



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Filosofía
Facultad de Estudios Superiores Acatlán



**El mito y el diálogo colaborativo como introducción al pensamiento filosófico en
la Educación Media Superior (EMS)**

Tesis:

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

PRESENTA:

Mtro. Alcalá Pedrosa Rodrigo

TUTOR O TUTORES PRINCIPALES

Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dr. Guillermo Castillo Ramírez

Dra. Alejandra Velázquez Zaragoza

**Sta. Cruz Acatlán, Naucalpan, Edo. de México,
Mayo de 2022**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Introducción

a) Problema y objetivo de la presente investigación	6
b) Orden y estructura de la presente investigación	14
c) Observaciones y advertencias preliminares.....	17
I. Ideología, educación y poder	
1. Contexto histórico general de la Educación Media Superior en México	21
2. Problemáticas históricas y actuales de la Educación Media Superior y la enseñanza de la filosofía	33
3. El Colegio de Ciencias y Humanidades: fundación, visión, reforma, resistencia y renovación	38
II. La comprensión del mito en la época de la razón técnico-científica: <i>Los prejuicios historicistas</i>	42
1. <i>El Prejuicio positivista (Lógica): la recaída de la razón científica en la razón mitológica</i>	46
2. <i>El Prejuicio literario (Estética): la Genealogía del mito</i>	50
3. <i>El Prejuicio religioso (Ética): el carácter fundante del mito y el terror a su cuestionamiento</i>	68
III. Aspectos psicopedagógicos del adolescente y estrategias de enseñanza constructivistas	
A) El perfil del estudiante de filosofía en la EMS	
1. El concepto de adolescencia: El adolescente como sujeto en crisis y en construcción	74
2. El mito en la adolescencia y el surgimiento de la neurosis	81
3. El diálogo filosófico como autoconciencia y emancipación	86

B) Estrategias de enseñanza para la EMS

1. El enfoque constructivista.....90
2. El diálogo colaborativo como estrategia para la consecución de un aprendizaje significativo en el estudio de los mitos: la propuesta de Harlene Anderson97
3. La inclusión de las TIC´s dentro del diálogo colaborativo..... 102

IV. Propuestas de intervención docente

1. Revisión del marco curricular del CCH: *Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Ser, Aprender a Convivir*.....105
 2. Análisis del programa de Filosofía I: Enfoque Didáctico, Objetivos Generales, Contenidos, Bibliografía.....107
 3. Pertinencia del estudio del mito en el Módulo I del Programa de Filosofía I110
 4. Propuesta de Intervención Docente113
- Conclusión105
- Bibliografía.....138
- Anexos145

Introducción

a) Problema y Objetivo de la presente investigación

Diversas son las problemáticas que histórica y actualmente aquejan a la enseñanza de la filosofía en México,¹ ya sea de parte del personal docente, tal como la falta de preparación profesional suficiente en los contenidos curriculares², o bien, la falta de conocimientos de estrategias de enseñanza pedagógicas³, o ya sea, francamente, una mala *praxis* profesional. Podemos señalar también de parte de los estudiantes desde condiciones subjetivas (motivación, capacidades cognitivas, habilidades, saberes previos, etc.) o bien objetivas (situación económica, accesibilidad a áreas de oportunidades y herramientas de saber)⁴.

Sin embargo, a raíz de las modificaciones realizadas en la *Reforma Integral a la Educación Media Superior* (RIEMS)⁵ durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2007), cuya secretaria de educación fue Josefina Vázquez Mota, podemos señalar que la principal problemática que aqueja actualmente a la enseñanza de la filosofía en la EMS es la implementación social-educativa de una “razón tecnológica” o instrumental donde se promueve el aprendizaje por competencias y un férreo individualismo.

¹ Uno puede hallar una muy buena antología sobre las problemáticas que quejan a la enseñanza de la filosofía a nivel medio superior tanto a nivel nacional y estatal, tanto público como privado después de la RIEMS en G. Vargas, Lozano, (comp.), “*La situación de la filosofía en México*”, Editorial Torres y Asociados, México, 2011.

² *Ibíd.*, p.11. Igualmente, L Villa Lever., “*Los grandes problemas de México*”, Tomo VII: Educación, COLMEX, México, 2010, p. 295.

³ F Díaz Barriga., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, 3ª edición, Mcgrawhill, México, 2009, p. 16.

⁴ L Villa Lever., *Educación Media Superior; Jóvenes y desigualdad de oportunidades*, Innovación Educativa, México, 2014. Cf. *Op. Cit.* p. 280.

⁵ Publicada 26 de septiembre del 2008 en el Diario Oficial de la Federación (DOF). En cuanto a la transversalidad de la filosofía y su lugar en el Marco Curricular Común (MCC) véase Acuerdo 442 especialmente, p. 44 nota 26. Ahí dice: “Otras disciplinas como Filosofía, Ética y Lógica no se incluyen por ser de carácter más bien transversal, pero con ello no se asume que sean de menor importancia. En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato podrán incluirse como asignaturas si así se considera pertinente” Consultado en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008. Última vez revisado: 30/04/2021.

Como señala Vargas Lozano:

La filosofía es hoy más necesaria que nunca en la educación y la cultura; sin embargo, en países como el nuestro, así como en otros de América Latina, los que dirigen la educación, están siguiendo una tendencia muy poderosa ligada a los intereses del productivismo y del consumismo que, en forma silenciosa ha decidido eliminar la filosofía como parte de la formación de los jóvenes que cursan la enseñanza media superior.⁶

La educación se subordina a las exigencias del mercado internacional y la competencia del valor de cambio. A consecuencia de los nuevos planteamientos educativos subordinados a la utilidad del mercado y la incesante máquina de producción, la razón moderna ilustrada, que tenía como principal objetivo la emancipación del hombre y del género humano, ha devenido así, a través de la lógica de producción y consumo capitalista, en razón mitológica o ideológica. El saber dentro de la división de trabajo capitalista se especializa cada vez más hasta el punto de que la pregunta por el saber y el sentido de su adquisición se banaliza haciendo del individuo no otra cosa sino un instrumento más, una pieza, dentro de la gran maquinaria ideológica de la educación de masas. El individuo y el sentido de su saber, su subjetividad, se diluyen en las respuestas objetivas ofrecidas de manera repetitiva por el mismo sistema y su racionalidad.

Los planteamientos de Gabriel Lozano, los efectos de nuestra actualidad educativa, hallaban ya sus antecedentes en las denuncias de Adorno y Horkheimer a la razón ilustrada moderna:

...en la quiebra actual de la civilización burguesa se ha hecho cuestionable no sólo la organización sino el sentido mismo de la ciencia... Si la opinión pública ha alcanzado un estadio en el que inevitablemente el pensamiento degenera en mercancía y el lenguaje en elogio de la misma, el intento de identificar semejante depravación debe negarse a obedecer las exigencias lingüísticas e ideológicas vigentes, antes de que sus consecuencias históricas universales lo hagan del todo imposible. Si los obstáculos fueran solamente aquellos que derivan de la inconsciente

⁶ Vargas Lozano, *Situación de la Filosofía*, p.12.

instrumentalización de la ciencia, la reflexión sobre las cuestiones sociales podría unirse a las tendencias en oposición a la ciencia oficial. Pero también éstas han sido afectadas por el proceso global de producción y han cambiado no menos que la ideología a la que se debían.⁷

El saber y el individuo que lo encarna se precariza, se especializa, se monetiza, se hace utilitarista, se vuelve un medio para aislarlo en el *sí mismo* de su individualidad. No habría de sorprendernos, pues, que la filosofía, con su pretensión de saber universal y sus dudas aporéticas que cuestiona toda ideología o pretensión de absolutismo (esto es, la instrumentalización del individuo), sea relegada hasta su casi completa desaparición dentro de los marcos curriculares de EMS. Según se colige de las intenciones originarias de la RIEMS⁸, configuradas desde los mandamientos de la OCDE y el mercado internacional que las ha repetido, puede vislumbrarse una tendencia que alcanza hitos de una imposición global. Un intento de homogeneidad global.

De lo que se trata en última instancia es de incorporar a México dentro del mercado internacional y sus exigencias de mano de obra barata, o bien, especializada para las distintas áreas de producción e industria necesarias. De lo que en el fondo se trata es de subsumir al individuo dentro de una ideología, la mitología del progreso moderno, privándole de la posibilidad de

⁷ T. Adorno, M. Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración*, Editorial Trotta, Madrid, 1998, p. 52.

⁸ Hay que señalar que sí bien algunos aspectos de la Reforma fueron congelados o reformado, como sucede con la defensa de la filosofía en el MCC a través del acuerdo 488:

“El Acuerdo 488 señala que bajo la denominación “Humanidades y Ciencias Sociales” se hace referencia a dos áreas diferentes desde el punto de vista epistemológico. La razón de que el OFM aceptara que aparecieran juntas, por lo pronto, fue que existía la premura de que se aprobara el Acuerdo; pero se dejó abierta la posibilidad de distinguirlas en un momento posterior. Ahora bien, desde luego, el restablecimiento de las Humanidades significó un triunfo de la comunidad filosófica, pues, por lo menos en el papel se volvía a reconocer la obligatoriedad de la enseñanza de las disciplinas correspondientes... , el hecho de que se volviera a establecer, fue más por la presión mediática que por un interés real por parte de los legisladores en turno. Además, ello no se tradujo en un reconocimiento efectivo y cabal hacia la filosofía y humanidades dentro del sistema educativo del Estado Mexicano: en términos sencillos, se restituyó el campo disciplinar pero a regañadientes.”. Vease, Observatorio Filosófico Mexicano, *Diez años en defensa de la Filosofía*, [en línea], México, 2019, revisado en: <http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/06/10-A%C3%91OS-DEL-OFM.pdf>, 30/04/21

A más de 10 años el Observatorio Filosófico Mexicano no ha tenido una respuesta clara ni tajante de las autoridades.

desarrollar un cuestionamiento crítico y sistemático que dé razón del porqué de su situación actual-histórica y allane el camino hacia su propia emancipación.

A la luz de esta tendencia global, que parece imponerse sin cuestionamiento por parte de las autoridades y aceptarse por parte del profesorado con una “fría indiferencia” justificada bajo el imperio de la necesidad laboral y tecnológica, la enseñanza de la filosofía en *strictu sensu* requiere hoy en día aprender a negociar entre las exigencias de sus contenidos históricos y tradicionales con las nuevas tendencias educativas (tales como el constructivismo), para así mantenerse como un saber influyente y significativo dentro de la formación de los educandos a nivel bachillerato.

Y es que como afirma la UNESCO, en estas sociedades del conocimiento que no es sino un eufemismo para la razón instrumental, la filosofía se vuelve una posibilidad para el desarrollo de la libertad individual:

¿Qué puede ser la enseñanza de la filosofía, sino la de la libertad y de la razón crítica? En efecto, la filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, por ende, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria.⁹

Siendo consecuente con esta afirmación, es que nos atrevemos a ofrecer aquí, una propuesta de enseñanza desde el modelo constructivista a partir del cual el docente de EMS pueda estudiar filosóficamente el tema del mito o la mitología, elaborando estrategias de enseñanza que desarrollen la capacidad dialógica (dialéctica)¹⁰ del estudiante, con lo cual se facilitan además las capacidades

⁹ UNESCO, “*La filosofía una escuela de la libertad*”, UAM, México, 2015, p.XI.

¹⁰ Considero que toda ciencia y técnica posee una lógica unidimensional que puede analizar una serie de fenómenos con lo cual se obtienen determinados resultados, así por ejemplo; la lógica de la física, la lógica matemática, la lógica histórica, etc., cada saber posee un lenguaje *objetivo* orientado a una región determinada o *problemática* de lo ente. Sin embargo, a la filosofía no le basta moverse en la lógica unidimensional de las definiciones y problemáticas unívocas tan común a las ciencias lógico-matemáticas, ella se mueve, por el contrario, en la posibilidad aporética de la dialéctica multifacética que se enriquece desde las diversas interpretaciones y subjetividades, no teniendo ella misma por comienzo marco conceptual predeterminado. La enseñanza de la filosofía en la adolescencia resulta fundamental porque posibilita

de motivación, activación de aprendizajes previos, meta-cognición y autorregulación de su propio proceso de aprendizaje¹¹.

La elección del tema (el mito) y su metodología (el diálogo; maestro-alumno, colaborativo, individual, multidisciplinar) son apropiados para la enseñanza de la filosofía. Con ellos creemos hacer justicia a los orígenes de la filosofía misma como aquel cuestionamiento dialógico (dialéctico) de las narrativas cotidianas y tradicionales que configuran, de manera inconsciente o atemática (doxíca), nuestra *praxis*. A la vez, al examinar el diálogo, la herramienta fundamental de toda filosofía, desde una perspectiva constructivista creo hacer justicia a las exigencias actuales de la pedagogía a nivel medio superior. Considero que a través del estudio y el diálogo filosófico de diversos mitos tradicionales el estudiante podrá:

- 1) Conocer el propio trasfondo de la tradición cultural de Occidente que, a través de narrativas, entendidas como mitos, han perdurado a lo largo de la historia de la humanidad y que perviven porque en su fondo guardan una experiencia o enseñanza trascendental, moraleja, que de alguna manera configura al hombre y su *praxis*.
- 2) Abrir y profundizar, a través del diálogo colaborativo, las distintas interpretaciones y enseñanzas que pueden surgir de un mismo relato o experiencia, promoviendo así una visión multifacética.
- 3) Transferir y situar la experiencia interpretativa de los mitos y narrativas tradicionales a su experiencia cotidiana, descubriendo, a su vez, las narrativas que cotidianamente se

al sujeto cuestionar su propia *subjetividad* en vistas a una síntesis o integración de su persona con las condiciones objetivas de su comunidad política.

¹¹ Aunque no abordamos el tema de las estrategias de aprendizaje propiamente creemos, como señala Díaz Barriga (*Estrategias Docentes*, p.177, 192-195, 207-210), es importante conocerlas aun de manera general como un objeto implícito dentro de toda estrategia de enseñanza constructivista.

desarrollan y configuran su experiencia ya no sólo desde lo histórico, sino lo actual de su realidad.

Y es que como señala Aristóteles al comienzo de su *Metafísica*:

“*Todos los hombres desean por naturaleza el saber...*”¹²

Para más adelante añadir y detallar:

“...los hombres- ahora y desde el principio- comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza... Ahora bien, el que se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe de ahí que el *amante del mito* sea, a su modo *amante de la sabiduría* y es que el mito se compone de cosas maravillosas”.¹³

Todo “amante de mitos” (φιλόμυθος) es también un “amante de la sabiduría” (φιλόσοφος), y es que los mitos se componen y comienzan, como la filosofía, con cuestiones asombrosas (θαῦμα). De manera que, aquel que se dedica al estudio de los mitos se halla ya en el camino hacia la filosofía. Sin embargo, el amante de mitos y el amante de la sabiduría, si bien unidos al comienzo, se diferencian en su meta o consecución. Pues mientras el amante de mitos desea permanecer en el estado de asombro, [así como el lego que se contenta y deleita en la constante lectura de los *comics* contemporáneos], el amante de sabiduría (φιλόσοφος) desea alcanzar una visión firme del mundo (ἐπιστήμη). Por ende, nuestra enseñanza, como señala Aristóteles¹⁴, ha de venir en la condición contraria al comienzo; de la estupefacción por el saber hemos de progresar hacia una visión certera

¹²Aristóteles, *Metafísica*, Gredos, Madrid, 2008, p.77. A, I 980^a21. La frase en griego dice así: πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει. Bajo una traducción libre, filosófica, diría: *El hombre tiende obligado por natura a la visibilidad del ser en su totalidad*. Si el mito es uno de los primeros estadios del hombre para la consecución de la episteme, entonces habríamos de decir que el mito, la narrativa tradicional, es la visibilidad inicial, “provisional”, desde el cual el hombre articula, aún de una manera plausible y verosímil, la totalidad de su praxis y sus horizontes de acción.

¹³ *Ibíd.*, p.77. A, II 982b13

¹⁴ *Ibíd.*, p.79. A, II 983^a18.

del mismo. De lo que se trata es que el alumno se sienta asombrado, del mundo y su propia subjetividad, pero a este estado inicial del saber debe seguir, a través del diálogo guiado por el maestro, la consecución de una visión firme del mundo y de su persona. Y si no es posible alcanzar una visión firme (ἐπιστήμη) del mundo y de su persona sea al menos una actitud “moderada” (φρόνησις) hacia sí y los otros. Esto es lo mínimo que pretenderíamos lograr y no parece mal alguno si el estudio filosófico de los mitos puede hacernos, si no más sabios, mínimamente más sensatos.

Sin embargo, no hay que caer en el error positivista de mal juzgar la relevancia de los mitos a la luz de nuestro fin, y el de toda filosofía tildada de seria, que es la consecución de la *episteme*. Los mitos tradicionales no han perdido su significatividad para los tiempos actuales y ni siquiera para el hombre mismo de ciencia que cree sustraerse, a través de su “ilustrada ignorancia”, de su “diabólica influencia”. Por el contrario, consideramos como lo hace Freud, que estos tienen una relevancia insospechada para el hombre de hoy, como si sobre ellos se fundaran los principios de la civilización misma y junto con estos los modos “normativos” o verosímiles de orientarse en la *praxis* cotidiana.

Como señala Freud al comienzo de *Totem y Tabú*:

“De los estados de desarrollo por los cuales atravesó el hombre de la prehistoria tenemos noticia merced a los monumentos y útiles inanimados que nos legó, a los conocimientos que sobre su arte, su religión y su concepción de la vida hemos recibido de manera directa o mediante la tradición contenida en sagas, mitos y cuentos tradicionales, y a los relictos que de su modo de pensar perduran en nuestros propios usos y costumbres.”¹⁵

De esta manera, consideramos que el estudio filosófico del mito y su enseñanza constructivista a través del diálogo colaborativo resulta hoy, pese a los avances de la ciencia

¹⁵ S. Freud, “*Tótem y Tabú*”, Tomo XIII, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2007, p. 11.

moderna y la idea de progreso, un tema relevante, especialmente, en la adolescencia y el nivel medio superior, pues, en dicha etapa de desarrollo, el individuo se debate en la constante *crisis* entre las demandas objetivas de sus narrativas cotidianas y las exigencias subjetivas del desarrollo de su propia individualidad.

Ahora bien, no está de más aclarar aquí que esta educación o estudio del mito no consiste en que el alumno adquiera un saber memorístico, enciclopédico o erudito, de los principales mitos de la tradición occidental u otras culturas. No se trata de una restitución de aquella educación tradicional estilo victoriano común a la Europa del siglo XIX y que consistía en una especie de adquisición de *cultura general* sobre los mitos de la tradición greco-romana¹⁶. Lo que importa aquí no es que el alumno tenga un vasto saber de los mitos, no requiere saber quién sea Narciso, quién sea Edipo, quién Ícaro, quién Minos, Orfeo, Odiseo, etc. No se trata, pues, de que el estudiante recolecte y se agote en la infinidad de ejemplos que existen en el vasto océano mítico multicultural, sino que, bajo un enfoque constructivista, adquiera y desarrolle las capacidades de análisis, crítica e interpretación de una narrativa que no es textual sino histórica-vivencial.

Lo que nos proponemos es realizar un estudio del mito que desde el diálogo multidisciplinar (historia, filosofía, psicología, pedagogía) nos permita desarrollar una propuesta de enseñanza para el CCH basada sobre el modelo constructivista del diálogo colaborativo (maestro-alumno, colaborativo, individual, retroalimentativo)¹⁷. Con lo cual el estudiante logre situar el papel del mito y la filosofía en su vida cotidiana y adquiera así un aprendizaje significativo de ambos.

B) Orden y estructura de la presente investigación

¹⁶ R. Graves, "*Los Mitos Griegos*", Alianza, Madrid, 2001, p. 14.

¹⁷ Sylvia Jaime, *Cambio de marcha en la enseñanza de la filosofía*, en Vargas, Lozano, G. (comp.), *La situación de la filosofía en México*, Editorial Torres y Asociados, México, 2011, p.139-159.

Para la elaboración de una propuesta de enseñanza que facilite al docente el abordaje y el estudio filosófico del mito con los estudiantes de Educación Media Superior y que, a su vez, posibilite la consecución de aprendizajes significativos a través del diálogo colaborativo es que la presente investigación debe plantearse desde un enfoque multidisciplinar.

Es así que la presente investigación se divide y estructura de la siguiente manera.

1. En el primer capítulo; a) nos enfocaremos en la historia de la EMS en México desde sus antecedentes en el siglo XIX hasta la RIEMS a comienzos del siglo XXI, prestando atención a sus problemáticas históricas y actuales, especialmente, la situación de la enseñanza de la filosofía después de la promulgación de la RIEMS. b) Finalmente examinaremos las problemáticas actuales que aquejan a la EMS y la enseñanza de la filosofía, c) prestando especial atención al contexto histórico-problemático del *Colegio de Ciencias y Humanidades* plantel Azcapotzalco en donde se realizó la práctica docente. Creemos que una revisión histórica de los planteamientos educativos podremos vislumbrar cómo la educación y, con ello, el educando está condicionado a la luz de una ideología hegemónica. O en otras palabras, una narrativa que proyecta y pretende configurar, a través de las instituciones educativas, al individuo desde determinados fines y expectativas sociales.
2. En el segundo capítulo, desarrollaremos los principales *prejuicios o actitudes historicistas* que desde mi conocimiento de la materia y experiencia docente he podido identificar y que de alguna manera actúan como obstáculos o condicionamientos histórico-cognitivos. Pero, a la vez, que fungen negativamente como obstáculos, a la luz de una revisión crítica pueden funcionar positivamente como marcos conceptuales desde los cuales el estudiante puede entender el sentido mismo de los mitos. Dichos prejuicios históricos son; a) *el prejuicio positivista*, b) *el prejuicio literario* y c) *el prejuicio religioso*. Prejuicios que corresponden a

la división curricular (moderna) de la filosofía en las disciplinas de educación media superior de *lógica, estética y ética*, respectivamente.

3. El tercer capítulo (psicopedagógico) se dividirá en dos partes:

- I. En la primera parte, a) desarrollaremos un perfil psicológico del adolescente desde el concepto de crisis de Aberastury¹⁸. b) Seguidamente, examinaremos el papel del mito en la adolescencia y el surgimiento de la neurosis desde la *Tópica* freudiana y los planteamientos de *Tótem y Tabú*. c) Por último, ante el inevitable surgimiento de la neurosis¹⁹ en la adolescencia y el rompimiento con el mito paterno, proponemos un esquema de la filosofía como autoconciencia y “cura” como vías hacia la autonomía. Esto es, la posibilidad del individuo de configurar su propia narrativa.²⁰
- II. En la segunda parte, a) investigaremos sobre el concepto de constructivismo en la pedagogía actual a partir de la obra de Díaz Barriga. b) Seguidamente, examinaremos la propuesta de Harlene Anderson²¹ sobre el *diálogo colaborativo* como estrategia de enseñanza para la consecución de aprendizajes significativos. c) Finalmente, y debido a la contingencia por la pandemia de COVID-19, examinaremos las distintas

¹⁸ A., Aberastury, M. Kobel, “*La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*”. Paidós, 2005.

¹⁹ Considero que la neurosis no es sino el conflicto que existe entre las condiciones objetivas, definidas dentro del mito paterno del Super Yo que condicionan al individuo, y las condiciones subjetivas que buscan la libertad y desarrollo pleno del individuo. El choque entre la libertad individual y las condiciones objetivas del entorno social y sus exigencias no es sino la expresión del síntoma que retrotrae hacia la neurosis como su causa.

²⁰ En este punto retomaremos y nos alejaremos de los planteamientos de Adorno y Horkheimer en la *Dialéctica de la ilustración*. Para dichos autores la recaída de la razón ilustrada en la razón mítica no es, sino, el fracaso de la modernidad. Las propuestas posmodernas no hacen sino recaer en las soluciones subjetivas de la razón mítica. Esta es la aporía fundamental de la Escuela de Frankfurt, ¿puede la razón liberarse de la ineludible recaída en el mito? Nos atrevemos a adelantar que no parece haber salida posible de la aporía, pero al reconocernos sin recursos ante la disyuntiva no significa que descuidemos o condenemos a la razón por un carácter que le resulta ineludible. Por el contrario, creemos que la única vía plausible sería reformar el mito desde una nueva narrativa, la narrativa del individuo y su autonomía. Quizás esto no sea sino la repetición de aquel momento originario de la filosofía moderna cuando Descartes dijo: “*mundi est fabula*”.

²¹ H. Anderson, S. London, “*Collaborative learning: Teachers learning through relationships and conversations*”. Nova Perspectiva Sistémica. 2011. Cf. H. Anderson, Swim, S., “*Learning as collaborative conversation: Combining the student's and the teacher's expertise*”. Human systems: The Journal of Systemic Consultation and Management, 4, 145-160

herramientas informáticas y tecnológicas (TIC) que nos permitan realizar de manera más eficiente el diálogo colaborativo dentro de un entorno virtual.

4. En el cuarto capítulo nos enfocaremos en la elaboración de la práctica docente, así como la implementación de la estrategia de enseñanza dentro del *Colegio de Ciencias y Humanidades* plantel Azcapotzalco, para ello; a) examinaremos el mapa curricular del CCH, b) así como un análisis del programa de la materia de *Filosofía I* y la pertinencia del estudio filosófico del mito dentro del *Módulo I*. c) Finalmente, elaboraremos nuestra propuesta de intervención docente así como su calibración con observaciones y comentarios a las prácticas realizadas en línea.

C) Observaciones y advertencias preliminares

Consideramos pertinente señalar una serie de aspectos que fueron decisivos a lo largo de la elaboración de esta tesis y que sería conveniente el lector tenga en mente para realizar un juicio y apreciación apropiada de la obra en su conjunto, sus intenciones y limitantes.

El primero y más decisivo fue que la elaboración de la tesis se realizó mayormente durante el confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19. Esta circunstancia trastocó todos los aspectos del trabajo desde su finalidad hasta su realización. Las prácticas docentes tuvieron que modificarse a las condiciones de las aulas virtuales y las posibilidades de la educación en línea. Esto resultó en un cambio definitivo de 180° en donde los recursos adquiridos durante el primer año de estudio resultaron insuficientes tan pronto como la contingencia sanitaria comenzó y perduró hasta que “el futuro nos alcanzó”. Sin duda, es digno de reconocimiento el esfuerzo que cada profesor y estudiante puso para mantenerse al tanto en su vida académica aún fuese a distancia y a través de un monitor. Empezando con pequeños traspies, como siempre empieza toda inteligencia, poco a poco hemos ido adaptándonos a las nuevas circunstancias de la “nueva normalidad” y de manera

contingente hemos adquirido una u otra herramienta con lo cual se ha facilitado y agilizado la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, lo imponente e imprevisto de lo contingente nos ha mostrado también las muchas deficiencias que quedan por paliar en la adaptación de la enseñanza y el aprendizaje a este nuevo horizonte tecnológico del siglo XXI que, sin duda, llegó para quedarse.

Frente a esta situación y esta tendencia futurista que se ha “adelantado” es necesario y se exhorta a los programas de MADEMS a facilitar y capacitar a sus miembros, tanto docente como estudiantil, en estas nuevas herramientas informáticas que, sin duda, bien aprovechadas pueden llevar a la enseñanza de la filosofía hacia nuevos horizontes y posibilidades. Quizás, aún exista la posibilidad de que la filosofía vuelva a respirar fuera de los límites de la academia y vuelva nuevamente a ser un cuestionamiento profundo de la subjetividad desde la subjetividad misma y no únicamente desde la objetividad institucional.

I. Ideología, poder y educación

Introducción

Para realizar una propuesta de enseñanza pertinente al programa del *Colegio de Ciencias y Humanidades* resulta necesario revisar su historia, primero, a la luz de la historia general de la Educación Media Superior. Pues sólo así, a la luz del devenir general de la historia educativa podremos ver los planteamientos ideológicos que en cada caso subyacen y condicionan el imaginario de la educación, el docente y, sobre todo, el estudiante como miembro de una sociedad que deposita sobre él determinadas expectativas según sus logros académicos y profesionales. La ideología política a la que en cada caso se ajusta el panorama educativo está configurado por los intereses y valores de un grupo hegemónico que en clara oposición a otras fuerzas políticas lucha dialécticamente, por imponer su ideología o modelo educativo frente a las demás.

Así, lo señala Villa Lever:

Pero, como agente de reproducción de actitudes de normas, de creencias y valores, a la escuela se atribuyen las funciones de creación, conservación y transmisión culturales en una forma progresiva y sistemática... Sin embargo, ésta, a causa de los medios que dispone y de tal *status* que ha adquirido, no es un sistema de reproducción cultural, sino el sistema reproductor por excelencia...[Por ejemplo] La producción de los *Libros de Textos* por el estado es un hecho interesante a analizar por sus implicaciones socio-políticas. Muestra las diversas tendencias y posiciones que existen en el interior de la sociedad, así como *las luchas internas* y las movilizaciones que se hacen por el control del sistema educativo.²²

La historia de la educación en México es y ha sido, tanto en sus instancias básicas como superiores, una lucha de poder en donde en cada caso la ideología hegemónica busca delinear un determinado modo de ser o ideología sobre los ciudadanos que integran a la nación y, a la vez, y sobretodo, difuminar y ocultar, olvidar, las cicatrices de la antigua querrela. Un estudio de la historia

22 L. Villa Lever, "*Los libros de textos gratuitos: la disputa por la educación en México*", UAG, Guadalajara, 1988, p. 15-16. Los corchetes y cursivas son míos.

de México debe, pues, ser estudiada prestando especial atención a la relación entre Poder y Educación a través del concepto de la Ideología²³. Pues, como dice Dumezil²⁴ no hay diferencia propiamente entre ideología y mito ambos son, en cualquier caso, una visión del mundo (*Weltanschauung*) desde quienes como fuerzas dominantes establecen lo que es correcto o incorrecto, es decir, todo poder hegemónico intenta proyectar y conservar un conjunto de valores o principios que la regulan y salvaguarda de otras fuerzas políticas (tanto internas como externas) a través de la educación bajo la forma de una visión o representación del mundo en su totalidad.

Lo que propongo aquí es llevar a cabo un recorrido histórico de la educación en México que nos permita resaltar el choque entre estas ideologías o visiones del mundo, desde el conflicto entre Amo y Plebeyo en la educación prehispánica pasando por el conflicto Iglesia-Estado de las Reformas del siglo XIX hasta el conflicto entre Capitalismo y Socialismo en el siglo XX, llegando hasta el conflicto entre Nacionalismo y Globalización que atañe a nuestros días. La educación ha sido y es desde siempre un poderoso, fundamental, medio de instrumentalización política²⁵. Así, la revisión de la historia de la educación en México, bajo un enfoque crítico y dialéctico y no meramente historicista y lógico²⁶, es un análisis y un cuestionamiento al poder y sus estructuras ideológicas a través del tiempo.

23 L., Villa Lever, *Ibid.* p.18. Como bien bosqueja Martha Robles en la Introducción a su “*Educación y sociedad en la historia de México*” (Siglo XXI, México, 1977, p.11-12) podría realizarse una historia de la educación en México y sus luchas de poder a partir de las diversas modificaciones al artículo 3º de la Constitución. Presentamos aquí algunos esquemas generales; 1857: Laico y público, 1917: Laica, democrática, populista, 1933: socialista, 1946: democrática, nacionalista. Vigente: derecho humano, obligatoria, laica.

Para una revisión histórica del Art. 3º y sus diversas modificaciones a través del tiempo, véase: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion>.

24 Tomado de *The common origin approach to comparing Indian and Greek Philosophy, Universe and Inner Self in early Indian and Greek Thought*, Edinburgh University Press, Edinburg, 2016, p. 12. Lamentablemente no fue posible encontrar la referencia original a la obra de Dumezil. Sobre el concepto de ideología como representación social desde los planteamientos de Chamberlain y Lauwe (1975), véase, L. Villa Lever, “*Los libros de textos gratuitos*”, p. 23.

25 R.M, Gutiérrez, Rodríguez, “*El Gobierno Federal y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: las relaciones de fuerza en el diseño e implementación de políticas públicas para el Subsistema Nacional de Educación Básica*”, UNAM, México, 2017, p. II-IV.

26 Sobre mi distinción entre lógica unidimensional y dialéctica multidimensional. véase, Introducción nota 10.

1. Contexto histórico general de la Educación Media Superior en México²⁷

De la Historia de la Educación Media Superior (EMS) podemos hablar de 4 etapas;

1. De 1821 a 1878, esto es, desde el México Independiente hasta la consumación de la Reforma.
2. De 1867 a 1948 con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria por Gabino Barreda y presidida por Justo Sierra.
3. De 1948-1989 que se caracteriza por la diversificación de los subsistemas de la EMS.
4. De 1989-2008 que se caracteriza por las reformas estructurales y sus problemáticas histórico-actuales.

