



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FES ACATLÁN

CAMPO DE CONOCIMIENTO: FILOSOFÍA

NARRATIVAS PARA PENSAR: ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A
TRAVÉS DEL CUENTO ORAL

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR FILOSOFÍA

PRESENTA:

JUANA AYALA NORIEGA

TUTOR: GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ-FES ACATLÁN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR: DRA. ROSA MARTHA GUTIÉRREZ- FES ACATLÁN

DR. MAURICIO PILATOWSKY- FES ACATLÁN

CD.MX., AGOSTO 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL: LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR COMO UNA NUEVA UNIVERSIDAD (500 AÑOS DE EDUCACIÓN).....	
1.1 EDUCACIÓN COLONIAL	17
1.2 EDUCACIÓN DE INDEPENDENCIA Y PORFIRIATO	19
1.3 LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XX: REVOLUCIÓN Y UNIVERSIDAD	22
1.4 AUTONOMÍA E INTELECTUALISMO.....	25
1.5 CARDENISMO Y EDUCACIÓN	28
1.6 12 AÑOS DE URBANISMO.....	29
1.7 EL PRIMER RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	31
1.8 1968 GUERRA ENTRE CIUDADES.....	33
1.9 FUNDACIÓN DEL CCH (COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES) Y LA CULTURA BÁSICA	35
CAPÍTULO II FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL LENGUAJE Y EL CONOCIMIENTO DESDE UNA MIRADA HEIDEGGERIANA.....	
2.1 HEIDEGGER: EL LENGUAJE ÓNTICO	42
2.2 LO EXISTENCIARIO Y LO EXISTENCIAL.....	48
2.3 EL LENGUAJE Y EL HABLA	54
2.4 EL LENGUAJE Y LA EXPERIENCIA.....	58
CAPÍTULO III FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS: NARRAR PARA ENSEÑAR	
3.1 PENSAMIENTO Y LENGUAJE: PIAGET Y VYGOTSKY	66
3.2 PROCESOS COGNITIVOS: LECTURA, ESCRITURA VS HABLA	68
3.3 M.M. BAJTÍN: GÉNEROS DISCURSIVOS.....	70
3.4 ENSEÑANZA ¿PARA QUIÉN?.....	75
3.5 RECALCATI Y LA HORA DE CLASE	78
3.6 CERLETTI: LA SUERTE DE HABLAR	84
3.7 LA MEMORIA Y RECALCATI.....	88
3.8 LA EXPERIENCIA Y RECALCATI	91
CAPÍTULO IV ESTRATEGIA DIDÁCTICA: EL CUENTO ORAL Y LA CLASE	
	95

4.1	ESTRATEGIA: “EL COLIBRÍ”	97
4.2	ESTRATEGIA: “SAVATER”	102
4.3	ESTRATEGIA: “LA LIBERTAD”	106
4.4	ESTRATEGIA: “LA TRISTEZA”	110
4.5	ESTRATEGIA: “EL ÁGUILA Y LA GALLINA”	113
4.6	ESTRATEGIA: PERSPECTIVA DE GÉNERO	118
4.7	ESTRATEGIA: “MI LIBERTAD”	123
CONCLUSIONES		130
REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA.....		135
REFERENCIAS DE COLABORADORES Y EVIDENCIAS		138

No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. (Paulo Freire.)

AGRADECIMIENTOS

Mi infinito agradecimiento a todos mis profesores de MADEMS y en especial a la Dra. Alejandra Velázquez por haberme apoyado en la parte final de mi trabajo de tesis, por haberme leído en todo momento y hacer que rectificara mis errores.

Agradezco a mi familia por darme aliento en este trabajo, muy especialmente a mi Mamá que siempre estará conmigo, a mis hermanos: Socorro Ayala y Joaquín Ayala y a mis hijos Mariana Iturbe Ayala y Juan Antonio Iturbe Ayala.

Por último, aunque no menos importante, a mis amigos: Diana Tovar y Jonathan Rodríguez que me acompañaron en mis estudios de maestría y se convirtieron en mis mejores amigos.

INTRODUCCIÓN

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) será el utilizado para el desarrollo y práctica de nuestra investigación, el cual está apoyado en la corriente pedagógica del constructivismo y cuenta con tres principios educativos: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser (Delors, J. 1996.). Esto alienta el porqué de nuestro interés en la formación de aprendizajes en la enseñanza de la filosofía.

A lo largo de los 10 años de nuestra experiencia como docente en el CCH, nos hemos percatado de que el principio “Aprender a ser” es el más descuidado y abandonado por todas las asignaturas que componen el plan de estudios. Por esa razón nuestra propuesta está centrada en la habilidad del habla como parte fundamental del ser. Consideramos éste como la humanidad que se construye gracias a la capacidad del habla que, si se viera mermada o disminuida, se podría tender a la deshumanización. Es así como debemos aprender a ser o a humanizar al ser. Una de las formas de lograr este propósito es desde la oralidad que implica el lenguaje como capacidad y habilidad.

El presente trabajo abordará la estrategia didáctica de la enseñanza a partir de la narración oral en el Nivel Medio Superior. Ahora bien, nuestro objetivo es propiciar el aprendizaje filosófico a través del cuento, en el cual es posible que acontezca el conocimiento, como formación de sujetos individuales y colectivo. Y también la construcción de aprendizajes significativos, relevantes y aplicables en la solución de problemas por medio de la oralidad. Así pues, hemos notado que el uso del lenguaje oral como estrategia de enseñanza de la filosofía es infrecuente o prácticamente nulo en el campo de MADEMS-Filosofía.

La enseñanza y el conocimiento están estrechamente relacionados, así como lo están el lenguaje y el pensamiento. El uso de la narrativa propicia estructuras cognitivas las cuales son

expresadas a través de capacidades y habilidades del idioma que son parte de cualquier trabajo pedagógico. La enseñanza es una forma de compartir el saber a las nuevas generaciones, así como el lenguaje permite expresar el pensamiento humano. Así pues, se reconoce que cada elemento de las parejas mencionadas se define por separado y, por lo tanto, se requiere que primero se comprendan como conceptos independientes y después en sus interrelaciones. Desde la complejidad de estos conceptos y sus relaciones es que se abordará el cómo promover aprendizajes filosóficos significativos tomando en cuenta el lenguaje; a partir de ello, la presente investigación está orientada a responder a las preguntas: ¿la narración oral (el cuento) coadyuva en la construcción de aprendizajes filosóficos? ¿Cómo hacerlo?

El tema del conocimiento y el lenguaje son elementos importantes en nuestro trabajo; para ser más precisos, el habla y la construcción del aprendizaje dan forma a la estrategia didáctica propuesta. Lo fundamental de la palabra en la formación de saberes implica al docente y al discente. Por lo tanto, la primera relación —el conocimiento y el lenguaje— son parte de nuestra investigación.

El pensar filosófico es un desafío para la enseñanza, por esa razón hemos elegido la narración oral como un medio creativo para ello; ya que, si el lenguaje es pensamiento y el pensamiento es lenguaje, como unidades independientes, pero indicotomizables; siendo ésta la premisa que defendemos, entonces se conecta con la didáctica narrativa. Los hechos a los que haremos referencia tendrán que ver con el uso de la lengua en la educación.

El habla es una habilidad aprendida que nos introduce al mundo humano a través de la enseñanza del otro (quien, al hacerlo, enseña y aprende sobre su propia humanidad).

La didáctica y la lengua oral aparecen juntas, se funden en una sola cosa y permanecen inseparables; este vínculo hace que esta forma de expresión se vuelva más compleja cuando se

transforma en escritura; misma que sólo puede ser adquirida a través de la formación. Existen otras actividades que también son aprendidas (como caminar o dibujar), pero, aunque se hace uso del lenguaje, no es lo sustancial en el hacer.

El lenguaje oral y escrito como tipos diferentes, pero que se nutren uno al otro, hacen referencia a estructuras mentales que hacen posible el saber, Vygotsky dice: “Se ha demostrado que los movimientos del habla facilitan el razonamiento” (2010, p. 69). La civilización no es posible sin la escritura, y no hay humanidad sin lenguaje. Si el tiempo es uno con el lenguaje y podemos seguirle el paso o detenernos, no es así con el habla que cambia constantemente a un ritmo diferente al de la gramática.

La relevancia puesta en la construcción de los aprendizajes filosóficos tiene que ver con el conocimiento que es conseguido por el sujeto, pero acompañado por otro, a través de la enseñanza y el lenguaje. Si bien desde una perspectiva epistemológica (constructivista) es el sujeto y su mente el que actúa en la formación del saber, también tendríamos que pensar que el acompañamiento es fundamental para realizar esta tarea.

Siendo que el aprendizaje de la ética es parte de una enseñanza filosófica, que permite la formación de sujetos capaces de tomar decisiones libres y responsables en su vida, es decir, “una educación a lo largo de toda la vida” (UNESCO 2005; pp. 84-85) ponemos el énfasis en dicha disciplina. La aplicabilidad del conocimiento es prueba de fuego para la enseñanza en general y determinante en la educación filosófica enfocada en la enseñanza de la ética. El ambiente hostil y violento en el que vivimos hace urgente ver reflejado el aprendizaje logrado en la disciplina de la ética, en la conducta de nuestros estudiantes, tanto dentro de la escuela, como en su cotidianidad. Aunque no es condición de posibilidad tener formación académica para tener una conducta regida

por principios éticos, sí es en la escuela donde se aprende a tomar conciencia de las relaciones con otros, en cuanto a su educación que dura para toda la vida.