- 1ª etapa: Antecedentes de la Educación Media Superior en México (1821-1878).

Los antecedentes de la EMS en México podemos encontrarlo en el *Reglamento General de Educación* de 1823, en donde la educación se establece como gratuita, pública y bajo la protección del estado. Sin embargo, lo que en el papel era del Estado en la realidad era de la Iglesia. De 5 colegios en la Ciudad de México para la EMS que se dedicaban a la enseñanza de la Teología, Jurisprudencia, Medicina, ingeniería minera y Ciencias Naturales, sólo uno era del Estado mientras que 4 pertenecían a la Iglesia.

- 2ª etapa: La fundación y fracaso de la Escuela Nacional Preparatoria. Positivismo-Humanismo, Pragmatismo-Socialismo (1867-1948).

La Iglesia a pesar de la independencia seguía siendo el poseedor de los bienes tanto materiales o espirituales. Recursos que el Estado intentará apropiarse a través de las reformas al artículo 3º y

²⁷ Para la elaboración de este apartado ha sido de gran ayuda el texto de L.Villa Lever, “*La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días*”, Los grandes problemas de México, Tomo VII: Educación, COLMEX, México, 2010, p.271-311.

127°. De esta disputa entre Estado e Iglesia surgirán los fundamentos de la *Escuela Nacional Preparatoria (ENP)* fundada en 1867 por Gabino Barreda y desarrollado y mejorado posteriormente por Justo Sierra. La fundación de la ENP no era sino la consumación de aquello que en el papel marcaba la *Ley General* de 1823. El Estado adquiriría la obligación de procurar a sus ciudadanos, no ya siervos de un rey, la educación correspondientes a todos los niveles educativos y eso incluía la educación media superior.

Ahora bien, así como en el México pre-independiente la Iglesia se vale de la Teología Escolástica y la Jurisprudencia para explicar y preservar la hegemonía y estructura de poder colonialista ante España. Así en el México pos-independiente el Estado se vale del positivismo y las ciencias naturales para fundamentar una nueva jerarquía y estructura de poder. El positivismo, con su unilateralismo científico-racional, es la ideología que permite dar unidad y cohesión a la naciente nación²⁸. Sin embargo, ambos se caracterizan por su carácter elitista. La educación, sobre todo, la superior, está limitado a los sectores más privilegiados de la sociedad.

En vistas a este orden cuantitativo de la realidad, esta visión positivista y su funcionalismo, es que en 1923 se decide separar la educación media superior en educación secundaria y educación superior. Esto con la finalidad de que la secundaria terminara de pulir las habilidades de lectura y escritura aprendidas en la educación primaria. Mientras que, el bachillerato tendría una doble función; 1) preparar, primeramente, para los estudios universitarios y 2) preparar para el campo laboral.

28 Como señala Samuel Ramos (*Perfil del hombre*, p. 21) es interesante señalar como la identidad nacional se forja a la luz de la imitación de lo ajeno o lo extranjero, en este caso, la imitación de la cultura europea, sobretudo, francesa por parte de las élites porfiristas.

Sin embargo, múltiples factores tanto internos como externos llevaron al desgaste del plan inicial de la ENP. En cuanto a los factores internos pueden señalarse la reducida matrícula de la institución (muy enfocada a las élites capaces de seguir sus estudios universitarios en el extranjero)²⁹, así como el constante cambio de directivos que de 1867-1934 suman un total de 35 (2 años en promedio por directivo). Dadas estas circunstancias es comprensible que el objetivo y cobertura de la ENP se diluyera.

A estos dos puntos en torno al alumnado y el personal docente habría que apuntar al factor externo que lleva a la ENP a sus límites: *La Revolución Mexicana*.

Si bien la ENP logro sobrevivir a los vaivenes de la lucha armada se veía ya rebasada tanto en su cobertura (exclusivamente centralista o enfocada a las áreas metropolitanas), así como en su sentido ideológico que le asociaba al poder y al escalafón social. La revolución y sus victoriosos no podían perpetuar el sistema educativo e ideológico contra el que el pueblo se levantó en armas.

Era necesario frente al frío positivismo científico contraponer un sistema más humanista que hallo sus defensores en las políticas educativas de Vasconcelos (1920) y su culmen en la fundación de la Escuela de Altos Estudios (1924), antecedente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1934). Pero más que un humanismo lo que resultaba necesario era el desarrollo económico-social de la nación endeuda por las luchas armadas de Independencia, Reforma y Revolución. La dependencia fiscal al extranjero seguía siendo un pesado fardo que no permitía a la puberta nación salir de sus contradicciones. Dadas estas circunstancias de debilitamiento político-social es que durante el Maximato de Calles (influenciado por la escuela pragmatista de Dewey) se funda en 1932

²⁹ Ramos, *Ibíd.*, p.41-45. Para una cifra de los alumnos inscritos, aprobados y reprobados de 1869-1877, véase, Villa Lever, L., "*La educación media superior*", p.277.

los bachilleratos técnicos o vocacionales, cuyo fin no era en un principio la preparación para los estudios universitarios, sino, a la preparación técnica para el campo laboral.

Ante los embates ideológicos y las luchas del poder de la posrevolución que no terminaba de asentar un modelo ideológico claro, pues el socialismo de Calles y Cárdenas era en sí mismo ecléctico y ambiguo. La técnica industrializada y configurada bajo el sistema de producción capitalista para fines sociales. Así, la UNAM no estuvo exenta de estos vaivenes ideológicos y ante ellos decidió establecer su propia autonomía en la cual fijaba una postura que no se comprometía con ninguna ideología política y, por el contrario, absteniéndose de posicionamiento político alguno se centró en la función académica única de “enseñar” y “aprender” de la institución.³⁰

No es sino hasta el sexenio de Cárdenas y a partir de la expropiación petrolera de 1938 que surge la necesidad de desarrollar la mano de obra técnica-especialista, para lo cual se había fundado el *Instituto Politécnico Nacional* (1936), la continuación cardenista más lógica e inmediata de las Escuelas Vocacionales (1924) fundadas durante el sexenio de Calles como CeCyT's.

- 3ª etapa: La Educación Media Superior se diversifica (1948-1989).

Pese a los esfuerzos gubernamentales la cobertura seguía siendo deficiente y las opciones para la EMS seguían siendo muy limitadas. La demanda de nuevas opciones lleva a la formación del primer *Congreso de Escuelas Preparatorias*, presidido por Gustavo Baz, rector de la UNAM, así como la participación de las principales instituciones de educación superior pública (UNAM, IPN) y privada.

30 Robles, M., “Educación y sociedad”, p.177-180.

Se establece el objetivo de abrir 20 planteles en 18 estados de la República con lo cual se espera romper con el centralismo educativo a nivel medio superior. Problemática rezagada todavía hasta nuestros días.

La EMS se diversifica para así poder responder a las diversas problemáticas que desde tiempo atrás y desde sus inicios mermaban su funcionabilidad. Estas problemáticas eran, principalmente, la poca cobertura de las escuelas preparatoria y, junto a ello, una eficacia terminal deplorable.

Para 1948 el sistema de EMS contaba con 2,200 profesores para un conjunto de 36,842 alumnos³¹.

Como señala Larroyo, recuperando un informe oficial:

Para finales de los años cincuenta de cada mil niños que lograban ingresar al primer año de primaria, sólo uno llegaba a obtener el título profesional. En el curso de los seis años de primaria desertaban 866. Hasta el umbral de la segunda enseñanza llegaban únicamente 58, pero de ellos desertaban 32 en secundaria, los estudios vocacionales o especiales; al bachillerato, a la educación vocacional y al ciclo profesional de la enseñanza normal primaria sólo llegaban nueve y terminaban seis. A su vez, de estos seis que ingresaban a la educación superior desertaban cinco.³²

Pese al ambicioso plan educativo de Torres Bodet, secretario de educación pública durante los sexenios de Ávila Camacho y Miguel Alemán, el nivel medio superior quedó relegado y desatendido, lo cual parece conllevar a parte de las demandas de los estudiantes de niveles superiores de 1968. La caducidad programada del plan de 11 años de Bodet y la represión del movimiento fueron factores determinantes para la elaboración de la reforma echeverrista³³ al igual que el Plan

31 Villa Lever, *Ibid*, p.283.

32 Larroyo, F., *Historia comparada de la Educación en México*, Porrúa, México, 1947, p.546.

33 L. Villa Lever, “*Los libros de textos gratuitos*”, p. 15-16.

de Bodet buscaba desdibujar, ocultar el conflicto entre individuo y sociedad, entre una sociedad de consumo y un individuo crítico³⁴.

Así, entre la necesidad nacional y la libertad individual, la reforma echeverrista busca conciliar dos aspectos distintos entre el desarrollo económico (independencia tecnológica internacional) y el desarrollo humanista individual. Esto es, la discusión sobre la finalidad de la EMS y de la educación superior en general; la EMS como preparación para el campo laboral o bien para la adquisición de nuevos saberes en la educación universitaria.

Bajo estos dos aspectos u horizontes; laboral (técnico) y humanista es que se delinear los fundamentos de los nuevos centros de EMS. Con el fin de delinear los diversos subsistemas educativos de EMS que cumplan con los dos aspectos señalados es que en 1972 se realiza la asamblea de la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES) con la participación de la UNAM, IPN, institutos autónomos y privados.

Con el fin de cubrir las distintas áreas; Escolar, Específico, Tecnológico y Laboral, es que se lleva acabo en la Ciudad de México³⁵ la fundación de los *Colegios de Ciencias y Humanidades*, con 5 unidades; Naucalpan, Azcapotzalco (1971) y Oriente y Sur (1972), así como el *Colegio de Bachilleres* (1973) con 5 planteles. Ambos con la finalidad de cubrir el área escolar para la preparación hacía los estudios universitarios.

34 M. Robles, “*Sociedad y Educación*”, p.187.

35 Nuevamente el centralismo como política de estado beneficio a las grandes urbes dejando siempre las mejores opciones para sus habitantes y dejando las opciones restantes para las regiones de provincia. Este desequilibrio se intentó paliar a través de la fundación de los CeCyT a nivel nacional así como el Colegio de Bachilleres y las Escuelas Normales en las zonas más desprotegidas de México. Sin embargo, la desigualdad no se palia simplemente con la cantidad, sino, sobretudo, con la calidad de las instituciones y la homogeneidad de sus programas lo cual se ha intentado hacer a través del Colegio de Bachilleres y la aplicación de la RIEMS a todo nivel federal.

Para cubrir las áreas técnicas se fundan los *Centros de Estudios Técnicos* (CET) con 107 planteles a lo largo del país así como los *Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos* (CECyT) con 122 planteles, los cuales se añaden a las VOCAS del IPN ya existentes. Más adelante, en 1978 se añaden los sistemas CONALEP y en 1981 los CBT.

Para 1982 se realiza en Cocoyoc la asamblea que redacta la primera síntesis general de las capacidades y habilidades que han de componer el *currículum* del bachiller. Así, como la regulación de los sistemas para-escolares para las áreas artísticas, deportivas e individuales. Podemos ver como la Reforma echeverrista plantea dos horizontes ideológicos de desarrollo e integración social muy distintos, el técnico-laboral y el humanista. Dualidad que parece remitir al conflicto entre el positivismo de Justo Sierra contra el humanismo del Ateneo de la Juventud y José Vasconcelos, y que atraviesa el conflicto entre el socialismo-tecnológico de Cárdenas y la autonomía universitaria, hasta estallar en el movimiento del 68 y 71. Conflicto que buscaba resolverse con la reforma de 1972. Sin embargo, la Reforma de Echeverría como el nacionalismo de Bodet y su “escuela del amor”, sólo pretendían ocultar un conflicto que a través de los inicios del neoliberalismo se volvería a exacerbar.

De esta manera, la división de los tipos de bachillerato queda así:

DIVISIÓN DE LOS TIPOS DE SERVICIO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR			
Carácter propedéutico	Bachillerato general	Carácter bivalente	Bachillerato tecnológico
	Bachillerato intercultural		Tecnólogo
	Bachillerato artístico		Profesional técnico bachiller
	Educación media superior a distancia		Telebachillerato comunitario

Fuente: Ley General de Educación, artículo 45 y Dirección General de Bachillerato.

La Reforma de Echeverría³⁶ no logró cumplir con la cobertura anhelada, frente al crecimiento demográfico la cobertura resulto deficiente y no menos la eficiencia terminal que seguía ahogada en la deserción escolar. Así mismo, mientras los bachilleratos de corte escolar orientada a los estudios superiores lograron actualizar sus programas y recursos a las exigencias de la época, las escuelas técnicas comenzaron a quedar relegadas frente a las innovaciones tecnológicas del competitivo mercado internacional. Esto creo, una fuerte desigualdad tanto en la demanda como en el prestigio de uno u otro subsistema lo cual vino aparejada de la desigualdad económica y social.

Como señala Villa Lever:

...en 1950 había inscritos 37 329 alumnos, cifra que para 1960 ya había crecido a 106 200 estudiantes y 10 años después, en 1970, alcanzaba los 335 438 jóvenes inscritos en el nivel que nos ocupa. Este crecimiento de la matrícula de la ems en el país tiene su punto más alto entre 1970 y 1980, cuando el número de alumnos que ingresan a la ems casi se triplica, y continúa más allá de los años noventa, pero sigue acompañado de la escasa incorporación relativa de jóvenes en edad de cursarla. Meneses Morales da los siguientes datos para la década de los años setenta: “La tasa anual media de crecimiento del nivel medio superior, en general, fue de 14.5%; en cambio, la tasa anual media de crecimiento para la educación técnica media superior, fue de 17.8% y la matrícula creció a una tasa de 22.2%.³⁷

Matrícula total de la EMS, 1950-2010³⁸

[miles]

1950	1960	1970	1980	1990	2000	2005	2010
37, 329	106,200	335, 438	1 388.1	2 100.5	2 955.7	3 658.8	4 063.9

36 Para una profundización de los alcances y límites de la reforma de Echeverría véase, L.Villa Lever, “*Los libros de textos gratuitos*”, p. 143-169.

37 L. Villa Lever, “*Educación Media Superior*”, p.290.

38 L. Villa Lever, *Ibíd.*

Finalmente, aunque la EMS logró diversificarse mejorando así su nivel de cobertura, el hecho es que en términos cualitativos los esfuerzos quedaban mucho todavía que desear, sobre todo, a la luz de una desigualdad económica que sólo vino a aumentar con los años posteriores y que bien pudo deberse al mismo prestigio que tenían las instituciones propedéuticas frente a las de carácter técnico.

- 4ª etapa: Las reformas estructurales al sistema de EMS (1989-2006).

Para 1990 el crecimiento de la cobertura comenzó a estancarse dejando fuera del sistema a 4 de cada 10 estudiantes teniendo así una media del 60%, mientras que el nivel secundaria tenía una media del 75%. De cada 10 estudiantes aceptados en el sistema de EMS sólo 3 finalizaban. Para facilitar y agilizar la eficacia terminal es que en 1995 se abre el examen de CENEVAL, examen único con el cual se valida los estudios de EMS. Igualmente, para mejorar la cobertura y asignación a los diversos subsistemas de EMS es que se implementa en la zona metropolitana de la Ciudad de México el examen COMIPEMS, bajo la idea de mejorar la igualdad de oportunidades en el concurso y asignación de lugares en los distintos subsistemas.

El mejoramiento a través de estas instancias logró la absorción de la matrícula estudiantil así para el año 1990-1991 se pasó en el sistema de bachillerato tecnológico a una absorción de 61% al 81%, así como el aumento de la matrícula del Colegio de Bachilleres y el CONALEP que han sido las dos principales opciones que el gobierno federal ofrece en las áreas propedéuticas y bivalente. Lo cual favoreció la descentralización y compenso las condiciones de desigualdad en los estados de la provincia de México.

Para el sexenio de Vicente Fox se propone llevar la cobertura de la EMS hasta las regiones más alejadas del país a través de atención a grupos desprotegidos y la inclusión de la educación a distancia. Sin embargo, el mejoramiento de la cobertura no implicó el mejoramiento de la eficacia terminal así, por ejemplo, las escuelas de educación técnica presentaban, pese a una media de absorción de 34%, una terminación del 18%.

La desigualdad entre la absorción capitalina y otros estados era abismal. Para el 2006, mientras la Ciudad de México tenía una cobertura del 92%, otros estados como Michoacán y Guerrero tienen una media del 45%, teniendo Chiapas y Oaxaca una media del 35%. Sin duda, alcanzando una media nacional de eficacia terminal de un 60%, siendo Baja California el más bajo con 51%. La deserción alcanza una media nacional del 15.5%, dependiendo del desarrollo económico regional como factor de una mayor o menor deserción. Lo cual mantiene una constante de retención que se acentuó desde los años 90's.

Durante los años 2001-2006 se realiza el Plan Nacional de Educación, el cual funciona como marco teórico y antecedente para la redacción de la RIEMS, planteo 6 políticas a seguir:

1] promover que la educación media superior forme ciudadanos responsables, solidarios y con los conocimientos idóneos para que se desempeñen en el mundo laboral o en la educación superior; 2] impulsar la reforma del currículo de las distintas modalidades para que contribuyan a la articulación y la flexibilidad del sistema, según los intereses de los estudiantes y las necesidades del país; 3] alentar la adopción de enfoques educativos centrados en el aprendizaje, así como el diseño de materiales didácticos y el uso intensivo de las tecnologías de la información; 4] estimular el fortalecimiento de las escuelas públicas de educación media superior; 5] fomentar la formación y actualización de profesores; 6] diseñar medidas orientadas a atender a estudiantes procedentes de grupos culturales minoritarios mediante procesos de educación con enfoque intercultural.³⁹

39 SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Secretaría de Educación Pública México, 2001, p.174.

La reforma de los planes de estudio de todas las modalidades se diseñó para que cada modalidad se oriente con énfasis diferentes, ya sea a la consecución de estudios superiores o el mercado de trabajo. Los planteamientos del Programa Nacional de Educación llevaron en 2005 a la creación de la Subsecretaría de Educación Superior el cual tuvo como función equilibrar la demanda entre los distintos subsistemas así como de dotar al sistema de una identidad y unidad en su conjunto.

En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), cuya secretaria de educación fue Josefina Vázquez Mota, se realiza la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a partir del cual se propone la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) cuya finalidad es la unidad, coordinación y cohesión de los diversos subsistemas a partir de un Marco Curricular Común (MCC). Así, la propuesta se funda en 4 ejes principales:

1) La construcción e implantación de un marco curricular común (MCC) con base en competencias, que permita articular los programas de distintas opciones de EMS en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas y extendidas (de carácter propedéutico), y competencias profesionales (para el trabajo) básicas y extendidas.

2) La definición y regulación de las distintas modalidades que se ofrecen, con objeto de asegurar que cumplan con ciertos estándares mínimos, particularmente el logro en todos los egresados del dominio de las competencias que conforman el MCC, de manera que todas las modalidades de la EMS tengan una finalidad compartida y una misma identidad.

3) La instrumentación de mecanismos de gestión que definan estándares y procesos comunes, que permitan la universalidad del bachillerato y contribuyan al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas.

4) Un modelo de certificación nacional que se otorgue en el marco del SNB, complementario al que emiten las instituciones, que sirva de evidencia de la integración de sus distintos actores en un Sistema Nacional de Bachillerato.⁴⁰

40 L. Villa Lever, “Educación Media Superior”, p.304. Igualmente, SEP, “Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad”, SEP, México, 2008

Para el 9 de febrero del 2012, a través de un decreto de ley publicado en el *Diario Oficial de la Federación* con una modificación al artículo 3º, se establece la obligatoriedad de la EMS:

La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democrática del Desarrollo. (Artículo 3º Transitorio 1º)

Las principales problemáticas que enfrentó el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012), cuyos secretarios de educación fueron Emilio Chauyffett y Aurelio Nuño Mayer, serían cumplir a cabalidad con la cobertura y calidad a la que quedaba comprometido por el artículo 3º.

2. Problemáticas históricas y actuales de la Educación Media Superior y la enseñanza de la filosofía

¿Cuál es la situación de la EMS después de la RIEMS? Y más específicamente, ¿cuál es la situación de la filosofía en la EMS? Podemos identificar un conjunto de problemáticas tanto históricas (generales) como actuales (específicas), y estas a su vez pueden distinguirse si atañen a aspectos del perfil docente o bien a condiciones propias del alumnado.

En cuanto a las problemáticas históricas o generales de la EMS (1980-2010) podemos señalar las siguientes⁴¹:

41 L. Villa Lever, “*Jovenes y desigualdad*”, p.35. Para un cuadro general sobre el porcentaje de matrícula, eficacia y deserción escolar que permita situar el problema en una visión más panorámica y ver sus mejoras o constantes históricas. L. Villa Lever, “*Educación Media Superior*”, p. 307-308.

- Cobertura: de 1980 al 2010 se pasa a una cobertura del 25% al 64%, frente al nivel secundaria que pasa de un 17% a un 92%. Volviéndose obligatoria la EMS se espera una cobertura universal para el 2022.
- Deserción: la deserción se ha mantenido en promedio 15.1% desde 1980 al 2010 siendo su máxima 18.8% en 1990. Igualmente, el índice de reprobación fue de un máximo del 44.2% en 1990 manteniéndose una media del 33%.
- Eficacia Terminal: lamentablemente, pese al aumento de la cobertura, entre 1980 y 2010 se mantiene una media de eficacia terminal del 45% siendo su mínima 37.8 en 1990 subiendo a un máximo del 48.8% en el 2009.
- Desigualdad Económica: en 2008 poco más de la cuarta parte (26.9%) de la población joven (de 15 a 29 años) tenía rezago educativo, es decir que no había terminado la educación básica. Rezago que se acentúa en poblaciones rurales e indígenas hasta un 52% en comparación a un 21% de las zonas urbanas con población no indígena.

En cuanto al perfil docente su principal problemática tanto histórica como actual ha sido la preparación deficiente de los profesores. Esto sucede en todas las áreas pero especialmente, en el área de filosofía en donde gran parte de los docentes no tiene una preparación o trasfondo filosófico y son de otras áreas afines como sociología, historia, pedagogía, literatura, etc.⁴²

Ahora bien, ¿en lo particular cuál es la situación actual de la filosofía en la EMS? En el libro que Gabriel Vargas Lozano compilo (*La Situación de la Filosofía en México*) podemos hacernos de una visión sinóptica de la situación de la educación de la filosofía en el sistema de EMS, tanto en el ámbito federal como en el ámbito estatal.

42 G. Vargas Lozano, “*Situación de la Filosofía*”, p.15. Como puede verse a partir de otros casos (p 32-33, 49) este es un fenómeno sistemático en todos los estados de la república lo cual, sin duda, aqueja a la enseñanza de la filosofía. Igualmente, L Villa Lever, “*Educación Media Superior*”, p.306, para quien este es el principal talón de Aquiles del sistema de EMS.

En cuanto a los estados, la RIEMS, pese a la resistencia del Observatorio Filosófico de México y el acuerdo 488° alcanzado con la SEP, tuvo un efecto negativo en la enseñanza de la filosofía a nivel medio superior, especialmente en los subsistemas dependientes de la SEP y la DGB. No así en las dependencias públicas o privadas incorporadas al sistema de la UNAM o CCH⁴³, ni el Colegio de Bachilleres que reformulo su programa.

En cuanto a algunos estados en particular en donde la situación es más grave podemos señalar lo siguiente:

- Guerrero: La reducción de 4 a 3 materias (Introducción a la Filosofía, Ética, Lógica) obligatorias y la implementación del Colegio de Bachilleres en el estado ha facilitado la supervivencia, aunque precaria, de la filosofía. Se dejaron fuera las materias de epistemología y estética. Su principal problema es la falta de perfiles profesionales que impartan las materias, siendo sólo un 13% de profesores quienes cumplen con el perfil profesional.⁴⁴
- Tlaxcala: sólo a través del sistema de Bachilleres y los colegios incorporados a la UNAM han conservado la enseñanza de la filosofía dentro del marco curricular. Limitada a 3 materias obligatorias Introducción a la Filosofía, Ética y Lógica. Sin embargo, como Guerrero, cuenta con una de las tasas más bajas de perfil profesional para la impartición de las materias llegando apenas al 10%.⁴⁵
- Jalisco: la enseñanza de la filosofía ha sido fuertemente afectada en este estado a partir de la RIEMS, al reducirse las materias de tres (Estética, Ética, Lógica) a sólo una (civismo), la

43 Posición de la UNAM ante la RIEMS. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2906>. Revisado por última vez: 10/05/21.

44 R. Espinoza Contreras, *Diagnostico sobre la situación de la filosofía en la EMS en el Estado de Guerrero*, G. Lozano (comp.), “*La situación de la filosofía en México*”, Editorial Torres y Asociados, México, 2011, p. 51-56.

45 Pérez Olvera, “*Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero*”, en Vargas, Lozano, G. (comp.), “*La situación de la filosofía en México*”, Editorial Torres y Asociados, México, 2011, p.57-74.

cual no tiene nada que ver directamente con el marco filosófico. Debido a que las prepas públicas del Estado están subordinadas al sistema federal de la SEP, la aplicación de la RIEMS fue unilateral reduciendo la matrícula de Filosofía haciéndola una materia transversal y orientándola bajo el esquema de competencias. No fue así el caso con las instituciones vinculadas a la UAG quien se amparó a las modificaciones de la RIEMS apelando a su autonomía.⁴⁶

- Chiapas: pese a su larga tradición teológica que remonta hasta Cristóbal de las Casas (1678) la enseñanza de la filosofía en el sistema de EMS es casi nula, al no contar con una licenciatura en Filosofía, los estudiantes no ven el sentido ni motivación de estudiar una materia que no podrán desarrollar profesionalmente. Con una cobertura de apenas 30% y una tasa de analfabetismo del 48% y con un 4% de la población con primaria trunca. El estado de Chiapas es quien presenta uno de los panoramas más deprimentes para la enseñanza de la filosofía en la EMS. Ni siquiera podemos hablar de un porcentaje de docentes que cumplen con el perfil profesional para la materia.⁴⁷

En cuanto a los sistemas del CCH, UNAM y Bachilleres podemos decir que su resistencia ante las modificaciones de la RIEMS, así como sus modificaciones al plan de estudios, han permitido a la filosofía sobrevivir o bien le han posibilitado adaptarse a la nuevas problemáticas sociales. Y, a su vez, han dado proyección a la filosofía a través del sistema federal de EMS así como la incorporación al sistema de la UNAM o del CCH en el ámbito privado.

46 C. Mayorga Madrigal, “*La filosofía y la RIEMS en la Universidad de Guadalajara*”, en G. Vargas, Lozano (comp.), *La situación de la filosofía en México*, Editorial Torres y Asociados, México, 2011, p. 35-50.

47 R. Trejo, “*La filosofía en la educación media superior en el estado de Chiapas*”, en G. Vargas, Lozano (comp.), *La situación de la filosofía en México*, Editorial Torres y Asociados, México, 2011, p. 57-74.

En cuanto a los colegios privados⁴⁸, cuya participación ha ido en aumento en las últimas décadas, además de ser históricamente uno de los sectores que más se ha ocupado de este sector de educación superior, podemos señalar lo siguiente tomando a la Ciudad de México como *paradigma*:

- La mayoría de instituciones privadas adoptan y se incorporan a dos modelos de EMS distintos para desarrollar sus programas; por un lado, aquellos incorporados al sistema UNAM cuyos modelos pueden ser los de las Escuela Nacional Preparatoria (ENP), o bien, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Por el otro lado, aquellas incorporadas al modelo de la Dirección General de Bachillerato (DGB) dependiente de la SEP.
- Por lo general, en el sistema de la UNAM las materias de filosofía son impartidas por licenciados egresados de la carrera de filosofía, mientras que, en el sistema SEP son en su mayoría maestros normalistas quienes imparten la materia con lo cual no se cubre el perfil profesional requerido.
- Actualmente, las escuelas particulares a nivel bachillerato cubre un aproximado de 734,000 alumnos lo cual es un 20% de los 3.8 millones que conforman el sistema de EMS en la zona metropolitana. Cobertura que ante el sistemático rechazo de los alumnos a las instituciones públicas ha ido cada vez más en aumento, fomentando también la apertura de las llamadas escuelas “patito”.

Para concluir señalemos las principales problemáticas que aquejan a la enseñanza de la filosofía en el bachillerato:

⁴⁸ A. Hernández Sánchez, “*Esbozo de la situación de la enseñanza de la filosofía en las preparatorias particulares del Distrito Federal*”, en G.Vargas, Lozano (comp.), *La situación de la filosofía en México*, Editorial Torres y Asociados, México, 2011. p.115-139.

- Alumnos: el fenómeno de la deserción escolar (15.5%) se debe a dos factores principalmente; el motivacional (40% de los alumnos sienten una fuerte apatía hacia el sistema educativo), y el económico (35.5%).⁴⁹
- Docentes: sólo un promedio del 20% cumple con el perfil profesional, lo cual, sin duda, demerita en la impartición de la enseñanza de la filosofía. Además de la falta del perfil profesional hay que señalar también la carencia de recursos didácticos y metodologías pedagógicas tanto en los que cumplen con el perfil como aquellos que no.
- Sistema: Por último, y no menos importante, es el desprestigio que la filosofía ha sufrido por parte de la SEP y la RIEMS, haciendo de ella una materia transversal no obligatoria, reduciendo además sus asignaturas dentro del MCC, algo que ha logrado suspenderse a través del acuerdo 488 pero que, en última instancia, no ha podido ser detenido definitivamente.

3.El Colegio de Ciencias y Humanidades: fundación, visión, reforma, resistencia y renovación.⁵⁰

Siendo rector de la UNAM Pablo Gonzáles Casanova, el Colegio de Ciencias y Humanidades fue fundado el 1 de Febrero de 1971 dentro del contexto de la Reforma de Echeverría que pretendía dar respuesta a las demandas de los estudiantes de 1968 que solicitaban mayores espacios y

⁴⁹ El nivel de deserción escolar durante la pandemia de Covid-19 ha llegado a un millón de alumnos: “La secretaria de Educación Pública, Delfina Gómez Álvarez, señaló que al menos un millón de alumnos de todos los niveles educativos en México desertaron durante la pandemia de Covid-19, en particular, dijo, en escuelas particulares de nivel bachillerato y universidad, lo que representa, indicó, “entre 2.5 y 3 por ciento” de la matrícula nacional. Vease: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/06/11/politica/al-menos-un-millon-de-alumnos-desertaron-durante-la-pandemia-sep/>, Última vez revisado: 07/11/21

⁵⁰ Para la elaboración de este apartado ha sido de gran utilidad el trabajo de F. Ángeles Quintana, “*La razón instrumental en la reforma de 1996 al plan de estudios del CCH-UNAM*”, Tesis Madams, UNAM, Edo. De México, 2016. Así como la remitenencia a la Gaceta de la UNAM, 3ª época, Vol. II, 1971, p.2.

oportunidades de EMS⁵¹. Su plan tiene un horizonte interdisciplinario entre lo social (humanístico) y científico, con lo cual se conforman sus 4 áreas:

1. Matemáticas
2. Ciencias médicas
3. Lenguas
4. Humanidades

Cuya enseñanza e impartición queda a cargo de las “facultades madre”; Facultad de Ciencias, Facultad de Química, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, así como, la Facultad de Filosofía y Letras, con lo cual se da una retroalimentación laboral y, a la vez, a través del pase reglamentado la posibilidad de continuar los estudios superiores en alguna de estas instituciones aumentando sus matrículas⁵². Para 1971 se inauguran 3 planteles; Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, incorporándose en 1972 los planteles Sur y Oriente.

Su visión u enfoque didáctico, fundado sobre la teoría crítica marxista y la pedagogía constructivista, se estructura en tres principios o enfoques:

- **Aprender a aprender:** transformar la información en conocimiento mediante el aprendizaje.
- **Aprender a hacer:** el desarrollo de habilidades y procedimientos que permitan utilizar el conocimiento de forma estratégica.
- **Aprender a ser:** el ámbito de los valores y las normas que regulan las conductas para favorecer un ambiente de respeto y cordialidad.

⁵¹ Gaceta, *Ibíd.* p.7

⁵² “Si nosotros pensamos en el México de la próxima década veremos que sin instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades, la magnitud de problemas a los que se enfrentará la Universidad Nacional Autónoma de México la llevaría a sufrir muy grandes crisis. Consideramos que no es necesario esperar a que vengan esas crisis para que festinando los procedimientos, se encuentren nuevas soluciones y se hagan las necesarias reformas. El número de alumnos que ingresan a la Universidad Nacional, y en general a la enseñanza superior del país, es extremadamente pequeño (apenas el 2% de la matrícula total corresponde en 1970 a la educación especial y superior. En números absolutos son 199 mil estudiantes en educación superior frente a 10,088, 000 de la matrícula potencial; cifra muy inferior a la que proporcionalmente tienen países en desarrollo similar al de México”. Gaceta, *Ibíd.*

El *marco curricular* del CCH fue novedoso y toda su estructura estaba constituida en vistas a la consecución de una formación científico-humanista a la luz del *materialismo histórico-dialéctico* de Marx y una *praxis* transformadora. Así, la división curricular en 6 materias por semestre, además de la división de los horarios en 4 horas (conformando un total de 4 horarios)⁵³, aunados al esquema educativo constructivista, facilitaban la autonomía de aprendizaje en los estudiantes, así como el compromiso de una *praxis* solidaria con las clases oprimidas. Sin duda, el modelo del CCH, con herramientas para una teoría crítica y las facilidades de *ocio* para una *praxis* transformadora, resulto incómodo para el sistema político corrupto y el partido oficial. Sobre todo, cuando a comienzos de los años noventa y debido al gran número de rechazados de instituciones públicas, se dio un fuerte auge de preparatorias privadas que se incorporaron al sistema de la UNAM, incorporando así el sistema de la ENP o el CCH a su marco curricular.

Por estas razones, en 1996 se realiza una reforma al marco curricular, enmascarado como una actualización de saberes en vista a las nuevas dinámicas sociales⁵⁴. Se modifican los horarios de clases, de manera que, los estudiantes pasan más tiempo en las aulas (se pasan de 4 a 6 horas diarias), marcando también una clara desigualdad tanto económica como educativa al dividir al alumnado en dos horarios. Esto con el fin de volver más eficiente la educación y evitar que los alumnos “*perdieran el tiempo*” en reuniones, asambleas, círculos de lectura o asociaciones subversivas.

⁵³ Como hemos señalado (p.56) los años noventa tuvieron el mayor grado de deserción escolar a nivel bachillerato. Habría que suponer que un fuerte número de esos alumnos terminaron su bachillerato o lo continuaron en una escuela privada.

⁵⁴ Que no era otra cosa sino el esquema la globalización mercantil capitalista y la introducción de las nuevas tecnologías digitales. Es así que materias de corte histórico-filosófico fueron sustituidas por otras de carácter más “práctico”

Las modificaciones de la reforma al CCH realizada en los años noventa sin duda tienen tintes ideológicos políticos de trasfondo y hablan de la imposición de una *razón instrumental*⁵⁵ de alcance global, pero, a la vez, la reforma habla de un modelo innovador y exitoso que ha sabido, sobre todo a través de su planta docente muy comprometida todavía con los ideales originales de la institución, resistir a los embates y presiones del mercado internacional, y de una clase política acomodaticia.

Así, frente a la promulgación de la RIEMS las instituciones de EMS de la UNAM, tanto el CCH como la ENP, se manifestaron en contra y apelando a su autonomía decidieron suspender la implementación de las reformas conservando y preservando así la enseñanza de la filosofía bajo su carácter de obligatoriedad y no de transversalidad. Teniendo implicaciones indirectas en las instituciones privadas incorporadas al sistema de la UNAM.

⁵⁵ F. Ángeles Quintana, “*La razón instrumental*”, p.71-81.

Reflexión final

Al revisar el entretejimiento dialéctico de las distintas posiciones ideológicas en pugna durante la conformación del sistema de EMS en el devenir de la historia de la educación en México, podemos resaltar que el esquema actual de las distintas áreas del bachillerato; propedéutica y bivalente, obedece a un esquema histórico que se mueve entre los polos de la Necesidad y la Libertad.

Esto es, el conflicto entre las necesidades objetivas (prácticas) de crecimiento económico-social, las condiciones objetivas de reproducción de la vida, y las condiciones subjetivas que buscan el desarrollo superior del individuo (teórico) y su propia autorrealización. La dialéctica histórica del sistema de EMS en México se sigue moviendo bajo la lógica de esta dialéctica ideológica desde el conflicto Iglesia-Estado, Positivismo-Humanismo, Socialismo-Capitalismo, hasta nuestros días, Nacionalismo-Globalización. La educación a través de las instituciones de orientación bivalente y técnica tiene la finalidad, tanto en el ámbito superior (IPN) como medio superior (VOCAS, CECyT, CEBETIS), de satisfacer la necesidad de justicia económica y social, mientras que, la educación propedéutica (ENP, CCH, Bachilleres) tiene la intención de facultar al individuo para el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo así como la conciencia transformadora de las condicionantes sociales de su propia subjetividad. Necesidad (técnica-científica) y Libertad (humanismo) son en cualquier caso dos aspectos de la *praxis* humana que no pueden suprimirse entre sí, sino, en cualquier caso, complementarse y que se entrecruzan en la fundación, visión y desarrollo como así pretende el programa del CCH.

II. La comprensión del mito en la época de la razón técnico-científica: *Los prejuicios historicistas*

Introducción

Hoy en día, en tanto nos presuponemos como hombres modernos, o posmodernos, tendemos a ver el tema del mito y la mitología como una cuestión ya antaño “superada”. Desde las antípodas tecnológicas de la modernidad incluso desde la misma filosofía y su lógica nos sentimos seguros, cómodos, firmes, de que la razón moderna con su progreso científico y tecnológico no ha de permitirnos caer en las fantasías del mito y el absolutismo.

Y, sin embargo, desde esta seguridad y confort que la tecnología nos garantiza, desde las cumbres de la creencia en la superioridad moderna frente a lo “antiguo”, no vemos el gran peligro que desde los fundamentos mismos de la razón moderna se yergue, la recaída de la razón moderna *ilustrada* en la forma del mito como absolutismo, *fascismo*. Como afirman Adorno y Horkheimer: “La *razón moderna ilustrada* por más civilizada que se muestre en su desarrollo cultural y tecnológico recae una y otra vez en el mito bajo la forma del autoritarismo, el absolutismo, esto es, las *ideologías nacionalistas totalitarias*”.⁵⁶

Nuestra pretensión de superioridad como modernos basada en la objetividad de las ciencias físico-matemáticas nos ha conducido a perder de vista el fenómeno político que subyace a todo *curriculum* escolar. Esto es, la lucha ideológica de poder, que en el fondo subyace a todo proyecto moderno y determina de una manera sutil el desarrollo y horizontes del individuo. Nosotros modernos, hijos de la razón secularizada y no más del mito, somos superiores con nuestra Ciencia, Lógica y Estética a los antiguos con su Metafísica, Dialéctica y Poética. Nuestra Razón moderna es

⁵⁶ T. Adorno, M. Horkheimer, “*Dialéctica de la Ilustración*”, Editorial Trotta, Madrid, 1998, p. 54. (las cursivas son mías)

mejor, más “verdadero”, que el Mito antiguo. Y sin embargo, no vemos el abismo que se abre a nuestros pies.

Ante los avances del absolutismo, esto es, las ideologías totalitarias disfrazadas de nacionalismos en diversas partes del mundo, resulta apremiante el estudio filosófico de los mitos o las ideologías. No para que el estudiante las deconstruya hasta el punto que el mismo quede desorientado en el *nihilismo*. Por el contrario, el objetivo es que el alumno sea consciente de las diversas *narrativas* que histórica y actualmente configuran de una manera velada las estructuras de la *praxis* moderna y cómo *él*, el estudiante como *sujeto autónomo*, se sitúa frente a ellas. Cómo deconstruye y reconstruye las narrativas que condicionan su *praxis*.

Para acercar al estudiante a *una zona de aproximación* apropiada que logre un aprendizaje significativo sobre los mitos o narrativas tradicionales y cotidianas; primero, hay que despertar en el estudiante, a través de *preguntas detonantes*, lo que éste pueda identificar como mitos (cuentos, leyendas, narraciones, fabulas), dentro de su plexo de saberes previos e invitarlo a exponerlo en un *diálogo colaborativo* con sus compañeros y el docente. Tras la activación y recuperación de los saberes previos sobre el mito, pediremos al estudiante reflexionar qué prejuicios u *obstáculos cognitivos*⁵⁷ identifica él mismo que puedan condicionar su propia comprensión del tema. Por lo general, aunque siempre hay excepciones que cumplen la regla, *los prejuicios modernos* que he podido identificar en colaboración con los estudiantes son, del más común al más profundo:

- 1) *El prejuicio positivista*: Suponemos que los avances técnico-científicos nos garantizan y preservan de caer en mitos y mitologías. Sin embargo, como nos muestran Adorno y Horkheimer en la *Dialéctica de la Ilustración* la razón moderna ilustrada, pese a sus avances técnico científico y su “refinamiento” cultural, no deja de estar tentada de erigirse ella misma como mito e ideología.

⁵⁷ G., Bachelard, “*La formación del espíritu científico*”, Siglo XXI, México, 1972.

- 2) *El prejuicio literario*: La filología y las ciencias literarias, las “ciencias del espíritu”, nos enseñan que el mito es *un género literario* como *fábula*, el cuento y la novela. La vivencia del relato se cosifica y se estudia como *literatura*. El mito se experimenta y pre-comprende así como un fenómeno literario (la *fabulae* latina), un *estilo*, y no ya como una estructura ontológica existencial, esto es, el $\mu\theta\omicron\varsigma$ (*muthós*) en su sentido griego como contar, narrar, relatar. Para rastrear el origen histórico de este prejuicio nos valdremos a modo de ejemplo de la *Genealogía de la Moral* de F. Nietzsche.
- 3) *El prejuicio religioso*: el apego a los mitos propios que, de una manera consciente o inconsciente, atraviesan y articulan nuestra *praxis* diaria hace que el individuo no pueda cuestionar su propia “religiosidad”, esto es, su afinidad o pertenencia a un conjunto de mitos o narrativas. La imposibilidad de cuestionar el propio mito, incluso el horror de cuestionarlo aún, puede conllevar a la intolerancia y desprecio a otros mitos o narrativas como compensación o resistencia a cuestionar el “mito paterno” o propio. El carácter fundante del mito (el religar del individuo con su mundo y los demás) y el horror a su cuestionamiento, a su parricidio, pueden ser explicadas desde los planteamientos psicoanalíticos-sociales de Freud en su obra *Tótem y Tabú*.

Todos estos prejuicios modernos se fundan sobre un prejuicio fundamental, el prejuicio historicista, esto es, nuestra propia auto-comprensión del tiempo como seres históricos. En nuestro caso, en tanto modernos, nuestro horizonte histórico y temporal se encuentra ya preconfigurado por la técnica y los medios de producción, condicionados a su vez, por su comprensión lineal y progresiva⁵⁸ en donde lo futuro por antonomasia es superior y ha de superar a lo que le antecede. Desde esta comprensión errónea de nuestra temporalidad, de nuestro ser-histórico, puestos los ojos únicamente hacia lo porvenir no nos percatamos de nuestra propia recaída en lo pasado.

⁵⁸ Sobre el concepto de progreso y su polívoca comprensión histórica en la tradición occidental, véase: R. Nisbet, “*La idea de progreso*”, Instituto Universitario ESEADE, Argentina, 1986

Quisiera, antes de finalizar, añadir que los prejuicios modernos no son solamente obstáculos negativos que bloquean la posibilidad cognitiva del estudiante, por el contrario, ellos son los marcos y tramas positivos, los *puntos de anclaje*, desde los cuales el estudiante puede desarrollar una profunda interpretación de los mitos, tradicionales y propios, así como de su sentido⁵⁹. Así, a cada prejuicio u “obstáculo” cabe la posibilidad de ser un “punto de apoyo” para que el estudiante desarrolle y profundice una visión propia del mundo y las narrativas que lo configuran. Lo que me propongo es ofrecer al docente una guía filosófica que ofrezca pautas, desde la tradición filosófica y poética (teatral), para abordar el tema del mito con los estudiantes a través de *diálogo colaborativo* tanto entre sí como entre distintas tradiciones históricas. Y es que a nuestros prejuicios modernos; científicista, literario, religioso, nihilista, subyacen en última instancia las preguntas fundamentales que ocupan a la filosofía, preguntas que habitan e interpelan al estudiante, y son; las preguntas por el sentido del saber, de la belleza, de lo divino y de la existencia misma.

⁵⁹ Por ejemplo, F. Bacon desarrollo una interpretación científicista de los diversos mitos de la tradición griega, egipcia, hebrea, etc., muy sugerente y rica en temas científicos y políticos. La interpretación literaria o filológica de Nietzsche sobre la cultura griega lo llevo al desarrollo de su *Genealogía de la Moral*. A Freud el mito le sirvió de ejemplo para la explicación del inconsciente y el surgimiento de la neurosis.

1. El prejuicio positivista (Lógica): El mito en la época de la razón tecnológica-científica

A ras de piel, sobre la superficie de la epidermis, el principal prejuicio que hoy en día obstruye de manera primordial nuestra aproximación al estudio filosófico de los mitos y su enseñanza es el *prejuicio positivista* que impera en el *curriculum* escolar desde su nivel básico hasta el superior. Dicho prejuicio consiste en suponer que la razón humana y su progreso se limita exclusivamente al uso de la razón científica matemática que a través de del esquema cuantitativo (medición, calculo, comparación) y la técnica se dedica al conocimiento sistematizado automatizado y problematizado de la realidad. Esto conlleva a la predeterminación de todo posible dato de la experiencia dentro de un marco teórico predeterminado ya por el sujeto dentro de las categorías de medida, unidad y homogeneidad. Así, todo saber y todo fenómeno, todo misterio, queda subsumido dentro del marco cognitivo del mismo sujeto cognoscente. Como señalan Adorno y Horkheimer:

La homogeneidad de lo universal y de lo particular viene garantizada, según Kant, por «el esquematismo del entendimiento puro», que consiste en el obrar inconsciente del mecanismo intelectual que estructura ya la percepción conforme al entendimiento. Éste imprime a la cosa, como cualidad objetiva suya, la inteligibilidad que el juicio subjetivo encuentra en ella, aun antes de que ésta entre en el yo. Sin este esquematismo, es decir, sin intelectualidad en la percepción, ninguna impresión se adecuaría al concepto, ninguna categoría al ejemplar; no se daría ni siquiera la unidad del pensamiento, mucho menos la del sistema, a la que, no obstante, todo tiende. Realizar esta unidad es la tarea consciente de la ciencia”.⁶⁰

Bajo esta comprensión la razón moderna tiene la capacidad de dominar la naturaleza a través de la repetición mecanizada de la cuantificación objetiva y el empleo de la técnica en toda experiencia posible. Toda innovación, toda crítica, toda rebeldía queda subsumida, comprendida e incorporada dentro del sistema objetivo moderno.

⁶⁰ T. Adorno, M. Horkheimer, “*Dialéctica de la Ilustración*”, p. 129-130. Igualmente, véase: pags. 59-61, 78, 80.

Sin embargo, esta comprensión de la razón sobre sí misma pierde de vista en su propia deificación y glorificación de la ciencia y la técnica su recaída en el mito mismo, esto es, la configuración de la totalidad a la luz de una ideología, en nuestro caso, la totalidad vista a la luz del absoluto de la razón técnico científica y los sistemas políticos que se le alineen a él a través de la economía, la educación y la salud. Todo otro conocimiento que no sea el científico es de entrada descalificado y refutado, con ello los mitos antiguos son desfundamentados adviniendo como resultado el desencantamiento del mundo. O en palabras de Adorno y Horkheimer:

La Ilustración, en el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad. El programa de la Ilustración era el desencantamiento del mundo. Pretendía disolver los mitos y derrocar la imaginación mediante la ciencia.⁶¹

La razón moderna ilustrada se configuro a sí misma como la piedra de toque a todos los mitos de la tradición, su misterio quedaba superado en los axiomas y postulados de las matemáticas. Sin embargo, en este aspecto negativo o deconstructivo en torno al mito la razón vino a establecerse como nuevo mito y con ello a desfundarse ella misma en tanto Ilustración. Es decir, si el objetivo de la ilustración era liberar al hombre de los "*mitos de la Metafísica*" dicho objetivo se vio contradicho cuando fue la misma razón la que sometió al hombre a los criterios de la ciencia moderna y su división de trabajo⁶². El individuo y el desarrollo de su subjetividad son sacrificados en aras del progreso y la auto conservación de la sociedad con sus estructuras ideológicas de poder dentro de la razón universal que le ampara y justifica. En aras al progreso el hombre ha perdido el sentido de la ciencia y con ello del conocimiento de sí mismo, perdiéndose a sí mismo en el proceso:

⁶¹ *Ibíd.*, p.59.

⁶² *Ibíd.*, p. 82.

Si el cultivo y el examen atentos de la tradición científica constituyen un momento indispensable del conocimiento, en especial allí donde los depuradores positivistas la abandonan al olvido como lastre inútil, en la quiebra actual de la civilización burguesa se ha hecho cuestionable no sólo la organización sino el sentido mismo de la ciencia...⁶³

Por ello, el desarrollo de la razón moderna es dialéctica y no lógica, esto es, bidimensional y no unilateral. En su propio origen como mito la razón moderna apunta ya al dominio de la naturaleza, dominio que se ha de consumir a través de la ciencia y la técnica moderna en donde el hombre no ha de valerse ya más de dioses para encausar al mundo sino él mismo se erige como nuevo *homo deus*. Sin embargo, el hombre que a través de la abstracción como instrumento de la ciencia pretendía desfundamentar todos los mitos, que lo oprimían con sus temores totémicos para así erigirse como señor del mundo, resulta dominado, esclavizado, por el propio instrumento que habría de funcionar para su emancipación.

Nuestra configuración del mundo moderno está configurado por las distintas comprensiones de la física matemática moderna; Galileo, Kepler, Newton, que culmina en los enunciados desfundantes de la física cuántica: Einstein, Mach, Heisenberg. El mundo se compone, desde los atisbos de Demócrito y la recuperación moderna de Bacon⁶⁴, de átomos y vacíos movidos por las fuerzas azarasas de la teoría gravitacional y el relativismo temporal, azar que en cualquier caso podemos dominar por medio de la “voluntad de poder” de la ciencia, relativismo que podemos reducir al individualismo.

El mundo se desencanta de mitos, que no es otra cosa, sino la pérdida del sentido y de toda significatividad posible del ser del hombre en el mundo a través de los enunciados objetivos de la ciencia. Si el universo es infinito y la posición es relativa, cualquier punto puede ser y no ser el

⁶³ *Ibíd.* p. 51-52.

⁶⁴ F. Bacon, “*Novum Organum*”, I, 4, Losada, Buenos Aires, 2004.

centro. Así, el geocentrismo y el heliocentrismo, la orientación geofísica del mundo, se dislocan en el gran vórtice *nihilista* y sintiendo angustia ante el abismo que se abre a sus pies el sujeto no encuentra otro anclaje que apelar al rigor científico absoluto, los nacionalismos e ideologías que prometen la implementación de la ciencia en la división de trabajo, la economía, la salud y la política ¿no pedimos acaso hoy en tiempos de pandemia que sea la ciencia y no la política quien tome las decisiones tanto de salud, economía, como de control social? ¿no ha de ser toda *fakenews* rebatida a la luz de la ciencia de un especialista en la materia? ¡Qué hablen los expertos, decimos, y mal quien no les haga caso! Nuevos profetas se levantan con nuevas tablas y mandamientos. Cuán ingenuos somos creyendo que el hombre o las instituciones de ciencia no han de tener, desde la objetividad de su saber, un trasfondo ideológico que orienta en cada momento sus decisiones “objetivas”.

La ciencia, y con ella la Ilustración que la elevaba, cosifica el mundo determinándolo exclusivamente por las categorías cuantificables la unidad es la medida de todo lo homogéneo y de toda cantidad. El ser se reduce a la monada y la repetición. La automatización industrial y cultural no es, sino, el consecuente o el correlativo de la comprensión científica del ser y el hombre.⁶⁵

Ahora bien, si la razón se originó como desprendimiento del mito para culminar y finalizar nuevamente en mito e ideología, entonces, podemos válidamente preguntarnos ante semejante aporía, ¿hay salida de la razón de la recaída en el mito? Dejemos la pregunta abierta.

⁶⁵ T. Adorno, M. Horkheimer, “*Dialéctica de la Ilustración*”, p.165-166.

2. El prejuicio literario (Estética): La Genealogía del mito

Si la razón moderna se erige ella misma como razón hegemónica que desde los avatares de la ciencia y la técnica ha de conducir los medios de producción, y encumbrada, pierde así de vista su propia recaída en el mito y la *ideología* en la forma del *absolutismo*, podríamos bien preguntarnos si esta ceguera de su propia recaída en el mito no se debe a la misma comprensión científica del mito como *literatura*. La ciencia con su división de objetos y campos de estudio ha encasillado dentro de la gran burocracia del pensamiento al mito y la mitología como *géneros o estilos literarios* de la fantasía poética que en cualquier caso será objeto de estudio, no ya una vivencia, de la *filología* y demás ramas afines.

En la edad contemporánea el mito ha venido a ser comprendido de una manera peyorativa como un cuento o *fábula* que en cualquier caso ha de ser criticado, desmontado, superado y disuelto por la razón, ya sea a través de la ciencia o la técnica filológica con su análisis morfo-sintáctico y estilometría, o bien, a través de la crítica literaria entendiéndolo siempre a esta como *fábula*. Entonces, podemos preguntar: *¿cómo es que el mito ha llegado a su comprensión actual como fábula o cuento? ¿cómo es que el mito, el antiguo hablar y relatar griego (μῦθος) que Homero hace decir tanto a hombres como dioses, vino a ser comprendido como un fenómeno literario, esto es, como nada más que un cuento, una fabulae o ficción? ¿Cuándo, pues, el mito perdió, su sentido originario para convertirse meramente en “mito”? ¿Qué hay en este viraje y caída, y cómo podemos rastrear su estela?* Plantearse esta serie de preguntas implica, en última instancia, preguntarnos por el sentido primario del *mito* (μῦθος). Preguntar por el origen es rastrear las distintas instancias que la palabra *mito* va adquiriendo a lo largo de su historia hasta llegar a su comprensión actual como *fábula* o cuento.

Ahora bien, realizar una indagación del sentido originario del término mito y sus distintas configuraciones, no es otra cosa, sino, realizar una genealogía tal y como la que Nietzsche desarrolló en su *Genealogía de la Moral: Un escrito polémico (Zur Genealogie der Moral: Eine Streitschrift)*.⁶⁶

En dicha obra, a través de una filosa *intuición* y un *análisis histórico filológico*, Nietzsche examina el origen de los términos morales “bueno” y “malo” así como sus diversas modificaciones, “*transmutaciones*”, a lo largo de la historia de Occidente. De manera análoga a Nietzsche rastreamos los momentos en que el término *mito* se origina, modifica, *decae* y se “desprecia” hasta llegar a su comprensión actual como cuento o *fábula*. Sin embargo, la genealogía de la moral trae aparejado un subtítulo: *Un discurso polémico (eine Streitschrift)*. Es decir, la indagación genealógica, en tanto remueve las *capas* de la comprensión cotidiana o tradicional que pesan y encubren la comprensión originaria, es por sí misma *polémica* y no ha de estar ella exenta del conflicto.

A través de esta remoción de las capas históricas sobre la comprensión del mito esperamos que el docente y el alumno tomen conciencia de las distintas modificaciones que el término va adquiriendo a lo largo de la tradición de Occidente. Tradición con la cual tanto docentes como estudiantes pueden entrar en un diálogo crítico reconociendo y reconociéndose en dichas estructuras históricas de comprensión.

. La *indagación genealógica* del mito no ha de verse ella misma como un mero análisis histórico-filológico frío, objetivo, calculado, “*científico*”, sino que, el indagar mismo ha de mover a las pasiones y presupuestos que incómodamente subyacen o pesan sobre la comprensión del origen. La

⁶⁶ F. Nietzsche, “*Genealogía de la Moral: un escrito polémico*”, Alianza, Madrid, 2001.

polémica sea, quizás, el único modo de llevar una auténtica *genealogía*. Con esta vinculación emocional hacia las comprensiones históricas de la tradición esperamos que el alumno se sienta estimulado hacia el estudio de la filosofía y su tradición.

a) Del μῦθος griego a la fabula latina

¿Cuál es, pues, el sentido originario del *mito* y cuándo éste se volvió en “*mito*”? Quizás la mejor manera para comenzar a buscar en el sentido originario del *mito* sea comenzando con un mito. Al comienzo de sus *Fábulas esópicas*, Babrius nos narra los tiempos de la Edad de Oro. Vale la pena citar la breve “fábula” en cuestión:

“Había una raza de hombres justos que primero vivieron en la tierra...la raza llamada de hombres llamada de oro. Después, se cuenta, llegó otra de plata y nosotros somos la tercera de hierro. En la edad de Oro el resto de criaturas vivientes tenían el poder de articular la voz (φωνήν ἔναρθρον) y se complacían con los razonamientos (λόγους) como nosotros ahora nos relatamos (μυθεομεν) uno al otro. Asambleas (ἄγοραί) se formaban en medio de los bosques. Incluso el árbol hablaba y las hojas de laurel. El pez que surcaba el mar tenía trato con el amable marinero, también las cosechas hablaban con el granjero. Todas las cosas crecían desde la tierra sin que esta pidiera algo a cambio, y se presenciaba una amistad entre dioses y hombres. Estas cosas aprenderás y reconocerás a partir del sabio y viejo Esopo, quien nos *contó* relatos (μύθους) en prosa libre.”⁶⁷

En la Edad de Oro, como nos cuenta Babrius, en la que no había guerra ni disputa entre el hombre, los dioses, los seres animados y la madre tierra. Todo era paz y sosiego. Y en esa paz, hombres, dioses y demás vivientes vivían en constante diálogo (μυθεομεν) unos contra otros, el ágora de todos los vivientes se reunían para tener siempre algo que contarse uno a los otros. En los tiempos de la Edad de Oro; el árbol, el pez, el ave, la tierra o el cielo, el mundo en su totalidad, podía hablar al hombre y el hombre podía escucharlos en tanto él podía también hablarles y ser escuchado.

⁶⁷ Babrius, “*Fables*”, Loeb Classical Library, Massachusetts, 2004, p.1-2. La traducción y cursivas son mías.

En sus comienzos, en la Edad de Oro de los poetas, el hablar pertenece a todos y a cada uno de los seres vivientes, y todo tiene un relato (μῦθος) que contar al hombre, si quizás como el poeta, está dispuesto a escuchar. Y si el hablar es una recolección (λέγειν), una carga de elementos semánticos o *valores* lo es sólo en vistas a la posibilidad de narrar algo a alguien (μυθεομεν). El μῦθος en su sentido originario es, pues, narrar, relatar, decir algo a alguien. Además, de que el sentido de la voz media pasiva de μυθέομαι nos indica que el relatar algo al otro es en realidad relatárselo uno a sí mismo, al relatar uno se reconoce a sí mismo como el relator. Sólo después, es que el λόγος adquiere su carácter propio y autonomía como “hablar”. Pero el hablar en su sentido originario es siempre un relatar algo a alguien, una “narrativa”. En la edad de oro el relatar incumbía a la totalidad, y quizás aun así lo sea.

Más, sin embargo, la Edad de Oro ha de caer para dar sitio a la Edad de Plata y Bronce, así como a la Edad de Semidioses. Es en esta última en donde encontramos a los héroes homéricos de la *Ilíada* y la *Odisea*. Allí, en las figuras de Janto y Balio (*Ilíada* XIX, 400), caballos de Aquiles, único momento en que un animal habla en toda la épica de Homero y habla para decir la verdad de la diosa Hera y lo que el *destino* (μοῖρα) ordena y depara a Aquiles. Sin embargo, el habla de Janto y Balio no es ya el habla del μυθεομεν de la Edad de Oro, sino, el hablar que es propio de los hombres (αὐδήεντα), un hablar que a pesar de venir de los dioses es susceptible de error en tanto sólo puede ser entendido y hablado por los hombres. El mito, el habla no sólo es vetado a los animales, sino que, es ahora exclusivo de dioses y hombres.

Con Hesíodo comienza lo que podríamos denominar la Edad de Hierro del habla, al comienzo de su *Teogonía*, las musas advierten a Hesíodo que ellas también pueden contar historias verdaderas, así como falsas cuando así lo desean (*Teogonía* vss.25-27). Es decir, el habla poética, aún a pesar de la inspiración de las musas, puede ser falsa y extraviar a quien la produce y a quien la escucha.

Así, con Hesíodo, en clara crítica a Homero, el mito empieza a despreciarse, el habla del poeta comienza a ser cuestionado. La crítica de Hesíodo a Homero, esto es, la crítica del habla del poeta por parte del poeta, alcanza su culminación en la crítica de Jenófanes al antropomorfismo de los dioses épicos así como en la famosa sentencia de Solón: “*los poetas mienten muchas veces*” (*Metafísica A, II 983a3*). Con Solón la cultura griega ha llegado a la conciencia de que el antiguo μῦθος ya carece del valor que tuvo en su comienzo.

Ahora bien, entre Homero y Solón hay también que tener en cuenta a los llamados “presocráticos”, sobretodo, la Escuela de Mileto (Tales, Anaximandro, Anaxímenes). Si con las críticas de Hesíodo, Jenófanes y Solón el mito viene a despreciarse, con el inicio de la filosofía presocrática la crítica y la despreciación no sólo se consuma, sino, a la vez, comienza el auge y autonomía, la *emancipación* del λόγος frente al antiguo hablar poético. Como Aristóteles nos muestra en su *Metafísica A, III 983b15* con Tales de Mileto comienza, frente a los teólogos de la tradición poética una nueva indagación del ente, un nuevo modo de abordar y cuestionar al ser. Este nuevo modo es la indagación de la naturaleza (ἱστορίαν τῆς φύσεως), la cual no hace sino traer a la luz de un modo empírico y demostrativo el fundamento (ἀρχή) que Homero y la tradición había ocultado a través de sus imágenes poéticas. Lo que Homero llamo “*Océano*” como el principio de todas las cosas Tales lo ha denominado “*Agua*”. Como dice Nietzsche⁶⁸, la afirmación de esta intuición implica un gran salto cualitativo frente a la tradición, una intuición que asumiendo el riesgo de su afirmación se erige a sí misma como la posibilidad de la “ciencia”, y con ello, quizás, como dirían Adorno y Horkheimer, el comienzo del desencantamiento o desmitologización del mundo. Con Tales y la Escuela de Mileto (Anaxímandro, Anaxímenes) comienza un nuevo modo de indagar

⁶⁸ F. Nietzsche, “*Los filósofos preplatónicos*”, Trotta, Madrid, 2004. p. 23.

y articular al ente, este nuevo modo de indagar es el método filosófico que no se vale ya del mito sino del λόγος como su medio.

Ahora bien, la escuela de Mileto desprecia el *mito* y lo degrada no sólo en su aspecto científico o como conocimiento de la naturaleza o lo real, sino también, en su valor “social” a través del historiador Hecateo de Mileto, quien, como sus sucesores Heródoto y Tucídides, no se bastan con los mitos de la tradición y, por el contrario, en su “indagación” (ἱστορίαν) por las causas (αἰτίαι) detrás de las guerras se ven impulsados a criticar y a desmontar los mitos tradicionales para así poder elaborar una “auténtica” historia ya no erigida sobre el mito como su vehículo sino sobre la razón y la prueba empírica o silogística.

Con este viraje por parte de los historiadores *del Mito a la Razón* (el famoso *Vom Muthos zum Logos* de W. Nestle) el hombre se apropia del habla y habla sólo del hombre y de los sucesos entre los hombres para los hombres. Si en un comienzo, en la Edad de Oro, el habla pertenecía a todo viviente, fuera mortal o divino, en la edad de hierro el habla es sólo del hombre y lo constituye y define de un modo esencial frente a todos los demás vivientes: *animale rationale* (ζῷων λόγον ἔχει: *Aristóteles*, *Política A*, 2 1253^a5). Con los historiadores griegos el λόγος es consciente de su propio desapego, desarrollo y empoderamiento frente al mito poético. Pero esta caída se experimenta, a la vez, como la posibilidad de erigirse a sí mismo como un nuevo modo de abordar el mundo, un modo racional.⁶⁹

⁶⁹ Dentro de este devenir histórico del mito a la razón hay que mencionar a Parménides que da un giro a la comprensión de la verdad del ser frente a la opinión cambiante de los hombres: “...pues que no es un destino aciago quien te impulsó a recorrer este camino, que está, en efecto, fuera del trillado por los hombres, sino la ley y la justicia. Mas necesidad es que te informes de todo, tanto del intrépido corazón de la Verdad bien redonda, cuanto de las opiniones de los mortales, en las que no hay una fe verdadera”. (Fragmento B1 vss 28-33). Con Parménides el ser del hombre y, con ello, toda opinión, todo mito, quedan anclados a la necesidad inexorable del ser y su develamiento. Toda apreciación o narrativa (δόξα) se mide a la luz de la Verdad (ἀληθεία). Cf. CS Kirk, J.E Raven., “*Los filósofos presocráticos*” II, Gredos, Madrid, 2003, p. 43-45.