No solo se reclama la aplicación de los conocimientos por parte de los estudiantes, sino también de los profesores. Por lo tanto, se convierte en obligación atender a los saberes construidos a lo largo de su vida profesional, más aún, si son docentes de filosofía que cuentan con conciencia ética respecto a la educación. Lamentablemente no ocurre de modo automático en la práctica docente actual, **(este reclamo tiene que ver con la experiencia personal, como docente en el CCH Azcapotzalco)** o que puede dar como consecuencia el reclamo del que nos habla Velázquez (2011) “Así, es patente el reclamo, creciente, de que buena parte de los conocimientos que se aprenden y se enseñan en las escuelas no sirven para vivir con plenitud en la sociedad actual”. (p.4)

Todo esto desde la autonomía del estudiante, con respecto a la formación de seres responsables de sus actos y su conocimiento. Ya que como apunta Jean Piaget (1983):

No es posible formar una personalidad autónoma en el terreno moral, si por otra parte el individuo está sometido a una coacción intelectual tal que deba limitarse a aprender por encargo, sin descubrir por sí mismo la verdad. Si es pasivo intelectualmente, no puede ser libre moralmente. (p. 55)

En lo que atañe a los antecedentes de la investigación en este tema nos encontramos con la ausencia de estrategias enfocadas en las narrativas orales, en la enseñanza de la filosofía. No así en otras áreas afines a la filosofía o que incluso, están más relacionadas con el tema del lenguaje como la enseñanza del Español o Ciencias de la comunicación. Existen trabajos que abordan el tema del cuento como estrategia en la comprensión lectora de estudiantes de bachillerato. *El cuento como herramienta en la educación* (González, Moreno, J, A, 2009) tiene como objetivo presentar

como estrategia de enseñanza-aprendizaje el uso del cuento, para la mejora en la comprensión lectora, así como la motivación por la lectura de los estudiantes e incluso rescata la importancia de la tecnología como medio necesario en la enseñanza¹. Es así como, *El cuento como método de aprendizaje dentro del diseño curricular de aula en el contexto de la ENP*, es otra de las investigaciones escrita por Martha Nelly Farrera González en el 2018 que tiene la misma preocupación por la comprensión lectora y en esta ocasión también por la redacción.

Fue interesante encontrar una tesina de Georgina Pereyra Hernández de 1997, llamada *El cuento como proceso de comunicación*, que no fue una investigación de la Maestría en la Educación Media Superior, sino de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, que utiliza el cuento para hablar de la comunicación, pero que reconoce el impacto que tiene en el ámbito actitudinal y axiológico en la sociedad.

Otra investigación es *La narrativa como estrategia didáctica para desarrollar conciencia y regulación emocional en estudiantes de nivel medio superior* (Hernández, Trejo, L, 2008). Es de nuestro interés, porque menciona a la narrativa y va de la mano con el propósito de nuestro proyecto, siendo de utilidad desarrollar conciencia y regulación emocional.

A partir de nuestra consulta de estos trabajos, notamos que existe un especial interés en la lengua escrita, no así en la oral; fue por ello por lo que, aunque no abordan la narrativa como es propuesta por nosotros —es decir, en relación con la lengua oral—, sí desarrollan conocimiento valioso, tanto en las propias investigaciones, como con la aplicación de las estrategias que llevaron a cabo en su práctica docente con los estudiantes. Los puntos en los que coincidimos son: el cuento como estrategia de enseñanza y aprendizaje y el impacto que se consigue, precisamente, a través

¹ Las principales características narrativas: título, narrador, personajes, ambiente, tiempo y estructura de elementos que tratan y abordan los trabajos del estudio de la narrativa enfocada hacia la lengua escrita.

de la narración, ya sea oral o escrita en el ámbito actitudinal o axiológico, que es urgente reconocer como parte de la educación media superior. Si bien los conceptos abordados por las tesis mencionadas son parte de nuestro marco conceptual, es momento de nombrar a aquellos que son fundamento de nuestra investigación.

Empezaremos por hablar del marco histórico social, el cual es el primero de cuatro capítulos que conforman el presente trabajo. Hay que mencionar que coincide el año de término de nuestra maestría con el 50 aniversario de la fundación del CCH, por lo cual, el tema de la historia es relevante. Hemos considerado no solo 50 años, sino 500 de educación en México, sin la intención de ser ambiciosos, solamente, haremos un recorrido de forma un tanto anecdótico y escueto; esto con el interés de rememorar los problemas que se han padecido a lo largo de la historia de la educación en México, marcando indicios importantes en relación con la sustancialidad del lenguaje con respecto a la identidad de todo ser humano, lo cual, repercute directamente en la educación y la cultura de cualquier ciudadano. El tema del ser mexicano y universitario está íntimamente ligado con la enseñanza de la lengua y la cultura, siendo éste último un concepto recurrente en la pedagogía. El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades propone lo que es llamada una cultura básica que todo estudiante de bachillerato debería tener. Cultura que básicamente se relaciona con la lengua, el conocimiento y la comunicación.

El lenguaje es tema de importancia en nuestro trabajo, debido a que la propuesta gira en torno a la narrativa oral (cuento); por lo tanto, el tipo de lenguaje al que siempre haremos referencia es al oral con relación sustancial a la identidad del ser de todo ente humano. Consideramos retomar las ideas de Martin Heidegger, en lo que a filosofía del lenguaje se refiere, ya que considera el lenguaje como fundamento del “Ser”. Y “Aprender a ser” es uno de los principios pedagógicos del

Colegio y es necesario fundamentar éste desde la filosofía. Por ello, el segundo capítulo de este trabajo corresponde al área disciplinar. Hemos decidido enfocar nuestra exposición en torno a una idea que es sustentada en diversos autores, y nos brindarán respuestas para nuestras interrogantes en relación con el origen del lenguaje. Uno de sus intérpretes es Gianni Vattimo, quien nos dará luz sobre una posible respuesta a: ¿cuál es el principio del lenguaje?, a través, de su libro *Introducción a Heidegger*. Otro de sus intérpretes es Vincenzo Costa, a través de quien trataremos la cuestión ¿cómo es que se da el habla? y sobre la experiencia y el lenguaje que encontramos en su escrito *Experiencia y Habla: Interpretación de Heidegger*. Y, por último, Ortega y Gasset que complementará las ideas expuestas, en relación con las anteriores preguntas, en su obra *Historia como Sistema*.

No podemos dejar de tomar en cuenta a Vygotsky, Piaget y Bajtín en lo que a la habilidad del habla se trata ya que son fundamento en la corriente pedagógica del constructivismo e investigadores del proceso del conocimiento ligado con la presencia del lenguaje. Por tal motivo, consideramos importante su trabajo en nuestra investigación.

“Narrar para enseñar” es el nombre que recibe el tercer capítulo del presente proyecto, en el que abordamos el tema psicopedagógico y donde están presentes autores como M. Recalcati con su texto *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*, A. Cerletti y *Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía*, P. Uribe *Los géneros discursivos en situación de escritura académica*, los cuales, son sustanciales respecto a la práctica educativa, la cual hace uso de la creatividad y la narración comunicativa y didáctica, cumpliendo así con la articulación que existe ante un método multidisciplinario como el que se lleva a cabo en nuestra investigación, y que hace referencia a la teoría y práctica educativa.

También hemos integrado a H. Gadamer — filósofo interesado tanto en la educación como en el lenguaje— y su escrito *La educación es educarse*. De igual modo a Joan Carles Mélich, filósofo español y contemporáneo, que nos habla de la filosofía de la finitud y de la narración como elemento propio de la humanidad en su libro *Transformaciones: Tres ensayos de filosofía de la educación*.

El cuento oral como una estrategia de enseñanza de la filosofía reubica el nivel de importancia de la narración. El desarrollo de la estrategia se da en una clase expositiva por parte del docente y de un cuentacuentos, en la cual ambos desarrollan la habilidad del habla, como una forma de comunicación con un público presente. Lo que tienen de diferente está en sus objetivos: mientras el cuentacuentos persigue la expresión frente al público, el docente en su relación con el oyente busca un diálogo constructivo de aprendizajes filosóficos significativos.

El lugar en el que se llevará cabo la propuesta de estrategia es el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Azcapotzalco, aunque se puede aplicar en todo sistema educativo. El cuarto y último capítulo² es el registro de los resultados obtenidos en la práctica didáctica.

Debido al contexto³ en el que se realizará este proyecto, es necesario consultar el libro *Un modelo de diseño instruccional con apoyo de tecnologías: Revisión y propuesta*, de Eduardo

² Es necesario hacer mención que el último capítulo responde un poco, al cómo resolver el problema de la virtualidad en la enseñanza, situación que hemos vivido obligados por las circunstancias, en una nueva normalidad para la enseñanza en general y en particular en el CCH. La separación física entre docentes y estudiantes ha obligado a la escuela a conseguir la unión por medios digitales y cibernéticos.

³ Tomando en cuenta la nueva modalidad de la enseñanza, dada por circunstancias relacionadas con la pandemia ocasionada por el virus Covid 19 que obligó a los docentes a llevar su práctica por los caminos de la virtualidad.

Peñalosa, el cual aborda cómo conseguir aprendizajes auténticos y considerados. Existen métodos tradicionales de enseñanza que carecen de aplicación respecto a los conocimientos logrados en los aprendizajes, lo que da como resultado una inutilidad que convierte al conocimiento en inerte, como es conocido dicho fenómeno; como dice Peñalosa “el aprendizaje profundo va mucho más allá de la mera adquisición de conocimiento, lo cual implicaría tan solo la reproducción, la paráfrasis o la ejecución algorítmica de procedimientos de manera automática.” (Peñalosa, 2013, p. 86) La enseñanza tradicional cuyo principal personaje en la historia de la educación es el profesor, no pone atención en el papel del estudiante y se olvida de lo que nos dice Peñalosa, en cuanto a los aprendizajes:

El aprendizaje profundo implica la construcción de saberes significativos, esto es, de conocimientos que tienen sentido para el estudiante, los cuales se integran a su conocimiento previo y adquieren significado como parte de su forma de entender y actuar en el mundo. Por ello, el conocimiento significativo puede transferirse a situaciones similares. (Peñalosa, 2013, p. 86)

Nos propusimos usar las tecnologías necesarias y disponibles para llevar a la práctica nuestra estrategia y a término nuestra investigación.

Lo único que no cambió en la actividad auténtica que implica la estrategia propuesta, es la oralidad de la narración, ya que la “presencialidad” se llevó a cabo de forma virtual. La estrategia se llevó a cabo a través de prácticas docentes virtuales síncronas y asíncronas⁴ son precisamente

⁴ Actividades síncronas y asíncronas es como se llaman las prácticas docentes que se llevan a cabo en la actualidad: Se denomina aprendizaje asíncrono si la interacción entre docente y alumno se realiza en espacio y momentos distintos. Mientras que, en el aprendizaje síncrono, el tutor y el alumno se escuchan, se leen y/o se ven en el mismo momento.

las últimas estrategias presentadas en este último capítulo las desarrolladas asincrónicamente, con el apoyo del lenguaje escrito para la presentación del cuento. Cerrando con una última actividad donde se les pedirá a nuestros/as estudiantes que graben un video, de 3 minutos de duración, hablando acerca de cómo piensan desde su existencia su libertad.