Con Platón la diferencia entre mito y razonamiento es ya manifiesta y consumada, incluso la conciencia puede valerse de esta diferencia para su propio fin. Por ejemplo, en el *Protágoras* de Platón el sofista pregunta a sus oyentes si desean escuchar un mito o bien un razonamiento que muestre que la virtud es enseñable. Protágoras, como Platón, distingue entre *mito* y *razonamiento* (μῦθον λέγων ἐπιδείξω ἢ λόγῳ διεξιθῶν, 320c) y se vale de ambos para que la persuasión y la argumentación sea cabal. La primera expone los fundamentos generales de la cuestión, pero las oculta a través de la imagen del *Mito de Prometeo*. Mientras que, más adelante, Protágoras hará una demostración empírica de aquello que el *mito* presenta de manera general. Igualmente, podemos encontrar en Platón diversos momentos en donde el mito y el razonamiento se diferencian, pero, a la vez, se complementan en vistas a la persuasión. Sin embargo, pese a la complementariedad, la escisión es ya irreversible, así como la conciencia de esta escisión.

Ahora bien, ¿cuándo el μῦθος, el hablar de los héroes y dioses homéricos se volvió en *fábula* o cuento como género *literario*? Al comienzo de la *Poética* de Aristóteles encontramos el siguiente enunciado: “Sobre la *Poética* misma, sus manifestaciones artísticas y el poder que cada una tiene y cómo debe componer los *mitos* si desean una disposición apropiada a la producción” (I, 1447^a)⁷⁰

La excelencia de toda producción técnica, poética, esto incluye a la producción técnica moderna, y el modo en que ésta ha de componer (πῶς δεῖ συνίστασθαι) su obra es; en vistas al cuidado (μέλλει) que el autor en su producir (ἡ ποίησις) pone en lo bello (καλῶς) del relato (μύθους). Es decir, una obra o producción tanto en su manifestación como en su poder se juzga entorno a lo

⁷⁰ I 1447^a: περὶ ποιητικῆς αὐτῆς τε καὶ τῶν εἰδῶν αὐτῆς, ἥν τινα δύναμιν ἕκαστον ἔχει, καὶ πῶς δεῖ συνίστασθαι τοὺς μύθους εἰ μέλλει καλῶς ἔξειν ἡ ποίησις. (La traducción y cursivas con mías).

bello de su relato, la belleza de la *story*⁷¹, ella define y delimita el conjunto de elementos que la producción ha de tener a la mano.

Así, el productor de μῦθος tiene a lo bello (καλῶς) como el horizonte y guía del cuidado de su propia producción. Incluso, el carpintero que construye una silla puede vislumbrar su obra dentro de un relato, por ejemplo: su uso cotidiano, quienes lo usaran, su espacio, su duración. La intención de la obra buscará realizarse bellamente aún como relato. Quizás hoy en día es que ya no nos importa más el cuidado (μέλλει) de ese relatar.

Sin embargo, *¿qué significa belleza (καλῶς), es lo mismo lo que nosotros entendemos por belleza a lo que Aristóteles comprende? Pero, sobretodo, ¿qué es un mito y qué significa que el mito sea el fundamento y esencia de toda producción humana (ποίησις)?*

La palabra μῦθος se traduce por lo general al español como *fábula*⁷², traducción que deriva de su comprensión latina como *fabulae*⁷³, aquí repetimos la pregunta inicial: *¿cómo es que el antiguo hablar cotidiano (μυθεόμαι) ha venido a comprenderse a su comprensión literaria como fábula o cuento? Sin duda, Aristóteles con su Poética es definitivo en cuanto a la comprensión del mito como producción literaria. Aun así, la comprensión aristotélica del μῦθος puede remitirnos hasta su sentido originario como relato, sin embargo, la historia toma el camino contrario. Habríamos de ver su contraparte latina en la *Ars Poetica* de Horacio, la cual, sin cuestionamiento alguno, traduce el μῦθος griego como *fabulae*. Sin embargo, si el griego era consciente de que el μῦθος era el antiguo modo de hablar que derivó en el λόγος, es decir, tiene conciencia del origen y su caída, para la cultura latina el mito es ya de entrada comprendida como rumor, conversación popular (vacua),*

⁷¹ J. Sachs, Aristotle, “*Poetics*”, Focus Library, Maryland, 2007, p.1.

⁷² Se han revisado distintas traducciones disponibles en la lengua hispana, los cuales son:
Poética, Gredos, Madrid, 2002.

Poética y Retórica, Porrúa, México, 2004.

Poética, UNAM, México, 2012.

⁷³ Para la versión latina seguimos la edición trilingüe de García Yebra, Gredos, Madrid, 2001.

cuento o narración poética sin veracidad o historicidad alguna. El mito es comprendido como lo verosímil, habladuría, un “mito” en el sentido actual de la palabra. Para el latino las *fabulae* son ya en sí sospechosas. Los poetas, lo que en su momento fue la máxima expresión del habla, hablan habladurías, cuentos, mitos que entretienen al pueblo y son útiles siempre y cuando no interfieran con el negocio de la *res publica*.

Con Aristóteles y su *Poética* comienza, pues, el encasillamiento del mito dentro del género literario, sin embargo, en Aristóteles esta determinación no es final y, por el contrario, una correcta comprensión del μῦθος en Aristóteles puede llevarnos a la comprensión educativa y estructural que el *mito* desempeñaba en sus comienzos para la tradición griega. Sin embargo, en la tradición latina, el mito es ya comprendido, desde el pragmatismo que caracteriza a Roma y su cultura imperial militar, como fábula o cuento. De manera que, podemos afirmar que con Aristóteles, pero sobretodo, Horacio el *mito* deja de ser comprendido desde su instancia práctica cotidiana como “relatar”, “narrar”, “contar algo a alguien para hacerlo visible”⁷⁴ para ser reducida y entendida dentro del ámbito de la producción literaria (ο ποιήσις) y no volver a salir más allá de ahí. El hablar cotidiano pierde su carácter narrativo para erigirse meramente como razonamiento (λόγος).

b) El mito en la tradición latina

Μῦθος se traduce y comprende desde la época clásica romana como *fabula*, esto es, un rumor, un cuento, una narración poética sin veracidad histórica alguna, una habladuría, un mito como solemos entenderlo. Los poetas componen habladurías, cuentos, mitos que entretienen al pueblo y son útiles siempre y cuando no interfieran con el negocio o la vida pública. El poeta es aquel que nos narra cuentos, ficciones, cuando cansados de las actividades cotidianas del decidimos retirarnos un tiempo para en la vida privada recrearnos. El mito no es ya público, sino, un divertimento privado

⁷⁴ M. Horkheimer, T. Adorno, “*Dialéctica de la Ilustración*”, p.63.

que en tanto privado queda a criterio de la subjetividad de cada uno. Si la vida práctica se basta con las necesidades diarias, el negocio, el poeta suple y abastece nuestro ocio, nuestro tiempo libre con bellas ficciones. La poesía nacida en la inutilidad es una ficción o pérdida de tiempo. La conciencia romana, habituada al *imperium* militar y la administración de la *res publica*, conoce como única realidad el poder, dentro de los amplios límites del imperio cualquiera puede creer lo que desee, las cortes y poblaciones se componen de los más diversos creyentes, o los emperadores se debatían entre el cristianismo o el paganismo, pero fuese el mito que fuese la única realidad que Roma conocía era la del poder y el dominio. La *fábula*, como en el caso de la *Eneida* de Virgilio que no es sino toda una alabanza propagandística a la figura de Augusto Cesar, primer emperador de Roma, sólo es aceptable en tanto reafirma y elogia los valores ideológicos del poder en turno.⁷⁵

Así, ya desde el pragmatismo romano la noción de mito ha perdido su valor originario, esto quizás debido a la recuperación que hace Cicerón de la crítica platónica a la poesía en la *República* (X, 596b-598d). El poeta ya no narra o cuenta algo para develarlo en su ser, él simplemente como cualquier otro técnico o artesano fabrica (*faber*) algo, en su caso, fábulas, ficciones (εἰκῶν), engaños para entretener al vulgo, a los jóvenes ilusos y al hombre ocioso. El poeta ya no es más aquella magna figura de los tiempos homéricos que, cual ciego Tiresias o profeta israelita, podía ver la verdad y anunciarla al hombre como el gran mito o relato del mundo. Esta pérdida del valor en la figura del *poeta* y el *mito* desde la época romana puede verificarse y ejemplificarse a través de la historia del teatro.⁷⁶

⁷⁵ Sobre como el mito y la teología poética funcionaba como mito civil y fines políticos puede revisarse la recuperación que San Agustín hace de Varrón para quien la teología se dividía en tres tipos; filosófica (monoteísta), poética (politeísta) y civil (monoteísta-politeísta). Véase, W. Jaeger, “*La teología de los primeros filósofos griegos*”, FCE, México, 2004, p. 17-18. Cf. L. Strauss (comp.), “*Historia de la filosofía política*”, FCE, México, 2012, p.191-194.

⁷⁶ Para esta complementación de la historia del mito a través de la historia del teatro, el lugar donde se encarna y materializa de manera más *eminente* el mito, Me baso en las excelentes obras de: S. D’Amico, “*Historia del teatro dramático*”, 3 tomos, UTEHA, México, 1953. K.Macgowan, *Las edades de oro del teatro*, Fondo de Cultura Económica, México, 1964.

Para los romanos el teatro es un entretenimiento igual de bajo o vulgar que el de los gladiadores y la prostitución. Incluso, quizás, más bajo que estas, pues al menos los gladiadores podían alcanzar por su excelencia la condición de libertos mientras las prostitutas podían llegar a ser cortesanas o concubinas de la élite. Por el contrario, directores y actores (esclavos, pobres y libertos) nunca podían salir de su condición socio-económica ni esperar algo más. Tal era la situación que se cuenta que un director para que sus actores desempeñaran sus papeles con veracidad ante la corte romana incendió el escenario y todos los muebles adentro prometiéndole a los actores que todo mueble que pudieran rescatar sería suyo. Tal fue el afán y desempeño de los actores que la función fue todo un éxito.

Mientras que, en Grecia actores y dramaturgos pertenecen a las clases más acomodadas de la sociedad y son galardonados con cargos públicos y listas de vencedores, los actores y dramaturgos romanos son por lo general esclavos y libertos, esto es, personas de baja estofa, el vulgo. Vease, por ejemplo, el desprecio que provocaba en las altas clases aristocráticas el que un emperador como Nerón participara o se deleitara con el espectáculo teatral. Sólo otro emperador como Cómodo pensó en mezclarse con el espectáculo del vulgo al vestirse de gladiador, pero su afrenta no se compara en nada a la de Nerón deseando ser dramaturgo y actor.

El teatro es todavía más bajo que el espectáculo de los gladiadores, éste aunque vil es viril y realista, incita a la batalla, a la guerra, al dominio sobre el otro. Mientras que aquel es afeminado y

La inclusión de la historia del teatro, dentro de la *transvalorización* del término mito a razón, no es accidental. Por el contrario, una historia del “entretenimiento” mostraría como se tiende del relato oral inmediato al relato racional mediatizado a través de la “*Industria Cultural*” que vende a través de la publicidad editorial y las novelas bien estructuradas una serie de ideologías que configuran la *praxis* del individuo. Véase, T. Adorno, M. Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración.*, p-165-210.

fantasioso. Por ello, el espíritu romano busca la virtud a través de la virilidad y la fuerza (*vir:virtus:vis*), el teatro queda relegado a lo más vil y despreciable de la sociedad.

No por nada el teatro romano, en tanto estaba dedicado y orientado a los gustos del vulgo, nunca logró desarrollar una forma teatral tan sublime y acabado como la tragedia griega. Por el contrario, sólo desarrollo la comedia y la farsa. Como nos dice Aristóteles en *la Poética* (2,1449a) la comedia es imitación de acciones ridículas (*φαύλοις: humiliores*) para personas ridículas o simples. Es curioso notar que las comedias de Plauto y Terencio, las únicas del *corpus latino* que han sobrevivido hasta nuestros tiempos, se preservaron porqué eran el “*gusto culposo*” de la aristocracia, es decir, eran finas y eruditas, sutiles, lo suficiente como para que la aristocracia deseara guardarlas por escrito. Es decir, no eran tan vulgares, censurables o morbosas, morbosidad y vulgaridad que parecen haber sido el parámetro común del teatro romano.

En cuanto a Séneca el único autor romano de quienes nos han sobrevivido tragedias es curioso notar que estas nunca se representaron en un teatro y esto no se debe a la simplicidad de la maquinaria o de la escenografía, pues la tecnología escénica romana era extremadamente avanzada y fina (Vitrubio)⁷⁷ y fue en esencia la misma hasta el renacimiento y el surgimiento de los teatros de salón del siglo XIX. El caso de Séneca y el que nunca se hallan representado sus tragedias, pese a las posibilidades tecnológicas escenográficas del momento, se debe a que Séneca comprendía que la tragedia (griega en su esencia) no tenía cabida en el público y espíritu romano acostumbrado ya al morbo y la censura. El poeta no tiene nada serio que decir cuando de antemano se le considera el bufón del pueblo. Pretender decir algo serio cuando todos consideran a uno un bufón es hacer de

⁷⁷ La arquitectura romana era tan avanzada que incluso era posible inundar un estadio entero para poder representar batallas navales, o cuando el calor era agotador, poder distender desde las orillas hasta el centro una serie de telas con las cuales se producía una placida sombra sobre los espectadores. Vease, McGowan, “*Las edades d oro del teatro*”, p.53.

uno mismo el chiste. El poeta ya no tiene nada que decir a los hombres porqué estos ya no quieren escuchar sino reír.

Todo lo contrario, sucede con el teatro griego. Para los griegos el teatro es un recinto sagrado en donde todo el pueblo (δῆμος) se reúne y congrega entorno al altar de Dioniso para a través del poeta escuchar la voz del pueblo y la voluntad de los dioses, y escuchar así los grandes relatos del mundo y el hombre.

Para los griegos el teatro es una gran fiesta que configura la vida política, social y religiosa del δῆμος en su totalidad. Su importancia es sinigual a tal punto de ser una obligación civil que en cualquier caso el estado subsidiaba. Tal era su importancia que el teatro se volvía de fiesta en asamblea pública.

El teatro griego es, en primera instancia, de hombres libres y para hombres libres, director, dramaturgo, actores y arcontes eran premiados con los más grandes honores tales como ser embajadores o generales, pues el actor es la ejemplificación plena del ciudadano “perfecto” ateniense. Por el contrario, el teatro romano era de esclavos y libertos para esclavos y libertos u hombres de baja estofa que gustaban del espectáculo vulgar y afeminado. Y esta situación de un modo u otro y su perjuicio perdura hasta nuestros días en el *teatro pobre* contemporáneo de Jerzy Grotowsky.

c) El mito en la tradición cristiana

Esto en cuanto a la comprensión del μῦθος griego como fábula en la época latina. Ahora, ocupémonos de su “comprensión” en la época cristiana.

Digo “comprensión” porque la cristiandad medieval no busca formular una comprensión del *mito en tanto mito*. De entrada el *mito* es ya comprendido bajo la pauta greco-latina como *fabula* y en tanto fábula, en contraposición a la *Palabra revelada* (*Verbum: λόγος*) en las *Sagradas Escrituras*, es considerado como mentiras paganas, herejías que pierden al hombre bueno y honesto del recto camino a Dios. Por ello, en tanto *herejías* o cuentos paganos, el *mito* es comprendido de antemano de manera peyorativa como mentiras y ficciones, o en cualquier caso mentiras morales. Pero nunca verdaderas ni por ende buenas.

Quizás, por esto, ningún escolástico o filósofo medieval eminente realizo algún comentario a la *Poética* de Aristóteles, y por el contrario la gran mayoría de los comentarios y estudios giran en torno a la *Física*, la *Lógica* y la *Metafísica*, el hablar en tanto *λόγος*. De manera que, estando abierta la posibilidad del hombre de redimirse a la luz de la verdad del *λόγος*, entonces, ¿para qué ocuparse con mentiras y falsedades? Cuando, además, la verdad está contenida en la *Sagradas Escrituras* que para el cristianismo son todo menos mitos.⁷⁸

Algo común, como veremos, es que tanto el cristianismo medieval como la modernidad se erigen a sí mismas en una actitud agresiva y peyorativa como la refutación o disolución definitiva de todos los mitos del pasado a la luz de una verdad revelada o “conquistada” a través del método. Y sin embargo, ambas tienen en común el vivir, quizás como ningún otro, su fe en el mito de la redención o del “progreso”, respectivamente. La *Modernidad* y el *Cristianismo* se asumen como la

⁷⁸ Por el contrario, los únicos autores “medievales” que parecen haberse ocupado del estudio de la *Poética* son los pensadores de la tradición musulmana: Avempace, Al Farabi, Avicena, Averroes, y con ellos una interpretación profunda e inusual de los “silogismos miméticos” en la obra de arte. De esta línea procedería, igualmente, la fuente indirecta (árabe-siria) de los manuscritos de la *Poética* de Aristóteles.

crítica y refutación definitiva a todos los mitos *paganos* del pasado para ellas mismas, a la vez, fundarse sobre las bases de un nuevo mito.⁷⁹

Pese a que el Cristianismo trata de una manera peyorativa al mito y no busca comprometerse en su comprensión más que para refutarla, o bien, utilizarla para su fin, ella misma se refunda sobre el mito de Cristo en la Cruz y su resurrección.

Este carácter peyorativo del mito entendido como fábula se manifiesta en el “Teatro Medieval”, el cual pese haber durado cerca de ocho siglos⁸⁰, hizo una producción literaria y escénica muy limitada. Si en la época romana el teatro se circunscribía al ámbito del *populus*, en la época cristiana las compañías teatrales son excomulgadas y con la excomunión expulsadas de toda sociedad cristiana. El mito había que ser desterrado tanto en las sociedades cristianas como, posteriormente, en las modernas. Ser director, autor o actor implicaba no recibir exequias como todavía sucedió a Moliere en 1673, o bien, poder unirse en matrimonio. El mito queda excomulgado. El teatro, establecido antes en Roma y sus tierras con el permiso y aceptación de la sociedad, se vuelve ahora itinerante.

Sin embargo, curiosamente, aunque el cristianismo ignora y desprecia la esencia del mito, el cristianismo vive, quizás como ninguna otra religión, el mito (la pasión y la resurrección de Cristo) de una manera tan propia, carnal. Y esta vitalidad de la fe por el mito cristiano vuelve a dotar, aunque sea por un breve momento y aún a pesar de sus restricciones eclesiásticas, al Teatro de una fuerza y serenidad como no se había visto desde los sublimes tiempos del teatro griego.

⁷⁹ Nisbet, “*La idea de progreso*”, p.6.

⁸⁰ S. D’Ámico, “*Historia del Teatro*”, p.140-173.

A través de las representaciones de la Pasión, la Resurrección u otros episodios memorables del *Antiguo Testamento* o los Apóstoles, el pueblo vuelve a involucrarse con el teatro con su drama y con los sentimientos de compasión y terror, así como el saber ya de antemano por la tradición que le precede el desenlace de cada historia. Este reinvolumamiento del pueblo con el teatro se realiza con todo el respeto, veneración, seriedad y solemnidad que el mito pedía para volverse relato del mundo. Con el cristianismo, como en los *Autos sacramentales* de España, el mito vuelve a tomar su carácter de seriedad⁸¹ didáctica y no es como en Roma mero entretenimiento y ficción cómica-burlesca.

d) El mito en la comprensión moderna

Hemos expuesto la comprensión romana y cristiana del *μῦθος* griego como fábula y herejía, respectivamente. Ahora delinearemos de manera general la comprensión moderna del mito.

En primer lugar, la época moderna se caracteriza por su el dominio de la razón, sus principios, postulados y demostraciones. De modo que, el mito es visto de entrada en contraposición a la razón y por ello, en tanto *antítesis*, es considerado como fuente de engaños, los cuentos que se le cuentan *dogmáticamente* a los infantes y que el hombre alcanzada su adultez debe poner, de manera "*ilustrada*"⁸², en tela de juicio y emanciparse de ellos a través de los postulados de la razón.

Ahora nótese, en este punto 4 cuestiones que el cristianismo y la modernidad comparten en común de manera analógica en torno a la comprensión del mito:

⁸¹ S. Freud, "*Totém y tabú*", Tomo XIII, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2007, p. 158.

⁸² I., Kant, "*¿Qué es la Ilustración?*", FCE, México, 2002.

1. La racionalidad moderna así como la fe cristiana se caracterizan por su comprensión peyorativa de todo mito. Adjudicando a las épocas anteriores (paganas) la inferioridad de fundarse sobre mitos, o ficciones, que pierden a la fe o la razón de su vocación original.⁸³
2. Sin embargo, lo más curioso de todo es que pese a ambos caracterizarse por un acérrimo y constante desprecio a los mitos, ambos de algún modo u otro están fundadas sobre un mito. El cristianismo sobre el mito de la resurrección y la redención. La modernidad sobre el mito de la ciencia y el progreso tecnológico.

Que el cristianismo y la modernidad desconozcan que ellas se fundan, como toda época, sobre la esencia del mito sólo nos da aviso de su propia falta de autocomprensión o crítica. Ambas al no entenderse como mitos o su fundación sobre un mito se vuelven ideologías dogmáticas, *absolutistas*.
3. Ahora bien, el desprecio del mito como mentira, ficción y falsedad sólo es posible a la luz de un paradigma que muestre la verdad y con ello la falsedad de las cosas. Para el cristianismo este paradigma de verdad son las *Sagradas Escrituras*, para la modernidad son las ciencias físico-matemáticas. A partir de estos paradigmas el mito se considera falso o un engaño, un cuento.
4. Igualmente, el cristianismo y la modernidad tienen cada uno su instrumento propio, su *organón*, a partir del cual combatir las “fantasías” del mito. Si como dice Bacon⁸⁴ el órgano del mito y la poesía es la fantasía, entonces, el órgano que la contrarresta es la fe para el cristiano y la razón para la modernidad.

⁸³ Véase por ejemplo, la comprensión de la historia y la tradición por Agustín, Bacon, Descartes, Kant, Vico, Hegel y, sobretodo, por su actualidad, el positivismo de Comte. Todas tienen en común un carácter de superación del pasado a la luz de la fe o la razón. Nisbet, “*La idea de progreso*”, p. 17-20.

⁸⁴ Bacon, F., *Novum Organum I, 2*, Losada, Buenos Aires, 2004.

3. El prejuicio religioso (Ética): El carácter fundante del mito

Otro rasgo que en tanto modernos nos impide acercarnos al estudio filosófico de los mitos es nuestro propio apego y afinidad a cierto *dogma* religioso, o *ideología* política. Entendemos aquí por religioso no sólo una cuestión eclesiástica o ciertos rituales llevados realizados cíclicamente en determinada comunidad. Tomamos aquí el término religión en su sentido más general como *religare*, esto es, re- (volver a) “amarrar o ligar”. Es decir, el mito es religioso en tanto nos liga, nos “amarra” e inserta en la unidad del mundo en que habitamos, así como aquellos otros con los que cohabitamos el mundo. El mito tiene una función fundante, o como diría Freud:

De los estados de desarrollo por los cuales atravesó el hombre de la prehistoria tenemos noticia merced a los monumentos y útiles inanimados que nos legó, a los conocimientos que sobre su arte, su religión y su concepción de la vida hemos recibido de manera directa o mediante la tradición contenida en sagas, *mitos y cuentos tradicionales*, y a los relictos que de su modo de pensar *perduran en nuestros propios usos y costumbres*.⁸⁵

El mito como Tótem y preservación del horror de un Tabú no es sino la ley materializada en el sujeto que articula la sociedad. El mito en su aspecto más vivencial es, pues, necesariamente religioso.

Como señala Freud nuestras costumbres más actuales están atravesadas por los mitos y religiones⁸⁶. Pero prestemos atención a la preposición reiterativa *re-* del *religare*, es decir, el mito

⁸⁵ S. Freud, “Tótem y tabú”, Tomo XIII, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2007, p. 11. (las cursivas son mías)

⁸⁶ Como señalan Frazer y Wundt, retomados por Freud (*Ibid.* p.130), el tabú y el mito que lo preserva en la tradición son el código moral más antiguo: “Wundt llama al tabú el código legal no escrito más antiguo de la humanidad. Universalmente se supone que el tabú es más antiguo que los dioses y se remonta a las épocas anteriores a cualquier religión”. El tabú sería el fundamento de ese *religare* del sujeto con su comunidad siendo el tótem y el mito su configuración simbólica y discursiva, respectivamente.

abre las condiciones de posibilidad sobre las cuales el individuo en sociedad ha de desarrollarse y guiar su *praxis*. Pero, a la vez, es el mismo individuo quien se sujeta y se religa con su mundo y la narrativa que lo configura. El individuo no sólo se apropia de la estructura y articulación que el mito posibilita, sino que, a la vez lo habita, reestructura y rearticula el mismo constantemente, sino es que, cotidianamente.

Así, pues, el mito, en tanto religioso, tiene un carácter fundante para la experiencia cotidiana y su *praxis*. En este sentido, podemos entender la trascendencia que la experiencia del mito tiene en nuestras vidas cotidianas, pero; ¿por qué no podemos cuestionar nuestros propios mitos? O bien, ¿por qué no podemos comprender los de otras civilizaciones más allá del “beneficio de la duda” que por “caridad cristiana” les concedemos sabiendo de antemano que nada o poco cierto hay en ello? La pregunta es doble y no parece probable contestar a cabalidad a ambas, sobretodo, la segunda que parece una cuestión de hermenéutica, pero más que una cuestión teórica o de interpretaciones hemos de decir que es una cuestión psicológica, de resistencias psicológicas.

En cuanto a la primera cuestión, ¿por qué no podemos cuestionar nuestros propios mitos? A partir de los planteamientos que Sigmund Freud delinea en *Tótem y Tabú* podemos explicar tanto el aspecto fundante así como el aspecto incuestionable de todo mito religioso. Para Freud el mito es la formulación discursiva, el relato oral o escrito, de una ley que se materializo desde tiempos antiguos en la figura del Tabú, esto es, la identificación de un grupo o conjunto de individuos bajo la tutela de un animal totémico que representa la figura del padre asesinado por los hijos quienes, ante el terror del suceso, establecen como norma básica dos principios o tabúes incuestionables:⁸⁷

⁸⁷ S. Freud, “*Tótem y Tabú*”, p.39.

- 1) No matar al animal totémico (ni a ninguno de sus miembros) como la representación de la figura paterna. Este principio, como indica Freud⁸⁸, se trasladó de los miembros de una estirpe o tribu determinada a la humanidad en general bajo el mandamiento universal: “no mataras”.
- 2) No unirse en relaciones sexuales con ningún miembro de la misma estirpe o bajo el mismo animal totémico, esto con el fin de evitar el incesto y produciendo, a su vez, la exogamia (la búsqueda de una pareja fuera del círculo familiar).

Fundado sobre el Tabú y su horror a la violación, por más mínima que sea aún sea en pensamiento, el Tótem se vuelve la ley que rememora a la figura paterna y su autoridad. Ahora bien, la figura del Tótem así como la del padre, está envuelto por lo que Freud llama *ambivalencia emocional*⁸⁹. Frente a la figura paterna, así como frente a la ley y el mito, sentimos una especie de ternura que exalta, idealiza, la figura paterna y, a la vez (y de manera proporcional) un sentimiento de hostilidad que en el fondo más inconsciente y profundo de la psique humana desea ver destruida, muerta, la imagen del padre.

Esta ambivalencia frente al Tótem, que en el psicoanálisis se explica desde el *complejo de Edipo*⁹⁰, es como señala Freud, el núcleo de la neurosis del individuo que incapaz de superar la figura del padre, añora, por un lado, su autoridad, pero por otro lo aborrece⁹¹. Ahora bien, es esta misma hostilidad inconsciente la que conduce al *parricidio*, más es la ternura la que nos conduce a la *castración*. Es decir, a la vez, que nos liberamos nuevamente, frente al miedo al incesto, volvemos

⁸⁸ S. Freud, *Ibid.*, p. 40.

⁸⁹ S. Freud, *Ibid.*, p.27.

⁹⁰ S. Freud, *Ibid.*, p.130-131, 35, 145, 143, 149, 158.

⁹¹ S. Freud, *Ibid.*, p.34-35.

a sujetarnos a un conjunto de normas o narrativas que en ausencia del padre remiten, aun así, a su persona como si estuviese presente. Esta reiteración de la figura paterna y su deber-ser (Súper- Yo) puede estar atravesada no sólo por la ambivalencia neurótica, sino, sobre todo tornarse histérica, o bien, obsesiva.

Así, podemos decir que la neurosis no es sino el conflicto o la tensión anímica entre la libertad de la subjetividad individual (el Ego) y la necesidad condicionante de la ley o el mito como la determinación objetiva en sí de los valores. Sobre el papel de la neurosis en el adolescente y el estudio filosófico como el estudio de la subjetividad propia hablaremos más adelante a detalle⁹². Por el momento, hay que señalar que el neurótico se encuentra atravesado por la tensión ambivalente de sus emociones con respecto al *tótem*, la ley y la figura paterna.

Resalto el tema de la neurosis por que creo resulta fundamental entender que a ojos de Freud la sociedad moderna, como quizás las primitivas también, posibilitan el surgimiento de la neurosis. Y así somos neuróticos en tanto no hallamos remedios para conciliar la subjetividad individual con las condiciones objetivas que la sociedad moderna ofrece o posibilitado.

De esta manera, la propuesta de Freud sobre la neurosis psicológica aplicada al estudio del Tótem y el mito nos permite responder a la pregunta inicial: ¿por qué no podemos acercarnos al estudio crítico de nuestros propios mitos? La veneración que tenemos al “mito paterno” hace que nos aterrorice, horrorice, el simple hecho de cuestionarlo aún siquiera en pensamiento, ni que decir de ponerlo a cuestionamiento filosófico. Y, sin embargo, sentimos una hostilidad connatural hacia su ley y sus mandamientos, nos ansiamos libres, pero nos aterra descubrirnos desprotegidos de la ley paterna. Por ello, como Freud hace⁹³, la mentalidad neurótica se asemeja al animalismo del

⁹² Capítulo III. A 2, 3.

⁹³ S. Freud, “*Tótem y Tabú*”, p. 94-98.

primitivo, es decir, creemos que lo que pensamos se adecua uno a uno a la realidad, como si lo ideal triunfara sobre lo real, y como si con ello el cuestionamiento aún teórico, aún en pensamiento, pudiera herir la legitimidad paterna. Es, pues, la veneración al “mito paterno” la que impide al individuo cuestionar sus propias narrativas que inconscientemente articulan su realidad, su *praxis* cotidiana. Pero esta sobrevaloración o sobreestimación del padre, que no es sino una compensación a la pulsión hostil hacia su muerte, es a la vez la que nos impide valorar e interpretar otras narrativas ajenas a la nuestra y poderlas comprender, respetar y tolerar.

Así, podemos responder a las preguntas planteadas en un inicio. La fidelidad al mito paterno caracteriza el rasgo fundante del mito, su aspecto de *religare* con el mundo y la sociedad, pero a la vez, su fidelidad es la que nos impide cuestionarlo y, a la vez, abrirse a otros horizontes o mitos.

III. Aspectos psicopedagógicos del adolescente y estrategias de enseñanza

Introducción

El presente capítulo se propone elaborar los elementos psicopedagógicos que han de servir como marco teórico para la propuesta de enseñanza en vistas a un aprendizaje significativo del mito en el sistema de EMS. Para obtener una visión más completa del enfoque didáctico y el sujeto al que se dirige, el estudiante, resulta necesario investigar primeramente; ¿qué es la adolescencia?, ¿cómo el mito se introduce en la formación del adolescente? Y ¿cómo la filosofía puede ser una ayuda para alcanzar una comprensión crítica y autónoma del mito?

Examinados los aspectos psicológicos que configuran la adolescencia y la des-incorporación del mito en su desarrollo pasaremos a examinar los fundamentos pedagógicos que propone *el constructivismo* y el *diálogo colaborativo* como estrategia de enseñanza, especialmente, en estos tiempos de educación a distancia y asimilación de las TIC en la enseñanza media superior. Para ello, haremos una revisión histórica del constructivismo y sus planteamientos fundamentales (Piaget, Vygotsky, Ausebel), así como una revisión al diálogo colaborativo como estrategia de enseñanza para la consecución de aprendizajes significativos desde la perspectiva de Harlene Anderson, así como el uso estimulante que puede realizarse de las TIC para una buena realización de la estrategia propuesta.

A) El perfil del estudiante de filosofía en la EMS

1. El concepto de adolescencia: el adolescente como *crisis* y sujeto en construcción.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) afirma que no hay una edad específica para cursar el bachillerato. De manera que, cualquier análisis de su cobertura por edad debe ser realizado a la luz de un “edad ideal”. Esto es, si el estudiante ha cursado de manera eficiente y sin interrupciones desde el preescolar, “idealmente” ingresara al bachillerato entre los 15 y 17 años, siendo así, que de cada 5 estudiantes en EMS 4 (79.4%) se encuentran dentro del rango de edad considerado como adolescencia.⁹⁴

Por ende, para realizar una correcta propuesta de enseñanza hay que definir qué es la adolescencia desde una perspectiva *multidimensional* que lo explique desde una instancia etimológica, biológica, cognitiva, psicológica y social.