Por lo anterior —como expondrá el material elaborado por las y los estudiantes— podemos decir que la estrategia didáctica propuesta es satisfactoria y prometedora; a partir de la escucha activa, se construyeron conocimientos filosóficos que, al ser expresados de forma escrita evidencian el resultado de la reflexión: la libertad.

Capítulo I Contexto Histórico-Social: La Educación Media Superior Como Una Nueva Universidad (500 Años de Educación)

El Colegio de Ciencias y Humanidades cumple 50 años de su creación y, aunque representa un logro en la historia de la educación en México, no es más que uno de tantos efectos, causas y principios que tienen que ver con el gran tema de la educación en nuestro país, mismo que cuenta con al menos 500 años. Tal parece que hay una relación inmediata entre el término país y educación (uno no se da sin el otro). Esto es, el tiempo de vida de un lugar va de la mano con el de la enseñanza de su pueblo; así pues, el México independiente da razón de una pedagogía que respondía a un pensamiento moderno en apogeo. El nacimiento de nuestra nación coincide con una nueva estructura de razonamiento universal, que es desarrollado en las universidades de Europa. De modo que todo gira y se desarrolla con la creación de las escuelas, que son termómetro político, económico y social de cualquier ciudad.

El CCH fue nombrado en un principio como el proyecto de una nueva Universidad; por lo tanto, hemos considerado que el tema de la educación superior es referente de este capítulo histórico-social. Para tal desenvolvimiento, haremos uso, principalmente, de del libro *Educación y Sociedad en la historia de México*, de la historiadora Martha Robles; también se abordarán a los autores Samuel Ramos, Alfonso Caso y Gabriel Vargas Lozano. De tal manera que iniciaremos el recorrido histórico con la Universidad Real Pontificia, ubicada en la época colonial y nutrida de la cultura europea occidental, misma que da pie, en el siglo XIX, a la creación de la Escuela Preparatoria y terminamos con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades con los referentes históricos del verano del 68 y un ambiente totalmente diferente, en el que se desarrolla una nueva propuesta educativa, con un modelo y un plan de estudios fundados en una corriente pedagógica constructivista, misma que toma en cuenta tres principios básicos de la educación

(aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser), además de una cultura básica (expuesta al final del capítulo).

1.1 Educación Colonial

Todo el modo de pensar, de quienes ganaron una guerra de conquista, que destruyó lo que consideró necesario, para poder ocupar un lugar, que fue botín de guerra y propiedad de los vencedores instauró en lo que ahora era suyo una Universidad. El México colonial es principio de un país que conocemos en el siglo XXI, pero que se empezó a formar desde el siglo XVI⁵.

Al hablar de 50 años de vida del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es necesario recordar 500 años previos, para conseguir una mejor comprensión histórica de hechos, que pueden ser principios, más no orígenes de la educación mexicana. Ahora bien, si no mencionamos lo prehispánico como principio, sí identificamos en él el elemento primordial en la educación, para ser más precisos el lenguaje (la lengua o el idioma) lo que corresponde al origen de la enseñanza, como algo que era preciso ser destruido por el vencedor en la conquista, no solo territorial, sino principalmente cultural, para culminar con su cometido. El lenguaje se convirtió en el obstáculo más importante a vencer por la educación.

⁵ Ofrecemos una disculpa por considerar el principio de nuestro país con la colonia y no con la época prehispánica, pero en cuanto a la historia de la educación en México, es necesario acotar los tiempos que marcan el antes y después de la conquista, punto de partida importante de nuestro trabajo.

La religión y la lengua fue otra conquista, que se llevaría mucho más tiempo. Aunque las creencias se introdujeron con mayor facilidad, el idioma fue mucho más difícil. Es por eso por lo que, en la colonia, lo que se consiguió fue la construcción de edificaciones que expresaban el poder del vencedor, acompañadas de un sistema económico y político propiamente europeo. Españoles que vivían en México e hijos de estos (criollos), así como mestizos e indígenas hacían un total aproximado de 5 000 000 de habitantes.

Según el censo levantado por el segundo virrey de Revillagigedo, se contaba con una población total de 5.2 millones. De esta cifra, 3.7 millones eran indígenas, es decir, el 71%. Los españoles trataban a toda costa de imponer sus patrones culturales a los naturales de la Colonia; en especial, las creencias religiosas de la iglesia católica. El propósito colonizador se veía limitado por la diversidad de lenguas indígenas que existían en el vasto territorio de la Nueva España (Robles, M. 1985, p. 18).

Por supuesto que las universidades y escuelas proveían la cultura impuesta, aunque los únicos que eran beneficiados con la educación eran los hijos de españoles nacidos en América (criollos) o los mismos españoles.

Con la colonia se instaura la Real y Pontificia Universidad de México, la Escuela de Minería y la Academia de San Carlos, entre otras importantes escuelas que eran destinadas a la educación de criollos y mestizos, en consonancia con los avances intelectuales del viejo mundo. Una vez pasados casi 300 años de colonia, ya en el siglo XIX, es perfectamente lógico que un sacerdote criollo (Miguel Hidalgo), educado en las escuelas que respondían a los intereses de los avances logrados en ciencia y filosofía —de acuerdo con un pensamiento moderno en todo su esplendor—, se atreviera a emprender una guerra contra quien limitaba su libertad y poder, en una tierra que tenía los mismos derechos, que habían logrado aquellos de quienes había aprendido a

pensar en la independencia y no ajenos a la cultura nutrida por los logros de la intelectualidad ilustrada en boga.

1.2 Educación de Independencia y Porfiriato

Si bien son claras todas las desigualdades existentes en el siglo XVIII (económicas, sociales, políticas, culturales), la que pesa más reside en la lengua, ya que quienes hablan el mismo idioma son aquellos que tienen identidad como mexicanos, y el castellano no es una lengua que predomine en el México independiente.

Entre los avances considerables durante el siglo XIX se encuentran: que la educación pasó a manos del Estado; que el personaje principal de la historia fue el mestizo y no el criollo; la multiplicación de universidades; así como la aparición de escuelas de educación básica, lo que significaba que ésta sería considerada parte de la constitución política mexicana. Con todo lo que implicaba la elaboración de una ley que iba tomando en cuenta posturas respecto al tema de la educación, que respondían a las facciones políticas dadas en el momento de transición de los gobiernos:

[...] los conservadores sostenían la educación religiosa, los dogmas de la Iglesia católica, el principio de autoridad eclesiástica y civil, la idea de que nuestra nacionalidad dio principio en la conquista española, etc.; los liberales se empeñaban en la plena libertad de enseñanza, el término del monopolio en la educación, una instrucción basada en la ciencia, la popularización de la enseñanza, principalmente de la primaria, la democratización de la

instrucción superior, la obligatoriedad de la enseñanza y el laicismo como medio para acabar con el fanatismo y errores científicos (Robles, M. 1985, p. 50).

La época de la Reforma fue una lucha franca contra el poder eclesiástico en todos los ámbitos de gobierno que exigía un país en construcción; el tema de la educación no es asunto menor. Para la segunda mitad del siglo XIX la realidad es distinta, en cuanto a las creencias religiosas se trata.

El pensamiento moderno (antirreligioso, naturalmente) está presente en este momento de la historia mexicana; sin embargo, no es la única causa de la época de Reforma en México, sino que representa una postura más mestiza que criolla. Es parte de una conciencia de un ser que ya habla la lengua hispana, sin ser español, y dirige su pensamiento a asuntos políticos-educativos por encima de la fe (será porque esa ya la tienen), pero el control en términos de gobierno exige de la separación entre Iglesia y Estado.

Es así como lo preferido desde el liberalismo se concretiza en el artículo 3 de la constitución de 1917; antes de saltar al siglo XX, es importante mencionar que la última parte del siglo XIX corresponde al porfiriato. En este periodo, se congelaron los deseos liberales sobre la popularización de la educación, aunque se mantuvo una relación constante con los logros intelectuales de Europa. Lo extranjero siempre ha sido bienvenido en México. Así pues, con la presidencia de Porfirio “se inicia un periodo activo de importaciones y exportaciones que dinamizaría el letargo de producción nacional pero que, al mismo tiempo, dejaba en el abandono a la economía interna del país” (Robles, M. 1985, p. 68). No sólo deja en el abandono a la economía, sino a todo aquel que fuera indígena pues figura como esclavo disfrazado de trabajador, hacendado o terrateniente (imagen que se mantuvo desde el principio de la colonia).

La preocupación por la educación preparatoria y universitaria no ha dejado de existir desde finales del siglo XIX —e incluso, desde la colonia— hasta nuestros días; será que corresponde con una edad en la que el idioma está definido, así como una presencia, que nos habla del mestizo que adquiere una identidad de mexicano, el habla es la marca del ser que puede educarse.

Así, en México, la educación del bachiller surge en 1867 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria a sólo 46 años de la independencia de nuestro país, en el seno de un proyecto de nación con múltiples problemas a solucionar. Entre ellos el propio idioma, el cual no es hablado en el país ni siquiera por la mitad de su pueblo, lo que da como resultado una desigualdad enorme y difícil de querer resolver.

La creación de la Escuela de Estudios Preparatorios (donde funge como director hasta 1878 Gabino Barreda), con una visión totalmente científica-positivista. La educación era la formación del entendimiento y los sentidos sin mantener dogmas políticos o religiosos.

Uno de los lemas era: Saber para prever, prever para actuar y se logre la reforma de la sociedad (orden y progreso). Barreda descuidó la educación moral, los estudios humanísticos y la filosofía, a pesar de que sí existían las materias de Lógica, Ética e Historia de la Filosofía como parte del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). El por qué del descuido era el auge del pensamiento científico contra la religión y la metafísica, lo que caracterizó el enfoque positivista de la ENP y universidades nacientes en este momento. Si bien la educación superior era la más solicitada por los ricos y educados —que ocuparon los puestos de gobierno más importantes—, ésta ya no estaba en manos del clero, pero en donde sí tenían oportunidad era en la educación primaria y secundaria, que amén de no ser pública, ni gratuita podía seguir siendo privada, y además con instrucción religiosa.

1.3 La Educación del Siglo XX: Revolución y Universidad

En el año 1900 existe el registro de una población de 13.7 millones de habitantes, más del doble con el que se contaba en la colonia. Para este momento, el mestizaje ha hecho posible la toma del control político, económico y social del país. El ámbito educativo se ha concentrado en el nivel superior; sin embargo, “El acceso a las instituciones educativas, para más del 80% de la población mexicana, era inalcanzable en una supuesta situación de libertad” (Robles, M. 1985, p. 73).

En el centenario de la independencia (1910) aparece el maestro Justo Sierra como defensor y fundador de la Universidad Nacional de México, junto con la Escuela Nacional de Altos Estudios, que tenía como objetivo la investigación científica y el mejoramiento de saberes de ciencia y la perfección de aprendizajes hechos en la Escuela Nacional Preparatoria.

Curiosamente, la fundación de la Universidad Nacional de México representa un tiempo diferente de poder (respecto a los nuevos pobladores de un territorio que recibe el nombre de México). Como en su momento se instauró la Real Pontificia Universidad de México, para el desarrollo del pensamiento del vencedor, de la misma forma se da la fundación de lo que representaba el poder logrado de quien habla, lee y escribe en el mismo idioma, pero que es mestizo, respecto a su etnia.

Hablamos de que para el año de 1910 se cuenta con una población de 15.2 millones de habitantes, de los cuales, un 80% —es decir, 12 millones de mexicanos— es analfabeta. Sin embargo, la revolución mexicana arranca con demandas laborales (tanto rurales como proletarias); una frase representativa del movimiento es “Tierra y Libertad” (del revolucionario Emiliano Zapata), que da cuenta de la necesidad de la propiedad privada individual y no latifundista que prevalecía desde la colonia, junto con una modalidad de esclavismo, a través de tiendas de raya y

hacendados (dueños de la tierra y del trabajo del indígena, así como del ya mexicano que no sabe leer ni escribir).

La inversión extranjera que se llevó a cabo durante el porfiriato permitió el avance urbano donde se dio el incipiente proletariado explotado que, sin lugar a duda, era mayormente mestizo analfabeta y sin la libertad. Aunque ya empezada la Revolución en la Escuela de Altos Estudios se creaba (1912) el primer curso Libre de Introducción a los Estudios filosóficos y en 1914 Alfonso Caso y Alfonso Reyes están presentes en la creación de la Facultad de Humanidades enteramente gratuita y para todo el público. Tres años después se promulgaba la constitución de 1917 y en su artículo tercero, dedicado a la educación, decreta su carácter público, laico y gratuito, así como la responsabilidad que tiene el Estado para su aplicación. Se fusionaban la enseñanza técnica y universitaria.

En 1920, con el presidente de México Álvaro Obregón, se tiene como objetivo del desarrollo nacional, la industrialización por encima del campo y la vida rural.

Alfonso Caso, como Secretario de Educación, apuesta por un proyecto de mestizaje para la nueva civilización y cultura, que exigía una época donde México figuraba como parte de un sistema capitalista formado por países democráticos y en pleno desarrollo industrial.

Por otro lado, la sociedad Ateneo de la Juventud, representaba la incubadora de la cultura educativa, política y social con personajes como: Alfonso Caso, José Vasconcelos, Ricardo Gómez Robledo, Alfonso Reyes, Jesús T. Acevedo, Manuel Gómez Morin y Lombardo Toledano, fundadores de la Universidad Popular en 1912: “Bajo el lema “la ciencia protege al pueblo”, los miembros de la Universidad Popular actuaban inspirados en ideas reformadoras, si la libertad

proviene de la inteligencia, la libertad política y la democracia serían resultado del aprendizaje” (Robles, M. 1985, p. 95).

Es así como José Vasconcelos se convierte en el Mesías de la educación logrando la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) e inaugurando sus servicios el 20 de julio de 1921. Pone en práctica campañas de alfabetización a la población rural, así como proyectos que eleven el nivel cultural del país. Es importante recordar términos utilizados en la fiebre de la educación, como panacea del mal que había padecido el pueblo mexicano desde la colonia: la “des-indianización” que consistía principalmente en hacer el castellano la lengua oficial; el mestizaje (“la raza cósmica”) urgente de toda la población. Los maestros eran “misioneros” de la alfabetización y los artistas párrocos de la cultura. De tal modo que: “El mestizaje creador de la “raza cósmica” tendría necesariamente que redimir a una clase indígena explotada y esclavizada cuya vida tenía pocas diferencias respecto de las que le impusieran el español colonizador y el criollo” (Robles, M. 1985, p. 103).

Con la renuncia de Vasconcelos a la Secretaría de Educación Pública (1924), termina una etapa de la historia de la educación que estuvo muy cercana a la conciencia del país, con el que se contaba, para responder a un sistema capitalista claramente adoptado desde el porfiriato, pero reconocido después de la revolución como el proyecto nacional a alcanzar. Sin importar el problema de una población altamente indígena y analfabeta; muy a pesar del interés puesto en la ciencia por Porfirio Díaz y su grupo de los llamados “científicos” hombres letrados que tenían un lugar en el gobierno en turno, a diferencia de analfabetas que formaban el grueso de una mano de obra que no era necesario capacitar, más allá de que entendieran los mecanismos de una tienda de raya, una vez avanzados los frutos de la revolución aparecía un nuevo “Mesías”: El presidente Plutarco Elías Calles tenía claro que era urgente resolver el problema de analfabetismo; además,

era necesario fomentar la preparación técnica para capacitar mano de obra calificada, que sirviera al desarrollo industrial, lo cual garantizaba una producción en alta escala que, a su vez, era la solución al crecimiento económico tan buscado por todos los gobiernos.

En el “Maximato” (periodo entre 1924-1934), Calles tomó decisiones con respecto al destino del país; fue un tiempo de alfabetización y técnica, olvidando la educación universitaria: “La educación individual se dirigía hacia el especialismo técnico separando aún más las clases mexicanas en habitantes de dos países distintos y opuestos” (Robles, M. 1985, p. 25).

1.4 Autonomía e intelectualismo

El callismo fue un periodo aciago con lo que se refiere a un autoritarismo político en la historia de México; sin embargo, durante esos 10 años sucedieron cosas importantes para la Universidad Mexicana: la autonomía de esta y su carácter nacional respecto a las posturas educativas que sostenían un proyecto de este carácter; como resultado de una revolución que había parido dos nuevos tipos de mestizo, el campesino y el obrero igualmente analfabetas, pero potencialmente productivos, para una economía que coincidía con un sistema político democrático y constitucional.

No hay que olvidar que el mestizo es origen del nombrado mexicano, mestizo de carne, pero sobre todo de espíritu, que como hijo de español e indígena habla el idioma del padre y se rige por sus creencias y pensamiento, hasta conseguir su independencia y sus propios saberes.

Puede ser que no se considere suficiente una lengua para ver realizado el mestizaje; sin embargo, tomando en cuenta al lenguaje como parte de la identidad de cualquier ser humano, un idioma impuesto como una condición de existencia, es recibido de forma obligada igual que el vivir mismo.

Es justo en la Revolución donde se pone en acción el poder del mestizaje; la fundación de la Universidad Mexicana, en 1910, es prueba de ello. Dentro de ésta, se genera un intelectualismo político que es líder de los logros —en cuanto al gobierno se trata— de un país y pasa a manos de los más hábiles y letrados. Se concentra el conocimiento en la creación de una Universidad, ofreciendo una cultura en desarrollo que caracteriza al mexicano.

Con Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, y Caso como rector de la Universidad, se pone en práctica la filosofía del Ateneo de la Juventud, lo que significa una estructura de pensamiento que dará forma a un sistema político-social, económico y, sobre todo, cultural.

La autonomía reclama un poder del conocimiento frente al económico, cada vez más fuerte, respecto del político, y de cualquier otro. El desarrollo industrial exige educación técnica, más que superior o intelectual. Y el carácter nacional de la Universidad, la comprometía con la educación pública, gratuita y laica, como resultado de una Revolución que no terminaba con la constitución.

La Universidad no podía ser elitista nunca más. Las funciones universitarias deberían responder a las necesidades del país, lo que provoca toma de posturas en referencia al tipo de educación que ofrece la Universidad, tomando en cuenta que “Sería absurdo e injusto exigir a la Universidad la educación general o los rudimentos de la cultura” (Robles, M. 1985, p,131). Alfonso Caso dice:

Ni el pueblo ni la Revolución tienen que temer nada de la ciencia, porque no puede haber divorcio entre la justicia y la verdad. Tienen que temer, en cambio, de la ciencia a medias, de los títulos que son simplemente oropel que cubre la ignorancia y la pereza de los profesionales y de las prédicas de amor al pueblo hechas a cada momento por personas en

quienes se ve claramente el fin individual que persiguen (Caso, A. 1929, citado por Robles, M. 1985, p. 131).

La educación es tema de disputa en el México capitalista, sin capital de ningún tipo, ni industrial, monetario, político, cultural y mucho menos pedagógico, lo que da como resultado un sentimiento de inferioridad generalizado y descubierto por Samuel Ramos, quien reconocía la importancia de la enseñanza en la construcción de un país en desarrollo. Ramos es un intelectual a quien le preocupa la razón del carácter del mexicano, aunque su investigación se enfoca en el ciudadano urbano, su idea del sentimiento de inferioridad esclarece en mucho los problemas en general de aquel que vive en la ciudad de México:

Afirma Adler que el sentimiento de inferioridad aparece en el niño al darse cuenta de lo insignificante de su fuerza en comparación con la de sus padres. Al nacer México, se encontró en el mundo civilizado en la misma relación del niño frente a sus mayores. Se presentaba en la historia cuando ya imperaba una civilización madura, que sólo a medias puede comprender un espíritu infantil (Ramos, S. 2001, p. 51).

Un espíritu infantil era el que hablaba, leía y escribía, pero era necesario que aprendiera a usar máquinas para la industrialización puesta en marcha, como proyecto nacional. La mano de obra calificada era prioridad en la educación. Es así como se funda el Instituto Politécnico Nacional (1937), por Lázaro Cárdenas, el presidente que desterró a Calles y fundó el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), refundado por Manuel Ávila Camacho como Partido Revolucionario Institucional (PRI).

1.5 Cardenismo y Educación

El intelectualismo político no sólo había conseguido fundar la Universidad Nacional Autónoma de México, sino también, la Secretaría de Educación Pública siendo esta última responsabilidad del Estado, donde el gobierno mexicano es el representante absoluto de los logros y objetivos de la educación, pero influenciado por el pensamiento universitario, que da los marcos teóricos para proponer un sistema político socialista durante el cardenismo.

El 18 de marzo de 1938 se conseguía la expropiación petrolera como bienes de la nación, cuando el país no tenía resuelto el problema del analfabetismo y ni siquiera eran suficientes las escuelas primarias, pero ya se había fundado el IPN, como el remedio a la falta de capacitación técnica de los trabajadores.