En cuanto a su etimología la palabra adolescencia viene del latín *adolescens*⁹⁵, está por lo general tiende a relacionarse con el sentido de una dolencia, “que adolece”. Así, muchos han justificado sus interpretaciones de la adolescencia como una época “dolorosa”, “conflictiva” y en “crisis”. Sin embargo, *adolescens* es un participio activo (compuesto de la preposición: *ad*: “dirigido a”; *alesco*: alimentar, crecer) que habla más bien de una acción que se realiza en el presente como proceso y refiere a la idea de “desarrollo”, “crecimiento”, siendo el *adultus* (participio perfecto)

⁹⁴ INEE, “Porcentaje de población según edades típicas para cursar educación media superior”, [en línea], SEGOB, 2008. Disponible en www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS01-2009-B.pdf. (consultada el: 05/05/21)

⁹⁵ Para la elaboración de la etimología de adolescencia me han sido de ayuda las siguientes fuentes:

Diccionario Ilustrado Latín-Español, Editorial Vox, 2004.

American Heritage Dictionary, McGraw-Hill, New York, 1975.

Perseus Latin Tool en: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?lang=la>, revisado última vez: 16/05/21.

aquel que ha finalizado este proceso de desarrollo o crecimiento. Así, adolescencia es hallarse en un proceso de desarrollo, crecimiento.

Puede ser que ambas etimologías sean correctas o bien refieren a un fenómeno dual, el crecer y desarrollarse se experimenta en cualquier caso como una dolencia, un conflicto. Pero, *¿conflicto de qué? ¿qué conflictua al adolescente?*⁹⁶

Desde su aspecto biológico, la Organización Mundial de la Salud (OMS), define la adolescencia como:

La etapa que transcurre entre los 10 y 19 años. Normalmente la dividen en dos fases; adolescencia temprana de 12 a 14 años y adolescencia tardía de 15 a 19 años. En cada una de estas etapas se presentan cambios fisiológicos (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas), estructurales (anatómicos), psicológicos (integración de la personalidad e identidad) y la adaptación a los cambios culturales y/o sociales.⁹⁷

La adolescencia es, pues, un fenómeno multidimensional que implica distintos aspectos de este “crecer” y “dolerse” en el mismo proceso de cambios biológicos, psicológicos y sociales. En cuanto al aspecto biológico es importante señalar el desarrollo y descubrimiento de la sexualidad en la adolescencia, lo cual tiene su repercusión tanto en el aspecto psicológico, como social. Pues la adolescencia, a través de la elección del objeto de deseo, determinara también la identidad del sujeto deseante, así como su propio imaginario corporal.

⁹⁶ ¿Acaso crecer, madurar, aprender, implica siempre un sufrir? ¿y quién no sufre no aprende? ¿o todo aprender implica un sufrir? ¿De manera tal que tuvo razón Esquilo (*Agammenón*, 160-183) al decir: *πάθει μάθος* (*pathei mathos*: se aprende sufriendo)? Véase, A. Marino, *Venganza y Justicia en la Orestíada de Esquilo*, UNAM-Acatlán, Edo. De México, 2003, p. 33-38.

⁹⁷ Secretaría de Salud, “¿Qué es la adolescencia?”, [en línea], Retomado en: <https://www.gob.mx/salud/articulos/que-es-la-adolescencia>. (consultada el 11/05/21)

Este cambio biológico y fisiológico tiene sus correspondientes en el desarrollo cognitivo y psicológico. En cuanto al aspecto cognitivo, según la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget⁹⁸, la adolescencia se caracteriza por el desarrollo de las *operaciones formales* que consisten en la capacidad del uso de la abstracción y el uso de la lógica simbólica de estos mismos para la formulación del razonamiento hipotético, que no necesariamente tiene un correspondiente con la realidad pero busca su adecuación a esta. Por esto, el uso de la abstracción así como el de la lógica simbólica en la etapa de la adolescencia conlleva al desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo. De manera que la adolescencia se caracteriza desde su aspecto psico-cognitivo por las siguientes facultades:

- Desarrollo del pensamiento abstracto lo cual permite al individuo una mayor concreción del pensamiento y de los conceptos que la inteligencia lógica o discursiva utiliza.
- Articulación de conceptos que conlleva a la formación del pensamiento simbólico lógico.
- La conformación del pensamiento hipotético-deductivo o silogístico.

El desarrollo de estas capacidades cognitivas y su coincidencia con el ingreso al sistema de EMS, pueden ser de gran ayuda en la enseñanza de la filosofía y el desarrollo de sus *operaciones formales* así como su apropiación consciente. Pues la filosofía, a través de la búsqueda de las definiciones desde paradigmas o experiencias particulares ayuda a la conformación del pensamiento abstracto. Así como el uso del diálogo colaborativo y argumentativo impulsa a una mejor ilación del pensamiento lógico y discursivo, y una mayor conciencia de la función hipotética-deductiva de la razón y su comprobación en la experiencia.

⁹⁸ J. Piaget, “*The Psychology of Intelligence*”, Littlefield New Jersey, 1972, p.32-36.

Desde el aspecto psicológico podemos señalar que la vida anímica del adolescente se caracteriza por una serie de “conflictos” o “duelos”; desde el abandono del cuerpo de niño con la llegada de la adolescencia, la progresiva separación de las narrativas familiares y tener que “situarse” dentro de nuevos contextos sociales que tendrán consecuencias en el desarrollo de su propia identidad tanto subjetiva como social.

Ahora bien, como señala Aberastury, toda esta serie de “duelos” o “crisis” forman parte de un desarrollo psicobiológico universal y siempre esperable en la adolescencia y, por ende “normal”:

No hay duda de que el elemento sociocultural influye con un determinismo específico en las manifestaciones de la adolescencia, pero también tenemos que tener en cuenta que tras esa expresión sociocultural existe un basamento psicobiológico que le da características universales.⁹⁹

Dentro de los diversos duelos o conflictos que caracterizan a la adolescencia, Aberastury menciona 10 fenómenos en el desarrollo del adolescente que creemos importante recuperar y tematizar aunque sea brevemente: ¹⁰⁰

1. *Búsqueda de sí mismo y de su identidad*: el desprendimiento de la narrativa familiar y el desplazamiento hacia otros grupos sociales fuera de aquella conlleva a que el adolescente busque la configuración de su propia identidad y subjetividad.
2. *Tendencia a la vinculación grupal y/o social*: la subjetividad e identidad del adolescente necesita confirmarse a través de la integración y aceptación de otros grupos sociales externos al familiar.

⁹⁹ A. Aberastury, M. Kobel, M, “*La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*”, Paidós, Madrid, 2005, p. 15.

¹⁰⁰ A Aberastury, *Ibid.*, p. 17-45. Para la elaboración de estos distintos duelos que configuran las vivencias del adolescente me he valido del trabajo de Aberastury como modelo pero he incluido algunas perspectivas propias.

3. *Tendencia a la intelectualización y la fantasía*: la crisis y la neurosis provocada por el conflicto entre la subjetividad y las condiciones objetivas pueden estimular la fantasía y la intelectualización de la situación propia como mero enmascaramiento de su neurosis.
4. *Rompimiento con esquemas religiosos*: el conflicto con las narrativas familiares trae consigo también un choque con los modelos religiosos preestablecidos. Sin embargo, el rompimiento con la religión tiene sólo sentido a la luz de la respuesta a la pregunta que el adolescente se hace constantemente sobre sí mismo, ¿quién soy? La pregunta por su ser y la insuficiencia de su respuesta religiosa puede orientar al adolescente hacia las corrientes metafísicas y existencialistas desde las cuales el adolescente busca responder quién es él y cuál es el sentido de su existencia.
5. *Desubicación temporal*: el abandono del cuerpo y la estructura infantil y la todavía no consumación de su desarrollo en la vida adulta, puede llevar a los adolescentes a una desubicación de su propia edad o temporalidad, por ejemplo, frente a determinadas situaciones problemáticas asumir una regresión infantil, o bien, plantearse en una posición rígida adulta no conforme a la edad del individuo. Que la adolescencia sea entendida como una “transición” dificulta justamente la determinación temporal de su inicio y su fin, así como las pautas de conducta que el adolescente ha de tener.
6. *Evolución sexual*: el descubrimiento de la sexualidad provocada por los mismos cambios fisiológicos de los órganos genitales impulsa al adolescente a descubrir su propio objeto del deseo y pasar así del autoerotismo hacia el hetero-erotismo. Análogo al descubrimiento de su subjetividad y su identidad, el adolescente descubre su propia sexualidad de manera lúdica pero que, en vistas a su función “reproductiva”, será solamente realizable en la convivencia con el otro.

7. *Actitud social*: la magnitud del choque directo con las narrativas tradicionales, familiares e institucionales puede fomentar en los adolescentes el carácter de rebeldía que no es otra cosa sino una actitud social reivindicadora de su propia subjetividad frente a los esquemas y restricciones sociales. En otras palabras, la rebeldía es el clamor del individuo que no desea subsumir su propia subjetividad. Cuando la rebeldía y el clamor de su subjetividad no son resueltas adecuadamente, e incluso se radicalizan, pueden derivar en actitudes peligrosas como la delincuencia, el crimen, o incluso, el terrorismo.
8. *Contradicciones*: la adolescencia se caracteriza por una serie de contradicciones que en ningún caso habrían de escandalizarnos, por el contrario, las contradicciones nos hablan de la discontinuidad entre el pensamiento y su acción, lo cual marca una adolescencia sana, pues solamente el adolescente psicótico y obsesivo o histérico es quien mantiene de manera monolítica la continuidad entre su pensamiento y su actuar. Las contradicciones entre el pensamiento y el actuar es señal de la búsqueda de horizontes nuevos que justifiquen al adolescente en su actuar y en su integración social.
9. *Emancipación paterna*: parte del desarrollo sano de un adolescente consiste en el progresivo distanciamiento y emancipación de las narrativas paternas con lo cual el individuo ha de configurar su propia personalidad y decisiones. La adolescencia psicótica, por el contrario, es aquella que no pudiendo desprenderse de los ideales de la narrativa paterna tiende a la repetición obsesiva o a la insatisfacción histérica de su propia persona.
10. *Fluctuaciones de humor*: El estado anímico de los adolescentes se caracteriza por la permanencia del estado de ansiedad y depresión que estarán presentes durante toda esta etapa. En vistas a su superación es común hallar estados de euforia en los adolescentes que se compensan con estados de depresión y mini crisis psicomaniáticas.

Aunque todos estos duelos tienen un carácter “normal” y universal en la adolescencia por su aspecto psicobiológico, no hay que olvidar las particularidades del contexto socio-económico y cultural:

Los determinantes biológicos de la adolescencia son prácticamente universales; en cambio, la duración y las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre unas culturas y otras, y dependiendo de los contextos socioeconómicos. Así, se han registrado durante el pasado siglo muchos cambios en relación con esta etapa vital, en particular el inicio más temprano de la pubertad, la postergación de la edad del matrimonio, la urbanización , la mundialización de la comunicación y la evolución de las actitudes y prácticas sexuales.¹⁰¹

2. El mito en la adolescencia y el surgimiento de la neurosis

El estudio y análisis filosófico del mito pueden ser fundamentales, sobretodo, durante la adolescencia y es que, como hemos señalado, la adolescencia se caracteriza como una etapa en desarrollo caracterizado por constantes crisis de identidad en donde el individuo se halla entre el desprendimiento de la estructura infantil y la llegada a la adultez.

Es justamente en este punto de “transición” o desarrollo en donde el estudio filosófico (crítico) de los mitos puede ser esencial para la conformación del individuo como sujeto autónomo. Y es que la adolescencia y sus crisis, que se caracteriza por el surgimiento del sujeto neurótico, no es sino el progresivo desapego y cuestionamiento del mito paterno por parte del individuo que, en su propio auto-desarrollo, busca definir la identidad de sí mismo. Identidad que inicialmente se desarrolla desde las expectativas del padre o la madre, o la sociedad, sobre su persona transfiriendo sobre él y determinando objetivamente sus posibilidades u horizontes de desarrollo personal.

¹⁰¹ OMS, “*What is adolescence*”, [en línea] revisado en https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/, (consultada el: 16/05/21)

El mito paterno, como el súper-yo freudiano¹⁰², sería la determinación objetiva de los valores y el en sí de la individualidad a partir de su funcionalidad, su “deber-ser”, en la sociedad. Esto es, el cumplimiento de un “rol social” que a través de los padres y, teniendo origen en las necesidades sociales, se impone al individuo desde el lenguaje que determina objetivamente qué es qué o quién. El mito es justamente esta estructura discursiva objetiva, narrativa, que plantea las funciones sociales objetivas del individuo en su sociedad. El lugar del hombre en el mundo.

Sin embargo, estas funciones o roles sociales no son el individuo ni su individualidad en el sentido más propio. El *qué* objetivo no siempre responde al *quién* subjetivo, así como la totalidad de aspectos e instancias objetivas no siempre hacen al todo. Estas instancias objetivas que, desde el lenguaje, buscan configurar el ser del individuo no es el Yo del sujeto, sino, en cualquier caso, su súper-yo.

Ahora bien, la constitución del yo y la subjetividad más propia se definen desde y en contra de la objetividad del súper-yo y el mito. Es decir, el sujeto nunca puede abandonar de manera absoluta las caracterizaciones que han definido su objetividad desde la primera infancia (género, edad, raza, situación social, etc.).

La subjetividad, el yo, se auto constituye desde lo objetivo, desde las expectativas paternas o sociales que en cualquier caso han servido de primer horizonte de acción para el individuo. Sin embargo, el modo en que la subjetividad se apropia de sus posibilidades objetivas no tienen necesariamente el carácter de una mera repetición¹⁰³, sino puede configurarse como resistencia¹⁰⁴ y

¹⁰² Para este análisis psicológico del mito en la adolescencia nos valemos de la obra de: S. Freud, “*Tótem y tabú*”, Tomo XIII, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2007. Así como “*Tópica*” y “*Psicología de las masas y análisis del Yo*”.

¹⁰³ La educación alienante consistiría justamente en la supresión total del individuo subordinado a los esquemas cognitivos de los medios de producción objetivos. Llevando así una síntesis defectuosa del individuo en tanto mero repetidor de la cultura. Adorno y Horkheimer, “*Dialéctica de la Ilustración*”, p. 210.

¹⁰⁴ T. Adorno, “*Educación para la emancipación*”, p.122-124.

choque con aquellos modelos paternos que el súper-yo social impuso en la primera infancia, y a partir del choque reconfigurarse como sujeto autónomo. El sujeto reconstruye, pues, su individualidad y su subjetividad desde los materiales que el mito paterno y el super-yo con sus narrativas ha dispuesto de manera objetiva. De manera que, como señala Freud citando el *Fausto* de Goethe:

“Lo que has heredado de tus padres adquiérello para poseerlo”¹⁰⁵

Queriendo decir que aquello que heredamos de nuestros padres y la sociedad, sus condiciones objetivas, es solamente aquello que nos es dado propiamente poseer, y este poseer puede bien ser consciente o inconsciente, temático o atemático.

Esta lucha o conflicto entre la mera repetición de los esquemas objetivos del súper-yo y su subversión a través de la auto constitución de la subjetividad, así como su *irresolución* se experimenta como el surgimiento de la *neurosis*. La *neurosis* del adolescente es, pues, el conflicto entre la libertad subjetiva y sus condiciones objetivas dadas de antemano por los modelos propuestos.

Por ello, la adolescencia, como señalan sus dos sentidos etimológicos, se experimenta como desarrollo y dolor, pues, el alejamiento del modelo o el mito paterno para la consecución de la propia realización subjetiva se experimentan como duda, incertidumbre y angustia, derivando incluso en la *neurosis* obsesiva e histérica. La primera como una repetición patológica de las exigencias del súper yo paterno sobre el yo del adolescente, la segunda, como la imposibilidad de cumplir con las

¹⁰⁵ S. Freud, “*Tótem y tabú*”, Tomo XIII, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2007, p. 159.

exigencias impuestas. Pero ambos son modos inconscientes de autocastigo del yo frente al mito paterno del deber ser.¹⁰⁶

El conflicto que se desarrolla como neurosis en la adolescencia puede conducir a los jóvenes a tomar decisiones peligrosas o bien autodestructivas. De entre los diversos fenómenos que podemos señalar como actitudes peligrosas podemos vale la pena señalar las siguientes:

- Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), los resultados de 2015 arrojaron que: el suicidio (lesiones autoinflingidas intencionalmente) en adolescentes mujeres de 15 a 19 años representó el 11.7% de las defunciones. En el caso de los hombres, el suicidio representó el 9.7% de las muertes; superado por las defunciones por agresiones (muertes violentas) que registraron el 22.0%.¹⁰⁷
- Según Unicef México en 2009, las estadísticas de los jóvenes fumadores es la siguiente: el 7.0% de los adolescentes fumó por vez primera a los 10 años o menos; el 45.0% entre los 11 y 14 años, y el 48.0% entre los 15 y 17 años. Incluso, el 20.0% de los estudiantes que cursan la secundaria son fumadores.¹⁰⁸
- Respecto del consumo de alcohol, la Encuesta de Consumo de Alcohol, Tabaco y Drogas en Estudiantes 2009, reportó que el 70.8% de los adolescentes ha consumido alcohol al menos una vez; y en el caso de los estudiantes de secundaria, este porcentaje es de 69.7% para los hombres y el

¹⁰⁶ S. Freud, "Tótem y Tabú", p.121.

¹⁰⁷ INEGI, "Estadísticas a propósito del día internacional de la Juventud", [en línea], 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf, (consultado el 21/05/2021)

¹⁰⁸ Unicef, "Crecimiento de adicciones en niños y adolescentes en México", [en línea], 2018. Disponible en https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.html, (consultado el 21/05/2021).

71.9% para mujeres de preparatoria. Lo alarmante es que el 42.6% de los hombres y el 19.12% de las mujeres adolescentes comenzaron su consumo del alcohol antes de los 13 años.¹⁰⁹

Por ello, es que podemos hablar de la juventud como un “sector en riesgo”, pues es justamente en esta época de desarrollo donde el adolescente se debate y decide entre la satisfacción del modelo paterno/materno o su propia satisfacción.

Este amor, compromiso, y, a la vez, de manera proporcional este odio, subversión, al mito paterno¹¹⁰ conlleva a una *ambivalencia emocional* de amor-hostil que atraviesa al individuo y lo lleva a la formación del síntoma neurótico que puede derivar en la histeria o la obsesión, o bien, en el peor de los casos, por una subjetividad mal trabajada y mal reconciliada con sus condiciones objetivas, en la psicosis o esquizofrenia. Podríamos decir estas son las causas que conduce a las decisiones “peligrosas” de la adolescencia y que, en última instancia, son las vías extremas que la subjetividad halla para “resolverse”, liberarse, de las condicionantes objetivas. Sin embargo, como señala Dolto, dicha tensión es necesaria en el desarrollo de toda persona y necesita ser reconciliada de manera apropiada, pues lo realmente “anormal” es no experimentar esta tensión con el súper yo:

“Aquellos que de entrada no hayan consumado la ruptura que realiza la toma de autonomía, aquellos que aborden este suelo de inestabilidad y de fracturas, la adolescencia, con bloqueos estarán en condiciones de inferioridad respecto a los otros, pero todos necesitarán de toda voluntad de vivir, de toda la energía de su deseo de llegar para afrontar esta muerte de la infancia”¹¹¹

La enseñanza de la filosofía como el cuestionamiento más profundo y sistemático de la subjetividad hacia sus condiciones objetivas puede justamente facilitar al estudiante adolescente del bachillerato las herramientas que le permitan desprenderse, deconstruir, las estructuras psíquicas

¹⁰⁹ INEGI, “Estadísticas a propósito del día internacional de la Juventud”, [en línea],2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf, (consultado el 21/05/2021)

¹¹⁰ Sobre la ambivalencia, véase: S. Freud, “Tótem y Tabú”, p.44. Igualmente Aberastury, “La adolescencia normal”, p.47.

¹¹¹ F. Dolto, “La causa en los adolescentes”, Seix Barral, Barcelona, 1990 p. 19

que no le permiten liberarse. Así, como facilitar las vías para que el sujeto pueda reconstruir y sintetizarse¹¹², desde su propia autonomía, en la vida adulta y las condiciones objetivas de su súper-yo.

3. El diálogo filosófico como autoconciencia y emancipación

La filosofía, como el psicoanálisis, es la ciencia de la subjetividad más propia. Ambas se estructuran desde la experiencia del *habla*. Y ambas pueden, por medio de la asociación libre o bien el método estructurado, orientar al estudiante en sus cuestionamientos, conscientes o inconscientes, en torno a las exigencias e imposiciones del súper yo social, así como de las estructuras o narrativas sociales que en cada caso lo condicionan y, a la vez, posibilitan. A través del cuestionamiento de las narrativas sociales y tradicionales del mito el alumno puede adquirir conciencia plena de las estructuras y dinámicas inconscientes, o atemáticas que buscan, desde la heteronomía, definir las posibilidades de su propio desarrollo y realización.

En estos días de cultura de masas e industria cultural la difusión de las ideologías se ha multiplicado y vuelto exponencial tomando un carácter intensivo con el desarrollo y oferta tecnológica, sobretudo, la inclusión del internet, las redes sociales y el uso del celular. Condiciones que como señala Adorno, parecieran limitar los alcances de la subjetividad y la autonomía:

Estoy dispuesto, con todo, a admitir que en una situación en la que la dependencia virtual de todos respecto del todopoderoso entramado global reduce la posibilidad de libertad a un mínimo, la apelación a la libertad del individuo tiene un punto de vaciedad; la libertad no es un ideal inmutable e inalienable que pende sobre las cabezas de los hombres —imagen ésta que no en vano me recuerda la de la espada de Damocles—, sino que su propia posibilidad varía con el momento histórico. De todos modos, la presión económica sobre la mayoría de las personas no es hoy tan insoportable como para hacer imposible la autodeterminación y la autorreflexión: el sentimiento de impotencia social global, de dependencia universal, es lo

¹¹² Freud llama a este concepto de síntesis de la subjetividad individual con las exigencias objetivas de la sociedad, que a través de los esquemas culturales permiten medios sobre los cuales el individuo se reintegra a lo social, como *Bindung* (unión, enlace), muy cercano al término *Bildung* (formación, educación). S. Freud, “Interés por el psicoanálisis”, Obras Completas, Amorrortu, Buenos Aires, 2004, p. 188.

que impide la cristalización de la propia determinación, más, en cualquier caso, que la necesidad material al viejo estilo.¹¹³

Ante el bombardeo mediático la juventud no queda exenta de sus efectos y consecuencias, por el contrario, ella, en tanto potencial usuario, es vista como el sector más redituable y en crecimiento, además, del más fácilmente influenciado. El adolescente es un sector susceptible de manipulación mediática a través de la ideología política o publicitaria. Y es que al desprenderse de la estructura familiar del mito paterno (súper-yo) e incorporarse a nuevos grupos sociales que, de un modo u otro, pedirán se auto-identifique (yo) ante los demás para ser aceptado, el adolescente se halla en la búsqueda de narrativas que den sentido, fuerza y estructura a su nueva subjetividad.

El proceso —caracterizado por Freud como la evolución normal— es el siguiente: los niños se identifican, por lo general, con una figura paterna, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella, y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso y del que no se sale sin cicatrices, que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así, y sólo así, por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas. Con ello lo que en realidad digo es que el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad.¹¹⁴

El *marketing* político o del mercado pretende mostrarse siempre al adolescente como un nuevo modelo de vida, con cuyas narrativas el sujeto ha de adquirir su autorrealización plena en sociedad. Sin embargo, en muchos casos la ideología se funda sobre la fantasía o expectativas de un nuevo súper-yo que en muchos casos resultan inaccesibles o irrealizables a la luz del principio de realidad, con lo cual el individuo vuelve a recaer en la neurosis obsesiva o histérica, o bien, el narcisismo.

¹¹³ T. Adorno, “Educación para la emancipación”, Ediciones Morata, Madrid, 1998, p 38.

¹¹⁴ *Ibid.* p. 121.

Ahora bien, ante el bombardeo masivo de las ideologías del mercado y la política, masificados exponencial y en intensidad de las nuevas tecnologías, ¿qué vías se abren al individuo para su emancipación plena y la consecución de su autonomía?

La respuesta radica en la educación, pero no en cualquier tipo de educación, pues el *curriculum común* (cultural, competencias, científico) no es sino la repetición esquemática y cognitiva de las ciencias y saberes “objetivos” que sólo perpetúan la reproducción *ad infinitum* de los medios de producción y junto con ello la subordinación y alienación del individuo ante las exigencias y necesidades objetivas de la sociedad y su autoconservación a través de la división de trabajo y la asignación de un “rol” social. El individuo y su subjetividad se clasifica, se organiza, se manipula y con ello, en última instancia, se cosifica en la mera repetición de las condiciones objetivas del saber y la autoconservación de la vida.

Si el papel social (o rol) es convertido, en efecto, en un patrón social de medida nos encontramos con que, con ello y en ello, se perpetúa el que las personas no sean las que ellas mismas son, esto es, se perpetúa su no identidad. El giro normativo del concepto de papel social (o rol) me parece, desde luego, detestable, y creo que hay que proceder del modo más crítico contra él. Tendería a pensar que las identificaciones con el superyo que llevan a cabo la mayor parte de las personas, y de las que ya no puede liberarse, son, a la vez, identificaciones mal conseguidas. Que incontables personas interiorizan, en fin, al padre opresivo, brutal y que ejerce violencia sobre ellos... Y precisamente por este fracaso en la identificación hay incontables adultos, adultos que se limitan, en realidad, a jugar el papel de tales, un papel que les viene grande, que se ven obligados a exagerar y llevar al límite, en la medida en que ello les resulte posible, su identificación con tales modelos, que se dan golpes en el pecho, que hablan con voces graves de adultos, sólo para hacer creíble a sí mismos y a los otros el papel social que no han sido capaces de asumir cabalmente.¹¹⁵

De esta manera, no se trata de una educación que tenga lo “objetivo” como su fin último. De lo que se trata es, como señala Becker en conversación con Adorno, que el individuo adquiera las herramientas necesarias para poder apropiarse de su propia subjetividad y resistir ante los embates ideológicos de la sociedad:

¹¹⁵ *Ibid.* p. 122.

Yo añadiría que el constante cambio en estas funciones lleva a la necesidad de exigir un tipo de educación para resistir y para dominar las transformaciones. Esta educación para perseverar a través de los constantes cambios es lo que confiere a la individualidad una importancia totalmente nueva —nueva respecto a una pedagogía tradicional que petrificaba lo individual y lo pensaba estáticamente.¹¹⁶

La filosofía tiene la capacidad de cuestionar no sólo los saberes objetivos y su encasillamiento, sino, también, y sobre todo, cuestionar a la subjetividad en su carácter más propio. Sin comprometerlo a una síntesis con las condiciones objetivas de la sociedad permite la vía para que el individuo mismo, desde su autonomía, decida cuales han de ser los mejores medios y horizontes para la realización de su subjetividad dentro de la sociedad.¹¹⁷ Sin embargo, como bien apunta Adorno, podemos preguntarnos si esta síntesis o conciliación armónica entre el individuo y su subjetividad con las condiciones objetivas de auto conservación es posible:

Formalmente esto es, por supuesto, bastante evidente. Sólo que en el mundo en que vivimos no creo que ambos objetivos sean conciliables entre sí. La idea de un tipo de armonía, tal como Humboldt pudo aún acariciarla, entre la persona que funciona socialmente y la persona formada en la plenitud de sí misma, no resulta ya alcanzable.¹¹⁸

B) Estrategias de enseñanza para la EMS

4. El enfoque constructivista: un recorrido histórico

Debido a las reformas acaecidas desde los años setenta múltiples son los modelos educativos a partir de los cuales se ha intentado innovar, o bien, reformar los sistemas de EMS. Sin embargo, pese a la variedad, puede notarse la preeminencia del enfoque *constructivista* en estas, sin que por ello pueda hablarse de una hegemonía. Debemos examinar sus planteamientos para recuperándolos poder

¹¹⁶ *Ibid.*, p.103.

¹¹⁷ Freud llama a este concepto de síntesis de la subjetividad individual con las exigencias objetivas de la sociedad, que a través de los esquemas culturales permiten medios sobre los cuales el individuo se reintegra a lo social, como *Bindung* (unión, enlace), muy cercano al término *Bildung* (formación, educación. Freud, S., “*Interés por el psicoanálisis*”, Obras Completas, Amorrortu, Buenos Aires, 2004, p. 188.

¹¹⁸ T. Adorno, “*Educación para la emancipación*”, p. 104.

establecer una *estrategia de enseñanza* pertinente al estudio filosófico del mito y que procure un *aprendizaje significativo* dentro del sistema de EMS.

Ahora bien, el enfoque constructivista es un modelo educativo cuya preeminencia ha conducido a la elaboración de programas y currículos en donde la enseñanza se ha centrado en el *aprendizaje del alumno* como el sujeto y fin del proceso de aprendizaje. Como señala Díaz Barriga:

La fuerte presencia del constructivismo en la educación ha conducido a postular, en el plano de las reformas y proyectos educativos, un currículo y una *enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno*, concebido como un agente activo de su propio aprendizaje y como un gran potencial como constructor del conocimiento. Desde la perspectiva del constructivismo, las teorías del aprendizaje y desarrollo se consideran fundamentales para la teorización e intervención en los ámbitos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.¹¹⁹

El constructivismo surge y se formula como una propuesta alterna a la educación tradicional en donde el estudiante es visto como un sujeto pasivo, como una *tabula rasa* que debe memorizar toda la enseñanza. Así mismo, el docente es visto como aquel poseedor y transmisor de saberes, amparado por la autoridad tradicional e institucional que le precede. El alumno es, pues, desde el esquema tradicional un mero receptor de saberes fundados en su capacidad memorística. Como señala Gutiérrez Rodríguez:

[La educación tradicional]Se remonta al s.XII, coincide con la ruptura del orden feudal, con la constitución de los estados-nación y el surgimiento de la burguesía. Valora por encima de todo, el aspecto material de la enseñanza, donde la didáctica es entendida como un conjunto de reglas y preceptos bien consolidados objetivando la dirección técnica del aprendizaje...El docente es la persona que tiene la verdad, por tanto, predomina su palabra, las reglas impuestas y el cultivo exclusivamente intelectual; acción consistente en hacer llegar al alumno el conocimiento y en disponer actividades que promuevan la retención memorística... Se concibe al alumno como un ser receptivo/pasivo, atribuyendo un carácter dogmático a los contenidos y métodos de la educación. La retención del material es garantizado por la repetición de ejercicios sistemáticos y la recapitulación

¹¹⁹ *Ibid.* p.22

de la materia. La transferencia del aprendizaje depende del entrenamiento; es indispensable la retención para que el alumno pueda responder a situaciones nuevas de formas semejantes a las respuestas dadas en situaciones anteriores.¹²⁰

De esta manera, el constructivismo se desarrolla y concibe a sí mismo como una crítica plena al modelo tradicional de educación y como antítesis concibe al estudiante no como un sujeto pasivo en su proceso de aprendizaje, sino, por el contrario, un sujeto activo de su propio aprendizaje. Si la educación tradicional veía al individuo como alumno, esto es, simplemente como una hoja en blanco lista para ser llenado e ilustrado por los signos de la educación y la cultura, el constructivismo, por el contrario, ve al individuo como un estudiante con un conjunto de *saberes previos* desde los cuales el aprendizaje se vuelve significativo y situado.¹²¹

El constructivismo no ha surgido *ex nihil*, por el contrario, tras de sí se halla como trasfondo el *pensamiento ilustrado moderno* con Kant a la vanguardia, quien a la pregunta: *¿Qué es la ilustración?*, afirma:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. *¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!*: he ahí el lema de la ilustración.¹²²

La génesis y desarrollo del constructivismo ha de ser rastreado, pues, en la configuración del proyecto ilustrado mismo. Como afirma Rodríguez Gutiérrez:

La escuela nueva o renovada constituye una respuesta a la educación tradicional, a la vez, resulta un movimiento muy controvertido al desplazar la atención al maestro como foco de

¹²⁰ R.M. Gutiérrez Rodríguez, “Manual para el trabajo docente”, Dos Culturas, México, 2006, p. 38-39.

¹²¹ ¿Cómo considerar el enunciado de Aristóteles al comienzo de los *Analíticos Segundos*: Πᾶσα διδασκαλία καὶ πᾶσα μάθησις διανοητικὴ ἐκ προϋπαρχούσης γίνεται γνώσεως (“toda enseñanza y todo aprendizaje discursivo, así como todo conocimiento, surge de algo dado-previamente-de-antemano)? ¿Acaso, la teoría del silogismo aristotélico y la conjunción de saberes nuevos y previos puede leerse desde una óptica constructivista?