Martha Robles piensa que una solución al problema educativo tiene que ver con tomar de ejemplo a Lázaro Cárdenas cuando nos dice que:

Las tareas educativas podrían resolverse cuando la política económica capitalizara; la inversión pública de la administración de Cárdenas destino el 12.6% a fomentar la instrucción popular; Ávila Camacho la disminuye al 10.2%; Miguel Alemán al 8.3% y, todavía durante el sexenio del presidente Adolfo Ruiz Cortines se continúa sacrificando a la enseñanza con presupuestos insuficientes para atender, siquiera decorosamente, a la gran masa analfabeta que continuaba sin posibilidad alguna de ingresar, cuando menos, al nivel primario (Robles, M. 1985, p.181).

Pero Cárdenas realmente no cumplió ni mínimamente con la demanda educativa que exigía un periodo postrevolucionario (golpeado sanguinariamente por la inestabilidad política y

económica), que requería un sistema económico capitalista favorecedor— éste sólo convenía a mestizos letrados y ricos, educados en un nivel universitario, que les permitía tener una visión general de su país—. Si faltaban intelectuales, con Cárdenas en 1938, se les da una muy cordial acogida a pensadores españoles, que huían de una cruenta guerra civil en España, pero que encontraron refugio, al destierro que estaban condenados, en una tierra no desconocida, ni por su cultura, ni por su lengua.

1.6 12 años de urbanismo

Al término del gobierno de Lázaro Cárdenas, hacia 1940, sube a la presidencia M. Ávila Camacho (1940-1946) y después Miguel Alemán (1946-1952), siendo estos 12 años una época de centralización económica, y desarrollo industrial y urbano (sobre todo en la ciudad de México, Guadalajara y Monterrey): “La República mexicana alcanzó una población de 25,971,000 habitantes en 1950, dividida en 42.6 % en el sector urbano y 57.4 % en el campo; esto es, considerando las poblaciones rurales de menos de 2500 habitantes” (Robles, M. 1985, p,180). Aunque la ventaja del porcentaje del campo sea de más de un 10 % hay que tomar en cuenta, que el proceso de mestizaje se llevó a cabo rápidamente en 12 años de gobierno que van de 1940 a 1952 en comparación con 3 siglos y medio de inicio del mestizaje.

La creación del IPN había resultado de mucha utilidad para dar frente a la industrialización en desarrollo, gracias a las inversiones extranjeras y privadas, que gozaban de exención de impuestos y privilegios por parte de un gobierno que estaba al servicio de un sistema capitalista,

que requería de una clase media potencialmente consumidora y preparada para el uso de la tecnología, que también era de importación.

Ante el abandono de la educación popular, y el respaldo de la instrucción técnica (que ofrecían tanto el politécnico, como la universidad) sigue presente una flagrante educación privada, que da respuesta a la necesidad de la enseñanza que requiere una vida urbana, moderna, capitalista y pudiente. Así pues, la iglesia retoma las riendas de la educación, desde el nivel básico hasta el universitario. Surge la Universidad Iberoamericana, con jesuitas fundadores o el Instituto Tecnológico de Monterrey, La Salle, La Universidad Anáhuac entre otras, como parte de la iniciativa privada, por encima del presupuesto público para la educación “ausente” en el país.

Para cerrar con broche de oro estos 12 años de urbanismo y ambiente citadino (1940-1952), Miguel Alemán emprendía el proyecto de Ciudad Universitaria. La más importante ciudad en formación gracias a los migrantes del campo e incluso indígenas que decidían llegar a probar fortuna, aunque implicara aprender a vivir de manera distinta en la ciudad de México. Un lugar donde se podía vivir, para tener la oportunidad de acceder a una educación superior, que implicaba cambiar de identidad, porque quien entra a C.U como uno de sus miembros vive y habla diferente a todos los mexicanos; y no se exagera en lo dicho, si reconocemos la fuerza del lenguaje en cuanto a la formación del ser humano, a través de sus capacidades y habilidades desarrolladas con el idioma y desde la enseñanza.

Como resultado de un sistema político-económico existen las ciudades donde hay áreas públicas y privadas conviviendo y la educación es una de ellas. La Universidad Nacional de México es en principio pública; en ella no debería haber elitismos como lo dice Martha Robles:

Nadie propondría hoy una universidad elitista; sería imposible en un país como el nuestro donde la minoría intelectual no procede de los estratos más altos, pero tampoco es deseable una falsa universidad para el pueblo a expensas de reducir al mínimo los requisitos de la inscripción y la calidad del estudio (Robles, M. 1985, p.197).

Cuando Robles dice que las minorías intelectuales no proceden de los estratos más altos, no nos explicamos en qué momento dejaron de ser estas de estos niveles. En México siempre han sido de los niveles altos, desde el principio de la historia mexicana, con la Universidad Pontificia y los criollos en la colonia, después los mestizos en la independencia y la revolución y los ricos en todas y cada una de las épocas históricas, y mayormente en la actualidad.

Los letrados siempre han sido los menos y no solamente tiene que ver con clases sociales o económicas sino con dimensiones ontológicas. La falsa universidad que menciona, Martha Robles como del pueblo, más que falsa diríamos disfrazada o aparente es como surge la Universidad Nacional de México, que se le exige ser popular o pública, cuando evidentemente no es para todos.

1.7 El Primer rector de la Universidad Nacional Autónoma de México

En 1945 es promulgada la Ley orgánica — por Manuel Ávila Camacho— de la autoría de Alfonso Caso y por la que resulta nombrado primer rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. Menciona:

Una corporación pública---organismo descentralizado del Estado— dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores y profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad;

organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura (Caso, A, 1945 citado por Robles, M. 1985, p. 198).

Con dicha Ley orgánica, la Universidad se convertía en una institución autónoma, con una capacidad jurídica propia, aunque unida al Estado como proyecto Nacional, que es con el derecho a presupuesto designado a la educación, y manejado por el gobierno, así como, resguardo jurídico, lo cual se traduce en protección legal, por parte de este.

La autonomía significaba libertad de cátedra, de investigación, de filosofía y distancia respecto a problemas políticos del Estado. Pero sabemos que al interior de una nación existen gobiernos y políticas que no se pueden ignorar. Al estar unidos por el Estado, resultan involucrados en todos los ámbitos. Por lo tanto, los conflictos universitarios no se reducen a inconformidades entre profesores y alumnos, donde el problema radique en el deber frente al conocimiento, sino que los problemas económicos, políticos y sociales, están presentes de fondo.

De la creación de Ciudad Universitaria solo habían pasado 16 años cuando ocurre el mayor crimen cometido contra sus ciudadanos. En 1968, los universitarios habían alcanzado una población considerable, con conciencia de identidad como mexicanos, y que de acuerdo con la ley orgánica del 1945 no se les permitía involucrarse con asuntos políticos del Estado Mexicano. Sin embargo, ¿la educación política es parte de la cultura? ¿y no se ofrecía como beneficio por la Universidad?

1.8 1968 Guerra entre ciudades

La cultura de sangre y violencia fue la que encontraron aquellos que se involucraron en lo que no les era permitido y que formaba parte de su existencia como ciudadanos mexicanos. Ya que como estudiantes pertenecían a una comunidad diferente con cultura política distinta. La situación del país en 1968 podemos saber que:

En 1968 la población mexicana estaba próxima a alcanzar la cifra de 48 millones de habitantes, con un ritmo de crecimiento anual del 3.7 %, cuyas desigualdades se expresan en términos de oportunidad de acceso a los beneficios laborales y educativos (Robles, M. 1985, p. 203).

La desigualdad es la misma que se ha tenido a lo largo de la historia mexicana, sólo que ahora con una población multiplicada por diez —desde la colonia— y una centralización de diferencias, en cuanto a desarrollo económico, político y social en la ciudad de México y una minoría de intelectuales que al no pertenecer a los estratos altos se revelaba contra los males que ya podían identificar.

Uno de los principios universitarios dictados por Caso consistía en educar, investigar y difundir la cultura; éste se llevó a cabo de manera exitosa, lo que derivó en un espíritu combativo. Al respecto, Robles apunta:

[...] manifestaciones masivas de jóvenes estudiantes, maestros, obreros, profesionales, intelectuales y simpatizantes “anónimos”, marcharon por las principales calles de la capital para evidenciar con sus peticiones, y su improvisada acción política, el ansia popular de

una unidad nacional en medio de contradictorias diferencias culturales (Robles, M. 1985, p.208).

Aunque no estamos tan seguros de la heterogeneidad de las manifestaciones, sí reconocemos el precio que se pagó por pretender estar al margen de poderes políticos que gobernaban la ciudad que contaba con un pensamiento distinto al universitario. Dudamos de que el ansia popular tuviera que ver con una unidad nacional; más bien, consideramos que era una respuesta a la cruda desigualdad que se vivía con una nacionalidad que estaba casada con un capitalismo, que exigía un gobierno represor y antidemocrático, por alcanzar una economía competitiva y siempre atractiva para la inversión extranjera.

La matanza del 2 de octubre sirvió para tomar medidas inmediatas, ante la imperiosa necesidad de una mejor cobertura de la educación, como resultado de un implacable aumento demográfico el cual exigía preparación técnica, para responder al rezago tecnológico que se tenía en frente, y era causa de la dependencia en cuanto a ciencia y tecnología del extranjero. El gobierno hacía conciencia de la necesidad de la educación, aunque nuevamente, en el nivel superior y como novedad se preocuparon por el bachillerato. Ciudad Universitaria había demostrado los resultados del poder de la acción estudiantil universitaria haciendo uso de la Escuela Nacional Preparatoria y la Universidad Nacional Autónoma de México. Había sido posible una manifestación de tal magnitud que se tuvo que hacer uso de armamento bélico, para su destrucción.

Así, se funda la Universidad Autónoma Metropolitana junto con el Colegio de Bachilleres; se apuesta por niveles educativos que sólo alcanza una minoría, y que de todas formas es una cantidad considerable con relación al aumento demográfico.

Robles nos dice: Algunos cálculos aproximados nos hacen suponer que, para 1971, más de dos millones de niños entre 6 y 14 años, no tuvieron acceso a la primaria. La falta de oportunidades educativas se traduce en un mayor aislamiento del desarrollo cultural de casi $\frac{1}{4}$ del total de los niños mexicanos (Robles, M. 1985, p. 225).

Así es como la escuela está lejos de actuar como un factor de igualdad social, convirtiéndose en un elemento de marginación, desigualdad económica y social.

La Universidad Nacional Autónoma de México no se quedaría atrás con la creación de nuevas Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) o Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH).

1.9 Fundación de CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) y la Cultura Básica

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien lo consideró como la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional. Los cinco planteles del Colegio se distribuyen (4) en la zona metropolitana y (1) en el Estado de México.

Hay que mencionar que el modelo educativo del colegio surge como una propuesta anti-enciclopedista, anti-memorístico y anti-tradicionalista —aspectos con los que sí contaba la Nacional Preparatoria—. Se trataba de un formato novedoso que proponía el interés en el estudiante, para alcanzar los tres principios fundamentales de la educación: Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser. Proponía una Cultura Básica y contaba, en un principio, con 101 opciones técnicas disponibles, extracurricularmente, para los estudiantes; abarcaba cuatro

semestres de historia y la asignatura de filosofía en quinto y sexto semestre (Gaceta amarilla, UNAM. 1971).

No hay que olvidar que, al interior de la Universidad, y en su origen, ya se había puesto en discusión una educación enfocada en el trabajador (proletario), así como en el uso del materialismo histórico como filosofía.

La educación socialista era ya conocida por los intelectuales mexicanos y experimentada en algunas épocas del gobierno postrevolucionario. Si bien el socialismo de inicios del siglo XX no era el mismo que el de sus últimas décadas (particularmente el del año de 1970), este último sí respondía a los ecos guardados de la historia. Los primeros profesores del CCH enseñaban desde el socialismo marxista presente en los inicios del colegio como parte del matiz.

El 1 de febrero de 1971 se publica en la Gaceta amarilla de Ciudad Universitaria la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades; se da a conocer su modelo educativo y, además, menciona que: “[El CCH] permite un tipo de educación que constituye un ciclo por sí mismo, que puede ser preparatorio, pero también terminal, y profesional, a un nivel que no requiere aún la licenciatura y que está exigiendo el desarrollo del país” (Gaceta amarilla, UNAM. 1971).

La lectura de obras clásicas y contemporáneas fue prioridad en el plan de estudios original, así como el estudio del inglés o francés como lengua extranjera. Y cuatro semestres de Taller de redacción, con lo cual parecía cubierto el tema del lenguaje; además el interés en la Historia siempre estuvo por encima de la Filosofía.

Además de exponer su fundación, la publicación del 1º de febrero sirvió como referente de los preceptos de los métodos de conocimiento. Hay que mencionar sobre la poca claridad del

concepto de “Cultura básica” por parte del modelo educativo del CCH, no hay una definición presentada en la Gaceta Amarilla que sirva de referencia para entender el significado de este término enunciado en la creación del Colegio. Ahora bien, la Universidad como proveedora de cultura desde una autonomía, que facilitaba dicha tarea, se puede ver la íntima relación entre esta y el conocimiento. El concepto es complejo en cuanto a su definición; sin embargo, está presente en todo discurso educativo y se encuentra relacionado con lo político, económico y social. Proponiendo en su modelo educativo una cultura básica a la que todos sus estudiantes tendrían el derecho de conseguir al concluir su bachillerato. En la Gaceta amarilla se expone esta aproximación respecto al tema:

El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Pero el plan está igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura del especialista (Gaceta amarilla, UNAM. 1971, p. 7).

Aunque bien a bien no se explique en qué consiste la cultura básica sí se dan características con las que cuenta este concepto y se sabe que está íntimamente ligado con los métodos de conocimiento contemplados en el plan de estudios, éstos son el experimental y el histórico-social. Expone la Gaceta amarilla:

El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en

aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica (Gaceta amarilla, UNAM. 1971, p. 7).

Hay que resaltar que los métodos de conocimiento propuestos en un nuevo plan de estudios tenían sus fundamentos en un materialismo histórico presente en México desde 1938 con el Cardenismo y su educación socialista. ya que podemos decir: el marxismo formaba parte de la cultura mexicana en este momento de la historia, desde una producción intelectual universitaria.

El modelo educativo del CCH surge contestatariamente, por una parte, a los problemas políticos y sociales y por otra a una vieja pedagogía que practicaba el “enciclopedismo” y métodos memorísticos que eran rebasados por nuevas teorías epistemológicas y pedagógicas llamadas constructivismo donde el centro de la enseñanza está en el estudiante. También la libertad otorgada al estudiante en cuanto a su responsabilidad de asistencia a sus clases y su compromiso con su desempeño académico era parte de este nuevo modelo de enseñanza.

La cultura básica tiene que ver con los principios pedagógicos, los métodos de conocimiento y las cuatro áreas del conocimiento (donde la Filosofía está incluida en el área histórico-social, y le corresponde hacer uso del método homónimo). Tal parece que la filosofía está contemplada como parte de la historia de las ideas del pensamiento humano y parte de una cultura universal:

El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades fue concebido con la finalidad de que los alumnos se formen en cultura básica. La claridad que logre la comunidad acerca de esta concepción condiciona su asimilación de esa misma cultura, su transmisión consciente

y racional y su enriquecimiento en la aceptación crítica que haga de ella (Gaceta amarilla, CCH, UNAM. 2006, p. 4).

Si bien las áreas de conocimiento nos hablan de una “economía del saber” también está presente la multidisciplinariedad con perspectiva de interdisciplina en el modelo educativo propuesto:

En síntesis, la concepción de un bachillerato de cultura básica implica la solución de dos problemas: el de la selección de los contenidos esenciales de la enseñanza, que en el Colegio ha estado ligado al reconocimiento de las cuatro Áreas o grandes campos del conocimiento humano, y el de las relaciones que guardan las diferentes aproximaciones a una sola realidad, al que se alude con el término de interdisciplina (Gaceta amarilla, CCH, UNAM. 2006, p. 5).

Ahora bien, de forma concreta se encuentra el plan de estudios expresado, a través de los programas “indicativos” (corresponden a lo indicado por la institución académica de forma curricular) de cada asignatura; que a su vez está integrada a un área de conocimiento, con la libertad por parte de los docentes de generar un programa “operativo” (corresponde con la libertad de cátedra de la UNAM) de trabajo. La asignatura de filosofía es obligatoria en el quinto y sexto semestre del CCH y son denominadas Filosofía I y Filosofía II. El desarrollo del presente trabajo de investigación está orientado a abarcar el sexto semestre (correspondiente a Filosofía II).

El cuento narrado oralmente es parte de la cultura, que no sólo se transmite, sino se hace en el acto mismo de la narración. La lengua y el conocimiento en la educación formadora, en

nuestro caso en filosofía, pero en general en la formación de seres humanos “cultos” de forma básica, según el modelo educativo del CCH.

La estrategia a través del cuento oral en la enseñanza de la filosofía hace posible la transferencia de la cultura, pero también hace cultura, al mismo tiempo que coadyuva en la construcción de aprendizajes significativos, respecto de conceptos filosóficos.

Así pues, corresponde ahora fundamentar la existencia humana y el lenguaje (en nuestra propuesta de estrategia didáctica enfocada en el aprendizaje de conceptos como ética y libertad), y damos paso a nuestra argumentación filosófica respecto al lenguaje como un sistema de signos que cobra sentido; Si y sólo si se habla de la existencia.

Capítulo II Fundamentos filosóficos del lenguaje y el conocimiento desde una mirada heideggeriana

Hablar acerca del lenguaje es un trabajo meritorio y consideramos a Heidegger uno de los filósofos con mayor mérito por lo que respecta al lenguaje, lo cual implica el reconocimiento de su grandeza y complejidad. Requeriríamos de precisión filológica, para tratar directamente al autor, por lo que, reconociendo nuestras limitaciones, en este momento de nuestra investigación hemos decidido enfocar nuestra exposición en autores que han tratado el tema con una mirada heideggeriana y que nos brindan respuestas, para nuestras interrogantes con relación al origen del lenguaje. Uno de sus intérpretes es Gianni Vattimo, quien nos dará luz sobre una de nuestras preguntas, que es ¿cuál es el principio del lenguaje? Otro de sus intérpretes es Vincenzo Costa, a través de quien trataremos la cuestión, ¿cómo es que se da el habla? y sobre la experiencia y el lenguaje. Y, por último, Ortega y Gasset que complementará las ideas expuestas, en relación con las anteriores preguntas.

El interés en acudir a Heidegger para nuestro fundamento filosófico es por la forma en que el tema está estrechamente relacionado con la existencia. Ya en el primer capítulo de este escrito se ha hecho referencia a lo sustancial de la lengua en la identidad de todo ser humano. La capacidad y habilidades de la palabra hacen referencia al abanico de posibilidades del “Ser”.

Aprender a ser es uno de los principios pedagógicos del modelo educativo del CCH, y por lo tanto es menester hablar del “Dasein” heideggeriano, para tener luz respecto al tipo de ser y estar en, con, desde, sobre, bajo, etcétera del mundo. Y es por eso por lo que lo “Óntico” es el primer punto para desarrollar sobre el lenguaje y el “Ser”.

2.1 Heidegger: El lenguaje óntico

En este apartado nuestras pretensiones giran alrededor del principio del lenguaje, aunque específicamente del “lenguaje óntico” (concepto heideggeriano) cabe hacer una referencia de lo óntico en Heidegger:

El “ser ahí” es un ente que no se limita a ponerse delante entre otros entes. Es, antes bien, es un ente ónticamente señalado porque en su ser *le va* este su ser. A esta constitución del ser del “ser ahí” es inherente, pues tener el “ser ahí”, en su “ser relativamente a este su ser”, una “relación de ser”. Y esto a su vez quiere decir: el “ser ahí” se comprende en su ser, de un modo más o menos expreso. A este ente le es peculiar serle, con su ser y por su ser, abierto éste a él mismo. *La comprensión del ser es ella misma una “determinación de ser” del “ser ahí”*. Lo ónticamente señalado del “ser ahí” reside en que éste es ontológico (Heidegger, M. 2021, p. 21,22).

El ser humano y el lenguaje son entes respecto del “Ser” y por lo tanto están en el campo ontológico, pero el “ser ahí” es un ente que además es óntico ya que está la mirada de la existencia desde la comprensión y siempre la posibilidad. La mirada existencial está presente en el campo óntico del “ser ahí” y no solo del “Ser”.

Por lo que respecta al ente del lenguaje, no hay mayor problema en saber que representa un concepto universal, que tiene como característica referir a una capacidad humana, fenómeno humano o sistema de signos a través del cual los individuos se comunican entre sí e incluso, en su origen etimológico, el término lenguaje proviene del latín *lingua*, asociado al órgano de la “lengua” (Arias, E. 2013). Pero no es esta clase de principio la que nos interesa, más bien, el interés está puesto en lo “óntico”.