¹²² I. Kant, “¿Qué es la ilustración?”, *Filosofía de la Historia*, FCE, México, 2002, p. 11.

atención ya que ahora, bajo este enfoque, lo importante y central es el alumno. Este movimiento surgió a fines del s. XIX ligado a una serie de transformaciones económicas, políticas, demográficas y sociales; los pedagogos de ésta ven en la educación, el medio eficaz para asegurar una comprensión mutua y fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones. Se desea lograr una sociedad democrática, que luche por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad...En términos pedagógicos esta escuela propone la auto-educación; el alumno es el sujeto del conocimiento de donde se extrae la idea del proceso educativo como resultado de la naturaleza infantil.¹²³

El constructivismo, como la educación ilustrada de la que se origina, buscaría la emancipación del sujeto a partir de las propias posibilidades de su subjetividad desde las cuales el individuo ha de constituir el mundo su construcción autónoma del mundo. Así como el sujeto kantiano ha de constituir el objeto¹²⁴, así el estudiante, bajo el esquema constructivista, ha de constituir el mismo objeto de su aprendizaje. Él es quien arma, sintetiza, desde los propios esquemas de su subjetividad el objeto de aprendizaje constituyéndolo así desde sus *experiencias y vivencias previas*.

La herencia de la tradición kantiana, sus estudios universitarios en biología, así como la aproximación a las teorías freudianas sobre la sexualidad infantil por medio de Sabine Spielrein¹²⁵, llevaron a Jean Piaget (1896-1980) a formular su constructivismo psicogenético como una manera de articular los esquemas de la subjetividad de la síntesis kantiana con las bases darwinianas de la evolución implícitas en el psicoanálisis freudiano de la sexualidad infantil. Esta analogía entre el psicoanálisis de Freud y la epistemología genética de Piaget como propuestas al proyecto ilustrado de Kant, es señalada por Emilia Ferreiro:

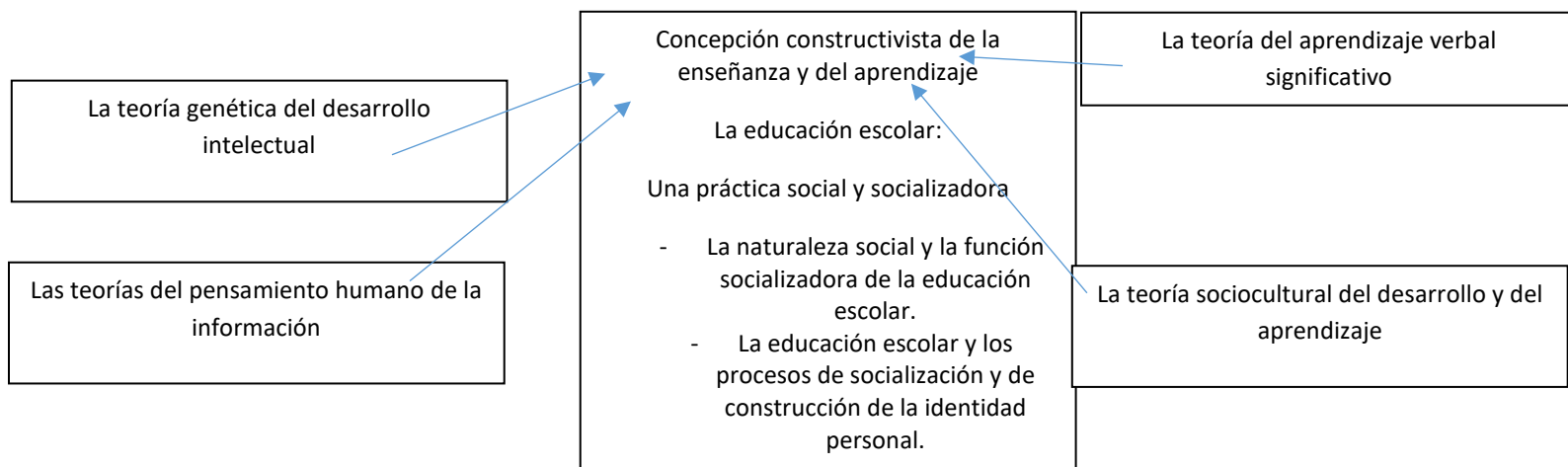
¹²³ R.M, Gutiérrez Rodríguez, "Manual para el trabajo docente", p.40-41.

¹²⁴ T. Adorno, M. Horkheimer, "Dialéctica de la Ilustración", p.130.

¹²⁵ Roudinesco, E., "Freud en su tiempo y en el nuestro", "Discípulos y disidentes", Editorial Debate, Buenos Aires, 2016. Cf.Ferreiro, E., *La vigencia de Piaget*, Siglo XXI. México, 1999, p. 94.La descripción de la etapa oral, anal y genital por Freud y cómo a través de cada una de estas etapas el infante adquiere un modo de articular o relacionarse con el mundo es un buen antecedente a los análisis que Piaget haría más adelante.

Piaget, tanto como Freud, destruye ideas tabúes: Freud, mostrando que el desarrollo de la sexualidad precede, de lejos, a la adolescencia; Piaget, mostrando que el desarrollo del pensamiento lógico precede la “edad de la razón” e incluso al lenguaje y señalando que hay una perfecta continuidad entre el niño que construye su mundo y el científico que construye una teoría acerca de ese mundo.¹²⁶

Por ello, el constructivismo surgió primeramente como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la adquisición del conocimiento. Corriente epistemológica que, como señala Díaz Barriga¹²⁷, ha intentado ser identificada con el pensamiento de Vico, Kant, Marx y Darwin como sus antecedentes históricos.



*Corrientes históricas que convergen en el enfoque constructivista.¹²⁸

Bajo este enfoque epistemológico y la pregunta por la adquisición de los saberes es que Jean Piaget (1896-1980) formula su teoría de epistemología genética, en donde a un conjunto de saberes previos vienen a articularse nuevos conocimientos que, a través de la condensación y la asimilación, permiten al individuo adaptarse a las situaciones y sus problemáticas cotidianas. Desde el enfoque biológico de Piaget el saber y el aprendizaje se comprende como la asimilación por parte del

¹²⁶ Ferreiro, E., *Ibíd.*, p. 94.

¹²⁷ Díaz Barriga F., “*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*”, 3ª edición, Mcgrawhill, México, 2009, p. 22.

¹²⁸ C. Coll, “*Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica*”, 1996, p.168.

individuo de información nueva a partir de un conjunto de saberes previos, con la cual el saber es una reconstrucción continua y propia del individuo que va desde sus estructuras cognitivas infantiles hasta su desarrollo y consumación en la vida adulta.

El enfoque de Piaget recae demasiado en la acción del individuo como factor elemental en la construcción del conocimiento, por ello es que, como una especie de corrección, surge el enfoque social del constructivismo planteada por Lev Vygotsky (1896-1934). Desde el enfoque social, el lenguaje y las interacciones y estructuras sociales en las que el individuo se inserta toman un papel relevante y, así, la cercanía entre el saber social (cultural) y las capacidades cognitivas del individuo se llama *zona de desarrollo próximo (ZDP)*.

Finalmente, el constructivismo ha llegado a su instancia cognitiva de mano de la *psicología educativa* de David Ausebel (1918-2008), quien formulando el concepto de *aprendizaje significativo* pretende encontrar las estructuras de unión que posibilitan al individuo pasar de sus saberes previos a la apropiación y relación con nuevos conocimientos. Al asumir esta posición Ausebel se aleja del modelo tradicional de enseñanza fundado en la capacidad memorística y enciclopédica del individuo, para prestar atención al modo en que el individuo reconstruye y re-significa el conjunto de saberes sociales *situándolos* en su propio contexto cotidiano. El saber y toda enseñanza toman relevancia significativa cuando el individuo puede situarlos y relacionarlos con su propia realidad. De lo contrario, es sólo un saber abstracto, inerte y vacío:

...el constructivismo pedagógico nos muestra el camino para el cambio educativo, transformando éste en un proceso activo donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno.¹²⁹

¹²⁹ R. Coloma, H. Tafur, "El Constructivismo y sus implicaciones educativas", Pontificia Universidad Católica de Perú, Lima, 1999, p.220.

Como otros teóricos cognoscitivistas postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. El aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, ya que el sujeto la transforma y reestructura. El alumno se concibe como un procesador activo de información que se vuelve situado a través del aprendizaje *verbal significativo*.

De acuerdo con Coll¹³⁰ la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje. Él es quien construye (o más bien) reconstruye los saberes de su grupo cultural, y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborada y definida una buena parte de los contenidos curriculares.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

¹³⁰C. Coll, “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”, Alianza Editorial, Madrid, 1990, p. 441-442.

La postura constructivista rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales. Tampoco acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individuación; este a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Lo anterior implica que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí sólo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)”.¹³¹

2. El diálogo colaborativo como estrategia para la consecución de un aprendizaje significativo en el estudio de los mitos: la propuesta de Harlene Anderson.

La propuesta del diálogo colaborativo como una estrategia de enseñanza surge en primer lugar en la experiencia clínica de la terapia familiar así como del trabajo en terapias grupales. Se vuelve necesario llevar el psicoanálisis moderno, centrado exclusivamente en la narrativa del individuo y su subjetividad, hacia un psicoanálisis postmoderno que lleve su trabajo más allá de las cuatro paredes del consultorio hacia una integración de la narrativa individual dentro de la narrativa social y familiar en donde el sujeto pase del monólogo al diálogo con los otros (*Being-with*). Como señala Ibarra Martínez, de lo que se trata es abrir la comprensión a las distintas *narrativas* que articulan la experiencia de los individuos desde la perspectiva de uno mismo y los demás:

Se da lugar a la multiplicidad. Cada miembro presenta un punto de vista único, el objetivo es intercambiar opiniones, no alcanzar consenso. La figura del experto se diluye. Ya no hay un juicio único que dicta cómo es o cómo debería actuar el paciente. Hay visiones diferentes ancladas a un contexto local de producción.¹³²

¹³¹ C. Coll, “Significado y sentido en el aprendizaje escolar”, *Infancia y Aprendizaje* XLI, [en línea], 1988, 131-142.

¹³² Ibarra Martínez, “¿Qué es la terapia colaborativa?”, [en línea], Athenea Digital, Barcelona, 2004, p.1. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700513.pdf>. (consultado el 21/05/21)

Este desplazamiento del psicoanálisis (*Collaborative Therapy*) a un aspecto social encuentra una aplicación eminente en el campo de la educación como un espacio de construcción de saberes, identidades y narrativas sociales-individuales (*Collaborative Learning*). El terapeuta, como el docente, establece una dinámica de trabajo en donde cada individuo puede aportar algo de su propia comprensión y la situación desde las narrativas que articulan su *praxis* cotidiana y su relación con los demás.

Así, de lo que se trata es de traer a la conciencia a través del “habla” las narrativas que atraviesan al individuo y configuran su *praxis*:

...la terapia narrativa adopta una analogía del texto: nuestras vidas y relaciones se constituyen a través de relatos. La posibilidad de narrar está constreñida por los discursos que circulan en la cultura. Estos discursos moldean la experiencia, la identidad y las relaciones. Así el sufrimiento individual no está separado del aspecto político... Esta aproximación parte de una distinción entre experiencia vivida y narrada. La narración nunca puede fijar en su totalidad la experiencia, esto permite separarse de y resistir a los discursos dominantes. El terapeuta y el paciente se involucran en la construcción conjunta de relatos alternativos, que coinciden con las maneras preferidas de vivir y relacionarse de la persona.

133

Ahora bien, así como en la terapia psicoanalítica cabe preguntarnos, ¿cómo ha de empezar el paciente con su tratamiento?¹³⁴, así mismo en la docencia cabe preguntar, ¿por dónde ha de empezar el estudiante su aprendizaje de los mitos? La respuesta es la misma, como dice Freud, lo más conveniente resulta en dejar al paciente, y al estudiante, “hablar” y dejar que el estudiante tome conciencia de sí a través de la *asociación libre* de su propia narrativa, e incluso de su propio uso del lenguaje. Las expresiones del terapeuta son una continuación de su escucha, van encaminadas a la comprensión y el reconocimiento del otro, son *una invitación a que amplíe su relato*.¹³⁵

¹³³ Ibarra Martínez, *Ibíd.* p.5

¹³⁴ S. Freud, “*Sobre la iniciación de la terapia*”, Tomo XII, Amorrortu, Buenos Aires, 2004, p. 121.

¹³⁵ Ibarra Martínez, “*¿Qué es la terapia colaborativa*”, . p.7

En esta dinámica de trabajo (*dynamic sustainability*) el estudiante realiza un proceso constante de reconstrucción de la experiencia en donde su propia narrativa adquiere una nueva significatividad a la luz de las narrativas ajenas y propias. Su aprendizaje se vuelve constructivista en tanto ve que sus narrativas no agotan la totalidad de su experiencia y, por el contrario, esta necesita reestructurarse a través de y con las narrativas de los otros. Como señala Harlene Anderson, fundadora y máxima exponente de la *Collaborative Therapy- Learning*:

En una aproximación de relación y no-jerárquica a la creación del conocimiento cada miembro de la comunidad de aprendizaje, incluyendo facilitadores y participantes, contribuyes a la producción del nuevo aprendizaje y conocimiento incluyendo su integración y aplicación, comparte responsabilidad en esto. Esto supone que una experiencia colectiva de aprendizaje es inherentemente transformadora. Lo que está siendo aprendido es transformado en el proceso, el aprendizaje o construcción de conocimiento, así como las personas incluidas en el proceso de conocimiento. Transformando las referencias al proceso generativo en que la gente se envuelve uno con otro y con ellos mismos al compartir e indagar en sus experiencias mutuas. Así como ellos consideran críticamente y reflexionan sobre las referencias familiares a nuevos horizontes son creados. Como tal, el aprendizaje colaborativo crea y es un producto de una comunidad de aprendizaje colaborativo.¹³⁶

Ahora bien, en tanto el individuo trae al frente ante sí y los demás las narrativas que articulan su experiencia y relación con los demás, el esquema de trabajo del aprendizaje colaborativo a través del diálogo puede muy bien, como señala Anderson, permitirnos cuestionar los *mitos institucionales* y sus narrativas, con lo cual el estudiante resignifica su experiencia y su aprendizaje generando así un nuevo plexo de referencias, significados y con ello, aprendizajes:

En otras palabras, como Wittgenstein sugiere, la gente nos reta a cuestionarnos los mitos institucionalizados en que basamos nuestras prácticas. La práctica dialógica colaborativa se une al esfuerzo a cuestionar los mitos -de convenciones establecidas- que nuestra ciencia social investiga, no como una práctica metodológica alternativa pero como como un modo

¹³⁶ H. Anderson, "*Collaborative Learning Community*", [en línea], TAOS Institute, USA, 1995, revisado en: <https://www.taosinstitute.net/images/2014-7-Harlene%20Anderson- Collaborative%20learning%20communities.pdf>

diferente de conceptualizar investigación y conocimiento... El practicante no sólo se vuelve más pensante y consciente, pero al hacerlo así, teorizando y practicando son recíprocamente influidos como el practicante hace nuevo sentido de ideas y experiencias y entonces continua a generar nuevos aprendizajes.¹³⁷

De esta manera, a través del diálogo colaborativo no sólo propiciamos aprendizajes nuevos y significativos en el estudiante (*process of meaning-making*), sino también realizamos una recuperación de sus *saberes previos*:

El conocimiento local tiene ventajas sobre el conocimiento universal. El conocimiento local son las narrativas propias- la única sabiduría, habilidades, competencias, verdades, valores, costumbres y lenguajes, creados y usados en una comunidad de personas (por ejemplo: gente en una familia, un salón de clases, fabrica o vecindario). La comunidad de personas puede pensarse como un sistema cognitivo que tiene su propia historia y creación de practicas significativas.¹³⁸

Por último, me gustaría recuperar una serie de condiciones¹³⁹ que Harlene Anderson enumera para quien esté interesado en la aplicación del aprendizaje colaborativo en el ámbito escolar:

- Tener pasión para invitar al aprendizaje colaborativo sin imposición (“*Have passion for*”)
- Estar dispuesto y ser capaz de descentralizarse.
- Otorgar “autoridad” y voz a los aprendices
- Apreciar y ser genuinamente curiosos acerca de la experticia y conocimiento que cada persona trae.
- Valorar la diferencia, su ambigüedad e incertidumbre son críticos para el desarrollo de la novedad.

¹³⁷ H. Anderson, “*Collaborative-dialogue: Based research as everyday practice*”, Questioning our myths, Systemic inquiry: Innovations in reflexive practice research, EIC press, UK, 2015, p.60-61

¹³⁸ *Ibid.* p.65.

¹³⁹ *Ibid.* , p. 2. La traducción es mía.

- Ser capaz de moverse y ayudar a los miembros a moverse más allá de lenguajes familiares, vocabularios y comprensiones.
- Ayudar a los miembros a desarrollar puentes entre el lenguaje, conocimientos, comunidades y discursos familiares y no-familiares.
- Confiar que cada miembro puede ser el arquitecto de su propio aprendizaje.
- Confiar que cada miembro puede compartir la responsabilidad por él mismo y sus compañeros de aprendizaje.
- Confiar en la experiencia de cada miembro y su juicio en torno a lo que es crítico para su vida diaria y futura.
- Confiar que los miembros se comprometerán con su propia autodisciplina, iniciativa y capacidad de liderazgo.
- Ser reflexivo y abierto a abrir tus propias perspectivas para ser examinadas y confrontadas.
- Recordar que la actitud y el tono son críticos para posicionar un escenario para mantener un aprendizaje generativo y colaborativo.

3. La inclusión de las TIC dentro del diálogo colaborativo

El uso e incorporación de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) ha pasado de su mero uso y apropiación como herramienta a incluso ir desplazando a la educación presencial por la modalidad a distancia (*online*). El conocimiento, dominio e incorporación de estas herramientas informáticas se ha vuelto *imperativo* ahora más que nunca debido a la serie de confinamientos causados por la propagación de la Covid-19 a lo largo del mundo. El futuro nos ha alcanzado y lo que se veía sólo como una posibilidad de la *ciencia ficción* es hoy una realidad que parece modificar el aspecto educativo hasta instancias nunca antes imaginadas o vislumbradas siquiera. Ante lo insospechado, tan sólo cabe preguntarse, ¿puede este nuevo advenimiento tecnológico *enajenarnos* hasta aspectos insondeables, o bien, puede abrir vías nuevas hacia la *emancipación* del hombre a través de la tecnología y la educación?

Sin duda, se han perdido muchos aspectos de la educación presencial a través de la modalidad en línea; la cercanía, la empatía, la corporalidad del lenguaje del docente y el alumno, los gestos, el contexto escolar, la convivencia, etc. Sin embargo, en eso mismo que aparentemente hemos perdido, “sacrificado”, la educación ha alcanzado nuevos horizontes inimaginables para otro tiempo; grupos de trabajo e investigación repartidos a lo largo del globo, cursos y seminarios a la mano, bien sea sincrónica o asincrónica (cursos diferidos) sobre cualquier tema que uno desee, la posibilidad de recurrir a materiales interactivos y que constantemente se actualizan, sistemas de búsqueda globales accesible en sus idioma originales. En fin, pareciera no haber límites para las posibilidades que la educación en línea nos ofrece. Claro, sin la presencia de un experto o guía el conocimiento puede resultar, incluso, contraproducente. Pero confiando en la capacidad autodidáctica y de autogestión de aprendizaje del individuo, sin duda, los alumnos pueden conocer e incorporar herramientas e información que no sólo les deleite, sino que, les posibiliten la adquisición de información y la formación de un juicio crítico y autónomo ante la sociedad. ´

Ahora bien, la incorporación de las TIC puede ser de gran ayuda dentro de las estrategias de colaboración, pues, como señala Díaz Barriga:

Actualmente está cobrando una gran relevancia el enfoque de aprendizaje colaborativo soportado o apoyado por la computadora (*Computer Suported Collaborative Learning: CSCL*) en él se concibe el aprendizaje colaborativo como un proceso donde interactúan dos o más sujetos para construir aprendizaje, a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones; los recursos informáticos funcionan como mediadores psicológicos, eliminando las barreras espacio-tiempo. El interés de los investigadores de este campo reside en estudiar cómo es que el aprendizaje colaborativo apoyado por las TIC puede mejorar el trabajo e interacción entre compañeros y cómo es que la colaboración y la tecnología facilitan y distribuyen el conocimiento (*know-what*) y la pericia (*know-how*) de una comunidad.¹⁴⁰

¹⁴⁰ *Ibid.*, p.110.

Ahora bien, como en el sistema presencial así igualmente el sistema en línea necesita de una organización y concisión de la información para que el aprendizaje sea significativo. Como en lo presencial hay que evitar la divagación y la falta de dirección y estructura en la planeación docente en línea. Todos los vicios que puede tener una clase presencial, y que se compensan por la necesidad de la presencia física del docente y el alumno, pueden magnificarse en su versión *online*. Debe, pues, el docente hacer un ajuste, o más bien, una condensación de las actividades y contenidos de aprendizaje para que la atención del alumno sea continua y su aprendizaje significativo.

Por eso como señala Badia¹⁴¹ es necesario una estructura o trama general que facilite el uso de las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así propone las siguientes condiciones:

- 1. En la fase de la planificación se requiere compartir objetivos comunes; compartir las condiciones de la tarea que enmarcaran el proceso de colaboración para el aprendizaje; establecer las normas de participación social, los papeles y las acciones de los participantes.
- 2. En la fase de desarrollo de la colaboración se requiere co-regular el proceso colaborativo y superar las incomprensiones y desacuerdos entre los participantes
- 3. En la fase de evaluación (a nuestro juicio con un carácter continuo, no sólo al final del proceso de la colaboración) se requiere que los participantes puedan auto y coevaluar el proceso de colaboración que han seguido.

Desde el punto de vista pedagógico las TIC representan un conjunto de ventajas para el proceso de aprendizaje colaborativo debido a que posibilitan y facilitan la comunicación interpersonal. Algunas herramientas específicas dentro del aprendizaje colaborativo, que pueden ser de ayuda y han de tenerse a la mano dentro de todo proyecto educativo porvenir, son; las herramientas de comunicación sincrónica (como plataformas como GoogleMeet, Zoom, Teams, etc.) así como asincrónicas (foros de discusión, redes sociales, Facebook, Webinar, etc.) así como programas de transferencia de datos (correo, chat), aplicaciones compartidas, *wikis*, pizarra compartida, etc. El

¹⁴¹ Díaz Barriga, *Ibíd.* p. 111.

buen uso de ellas dentro de los horizontes que la tecnología posibilita puede ser crucial para la obtención de un aprendizaje significativo.

IV. Propuesta de Intervención Docente

1. Revisión del marco curricular del CCH: Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Ser.¹⁴²

El *Colegio de Ciencias y Humanidades* ha formado desde sus comienzos una visión única del proceso de enseñanza y aprendizaje. Enfocándose más en el desarrollo autónomo de las capacidades cognitivas del estudiante que la adquisición enciclopédica de contenidos. Así, enfatizando las capacidades propias del estudiante para orientar su propio proceso de aprendizaje es que el enfoque didáctico se fundó sobre tres principios:

Aprender a aprender: nuestros alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia

Aprender a ser: donde se enuncia el propósito de atenderlos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.

Aprender a hacer: el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos

Ahora bien, el CCH no sólo tiene su visión propia del proceso de aprendizaje, sino que, también, en él confluye de una manera multidisciplinar y bajo el esquema de una “cultura básica” las demandas tanto objetivas, así como subjetivas de la nación. Es decir, el Colegio se compromete, a su vez, y de manera simultánea, en la unidad de una “cultura básica” a formar al estudiante tanto en ciencias como humanidades, esto es, el positivismo de Justo Sierra y el humanismo de José Vasconcelos, el socialismo cardenista con las demandas de servicios de la “familia revolucionaria”.

¹⁴²UNAM-CCH, “*Plan de Estudios y Mapa Curricular del CCH*”, [en línea], 2016, última vez revisado: 10//11/21: <https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

Teniendo en cuenta esta interdisciplina del saber humano, así como las disyuntivas nacionales es que el *currículum* del colegio se divide y articula en cuatro áreas de conocimiento¹⁴³:

Matemáticas. Se enseña a los alumnos a percibir esta disciplina como ciencia en constante desarrollo, la cual les permitirá la resolución de problemas. Se origina en las necesidades de conocer y descubrir el entorno físico y social, así como desarrollar el rigor, la exactitud y la formalización para manejarlo.

Ciencias Experimentales. En la actualidad, el desarrollo de la ciencia y tecnología hacen necesaria la incorporación de estructuras y estrategias del pensamiento apropiadas a este hecho, en la forma de hacer y de pensar de los estudiantes, por ello es importante que conozcan y comprendan la información que diariamente se les presenta con características científicas, para que comprendan fenómenos naturales que ocurren en su entorno o en su propio organismo y con ello elaboren explicaciones racionales de estos fenómenos.

Histórico-Social. Resulta fundamental que los alumnos analicen y comprendan problemas específicos del acontecer histórico de los procesos sociales del pensamiento filosófico y la cultura universal.

Talleres de Lenguaje y Comunicación. Conocerán el uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera (inglés o francés), como en los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad.

Cabe señalar que el concepto de “cultura básica” del CCH tiene un carácter ambivalente que busca preparar al estudiante tanto para las demandas del campo laboral así como la preparación de los estudiantes para los estudios de nivel superior:

...su modelo educativo, el cual es de cultura básica, propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación.¹⁴⁴

¹⁴³ *Ibíd.*

¹⁴⁴ *Ibíd.*

La institución así mismo cuenta con diversos servicios para la comunidad como áreas deportivas, naturales, así como talleres de ciencias experimentales, centros de cómputo donde se imparten talleres de informática y áreas de talleres culturales y artísticos. Talleres con los cuales se busca complementar y ampliar el el *curriculum* del CCH más allá de la opción ambivalente (laboral, estudiantil), intentando extenderse a las áreas artísticas y técnico.

2. Análisis del programa de Filosofía I: Área, Propósito, Perfil de Egresado, Enfoque Didáctico, Enfoque Disciplinar, Contenidos, Bibliografía.¹⁴⁵

La materia de Filosofía se inserta dentro del área de Humanidades y Ciencias Sociales y tiene carácter obligatorio tanto en Quinto como en Sexto semestre, en donde puede ser complementada con los contenidos de la materia optativa de Teorías Filosóficas, donde se abordan más temas de filosofía política especialmente centrado en autores modernos como Bacon, Hobbes, Descartes, Rousseau, Montesquieu, Kant, Hegel y Marx, siendo este último su culminación teórica con el *materialismo histórico*¹⁴⁶.

La materia de Filosofía tiene como propósito general fomentar en el estudiante la capacidad reflexiva, argumentativa y crítica en vistas al desarrollo de un pensamiento autónomo, creativo e imaginativo. Igualmente, podrá evaluar las razones que justifican sus creencias para comprender diferentes dimensiones del ser humano y de sí mismo en relación histórico social y el medioambiente. Con el estudio del mito creemos posibilitar al estudiante poner en tela de juicio el conjunto de narrativas que configuran su cotidianidad o tradición histórica, así como fomentar sus

¹⁴⁵UNAM-CCH, “Programa de Filosofía I y II”, [en línea], 2020, última vez revisado: 10/11/21:https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA_I_II.pdf

¹⁴⁶ UNAM-CCH, “Orientación y Sentido de las Áreas del plan de estudios actualizados”, [en línea], 2004: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/orientacion_sentido.pdf. Última vez revisado: 10/11/21, p.55.

capacidades reflexivas, argumentativas y, especialmente, imaginativas en vistas a la configuración de una narrativa propia o autónoma.

En cuanto a las materias de Filosofía I y Filosofía II, idealmente habrían de ocuparse, por un lado; Filosofía I: Introducción a la Filosofía (Unidad 1) y Lógica formal (Unidad 2) y, por el otro lado; Filosofía II: Ética (Unidad 1) y la Estética (Unidad 2). Así, la enseñanza de la Filosofía en el CCH puede dividirse temáticamente en; Introducción a la Filosofía, Lógica, Ética, Estética. Justamente el tema del mito permite introducir al estudiante en la historia y alcances de la filosofía, así como articular el aspecto lógico, ético y estético a través de las fabulas o alegorías poética-filosóficas.

Ahora bien, la materia de Filosofía tiene la intención de contribuir en el Perfil del egresado de la siguiente manera:

Es aspiración del Modelo Educativo del Colegio que al término del bachillerato el estudiantado posea una formación científica y humanística (cultura básica). Ésta debe ser adquirida por medio de las diferentes asignaturas contenidas en el mapa curricular...

El estudio de los mitos cotidianos o tradicionales no es sino la reafirmación y el estudio crítico de aquello que el instituto denomina como “cultura básica” que no es sino la unidad del conjunto de narrativas (o saberes) de la ciencia y el humanismo que configuran la totalidad histórica y cotidiana del hombre. Al estudiar las narrativas de una manera filosófica el estudiante no sólo puede apropiarse a consciencia del conjunto de saberes que configuran esta “cultura básica”, sino también, emanciparse de aquellos imperativos que subrepticamente surgen de esta misma cultura básica y que pueden subsumir al individuo debajo de una ideología cultural.

En cuanto al Enfoque Didáctico hay que señalar, además de los principios de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, la materia tiene un fuerte énfasis en el trabajo colaborativo y el uso del diálogo como medio de exposición de ideas y argumentos:

Además, es necesario desarrollar el trabajo colaborativo para fortalecer ese tipo de didáctica especializada que habilite y promueva actitudes de colaboración en los estudiantes para su participación en una sociedad que requiere de comunidades de aprendizaje, ya que esta metodología didáctica propicia la colaboración en equipo para el logro del perfil de egreso definido en el Plan de Estudios y los Programas de Estudios de la asignatura... Estas consideraciones deben tomarse en cuenta para que el docente desarrolle estrategias de aprendizaje que permitan a los alumnos valorar el trabajo colaborativo y cooperativo, estimar la imaginación y la empatía para comprender las diferencias, los intereses y necesidades de los demás, e integrar, en la medida de lo posible, la sensibilidad, la imaginación y la racionalidad

La filosofía y el diálogo colaborativo cumplen a cabalidad con los propósitos fundamentales del Colegio en cuanto a su enfoque didáctico. La filosofía desarrollando el gusto por el saber y por el aprendizaje fomenta capacidades metacognitivas en el estudiante que se han de reforzar en la comunidad del saber y el intercambio ideas a través del diálogo colaborativo, lo cual implica una argumentación clara y ordenada.

Por último, hay que resaltar que el enfoque disciplinar de la materia busca contribuir en la formación de personas autónomas. De ahí que:

Los aprendizajes filosóficos que logren los adolescentes favorecerán la autorregulación y la autoconstrucción con una actitud crítica que los conduzca a una práctica inicial de un filosofar que responda mejor a los desafíos de la sociedad actual. También fomenta el desarrollo del juicio moral y la sensibilidad estética¹⁴⁷.

¹⁴⁷ *Ibíd.* p.16.

Como dice Aristóteles en el capítulo cuatro de su Poética toda obra artística, de todo mito o narrativa, cumple con dos finalidades: enseñar y deleitar (...τὰς μαθήσεις ποιῆται διὰ μιμήσεως τὰς πρώτας, καὶ τὸ χαίρειν τοῖς μιμήμασι πάντα)¹⁴⁸. Consideramos que el estudio de los mitos o narrativas cotidianas y tradicionales fomenta la educación estética del estudiante deleitándolo con las maravillas de las narrativas discursivas, pero a la vez, fomentan en él su juicio moral a través del descubrimiento y reflexión sobre la moraleja o enseñanza última de la narrativa.

3. Pertinencia e inclusión del tema del mito en el Módulo I del programa de Filosofía I¹⁴⁹

El módulo I funge como una introducción general al pensamiento filosófico y al argumento, siendo la unidad 1 el tema general la filosofía y su relación con el ser humano. Sus propósitos son los siguientes:¹⁵⁰

- El estudiante identificará las características generales de la filosofía desde sus diferentes tradiciones con el fin de vincular su formación humana con su entorno social.
- El estudiante desarrollará un pensamiento analítico, crítico, y reflexivo que propicien actitudes filosóficas, mediante situaciones dialógicas y diversos contextos de aprendizaje.

A través de la lectura, reflexión y diálogo colaborativo que se valga de preguntas y respuestas, que recuperen las experiencias y vivencias del estudiante, se busca fomentar en el estudiante los siguientes aprendizajes:

- Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo
- Comprende elementos fundamentales de la condición humana, a partir de las áreas o disciplinas filosóficas, con la finalidad de valorar los alcances de éstas en diversos ámbitos.

¹⁴⁸ Aristóteles, *“Poética”*, 1448b5.