Este concepto tiene que ver con lo que es llamado el “ente”, lo que, a su vez, nos remite al “Ser” del cual se puede decir, que surge como respuesta a la pregunta sobre el origen de todas las cosas, del universo, del mundo, de la naturaleza y, por lo tanto, del ser humano. Parménides es el filósofo que habla del “Ser” y dice: “[...] que es una misma cosa el Pensar con el Ser” (García, Bacca, J D. 2007, p. 39). Interpretando lo anterior diremos que lo que se puede pensar es, y lo que no se puede pensar no es (al pensar algo ya “es”, de ahí la imposibilidad de pensar el “no ser”) y ¿no es acaso una característica del lenguaje expresar los pensamientos? Por lo tanto, si pensar y ser son lo mismo, el lenguaje debe estar íntimamente ligado al ser, aunque esta forma de aceptar que el lenguaje es expresión del pensamiento no era aceptada por Parménides, cuando dice “[...] que no es decible ni pensable del ente una manera que ya el ente no sea” (García, Bacca, J D. 2007, p. 42). La razón es el tiempo, ya que el “Ser” parmenídeo es inmóvil, es continuo, es siempre presente, por lo tanto, es necesario pensar en el “ente”, ya que: “Está, además, el Ente inmóvil en los límites de vínculos potentes sin final y sin inicio; génesis, destrucción lejos, muy lejos yerran, que Fe-en verdad las repelió” (García Bacca, J D. 2007, p. 42).

Heráclito, sin en cambio, habla del movimiento cuando quiere hablar del “Ser”: “En los mismos ríos nos bañamos y no nos bañamos en los mismos; y parecidamente somos y no somos” (García Bacca, J D. 2007, p. 243). Dos posturas metafísicas son las que preceden a Aristóteles. Lo estático, lo permanente, pero también el cambio, el movimiento son parte y todo en el “Ser” y el pensamiento. Así es que surge la metafísica aristotélica que incluye el tiempo, el cambio, el movimiento el lenguaje como expresión del pensamiento; aunque el pensamiento racional es aquel que se expresa, ya que el ser humano es un ente racional capaz de crear el lenguaje escrito. Una vez que es nombrada la razón y la palabra —el logos de Heráclito y Parménides— hemos entrado al campo de lo lógico y lo ontológico. Ser y pensar son lo mismo para Aristóteles desde el ser y el no

ser que son nombrados gracias al lenguaje lógico-racional. Ya en este momento se habla de ser y ente, poniendo en lo que permanece al “Ser” y en lo que cambia al ente, cuya preocupación principal está en la ciencia. A lo que el filósofo alemán comenta: “La ciencia puede definirse como un conjunto de proposiciones verdaderas conectadas por relaciones de fundamentación. Pero esta definición ni es completa, ni da en el sentido último de la ciencia” (Heidegger, M. 2021, p 21). Es por eso por lo que en *Ser y Tiempo* Heidegger convierte al ente, en lo óntico y al “Ser” en “Dasein”- “ser ahí”, ya que: “ Las ciencias tienen, en cuanto modos de conducirse el hombre, la forma de ser de este ente (el hombre). Este ente lo designamos con el término “ser ahí” ” (Heidegger, M. 2021, p 21). Todo es con respecto a la existencia del ser humano, como una forma distinta de ser, como la vida o existencia humanas, porque: “El “ser ahí” tiene, en suma, una múltiple preeminencia sobre todos los demás entes. La primera preeminencia es óntica: este ente es, en su ser, determinado por la existencia. La segunda preeminencia es ontológica: en razón de su ser determinado por la existencia, es el “ser ahí” en sí mismo “ontológico” ” (Heidegger, M. 2021, p 23). Pasamos de “Ser” a existir y de existir a vivir.

La vida es quehacer. Y lo más grave de estos quehaceres en que la vida consiste no es que sea preciso hacerlos, sino, en cierto modo, lo contrario quiero decir, que nos encontramos siempre forzados a hacer algo, pero no nos encontramos nunca estrictamente forzados a hacer algo determinado, que no nos es impuesto éste o el otro quehacer, como le es impuesta al astro su trayectoria o a la piedra su gravitación. Antes que hacer algo, tiene cada hombre que decidir, por su cuenta y riesgo, lo que va a hacer. Pero la nota más trivial, y a la vez la más importante de la vida humana, es que el hombre no tiene otro remedio que estar haciendo algo para sostenerse en la existencia. La vida nos es dada, puesto que no nos la damos a nosotros mismos, sino que nos encontramos en ella de pronto y sin saber cómo. Pero la vida

que nos es dada no nos es dada hecha, sino que necesitamos hacérsela nosotros, cada cual la suya. La vida es quehacer, Y lo más grave de estos quehaceres es que esta decisión es imposible si el hombre no posee algunas convicciones sobre lo que son las cosas en su alrededor, los otros hombres, él mismo. Sólo en vista de ellas puede, preferir una acción a otra, puede, en suma, vivir (Ortega y Gasset, 1970, p. 3).

Tal parece que somos presencia, pero no sin origen, ni principio, sino que somos lanzados, puestos en el mundo, somos un “ser ahí”, somos “Dasein”, sosteniendo nuestra existencia en una vida que nos es dada y de repente existimos. La vida que nos es dada no está hecha, por lo que, hacer la vida, implica seguir existiendo y en el existir nos va la vida que decidimos tener, ser y hacer. Esta decisión va acompañada de saber lo que son las cosas de nuestro alrededor, los otros y nosotros mismos.

Nuestro origen, principio y el saber son con respecto al “Ser”, pero nuestra existencia no es, no está completa, ni acabada, sólo es posibilidad. “El término existencia, en el caso del hombre, ha de entenderse en el sentido etimológico de *ex-sistere*, estar fuera, sobrepasar la realidad, simplemente presente en dirección de la posibilidad” (Vattimo, 1986, p. 26). La posibilidad nos constituye y no la absoluta presencia, que tiene el “Ser”. ¿Buscamos el origen, el principio o nuestro origen y principio? En la respuesta está el nombre que refiere al tipo de estudio que se hará, la ontología se construye a través de la naturaleza que está con lo determinado, lo acabado, lo esencial y substancial que tiene correspondencia con el “Ser”. El principio puede ser el pensar y dar como resultado a la “filosofía primera” o puede ser, solo la posibilidad y volverse Óntico: Óntico significa, entonces, el ente en su ser y no alumbrado todavía por el espíritu (inteligible *in potentia*); ontológico, en cambio, denota el ente que ha sido dilucidado en su ser por el espíritu y que de esta manera se ha convertido en una misma cosa con él (*inteligible in actu*) (Brugger, W. 1978, p. 384). Ser y pensar

son una misma entidad, como diría Parménides, pero lo “Óntico” es un “Ser” diferente y por eso Heidegger lo llama “Dasein”. ¿Será que el ser humano no tiene naturaleza?, no del tipo que nos presenta Ortega y Gasset:

La naturaleza es una cosa, una gran cosa, que se compone de muchas cosas menores. Ahora bien: cualesquiera que sean las diferencias entre las cosas, tienen todas ellas un carácter radical común, el cual consiste simplemente en que las cosas son, tienen, un ser. Y esto significa no sólo que existen, que las hay, que están ahí, sino que poseen una estructura o consistencia fija y dada. Cuando hay una piedra hay ya, está ahí, lo que la piedra, es. Todos sus cambios y mudanzas serán, por los siglos de los siglos, combinaciones regladas de su consistencia fundamental. La piedra no será nunca nada nuevo y distinto. Esta consistencia fija y dada de una vez para siempre es lo que solemos entender cuando hablamos del ser de una cosa. Otro nombre para expresar lo mismo es la palabra naturaleza. Y la faena de la ciencia natural consiste en descubrir bajo las nubladas apariencias esa naturaleza o textura permanente (Ortega y Gasset, 1970, p. 21).

Cuando hablamos de naturaleza, hablamos de ser y de existir, aunque no existimos de la misma forma que una piedra, sí está dada nuestra existencia, gracias al “Ser”, lo que permanece es lo que hace la posibilidad, es decir, si no existiera, nada sería posible. La consistencia fija es lo que nos une con el “Ser”, es la naturaleza de las cosas y podríamos decir una de las naturalezas del ser humano, que hace posible la ontogenética como ciencia vital (la ontogenética como el estudio del proceso evolutivo de un individuo dentro de una especie). Así como la ontología es un estudio universal con respecto al “Ser” y a la naturaleza y la ontogenética un estudio particular, respecto a los seres vivos; lo óntico es el estudio universal del ser humano y la existencia corresponde a la parte

del todo que es el “Dasein” (ser ahí o ser en) y se convierte en estudio particular, cuando hablamos de existencialismo, tema que no abordaremos en esta investigación.

Así como “Ser y Ente” son una misma cosa, son el todo y la parte como unidad absoluta y siempre presente, así lo “óntico y la existencia” sólo que lo primero desde la absoluta presencia, ineluctable lo segundo desde la posibilidad, el proyecto y el hacer:

El poder ser, en efecto, el sentido mismo del concepto de existencia. Descubrir que el hombre es ese ente, que es en cuanto está referido a su propio ser como a su posibilidad propia, a saber, que es sólo en cuanto puede ser, significa descubrir que el carácter más general y específico del hombre, su “naturaleza” o “esencia” es el existir. La “esencia” del hombre es la “existencia” (Vattimo, G. 1986, p. 26).

Las palabras entre comillas significan la equívocidad que les corresponde, ya que nombran lo que refiere a la analogía entre “Ser y Ente”, que es parte de la metafísica tradicional y no corresponde exactamente con lo “Óntico”, con el “Dasein” de Heidegger. La existencia desde un estudio ontológico corresponde a la simple presencia de aquello que participa del “Ser”, lo que permanece fijo y determinado, lo que se llama esencia o substancia o, se puede llamar naturaleza. Sin embargo, la existencia en el ser del hombre es siempre posibilidad, es proyecto, es estar siendo.