¹⁴⁹ Colegio de Ciencias y Humanidades, *“Programa de Filosofía I y II”*, [en línea], México, 2020, p.17-21.:https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA_I_II.pdf, Última vez revisado: 10/11/21, p.17-21.

¹⁵⁰ *Ibíd.*, p.7.

De esta manera, nuestra elección del diálogo colaborativo como estrategia de enseñanza se acopla íntegramente con los requerimientos del enfoque didáctico del colegio, así como los requerimientos de la práctica filosófica misma. Promover el diálogo no debe tener la mera finalidad de “hacer hablar” al estudiante sino mostrarle los modos más apropiados para que él pueda expresar sus ideas y argumentos. Es decir, hablar con corrección.

De entre las diversas temáticas que se proponen y que resultan más pertinentes para el estudio del mito podemos recuperar los siguientes:

- Diferencia entre el ser humano y los otros seres.
- Elementos constitutivos de la subjetividad y/o la alteridad.
- La concepción de sí mismo, la vida buena y el arte de vivir.
- Concepciones de lo valioso y su importancia en la constitución del ser humano.
- Concepciones sobre el desarrollo de las capacidades humanas y el bienestar individual y social.
- Estética de la existencia, cuidado de sí y tecnologías del yo.
- El ser que construye y articula el conocimiento.
- Distinción entre conocimiento y creencias.
- El ser de la *praxis* política.
- Diferentes concepciones filosóficas sobre el poder político y su legitimación.

A través del estudio de las diversas narrativas cotidianas y tradicionales podemos tratar las diversas temáticas que el programa pretende abordar dando una clara distinción sobre la naturaleza humana como un ser narrativo o *animale rationale*, con lo cual el hombre se configura como el ser capaz de articular una totalidad de valores en donde él mismo ejerce y se atribuye a sí mismo un valor o concepción de sí, un lugar en el mundo. A su vez esta concepción de sí este ser en el mundo puede articularse desde las creencias o prejuicios sobre lo que creemos ser para a partir de ahí llegar una visión más clara de nuestro ser y nuestro lugar en el mundo tanto natural como social. Sin embargo, como bien han señalado los estudiantes durante las prácticas docentes, los mitos tienen una finalidad política, es decir, las narrativas tienen la finalidad de articular y estructurar una sociedad y sus medios de producción, así como una jerarquía entre sí.



4. Propuesta de Intervención Docente

A) Plan didáctico y estrategia de enseñanza #1

Proyecto: El mito y el diálogo colaborativo como introducción al pensamiento filosófico en la EMS.		Unidad 1. La Filosofía y su relación con el ser humano		
Impartida por: Rodrigo Alcalá Pedrosa		No. De asistentes: 25-30	Fecha: 28 de Mayo del 2021	
Asignatura: Filosofía I		Semestre: 5°	Horas: 2 horas Tiempo efectivo: 1:30 horas	
<p>Objetivo General: Mediante la comprensión de preguntas y problemas vinculados con algunas vivencias o experiencias, la búsqueda de información, la comprensión lectora, la discusión en grupos y equipos, o el diálogo argumentativo, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo. 				
<p>Objetivo Específico: El alumno comprenderá qué es un mito y cómo los mitos atraviesan y configuran nuestra experiencia cotidiana con sus <i>narrativas</i>, y porqué la filosofía viene a ser un saber que los interpreta, crítica y aclara.</p>				
No. de Actividad	Contenidos Conceptuales	Descripción de la actividad:	Duración:	Materiales:
1	<p>Noción de filosofía, origen y especificidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y objeto de estudio de la filosofía • El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia. <p>Historicidad de la filosofía.</p>	<p>Introducción/Problemática:</p> <p>El docente se presentará a sí mismo, así como el tema a abordar en la sesión, su importancia para el pensamiento filosófico, orden de las actividades, así como la estrategia del <i>diálogo colaborativo</i> y los criterios de evaluación para la sesión.</p>	5 minutos	<p>Presentación (opcional) en Power Point:</p> <p>“La experiencia narrativa del Mito en la experiencia cotidiana”.</p> <p>Diapositiva #2</p>

		Se planteará el problema de cuál es nuestra actitud o experiencia cotidiana frente a lo que denominamos como “mitos”, y cómo estas actitudes posibilitan u obstruyen nuestra comprensión de los mitos y su papel dentro de la experiencia cotidiana.		
2		<p>Activación de saberes previos:</p> <p>Recuperación del Mito en la experiencia y narrativas cotidianas.</p> <p>Preguntas detonantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un mito? - ¿Cuáles mitos conocemos y cómo los entendemos? <p>Se iniciará con la pregunta; <i>¿Qué es un mito?</i>, sin embargo, para responder a esta pregunta hay que plantearnos otra: ¿cuáles mitos conocemos y cómo los conocemos e interpretamos?</p> <p>Se invitará de manera individual a definir qué es un mito, sin recaer en la mera ejemplificación, sino procurando la reflexión del sentido ético, lógico o estético del mito en cuestión.</p>	5-10 minutos	Diapositiva #3
3		<p>Construcción de Conocimiento Trabajo Grupal</p> <p>b) Se armarán grupos de 5 personas donde los alumnos expondrán y dialogarán los mitos o <i>narrativas</i> cotidianas o tradicionales que conozcan y <i>tengan a la mano</i> (mitos, cuentos, leyendas, relatos, anécdotas).</p> <p>c) Cada equipo seleccionara un ejemplo.</p>	15-25 minutos	

		<p>d) Finalmente, lo expondrá* al grupo por parte de un representante (el cual puede seleccionar las narrativas o temas que le parecieron más relevantes), así como el posible sentido que el equipo pudo descubrir si es que hubo alguna insinuación.</p> <p>*Se resaltará la importancia del cómo se cuenta un mito o narrativa (aspecto estético) así como también su cómo lo entendemos.</p>		
<p>4</p>		<p style="text-align: center;">Exposición Docente</p> <p>Los modos de comprender el mito: los prejuicios historicistas; positivista (lógica), literario (estética), religioso (ética).</p> <p>Para formular una respuesta apropiada a nuestra pregunta inicial hay que preguntarnos: ¿cómo comprendemos un mito? ¿Desde qué horizontes de interpretación accedemos a la interpretación y comprensión de las narrativas cotidianas?</p> <p>Se preguntará a los alumnos que prejuicios u obstáculos identifican ellos por sí mismos que determina una interpretación o actitud frente a tal o cual narrativa.</p> <p>El docente propondrá los 3 prejuicios historicistas que se han elaborado en el capítulo disciplinar como marcos generales de interpretación de los mitos; positivista (lógica),</p>	<p>20-30 minutos</p>	

		literario (estética) y religioso (ética).		
4		<p>Construcción de Conocimiento: Trabajo Grupal</p> <p>a) Se pedirá a cada equipo de 5 miembros c/u que haga una interpretación de un mito seleccionado por ellos desde estos marcos propuestos, o bien, otros que ellos vislumbren y propongan argumentativamente.</p> <p>b) Un representante de cada equipo expondrá el sentido que pudo encontrar al mito que seleccionaron.</p> <p>*En caso de que los grupos no sean los mismos a la actividad #2 puede seleccionarse un nuevo mito o narrativa y traerla a discusión.</p>	20-25 minutos	
5		<p>Integración de conocimientos: Debate</p> <p>Se debatirá de manera grupal, y tras el recorrido hecho (cuáles, cómo), ¿qué es un mito?, ¿cuál es el sentido de un mito?</p> <p>A partir de las opiniones se intentarán formular una serie de definiciones del mito desde la experiencia del grupo.</p>	10-15 minutos	

		<p>Cuestionario</p> <p>Se compartirá un documento de Word a los estudiantes con las instrucciones para el cuestionario.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es un mito? 2. ¿Cuáles prejuicios históricos determinan nuestra comprensión de los mitos? Enuméralos y Explícalos. 3. ¿Cuál es el sentido de los mitos y qué papel consideras tiene la filosofía frente él? <p>Las respuestas deben enviarse en el mismo documento de Word con los nombres de los compañeros del equipo y la co-evaluación.</p> <p>Se compartirá un documento de Word con los datos e instrucciones para realizar la tarea.</p>	5 minutos	
--	--	--	-----------	--

Evaluación: Se evaluará esta sesión en base a la participación del alumno en los trabajos colaborativos, así como en sus participaciones individuales y la entrega del cuestionario (grupal) y la tarea (individual).

Trabajo grupal (co-evaluación) 25%

Participación individual* (auto-evaluación) 25%

Cuestionario (co-evaluación) 25%

Tarea 25%

*participación en el foro virtual abierto en la plataforma de Facebook.

- Tarea #1: Buscar 2 definiciones del mito en diccionarios lingüísticos y filosóficos, así como elegir un ejemplo de un mito y entregar un resumen por escrito, así como su posible sentido (1 cuartilla max.). Enviar ambos en un archivo de Word (título: “Tarea 1”) al correo: ralcalapedrosa@hotmail.com.

<p>Aprendizaje Esperado: El alumno reconoce que la experiencia cotidiana está articulada y configurada en y por mitos y aprende a identificarlos, apreciarlos, criticarlos al tener a la luz los prejuicios modernos (historicistas, positivistas o religiosos) que configuran su comprensión. El alumno reconoce en la filosofía la herramienta para analizar y criticar las narrativas tradicionales o cotidianas.</p>	
<p>Elementos de Operación:</p> <p>Plataformas sincrónicas: Zoom, con opción de compartir pantalla.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correo electrónico para recolección de tareas <p>Dispositivos: PC/Laptop/celular/etc. Cámara Micrófono</p> <p>Requerimientos técnicos mínimos: Conexión a internet estable (2.5 MBps de subida) para transmisión sincrónica.</p>	<p>Justificación de la actividad: Si en la primera sesión el alumno indaga en su experiencia del mito para llegar a una definición del mismo. En la segunda sesión el alumno se apodera de las posibilidades de su interpretación (hermenéutica) aplicadas sobre la lectura de un mito (cosmológico, filosófico, científico, ficticio o religioso), a través de lo cual el estudiante ha de identificar el sentido, el “porqué”, de los mitos y el porqué del cuestionamiento filosófico. Esto con la finalidad de que el alumno pueda desarrollar un pensamiento crítico y autónomo frente a las ideologías dominantes.</p>

B) Plan didáctico y estrategia de enseñanza #2

Proyecto: El mito y el diálogo colaborativo como introducción al pensamiento filosófico en la EMS.		Unidad 1. La Filosofía y su relación con el ser humano.		
Impartida por: Rodrigo Alcalá Pedrosa		No. De asistentes: 25-30	Fecha: 01 de Junio del 2021	
Asignatura: Filosofía I - Introducción al pensamiento filosófico y la argumentación		Semestre: 5°	Horas: 2 horas Tiempo Efectivo: 1:30 horas	
Objetivo General: Mediante la comprensión de preguntas y problemas vinculados con algunas vivencias o experiencias, la búsqueda de información, la comprensión lectora, la discusión en grupos y equipos, o el diálogo argumentativo, el estudiante: • Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo.				
Objetivo Específico: El alumno identificara qué es un mito y cómo los mitos configuran y articulan nuestra experiencia cotidiana, y porqué la filosofía viene a ser un saber que los interpreta y aclara.				
No. de Actividad	Temas y Subtemas	Descripción de la actividad	Duración:	Materiales digitales:
1	Noción de filosofía, su origen y especificidad: • Características y objeto de estudio de la filosofía. • Áreas y problemas de la filosofía. • El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia. El conocimiento del ser humano: • Aspectos generales de la condición humana.	Introducción/ Problemática Presentación: El docente se presentará a sí mismo, así como el tema a abordar en la sesión, su importancia para el pensamiento filosófico, orden de las actividades, así como los criterios de evaluación para la sesión. Recapitulación: El docente hará una recapitulación y recuperación de las problemáticas de la sesión anterior; ¿qué es un mito?, y cuáles son los prejuicios modernos que pueden configurar nuestra actitud y comprensión del mito en la experiencia cotidiana.	5-10 minutos	Presentación en Power Point: “Hermenéutica del Mito: Antología de textos” Diapositiva #2

2		<p style="text-align: center;">Activación de saberes previos:</p> <p>Preguntas detonantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es nuestra experiencia del mito y por qué el hombre hace mitos? - ¿Cuál es la función de la filosofía ante los mitos tradicionales y cotidianos? <p>Se iniciará con la pregunta: ¿Cuál es nuestra experiencia del mito y porqué el hombre hace mitos?, a través de la recuperación de distintos mitos y las definiciones alcanzadas durante la sesión anterior, se ahondará en el sentido, el porqué de los mitos y cómo el mito y la posibilidad de articular la totalidad de lo real (mundo) constituye un elemento único de la naturaleza humana, así como el papel crítico, emancipador y autónomo de la filosofía frente al mito.</p> <p>Se pedirá de manera libre a 3 alumnos narrar el mito que cada uno haya encontrado como parte de la tarea asignada y el sentido que pudo hilar el mismo. O bien leer 3 fabulas cortas y pedir el sentido de las mismas</p> <p>*Nuevamente prestar especial énfasis en cómo se narra un mito y qué narra cada mito según cada alumno haya podido profundizar.</p>	20 minutos	<p style="text-align: center;">Diapositiva #3</p> <p>Se proponen relatos cortos como las Fábulas de Esopo o bien textos cortos de ficción con temas contemporáneos o futuristas.</p>
3		<p style="text-align: center;">Construcción de conocimiento:</p> <p style="text-align: center;">Lectura de un mito clásico</p> <p>Se dividirá el grupo en 5 equipos aleatorios, se asignara a cada uno un mito cosmológico de diversas tradiciones: griega, hebrea, romana, cristiana, hindú, china, maya, etc.</p>	30-45 minutos	<p>Se propone la Teogonía de Hesíodo, o bien episodios de la Ilíada o la Odisea. Igualmente, pueden tomarse ejemplos del libro de R. Graves, Mitos Griegos (I-II). También pueden incluirse mitos de culturas como la sumeria, babilónica, judía, egipcia, hindú,</p>

		<p>a) Se pedirá a cada grupo analizar un mito y elaborar algún posible sentido al mismo dentro de los marcos sugeridos o bien otros.</p> <p>b) Por medio de un representante se narrara el mito y se expondrá su posible sentido</p> <p>c) Como cierre de actividad se realizara un breve debate o recapitulación de aspectos que se deseen profundizar.</p>	<p>10-15 minutos</p> <p>10-15 minutos</p> <p>10-15 minutos</p>	<p>prehispánica. [Las posibilidades son variadas y a elección lo cual fomenta el multiculturalismo en el alumno y su tolerancia a otros tipos de pensamiento.]</p>
4		<p>Construcción de Conocimiento:</p> <p>Lectura de un mito filosófico</p> <p>Se dividirá el grupo en 5 equipos aleatorios, se asignara a cada uno un mito filosófico ya sea de la tradición naturalista (Parménides, Empédocles, Lucrecio) o platónica.</p> <p>a) Se pedirá a cada grupo leer y analizar un mito y elaborar algún posible sentido al mismo dentro de los marcos sugeridos u otros.</p> <p>b) Por medio de un representante se narrara el mito y se expondrá su posible sentido</p> <p>c) Como cierre de actividad se realizara un breve debate sobre los principales puntos llamativos de los mitos analizados</p>	<p>30-45 minutos</p> <p>10-15 minutos</p> <p>10-15 minutos</p> <p>10-15 minutos</p>	<p>Se proponen mitos o alegorías de Platón (Mito de Giges o de Er en República), alegoría de la Caverna (República VII), o el mito del Hades (Gorgias), Alegoría del carro alado (Fedro), Creación del mundo por el demiurgo (Timeo), etc. Igualmente se proponen mitos de otros autores como Parménides, Lucrecio o Empédocles.</p>
5		<p>Integración: Cuestionario grupal</p> <p>Se compartirá un documento de Word a los estudiantes con las instrucciones para el cuestionario. Se armarán grupos aleatorios donde se responderán a las siguientes preguntas.</p>	<p>5-10 minutos</p>	<p>Documento de Word</p>

		<p>1. ¿Cuál es nuestra experiencia del mito?</p> <p>2. ¿por qué el hombre hace mitos?</p> <p>3. ¿Cuál es la función de la filosofía ante los mitos tradicionales y cotidianos?</p> <p>Las respuestas deben enviarse en el mismo documento de Word con los nombres de los compañeros del equipo y la co-evaluación.</p> <p>Se compartirá un documento de Word con los datos e instrucciones para realizar la tarea.</p>		
--	--	--	--	--

Evaluación: Se evaluará esta sesión en base a la participación del alumno en los trabajos colaborativos, así como en sus participaciones individuales y la entrega del cuestionario (grupal) y la tarea (individual).

Trabajo grupal (co-evaluación) 25%

Participación individual* (auto-evaluación) 25%

Cuestionario (co-evaluación) 25%

Tarea 25%

*participación en el foro virtual abierto en la plataforma de Facebook.

Tarea #2: Tomar el mito elegido de la tarea #1 (o bien, otro de elección libre) y realizar un breve ensayo reflexivo y filosófico donde el alumno destaque la finalidad o el porqué del mito (moraleja o enseñanza). Enviar en un archivo de Word (con título “Tarea 2”) al correo: ralcalapedrosa@hotmail.com

Aprendizaje Esperado: El alumno reconoce que la experiencia cotidiana está articulada y configurada en y por mitos y aprende a identificarlos, apreciarlos, criticarlos al tener a la luz los prejuicios modernos (historicistas, positivistas, cientificistas o religiosos) que impiden su comprensión. El alumno reconoce en la filosofía la herramienta para analizar y criticar las narrativas tradicionales o cotidianas.

Elementos de Operación:
Plataformas sincrónicas: Zoom, con opción de compartir pantalla.

Justificación de la actividad: Si en la primera sesión el alumno indaga en su experiencia del mito para llegar a una definición del mismo. En la segunda sesión el alumno se apodera de las posibilidades de su interpretación

<p>1. Correo electrónico para recolección de tareas</p> <p>Dispositivos: PC/Laptop/celular/etc. Cámara Micrófono</p> <p>Requerimientos técnicos mínimos: Conexión a internet estable (2.5 MBps de subida) para transmisión sincrónica.</p>	<p>(hermenéutica) aplicadas sobre la lectura de un mito (cosmológico, filosófico, científico, ficticio o religioso), a través de lo cual el estudiante ha de identificar el sentido, el “porqué”, de los mitos y el porqué del cuestionamiento filosófico.</p>
---	--

<p>Bibliografía:</p> <p>Abagnano N., <i>Diccionario de Filosofía</i>, FCE, México, 1988.</p> <p>Adorno/ Horkheimer, <i>Dialéctica de la Ilustración</i>, Trotta, Buenos Aires, 2002.</p> <p>Aristóteles, <i>Metafísica</i> Alfa (I) Lambda (XII), Gredos, Madrid, 2004.</p> <p>Esopo, <i>Fábulas</i>, Gredos, Madrid, 2007.</p> <p>García Gual, C. <i>Introducción a la mitología griega</i>. Alianza, Madrid, 2006.</p> <p>Graves R., <i>Mitos Griegos</i> (2 vols.), Alianza, Madrid, 1972</p> <p>Hesíodo, <i>Teogonía</i>, Gredos, Madrid, 2004.</p> <p>Platón, <i>República</i> VI-VII, Gredos, Madrid, 2002.</p> <p>-----, <i>Timeo</i>, Gredos, Madrid, 2001.</p>
--

CALIBRACIÓN #1

Nombre del Maestrante: Rodrigo Alcalá Pedrosa		Fecha: 18/03/2021
Nombre de la institución: CCH Vallejo	Nivel educativo: Media Superior	Semestre: 5°
Materia: Filosofía II	Temas de clase: Del Mito a la Razón	

Visión del aprendizaje: El aprendizaje consta de un elemento individual y, a la vez, social. Por ello, el proceso de aprendizaje debe permitir al estudiante apreciar las herramientas y posibilidades del trabajo grupal u objetivo, así como la riqueza del trabajo individual y el desarrollo de su propia subjetividad.

Objetivo General	Objetivo Específico	Contenido	Actividades sincrónicas	Actividades Asincrónicas	Evaluación
Mediante la comprensión de preguntas y problemas vinculados con algunas vivencias o experiencias, la búsqueda de	El alumno identifica qué es un mito a través de la recuperación de su experiencia de los mitos o narrativas que	Noción de filosofía, su origen y especificidad: •Características y objeto de estudio de la filosofía.	Introducción: Presentación del tema y pertinencia. Criterios de evaluación de la sesión y división de la misma.	Realización del cuestionario y la tarea #1: ¿Qué es un mito? ¿Cuáles prejuicios nos impiden acercarnos a la	Hetero-evaluación: Se evaluará esta sesión en base a la participación de los alumnos, los aciertos en el cuestionario y la entrega de la tarea asignada.

<p>información, la comprensión lectora, la discusión en grupos y equipos, o el diálogo argumentativo, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo. 	<p>configuran su <i>praxis</i> cotidiana, cuáles son los prejuicios que no nos permiten estudiarlos y cómo los mitos configuran- articulan nuestra experiencia cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas y problemas de la filosofía. • El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia. [*Carácter Emancipatorio] • Historicidad de la filosofía. <p>El conocimiento del ser humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos generales de la condición humana. 	<p>Prejuicios Historicistas: Exposición docente. Recuperación fenomenológica de las narrativas cotidianas: Trabajo Grupal. Reducción fenomenológica (definición) de las experiencias del mito: Exposición Grupal. Debate de cierre. Cuestionario y Tarea: Síntesis Individual.</p>	<p>comprensión de los mitos y su vigencia en la sociedad contemporánea? Enuméralos y Explícalos.</p> <p>Tarea #1: Buscar 5 definiciones del mito en diccionarios lingüísticos y filosóficos, así como elegir un ejemplo de un mito y entregar una síntesis por escrito (1 párrafo).</p>	<p>Participación 30%</p> <p>Cuestionario 40%</p> <p>Tarea 30%</p>
--	---	--	--	---	---

Objetivo General	Objetivo Específico:	Contenido	Actividades Sincrónicas	Actividades Asincrónicas	Evaluación
			<p>Buena introducción y presentación de los prejuicios historicistas. Quizás añadir algún elemento o actividad a partir del cual el alumno identifique más claramente cada uno.</p> <p>En cuanto a la recuperación fenomenológica de los mitos o narrativas cotidianas la participación fue muy buena. Sin embargo, valdría la pena, sobre todo en estos momentos de</p>	<p>En cuanto al cuestionario creo no se entendió su función y se entregó mayormente a destiempo a modo de tarea cuando lo esperado era que se realizaré brevemente durante los últimos minutos de la sesión.</p> <p>Mantener bien en claro que el cuestionario es una actividad sincrónica y la tarea es asincrónica.</p> <p>Las instrucciones de la tarea son</p>	<p>Pese a que la participación en clase fue mejor de lo esperado, sobre todo en estos tiempos de pandemia, la falta de un foro limito mucho la posibilidad de recuperar las participaciones escritas así como poder dar mayor continuidad a los temas.</p> <p>Igualmente pese a la participación de 18/30 alumnos el rango se mantuvo siempre en torno a 5-7 alumnos. Es necesario incluir a los demás a la</p>

			<p>pandemia y las sesiones en línea, abrir la posibilidad del trabajo grupal con lo cual los alumnos pueden compartir entre ellos sus propias narrativas, discutir las y elegir la que consideren más apropiada para exponer en clase.</p> <p>Una mejor filtración de los mitos o narrativas cotidianas a través del trabajo grupal permitiría una mejor exposición y selección de los mitos desde la experiencia de los estudiantes. (Aclarar que esta primera comprensión del</p>	<p>deficientes en dos puntos:</p> <p>Limitar la búsqueda de fuentes a 3 y no a 5. Con lo cual se evita que el alumno copie y pegue las respuestas de la tarea en el cuestionario, así como a una formulación propia o más profunda del mito.</p>	<p>participación continua a través del foro.</p> <p>No hay métodos de autoevaluación y coevaluación lo cual permitiría una dinámica evaluativa más rica así como la recuperación de datos y experiencias desde las ópticas de los estudiantes.</p> <p>El modo en que el cuestionario ha sido realizado permite muchas ambigüedades desde su tiempo de entrega, el tipo de respuesta (objetiva/subjetiva). Además no hay criterios claros para</p>
--	--	--	---	--	---

			<p>mito puede ser amplia y no delimitada por géneros).</p> <p>Una mejor selección de los mitos desde el trabajo grupal facilitaría también la reducción fenomenológica o definición de la experiencia del mito.</p> <p>En general, el principal problema o defecto se debió al cambio de la modalidad presencial a la modalidad en línea. Es necesario tener en mente que las</p>		<p>definir cuando una respuesta es correcta e incorrecta, además de carecer de criterios cuantitativos o cualitativos explícitos. Añadir instructivo al cuestionario para evitar equívocos.</p>
--	--	--	---	--	---

			<p>condiciones y dinámicas necesitan ser diferentes o replantearse para que la sesión no dependa solamente de la participación de los estudiantes. Tener en mente para futuras prácticas las diferencias entre el ámbito presencial y el ámbito virtual, así como sus múltiples herramientas.</p>		

A) CALIBRACIÓN #2

Nombre del Maestrante: Rodrigo Alcalá Pedrosa		Fecha: 18/03/2021
Nombre de la institución: CCH Vallejo	Nivel educativo: Media Superior	Semestre: 6°
Materia: Filosofía II	Temas de clase: Del Mito a la Razón	

Visión del aprendizaje: El aprendizaje consta de un elemento individual y, a la vez, social. Por ello, el proceso de aprendizaje debe permitir al estudiante apreciar las herramientas y posibilidades del trabajo grupal u objetivo, así como la riqueza del trabajo individual y el desarrollo de su propia subjetividad.

Objetivo General	Objetivo Específico	Contenido	Actividades sincrónicas	Actividades Asincrónicas	Evaluación
Mediante la comprensión de preguntas y problemas vinculados con algunas vivencias o experiencias, la búsqueda de información, la comprensión	El alumno identificara qué es un mito y cómo los mitos configuran articulan nuestra experiencia cotidiana, y	Noción de filosofía, su origen y especificidad: •Características y objeto de estudio de la filosofía.	Introducción: Presentación del tema y pertinencia. 1. Prejuicios Historicistas 2. Recuperación fenomenológica	Realización del cuestionario y la tarea #1: 1. ¿Cuál es nuestra experiencia del mito? 2. ¿Por qué el hombre hace mitos?	Hetero-evaluación: Evaluación: Se evaluará esta sesión con base en la participación de los alumnos, los aciertos en el cuestionario y la entrega de la tarea asignada.

<p>lectora, la discusión en grupos y equipos, o el diálogo argumentativo, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo. 	<p>por qué la filosofía viene a ser un saber que los interpreta, desmonta o aclara.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Áreas y problemas de la filosofía. El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia. [*Carácter Emancipatorio] Historicidad de la filosofía. <p>El conocimiento del ser humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aspectos generales de la condición humana. 	<p>de las narrativas cotidianas</p> <ol style="list-style-type: none"> Reducción fenomenológica (definición) de las experiencias del mito. Debate de cierre. Cuestionario y Tarea 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Cuál es la función de la filosofía ante los mitos tradicionales y cotidianos? Tarea #2: Tomar el mito elegido de la tarea #1 (o bien, otro de elección libre) y realizar un breve ensayo reflexivo y filosófico donde el alumno destaque la finalidad o el porqué del mito (moraleja). 	<p>Participación 30%</p> <p>Cuestionario 40%</p> <p>Tarea 30%</p>
--	---	--	--	---	---

Objetivo General:	Objetivo Específico:	Temática	Actividades sincrónicas	Actividades asincrónicas	Evaluación:
			<p>Buena introducción y presentación del plan a seguir durante la sesión así como sus tópicos.</p> <p>Los principales problemas que se presentaron fueron los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Reintroducción muy larga o elaborada (debido a las inconsistencias de la primera sesión) 2) No hubo una recuperación de las tareas y mitos que los 	<p>En cuanto al cuestionario creo no se entendió su función y se entregó mayormente a destiempo a modo de tarea cuando lo esperado era que se realizará brevemente durante los últimos minutos de la sesión</p> <p>Igualmente no hubo continuidad entre la primera y la segunda tarea cuando lo que se deseaba es que el alumno encontrará la continuidad entre una y otra. Falta</p>	<p>La falta de un foro limito mucho la posibilidad de recuperar las participaciones escritas así como poder dar mayor continuidad a los temas.</p> <p>No hay métodos de autoevaluación y coevaluación lo cual permitiría una dinámica evaluativa más rica así como la recuperación de datos y experiencias desde las ópticas de los estudiantes.</p> <p>El modo en que el cuestionario ha sido realizado permite muchas</p>

			<p>alumnos realizaron, por ende, fue deficiente el paso entre la recapitulación y la recuperación fenomenológica.</p> <p>3) La deficiencia de estos dos aspectos derivó en una mala dinámica en torno a la Hermenéutica o lectura de ciertos mitos, lo cual en cierto punto pareció tedioso o sinsentido. Se recomiendan dos puntos:</p> <p>1) Definir más la estructura de la clase, haciendo mejores cierres para que la recapitulación no sea tan</p>	<p>de claridad en la instrucción.</p> <p>La falta de un foro limitó mucho la posibilidad de recuperar las participaciones escritas así como poder dar mayor continuidad a los temas.</p>	<p>ambigüedades desde su tiempo de entrega, el tipo de respuesta (objetiva/subjetiva). Además no hay criterios claros para definir cuando una respuesta es correcta e incorrecta, además de carecer de criterios cuantitativos o cualitativos explícitos. Añadir instructivo al cuestionario para evitar equívocos.</p>
--	--	--	--	--	---

			<p>amplia y el tema se comprenda de un modo simple y llano.</p> <p>2) Incorporar dinámicas grupales que hagan más viable la lectura y exposición de varios mitos durante la sesión. Además de que se posibilita una mayor participación activa de los estudiantes.</p> <p>*Los materiales de lectura deben ser atractivos y, a la vez, breves para que el alumno no se sienta saturado.</p>		
--	--	--	---	--	--

Conclusión

Hemos hecho un recorrido multidisciplinar; histórico, filosófico, psicológico y pedagógico, que nos permita elaborar una propuesta de enseñanza sobre el estudio del mito apropiado al sistema de Educación Media Superior, específicamente, el *Colegio de Ciencias y Humanidades* retomando el diálogo colaborativo como estrategia de enseñanza en vistas a la consecución de un aprendizaje significativo y situado. En este recorrido hay diversas conclusiones que vale la pena aquí retomar.

En cuanto al aspecto histórico las distintas ideologías hegemónicas que se han debatido entorno a la elaboración de un modelo educativo se articulan y estructuran sobre la tensión entre las necesidades objetivas del país como nación, sus necesidades tecnológicas-económicas, y los deseos subjetivos que buscan la emancipación del individuo como un fin en sí mismo. En esta disyunción dialéctica se ha dado preeminencia a uno u otro aspecto siendo el Colegio de Ciencias y Humanidades, así como la *autonomía* universitaria, dos fenómenos únicos en la historia de la educación en México. La primera como síntesis de ambas demandas (positivistas-humanistas), en medio de la polarización de la Guerra Fría, la segunda como una forma en que la educación se libera y “suspende” de los vaivenes de la lucha política e ideológica, las condiciones objetivas

En cuanto al aspecto filosófico cabe recalcar que los obstáculos cognitivos o actitudes que hemos denominado como *prejuicios historicistas* se han mostrado cada vez más rico en su análisis e implementación dentro de diversos cursos, incluyendo la práctica docente. Lo que en un primer momento se mostró como una serie de obstáculos negativos que habrían de superarse para una comprensión más originaria del mito, ahora se ha mostrado como un

horizonte positivo desde los cuales en cada caso puede abordarse el estudio de un mito hasta llegar a sus últimas enseñanzas o consecuencias. Además, resulto sorprendente que los prejuicios positivista, literario y religioso resultaron concordantes con las materias de lógica, estética y ética, división curricular de la filosofía moderna con lo cual puede introducirse al estudiante dentro de la reflexión y límites de dichas disciplinas. Por qué, ¿podemos alcanzar una comprensión de los mitos o narrativas cotidianas y tradicionales más allá del horizonte lógico, estético y ético? La pregunta queda abierta para nuevos planteamientos.

El recorrido psicológico sobre el concepto de adolescencia como un sujeto en crisis y reconstrucción constante, ha resultado demasiado enriquecedor y estimulante, incluso más de lo esperado. Nos ha mostrado una continuidad entre el estudio filosófico del mito y su papel dentro de la adolescencia como una narrativa paterna desde la cual el adolescente busca emanciparse para alcanzar así una identidad o narrativa propia. El rompimiento o tensión con el mito paterno o el Super-Yo conlleva una serie de síntomas neuróticos que pueden ser identificados en el adolescente y han de ser trabajados de manera psico-pedagógica y filosófica.

El descubrimiento de la neurosis en la adolescencia confluye en la semejanza entre el trabajo pedagógico y el trabajo psicoanalítico, esto es, dar el uso de la palabra al otro para que éste descubra por sí mismo las narrativas que configuran inconsciente o atemáticamente su *praxis* y descubrir, a la vez, en la repetición discursiva de las narrativas cotidianas, nuevas narrativas desde las cuales situarse. La propuesta pedagógica de Harlene Anderson: *Collaborative Learning*, surgida de los tratamientos psicológicos grupales (*Collaborative Therapy*), nos ha permitido hallar un puente entre nuestros descubrimientos psicológicos y la metodología pedagógica necesaria para una propuesta constructivista para la EMS y el

CCH. Pareciera ser que las consecuencias últimas del constructivismo, llevadas hasta último término por la propuesta de Harlene Anderson, podrían derivar en una especie de educación subjetivista y relativa a ultranza en donde el docente viene sobrando y lo único que hay que fomentar es que el alumno se apropie de la palabra. Si bien hay que dejar que el estudiante se apropie de la palabra, el docente debe abrir espacios (materias o dominios) desde los cuales el estudiante se apropie de la palabra y sobre los cuales su palabra se extienda. De lo contrario, como sucede con la mayoría de docentes, puede caerse en el error del soliloquio que no es otra cosa sino un narcisismo velado.

El análisis del programa del CCH nos ha permitido situar de una mejor manera el estudio filosófico del mito, así como su interrelación con las otras áreas y materias del *curriculum* escolar. El método colaborativo y la promoción del diálogo son elementos altamente recomendados en el enfoque didáctico de la materia, con lo cual nuestra propuesta, tanto el tema como el método, ha resultado apropiada a los planteamientos del programa. Igualmente, el aprendizaje de los métodos de calibración nos ha permitido identificar malos hábitos en la práctica docente que han de ser modificados. Pero, sobre todo, la práctica docente realizada en línea ha resultado ser todo un nuevo reto y, a la vez, un nuevo medio a través del cual la filosofía ha de sobreponerse para alcanzar así un aprendizaje significativo en un nuevo contexto.

Bibliografía:

Aberastury, A., Kobel, M., *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*, Paidós, 2005.

Ángeles Quintana, F., *La razón instrumental en la reforma de 1996 al plan de estudios del CCH-UNAM*, Tesis Madems, UNAM, Edo. De México, 2016

Adorno, T., Horkheimer, M., *Dialéctica de la Ilustración*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.

-----, *Educación para la emancipación*, Ediciones Morata, Madrid, 1998.

Anderson Harlene, *Collaborative-dialogue: Based research as everyday practice*, Questioning our myths, Systemic inquiry: Innovations in reflexive practice research, EIC press, UK, 2015.

Anderson, Harlene, *Collaborative Learning Community*, [en línea], TAOS Institute, USA, 1995 revisado en: <https://www.taosinstitute.net/images/2014-7-Harlene%20Anderson-Collaborative%20learning%20communities.pdf>

Anderson, H. & London, S., *Collaborative learning: Teachers learning through relationships and conversations*, Nova Perspectiva Sistemica. Maryland, 2011.

Anderson, H. & Swim, S., *Learning as collaborative conversation: Combining the student's and the teacher's expertise*, Human systems, The Journal of Systemic Consultation and Management, Vol III, Kent State University, Ohio, 1995.,

Aristóteles, *Metafísica*, Gredos, Madrid, 2008.

-----, *Poética*, Gredos, Madrid, 2002.

-----, *Poética y Retórica*, Porrúa, México, 2004.

-----, *Poética*, UNAM, México, 2012.

-----, *Poética*, García Yebra, Gredos, Madrid, 2001.

- Bachelard, G., *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México, 1972.
- Bacon, F., *Novum Organum*, Losada, Buenos Aires, 2004.
- Carpizo, J. *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, UNAM, México, 2003.
- UNAM-CCH, *Plan de Estudios y Mapa Curricular del CCH*, [en línea], México, 2020, última vez revisado: 10/11/21:
<https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
- , *Programa de Filosofía I y II*, [en línea], México, 2020, última vez revisado: 10/11/21:
https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA_I_II.pdf
- Coll, C., *Significado y sentido en el aprendizaje escolar*, Infancia y Aprendizaje XLI, 1988.
- , *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*, Alianza, Madrid, 1990.
- Coloma C., Tafur H., *El Constructivismo y sus implicaciones educativas*, Pontificia Universidad Católica de Perú, Lima, 1999.
- Díaz Barriga F., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, 3ª edición, Mcgrawhill, México, 2009,
- D'Amico, S., *Historia del teatro dramático*, UTEHA, México, 1953
- Escalante Gonzalbo, P., *La Etapa indígena*, Historia Mínima de la educación en México, COLMEX, México, 2010.
- Espinoza Contreras, R., *Diagnostico sobre la situación de la filosofía en la EMS en el Estado de Guerrero*, Lozano, G. (comp.), La situación de la filosofía en México, Editorial Torres y Asociados, México, 2011.
- Freud, S. *Tótem y Tabú*, Tomo XIII, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2007.
- Freud, Sobre la iniciación de la terapia*, Tomo XII, Amorrortu, Buenos Aires, 2004.
- , *Interés por el psicoanálisis*, Obras Completas, Amorrortu, Buenos Aires, 2004.

Ferreiro, E., *La vigencia de Piaget*, Siglo XXI. México, 1999.

Gutiérrez, Rodríguez, Rosa Martha, *El Gobierno Federal y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: las relaciones de fuerza en el diseño e implementación de políticas públicas para el Subsistema Nacional de Educación Básica*, UNAM, México, 2017.

Hernández Sánchez, A., *Esbozo de la situación de la enseñanza de la filosofía en las preparatorias particulares del Distrito Federal*, en Vargas, Lozano, G. (comp.), *La situación de la filosofía en México*, Editorial Torres y Asociados, México, 2011.

Ibarra Martínez, *¿Qué es la terapia colaborativa?*, Athenea Digital, Barcelona, 2004, p.1.
Última vez revisado el 21/05/21 en: <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700513.pdf>

INEGI, 2019.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf
,

Jaeger, W., *La teología de los primeros filósofos griegos*, FCE, México, 2004.

Kant, I., *¿Qué es la Ilustración?*, FCE, México, 2002

Larroyo, F., *Historia comparada de la Educación en México*, Porrúa, México, 1947.

Loyo Engracia, *La educación del pueblo*, Historia Mínima de la Educación en México, Colmex, 2010.

Mayorga Madrigal C., *La filosofía y la RIEMS en la Universidad de Guadalajara*, Vargas Lozano, G. (comp.), *La situación de la filosofía en México*, Editorial Torres y Asociados, México, 2011.

Macgowan, K., *Las edades de oro del teatro*, Fondo de Cultura Económica, México, 1964.

Marino, A., *Venganza y Justicia en la Orestíada de Esquilo*, UNAM-Acatlán, Edo. De México, 2003.

Nietzsche, F., *Genealogía de la Moral: un escrito polémico*, Alianza, Madrid, 2001.

-----, *Los filósofos preplatónicos*, Trotta, Madrid, 2004.

Nisbet, R., *La idea de progreso*, Instituto Universitario ESEADE, Argentina, 1986

Observatorio Filosófico Mexicano, *Diez años en defensa de la Filosofía*, México, 2019,

revisado en: [http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/06/10-](http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/06/10-A%C3%91OS-DEL-OFM.pdf)

[A%C3%91OS-DEL-OFM.pdf](http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/06/10-A%C3%91OS-DEL-OFM.pdf), 30/04/21

OMS revisado en https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/, por última vez: 16/05/21.

Retomado en: <https://www.gob.mx/salud/articulos/que-es-la-adolescencia>. Última vez: 11/05/21

OMS revisado en https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/, por última vez: 16/05/21.

Piaget, J., *The Psychology of Intelligence*, Littlefield New Jersey, 1972, p.32-36.

Pérez Olvera, M., *Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero*, Vargas, Lozano, G. (comp.), La situación de la filosofía en México, Editorial Torres y Asociados, México, 2011.

Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, Siglo XXI, México, 1977.

Modificaciones al Artículo 3º: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion>, una vez revisado: 21/10/21

SEGOB, *Reforma integral de Educación Media Superior*, [en línea], Diario Oficial de la Federación, México, 2008. Consultado en:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008., Última vez 30/04/2021

UNAM, *Posición de la UNAM ante la RIEMS*, <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2906>. Revisado por última vez: 10/05/21.

-----, *Gaceta de la UNAM, 3ª época, Vol. II, 1971*.

Raven J.E., *Los filósofos presocráticos*, Gredos, Madrid, 2003.

Secretaría de Educación Pública, *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, México, 2008

Strauss, L. (comp.), *Historia de la filosofía política*, FCE, México, 2012

Sylvia Jaime, *Cambio de marcha en la enseñanza de la filosofía*, Vargas, Lozano, G. (comp.), *La situación de la filosofía en México*, Editorial Torres y Asociados, México, 2011.

Tank de Estrada, D., *El siglo de las Luces, Las instituciones ilustrados centros de rivalidad entre Criollos y Peninsulares*, Historia Mínima de la educación en México, COLMEX, México, 2010.

Trejo R., *La filosofía en la educación media superior en el estado de Chiapas*, en Vargas, Lozano, G. (comp.), *La situación de la filosofía en México*, Editorial Torres y Asociados, México, 2011.

UNESCO, *La filosofía una escuela de la libertad*, Unicef, 2018. Disponible en https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.html, consultado el 21/05/2021).

Vargas, Lozano, G. (comp.), *La situación de la filosofía en México*, Editorial Torres y Asociados, México, 2011.

Villa Lever L., *Los grandes problemas de México*, Tomo VII: Educación, COLMEX, México, 2010,

-----, *Educación Media Superior; Jóvenes y desigualdad de oportunidades*, Innovación Educativa, México, 2014.

-----, *Los libros de textos gratuitos: la disputa por la educación en México*, UAG, Guadalajara, 1988.

-----, *La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días*, Los grandes problemas de México, Tomo VII: Educación, COLMEX, México, 2010.

Villalpando, J., *Historia de México a través de sus gobernantes*, Planeta, México, 2003.

Zoraida Vázquez, *Renovación y Crisis*, Historia Mínima de la educación en México, COLMEX, México, 2010.

Complementaria:

American Heritage Dictionary, McGraw-Hill, New York, 1975.

Aristóteles, *Política*, Gredos, Madrid, 2006.

Graves, Robert, *Los Mitos Griegos*, Alianza, Madrid, 2001

Babrius, *Fables*, Loeb Classical Library, Masachussets, 2004,

Barajas R., *La Raíz Nazi del PAN*, El Chamuco y los hijos del Averno, México, 2018.
Diccionario Ilustrado Latín-Español, Editorial Vox, 2004.

Gollás, M., *Crecimiento con desigualdad y pobreza (de la sustitución de importaciones a los tratados de libre comercio con quien se deje)*, Colmex, México, 2003.

INEE, 2008. Disponible en www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS01-2009-B.pdf. Revisado última vez: 05/05/21

Perseus Latin Tool en: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?lang=la>, revisado última vez: 16/05/21.

Ramos, S., *El perfil del hombre y la cultura en México*, Colección Austral, México, 2001.

Roudinesco, E., *Freud en su tiempo y en el nuestro*, Editorial Debate, Buenos Aires, 2016.

SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Secretaría de Educación Pública México, 2001,

The common origin approach to comparing Indian and Greek Philosophy, Universe and Inner Self in early Indian and Greek Thought, Edinburgh University Press, Edinburg, 2016, p. 12

<https://www.jornada.com.mx/notas/2021/06/11/politica/al-menos-un-millon-de-alumnos-desertaron-durante-la-pandemia-sep/>, Última vez revisado: 07/11/21.

ANEXOS

Nombre: Vanessa Villicaña Camargo

Fecha: 27 de Mayo 2021.

Grupo: 637

Materia: Filosofía.

Instrucciones:

Tarea #1: Buscar 3 definiciones del mito en diccionarios lingüísticos y filosóficos, así como elegir un ejemplo de un mito y entregar un resumen por escrito (1 cuartilla max.). Enviar ambos en un archivo de Word (título: “Tarea 1”) al correo: ralcalapedrosa@hotmail.com.

a) 3 definiciones del mito:

Definición 1:

Los mitos son las narraciones y doctrinas tradicionales, no justificadas racionalmente, y generalmente transmitidas por los poetas, acerca del mundo, los hombres y los dioses.

Definición 2:

Del griego *mythos* (palabra, narración, discurso). En el mundo griego, los mitos eran narraciones transmitidas oralmente y fueron sistematizadas por *Hesíodo* (“Teogonía” y “Los Trabajos y los Días”) y *Homero* (“La Iliada” y “La Odisea”). Los mitos contaban a los griegos el origen del mundo, el origen, relación genealógica y número de los dioses, el origen del hombre...; describían igualmente aspectos vitales como los relativos a la vida, la muerte, el amor, el destino, la libertad, la culpa. Los mitos les enseñaban también reglas políticas, sociales y morales, e incluso reglas técnicas para la fabricación de armas y útiles de trabajo.

Con la aparición de la filosofía los mitos compitieron con las descripciones racionales en su pretensión de explicar los acontecimientos básicos de la Naturaleza (tormentas, viento, nacimiento de animales y hombres) y el sentido último de la existencia.

Definición 3:

Un mito es un relato tradicional basado en antiguas creencias de diferentes comunidades y que presenta explicaciones sobrenaturales de hechos o fenómenos naturales. El relato mítico está relacionado con creencias religiosas, por lo que es asociado con un carácter ritual; es decir, presenta elementos invariables (que se repiten) y se distingue por su perdurabilidad a través del tiempo.

- b) Resume un mito (cuento, leyenda, fabula, etc.) que te guste o te parezca relevante (1 cuartilla max.) y cuál es su posible sentido.

Leyenda del Sol y la Luna (Cultura Selk´nam)

Los Selk´nam era un pueblo indígena que habitaba en tierra de fuego, vivían en clanes a lo largo y ancho de la Isla. Por un lado, los hombres debido a su gran habilidad y fuerza física, se dedicaban a la caza, el arco y la flecha eran sus armas principales. Mientras que las mujeres se encargaban de cuidar sus chozas, prender el fuego y criar a los niños.

En el principio de los tiempos, las mujeres eran las que mandaban, varios meses al año se reunían en la gran choza, un lugar sagrado al que solo ellas podían entrar para realizar sus ceremonias.

Cuenta el mito que las mujeres necesitaban comida para calmar el enojo de Jalpen, la diosa de las profundidades, que si no era alimentada, amenazaba con terminar con la vida de todas ellas. Krah, la luna lideraba a este grupo de mujeres.

Los hombres de la tribu estaban asustados por la amenaza de Jalpen y tenían miedo de perder a sus mujeres, por lo que trabajaban bastante para contentar a la diosa, que con sus rugidos estremecía a la tierra.

El propósito de las mujeres era asustar a los hombres para tener más poder sobre ellos, cuando se reunían en la Gran Choza, se burlaban, comían la carne destinada a Jalpen y disfrutaban de su engaño.

Una tarde mientras el Sol cazaba, se acercó a la Gran Choza y escucho la risa de las mujeres, se esforzó por comprender lo que sucedía y descubrió el engaño de las mujeres. Y corrió a contarle a los hombres lo que había escuchado. Montados en furia, se rebelaron y mataron a todas las mujeres de la tribu, solo se salvaron las niñas pequeñas.

La luna logro huir de los hombres pero fue perseguida por el Sol por toda la tierra del fuego hasta alcanzar el cielo y escapar, de este modo se seguirían los pasos por toda la eternidad.

A esta leyenda le encuentro un sentido social y científico; el social puesto que, desde esa época se imponen estereotipos de género, en el que los hombres son una figura masculina con gran fuerza y que solo ellos se encargan de las tareas fuertes, casería y todo eso. Mientras que las mujeres tenían que cuidar sus chozas y a sus hijos. También nos enseña como la avaricia de tener el poder puede llevarnos a hacer cosas que no son lo mejor, como mentir o en el caso de los hombres selk´man, a matar.

También encuentro el aspecto científico puesto que aborda elementos pertenecientes a la naturaleza y a la interpretación que el hombre le da, ya que la mujer huye al cielo convirtiéndose en la luna y el hombre al correr tras de ella y seguirle los pasos, se convierte en el sol que se supone hoy en día conocemos.

Nombre: Salazar Lozano Paulo Bernardo

Fecha: 27/05/2021

Grupo:637

Materia: Filosofía 2

Instrucciones:

Tarea #1: Buscar 3 definiciones del mito en diccionarios lingüísticos y filosóficos, así como elegir un ejemplo de un mito y entregar un resumen por escrito (1 cuartilla max.). Enviar ambos en un archivo de Word (título: "Tarea 1") al correo: ralcalapedrosa@hotmail.com.

a) 3 definiciones del mito:

1.- Del griego "mythos", cuya etimología remite a significados como "palabra", "discurso". Se entiende por mito todo relato acerca de los orígenes de cualquier tipo de realidad (desde el origen del universo y del ser humano, hasta el de un objeto cualquiera). Tal relato tiene las características de apelar a lo sobrenatural, como elemento explicativo, y de recurrir a un lenguaje ambivalente

2.- Un mito es una narración maravillosa protagonizada por dioses, héroes o personajes fantásticos, ubicada fuera del tiempo histórico, que explica o da sentido a determinados hechos o fenómenos y forman parte del sistema de creencias de un pueblo o cultura.

3.- Un mito es un relato tradicional, sagrado, dotado de carácter simbólico, que usualmente relata acontecimientos extraordinarios y trascendentes involucrando a seres sobrenaturales o fantásticos (como dioses o semidioses, monstruos, etc.), y que funcionan en el marco de una mitología o una cosmogonía (concepción del universo) determinada.

b) Resume un mito (cuento, leyenda, fabula, etc.) que te guste o te parezca relevante (1 cuartilla max.) y cuál es su posible sentido.

El conejo de la luna:

Hace siglos, Quetzalcóatl, el Dios grande y bueno, decidió viajar por todo el mundo transformado en una persona humana para evitar ser reconocido. Caminó por montañas, bosques, conoció mares y ríos, y como no había parado todo un día, a la caída de la tarde decidió descansar ya que

se sentía fatigado y con hambre. Así que se sentó a la orilla del camino, hasta que se hizo de noche y las estrellas comenzaron a brillar, y una luna anaranjada se asomó a la ventana de los cielos. Estaba allí descansando y observando la belleza de la naturaleza, cuando de repente vio a un conejito a su lado, mirándole, y masticando algo que llevaba entre los dientes. Él le preguntó qué estaba haciendo, a lo que el conejo contestó que comiendo, después el conejo le preguntó que que comería, y Quetzalcóatl le dijo que probablemente moriría de hambre ya que no encontraba que comer. Después de eso el conejo lleno de valentía le dijo al dios que se lo comiera, que era un simple conejo. Entonces el dios, conmovido e impresionado con la bondad del conejo, lo acarició y le dijo que sus palabras lo emocionaban, tanto que a partir de hoy no sería solo un conejito más en la tierra, sino que sería muy recordado y reconocido por todo el mundo y para siempre, porque se lo merecía por lo bueno y generoso que eres. Entonces el dios tomó al conejito en brazos, lo levantó alto, muy alto, hasta la luna, hasta que su figura quedó estampada en la superficie de la luna. Luego, el dios lo bajó a la tierra y le dijo: - Ahí tienes tu retrato en luz, para que todos los hombres tengan siempre tu recuerdo. Y la promesa del dios se cumplió. Cuando miras a la luna llena en una noche despejada podrás ver la silueta del conejo que hace siglos quiso ayudar al dios Quetzalcóatl. Tiene un sentido religioso pues su propósito es demostrar la existencia del dios Quetzalcóatl a través de la luna y la forma que tiene, también existe un aspecto científico pues aborda elementos perteneciente a la naturaleza y la interpretación que el hombre le da a la forma de la luna, y porque tiene algunas manchas.

Tarea #1

Nombre:	Fecha:30 de mayo de 2021
Vargas Mendiola Jessica Vanessa.	
Portilla Santos Kenya Cristela.	
Resendiz Guerrero Rodrigo.	
Saldaña García Santiago Romay.	
Boyso Borgatta Brytan Alexander.	
Grupo: 659	
Materia: Filosofía II.	

Instrucciones:

Tarea #1: Buscar 3 definiciones del mito en diccionarios lingüísticos y filosóficos, así como elegir un ejemplo de un mito y entregar un resumen por escrito (1 cuartilla max.). Enviar ambos en un archivo de Word (título: “Tarea 1”) al correo: ralcalapedrosa@hotmail.com.

- 3 definiciones del mito:

1) Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. < <https://dle.rae.es/mito> > [29 de mayo de 2021].

2) El mito del griego, mythos, significa fábula o leyenda, que ha permitido al hombre explicar una realidad que se le presenta de manera irracional; razón por la cual el mito en su fase primigenia se refiere a la concepción del universo, a la creación no sólo del mundo y de las criaturas humanas sino también de la vegetación y de las plantas. El Diccionario de uso español (1997) señala tres acepciones de la palabra mito: (a) Fábula o relato alegórico, especialmente el que se refiere acciones de dioses y de héroes; (b) Lo que por su trascendencia o por sus cualidades se convierte en un modelo o prototipo, entra a formar parte de la historia y (c) Relato o historia que quieren hacer pasar por verdaderos o que sólo existen en la imaginación.

Sevilla, M., Tovar, L., Arráez, M. (2006). El mito: La explicación de una realidad. Laurus: Revista de educación, vol. 12 (núm. 21). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102110.pdf>

3) Historia fabulosa de tradición oral que explica, por medio de la narración, las acciones de seres que encarnan de forma simbólica fuerzas de la naturaleza, aspectos de la condición humana, etc.; se aplica especialmente a la que narra las acciones de los dioses o héroes de la Antigüedad.

- Resume un mito (cuento, leyenda, fabula, etc.) que te guste o te parezca relevante (1 cuartilla max.) y cuál es su posible sentido.

La caja de Pandora:

Es una leyenda de la mitología griega que trata sobre Pandora, la primera mujer sobre la tierra, abuela de la humanidad y guardiana de la esperanza.

Es un relato de venganza, pues Zeus, el padre de los dioses que se encontraba molesto con el titán Prometeo por robar el fuego sagrado y haberlo entregado a los humanos. Por esto, le ordenó a Hefesto que moldeara con arcilla a la primera mujer, después cada dios le otorgó un don, Atenea le dio la sabiduría, Apolo la música, Afrodita la belleza y Hermes la elocuencia. Por último, Zeus le dio vida y la nombró Pandora (nombre que significa "la que tiene los dones"). Una vez viva, se la ofreció a Prometeo como esposa, sin embargo, él la rechazó, pues dudaba de las intenciones de Zeus. Por lo que procedió a llevársela a su hermano Epimeteo, quien a pesar de las advertencias, accedió a casarse con ella, como regalo de bodas, Pandora recibió una tinaja ovalada que incluía la advertencia de no ser abierta bajo ninguna circunstancia. Sin embargo, dentro de todos los dones que se le habían otorgado, le habían dado una gran curiosidad, por lo que decidió abrir la tinaja. Una vez abierta, escaparon todas las desgracias y males que invaden nuestro mundo, como la vejez, la locura, el vicio, la tristeza, el crimen y la pobreza, todo éstos se expandieron irremediabilmente en el mundo.

Y únicamente había quedado una cosa en el fondo de la tinaja, la esperanza. Pandora, una vez que se percató de su error, se arrepintió y decidió viajar por el mundo ofreciendo esa esperanza a todos los seres humanos.

Su sentido es explicar la razón de porqué hay desgracias en el mundo, le da una respuesta al sufrimiento humano. No obstante, de cierta manera perpetua la idea de que la mujer que es curiosa y desobedece al esposo es la culpable de todos los males (tal como se ha visto en la biblia, con Adán y Eva).

Cuestionario #2

Nombres:

Portilla Santos Kenya Cristela

Boyso Borgatta Brytan Alexander

Saldaña García Santiago Romay

Vargas Mendiola Jessica Vanessa

Reséndiz Guerrero Rodrigo

Fecha: 2/06/2021

Grupo:659

Filosofía II

Instrucciones:

Anota el nombre de todos los integrantes del equipo, escojan un escriba y grupalmente respondan el siguiente cuestionario. Enviar en un solo archivo de Word (con título “Cuestionario #2”) al correo: ralcalapedrosa@hotmail.com

1. ¿Cuál es nuestra experiencia del mito?

Son historias que nos transmiten la confianza de creer lo que cuentan a pesar de no tener un sustento fiable

2. ¿Por qué el hombre hace mitos?

Por que el ser humano siempre a tenido la necesidad de explicar cosas fuera de su entendimiento

3. ¿Cuál es la función de la filosofía ante los mitos tradicionales y cotidianos?

La filosofía puede explicar el misterio de algunos hechos con la razón y lo natural en cambio el mito tiene una relación con la religión, sin embargo la filosofía se basa en lo real concreto y natural, por lo que el mito es ambiguo y contradictorio por lo que la filosofía es contundente y

racional, sin embargo la filosofía puede ayudar aquí cualquier persona crea uno en el mito dando a entender que el mito simplemente es irracional

Por lo que los mitos son historias hechas para explicar el origen del hombre y la filosofía hace que reflexiones sobre tu existencia

Cuestionario #2

Nombres:

Portilla Santos Kenya Cristela

Boyso Borgatta Brytan Alexander

Saldaña García Santiago Romay

Vargas Mendiola Jessica Vanessa

Reséndiz Guerrero Rodrigo

Fecha: 2/06/2021

Grupo:659

Filosofía II

Instrucciones:

Anota el nombre de todos los integrantes del equipo, escojan un escriba y grupalmente respondan el siguiente cuestionario. Enviar en un solo archivo de Word (con título “Cuestionario #2”) al correo: ralcalapedrosa@hotmail.com

1. ¿Cuál es nuestra experiencia del mito?

Son historias que nos transmiten la confianza de creer lo que cuentan a pesar de no tener un sustento fiable

2. ¿Por qué el hombre hace mitos?

Por que el ser humano siempre a tenido la necesidad de explicar cosas fuera de su entendimiento

3. ¿Cuál es la función de la filosofía ante los mitos tradicionales y cotidianos?

La filosofía puede explicar el misterio de algunos hechos con la razón y lo natural en cambio el mito tiene una relación con la religión, sin embargo la filosofía se basa en lo real concreto y natural, por lo que el mito es ambiguo y contradictorio por lo que la filosofía es contundente y racional, sin embargo la filosofía puede ayudar aquí cualquier persona crea uno en el mito dando a entender que el mito simplemente es irracional

Por lo que los mitos son historias hechas para explicar el origen del hombre y la filosofía hace que reflexiones sobre tu existencia

Nombre: Herrera Garcia Miguel Angel

Fecha: 02/06/2021

Grupo: 637

Materia: Filosofía II

Instrucciones:

Tarea #2: Elegir un mito y realizar un breve ensayo reflexivo y filosófico donde el alumno destaque la finalidad o el porqué del mito (moraleja o enseñanza). Enviar en un archivo de Word (con título "Tarea 2") al correo: ralcalapedrosa@hotmail.com.

EL ORIGEN DE MEDUSA

El nombre de Medusa es altamente conocido en la cultura occidental, siendo esta Gorgona una figura mitológica griega muy popular. El mito más conocido del que forma parte tiene que ver con su muerte a manos de Perseo, pero otro que puede resultar de interés es el origen de su nacimiento. Si bien existen diversas versiones, una de ellas establece lo siguiente.

“Medusa fue una vez una joven y hermosa mujer, una sacerdotisa de Atenea cuya belleza era admirada por todo aquel que la mirara y que gozaba de múltiples pretendientes. Un día el dios Poseidón observó a la joven y cayó prendado de ella. El dios de los mares decidió raptar a Medusa y tomarla en contra de su voluntad en el templo de Atenas.

Este hecho provocó la ira de Atenea, que decidió maldecir a la mujer transformando su hermosa cabellera en furiosas serpientes, además de haciendo que en adelante cualquier persona que la mirara fijamente a los ojos se convirtiera en piedra”.

Reflexión;

Esta historia me gusta bastante ya que soy fanático de las historias y mitos sobre la cultura griega. La historia tiene un desenlace trágico para Medusa ya que siempre se nos es planteada como un ente malvado lleno de maldad, aunque la verdad es mucho más cruda ya que si lo analizamos nos daremos cuenta de que Medusa no tuvo la culpa de haber enamorado a Poseidón y posteriormente desencadenar la furia de Atenea.

Es triste pensar que Medusa fue castigada sin ninguna razón válida, en todo caso el culpable debió haber sido Poseidón ya que el es el responsable de haber traicionado a Atenea. Historias como estas son muy comunes hoy en día, donde se juzga a la víctima y se da por inocente al verdadero criminal, quizás sea una metáfora ya que Medusa no era ninguna diosa o alguna reina, sin embargo, Poseidón si es un Dios lo que le da poder por encima de Medusa, por lo cual queda impune ante cualquier juicio.

Sin duda alguna, esta es una historia que me pone a reflexionar sobre la influencia que puede tener el poder cuando se habla de “justicia”, es algo que me ocasiona cierto coraje ya que como mencione, el poderoso siempre pasara por encima del débil y en casi todas las ocasiones, nadie hace nada contra estos actos.

AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

Nombre:

Grado:

Grupo:

Asignatura:

Lee con atención cada uno de los siguientes aspectos a evaluar y contesta con honestidad marcando con una 'X' el grado de cumplimiento que has alcanzado en cada uno de ellos de acuerdo a la siguiente escala:

Frecuencia

S: Siempre **R:** Regular **A:** Algunas veces **N:** Nunca

ASPECTOS A EVALUAR	S	R	A	N
HABITOS ESCOLARES				
1 - Soy puntual en las clases				
2 - La disciplina es una característica que me distingue en el aula				
3 - Realizo las lecturas y tareas que me son asignadas				
4 - Sigo las recomendaciones del profesor para ahondar más en el tema				
5 - Soy autodidacta con los temas que se abordan en clase				
6- Entrego las actividades dentro de los tiempos establecidos y con el formato solicitado				
7-				
COGNITIVO				
8- Comprendo los temas expuestos en clase				
9- Organizo y apunto la información que me parece más relevante en mis notas				
10- Realizo preguntas sobre lo que me interesa o sobre lo que no entiendo de la clase				
11- Aplico mi conocimiento en la solución de problemas en mi vida cotidiana				
12- Expreso mis opiniones de forma clara y coherente, apoyando mis ideas con argumentos				

ACTITUDINAL				
13- Participé activamente en el trabajo colaborativo, tareas y actividades en equipo.				
14- Hago críticas constructivas a los demás sin agraviarlos u ofenderlos				
15- Tengo trato amable con mis compañeros y miembros de la comunidad educativa				
16- Soy solidario y respetuoso con las personas con quienes comparto mi espacio escolar				
17- Asumo una actitud positiva y responsable frente a la conservación de la paz y el cuidado de mi entorno				

REGISTRO DE NUEVOS APRENDIZAJES
Lo más importante que he aprendido en esta clase ha sido:
Qué nuevos hábitos o aspectos integraría o modificaría para mejorar mi condición estudiantil:

SQA

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR TRABAJO EN EQUIPO

Fecha _____ Grupo _____
Profesor _____

Los equipos deberán ser integrados por 5 alumnos, en caso de ser equipos con mayor número de alumnos deben agregarse más columnas. Este formato sirve para evaluar la actividad de cada uno de los alumnos participantes

Instrucciones: anote con qué frecuencia el estudiante realiza lo que se enuncia en cada categoría de acuerdo con la siguiente escala:

1: nunca **2: ocasionalmente** **3:**
frecuentemente **4: siempre**

	CATEGORÍA	ALUMNO:	ALUMNO:	ALUMNO:	ALUMNO:	ALUMNO:
1	Trata con respeto a sus compañeros					
2	Formula preguntas relacionadas con la actividad					
3	Participa en la discusión					
4	Aclara hechos conceptos y terminología					
5	Expresa con claridad sus puntos de vista					
6	Demuestra iniciativa en la discusión del caso					
7	Se adapta a los diferentes papeles del grupo					
8	Ayuda a sus compañeros a despejar sus dudas					

9	Demuestra iniciativa en la búsqueda de información					
10	Participa en la presentación del caso y la búsqueda					

Sugerencia: 37 a 40 puntos: **10** 29 a 32 puntos: **8** 21 a 24 puntos:**6** 33 a 36 puntos:**9** 25 a 28 puntos: **7** menos de 20 puntos: **5**

Registro de Nuevos Aprendizajes	
¿Qué logros consideras que se han alcanzado a través del trabajo grupal?	
¿Qué aspectos positivos crees que hay que reforzar?	
¿Qué aspectos negativos crees que hay que mejorar en el trabajo grupal?	

SQA

Lo que sabemos como grupo	Lo que queremos saber como grupo	Lo que aprendimos como grupo