La existencia como posibilidad es lo que constituye al ser humano y aunque en la posibilidad hay cambio y movimiento, acción y actividad constante, no hay que olvidar como lo dice Ortega y Gasset, que:

Desde Parménides, cuando el pensador ortodoxo busca el ser de una cosa entiende que busca una consistencia fija y estática, por tanto, algo que el ente ya es, que ya lo integra o constituye. El prototipo de este modo de ser, que tiene los caracteres de fijeza, estabilidad y actualidad (=ser ya lo que es), el prototipo de tal ser era el ser de los conceptos y de los objetos

matemáticos, un ser invariable, un ser-siempre-lo-mismo (Ortega y Gasset, 2001. 1970, p. 29).

El que piensa lo hace desde lo —el pensamiento tiene algo de permanente— fijo e inamovible, que siempre se busca o se conoce y sirve de asidero para continuar en el pensar y en el hacer, pero sobre todo en el existir. Nada se escapa de lo que es estático y permanente y que tiene correspondencia con el “Ser”, así es que lo “existenciario” es esa parte de la existencia que constituye al ser humano, que corresponde a los modos generales o posibles con que cuenta la existencia del “Dasein” (ser ahí o ser en). Hasta este momento hemos seguido la idea de la relación del pensamiento con el “Ser”, ya que estos—el pensamiento y el “Ser”— son condición de posibilidad para el lenguaje, tal parece que son origen y principio de éste. Con lo que daremos respuesta a una de nuestras preguntas iniciales de nuestra investigación.

2.2 Lo existenciario y lo existencial

Lo existenciario es con referencia a una analítica existenciaria, lo que está con el “Ser” que es el ser humano: “El primer paso de la analítica existenciaria consiste, pues, en definir la esencia del hombre como existencia, esto es, como poder ser” (Vattimo, G. 1986, p. 27). Pero, de un modo que tiene un lugar en el mundo, desde el momento en que aparece, como una presencia simple del ser: “El ser del hombre consiste en estar referido a posibilidades; pero concretamente este referirse se efectúa no en un coloquio abstracto consigo mismo, sino como existir concretamente en un mundo de cosas y de otras personas” (Vattimo, G. 1986, p. 27). Por lo tanto, el “ser ahí” habla de situar la existencia, no solamente de un ser simple y presente, sino de un lugar que acompaña a la existencia.

“Dasein”, “Ser ahí”, “Ser en el mundo” y “Existencia” son sinónimos y lo existenciario se corresponde con estos conceptos. El mundo aparece con el ser humano ya que es un ser ahí, junto con la posibilidad, es decir, el mundo es un “existenciario”. La simple presencia de todas las cosas que aparecen con la existencia, no son diferentes ni distintas de lo que es el ser humano, éste hace uso de ellas, son instrumentos utilizables para sostenerse en la existencia:

El hombre está en el mundo siempre como ente referido a sus posibilidades propias, es decir, como alguien que proyecta; y encuentra las cosas, en primer lugar, incluyéndolas en un proyecto, es decir, asumiéndolas, en un sentido amplio, como instrumentos. Instrumento en este sentido es también la luna, que al iluminar un paisaje nos sume en un estado de ánimo melancólico; y en general también la contemplación “desinteresada” de la naturaleza coloca siempre a ésta en un contexto de referencias, por ejemplo, de recuerdos, de sentimientos o por lo menos de analogías con el hombre y sus obras (Vattimo, G. 1986, p. 29).

El mundo y las cosas son instrumentos utilizables por la existencia que es el ser humano, para cumplir su proyecto de vida y se emprende una relación de referencias respecto a lo que es, lo que fue y lo que será en el ahí, que está ocupado por la posibilidad y el hacer del “Ser ahí”.

La objetividad no existe aún, en este momento de “instrumentalidad y utilizabilidad” de la existencia, lo real tampoco está presente, como participación del pensamiento, del intelecto que separa el objeto del sujeto, donde el lugar de la realidad está ocupado por la objetividad y sólo entonces, aparece el lenguaje como expresión del pensamiento. Si recordamos a Parménides el “Ser” y el pensar son una misma cosa, y en un principio hay silencio absoluto, es decir, no hay lenguaje posible que hable con certeza absoluta del “Ser”. Aristóteles hace un esfuerzo por introducir el lenguaje, condicionando su existencia, a través de conseguir primero pensamientos correctos, que

dan como resultado los argumentos, porque, si razonar es argumentar y se argumenta para conseguir la verdad que siempre está con el saber y la ciencia, entonces nos dice Aristóteles:

Mirar, en cuanto a lo previamente establecido, qué debe existir para que ello exista, o qué existe necesariamente si existe lo previamente establecido, si se quiere establecer, 〈hay que saber〉 qué debe existir para que lo previamente establecido exista (pues, si se muestra que aquello que se da, también se habrá mostrado lo previamente establecido), y, si se quiere refutar, 〈hay que saber〉 qué existe si existe lo previamente establecido (pues, si mostramos que lo que se sigue de lo previamente establecido no existe, habremos eliminado esto último). (Aristóteles, 1988, p. 126)

El principio de no contradicción es clave en la existencia y la verdad, ya que lo que se piensa “es” y lo “es” se piensa y lo que “no es” solo se elimina, para así conseguir la corrección. La existencia aristotélica está dada por el saber y lo establecido que son uno (lo que es la verdad lógica). El estagirita dice: “Escritura, voz, pensamiento y realidad. Lo verdadero y lo falso” (Aristóteles, 1995, p. 35). Su compromiso es con la ciencia. Pero como dijera Ortega y Gasset, es perfectamente comprensible:

Se comprende perfectamente que la filosofía, en su primer estadio, no poseyese agilidad bastante para distinguir, mientras pensaba sobre lo real, qué era en lo pensado la porción perteneciente al intelecto y qué lo que propiamente pertenecía al objeto. En rigor, hasta Kant no se ha empezado a ver con claridad que el pensamiento no es copia y espejo de lo real, sino operación transitiva que sobre él se ejecuta, intervención quirúrgica en él (Ortega y Gasset, 1970, p. 31).

El pensamiento se piensa así mismo, se interviene en él mismo y el “Ser” piensa su propio “Ser”. “La simple presencia se revela, así como un modo derivado de la utilizabilidad y de la instrumentalidad que es el verdadero modo de ser de las cosas” (Vattimo, G. 1986, p. 29).

El Todo es instrumento y los entes, las personas, el lenguaje y el pensamiento mismo también lo son en una totalidad de medios que son condición de posibilidad, para que pueda darse la individualidad en las cosas y en el mismo instrumento. Todo es porque el “Dasein” es y no al revés. Los medios son referencias que están en los instrumentos, el para qué, es un tipo de referencia del instrumento:

Por cuanto está siempre construido en función de otro, el instrumento tiene el carácter de la referencia. El instrumento se refiere no sólo al uso específico para el cual está hecho, sino también, por ejemplo, se refiere a las personas que lo usan, al material de que está constituido, etc. Sin embargo, el instrumento como tal no está hecho para manifestar tales referencias; está hecho para un cierto empleo y no para suministrar todas estas informaciones varias. Hay sin embargo un tipo de entes intramundanos utilizables en los cuales el carácter de la referencia, precisamente en este sentido “informativo”, no es sólo accidental, sino que es constitutivo: son los signos (Vattimo, G. 1986, p. 31).

Los signos dice Vattimo son entes intramundanos, si el mundo es un “existenciario” y éste corresponde a la existencia simple, entonces el signo es algo más que la simpleza del existir, pero es parte interna del mundo, de modo diferente al instrumento, a la totalidad originaria de referencias que son y están, siempre como una posibilidad del ser que es el hombre. Los signos son cosas diferentes del hombre en cuanto a otro tipo de entes que son y existen con, en y para el hombre, pero que participan del “Ser” de forma, tal pareciera, independiente del ser humano particular.

Recordemos que parte de la definición de lenguaje hace referencia a un sistema de signos a través del cual los individuos se comunican entre sí. Hasta este momento hemos hecho un recorrido a través del principio y origen del “Ser”, desde un enfoque ontológico y metafísico, para introducirnos modestamente en el pensamiento de Heidegger, que nos sitúa en el “Dasein” o “Ser ahí” del ser humano y es justamente en este punto de sus premisas sobre el modo de ser del hombre, que aparece el principio del lenguaje a través del signo, como un ente óntico o intramundano, un existenciario. “El signo es un tipo de conocimiento, que nos es dado, para saber cómo utilizar la totalidad de los instrumentos del mundo: “En efecto, se puede decir que, si el mundo es la totalidad de los instrumentos del hombre, los signos son un poco como las “instrucciones para usar” dichos instrumentos” (Vattimo, G. 1986, p. 31).

El signo es un existenciario, ya que es dado y forma parte de lo simple de la existencia, de los modos de ser del “Dasein” (Ser-en o Ser-ahí), ahora bien, si hay un conocimiento que nos es dado, no está garantizado el conocimiento completo y acabado del mundo (Vattimo, G. 1986).

El signo y el significado son parte de la presencialidad, así como la comprensión. “El Dasein está en el mundo ante todo y fundamentalmente como comprensión antes que como afectividad. El mundo, según vimos, es una totalidad de relaciones y de referencias” (Vattimo, G. 1986, p. 32).

Lo “existencial” a diferencia de lo “existenciario” hace efectiva la posibilidad, que es el ser, es apertura y proyecto, que se realiza, a través de la comprensión:

Sustancialmente la idea de proyecto, que define la totalidad del modo de ser del Dasein, tiene aquí dos sentidos: La comprensión es proyecto por cuanto es un poseer la totalidad de los significados que constituyen el mundo antes de encontrar las cosas individuales; pero esto ocurre sólo porque el Dasein es constitutivamente poder ser y puede encontrar las cosas solo

insertándolas en este su poder ser y entendiéndolas, por lo tanto, como posibilidades abiertas (Vattimo, G. 1986, p. 34).

La comprensión es parte del continuo, que contiene la simple presencia de los modos de ser. La acción y el hacer están presentes en la comprensión constante, que es parte del conocimiento dado y no dado, del “existenciario y el existencial”, que forman parte de la estructura del “Dasein”. El signo lo podemos definir como:

Todo aquello que, previamente conocido, conduce al conocimiento de otra cosa. Para que el signo pueda cumplir su misión ha de haber una relación cognoscible entre él y lo significado. Si esta relación está dada por la naturaleza tenemos un signo natural, *v.gr.* los gritos del niño como expresión de dolor y, en general, los movimientos expresivos. Si, por el contrario, la relación se establece arbitrariamente, resulta un signo convencional. A esta clase pertenecen el lenguaje y la escritura en su forma desarrollada (Brugger, W. 1978, p. 473).

Se puede derivar de la definición de signo antes mencionada, que fonema, significante, palabra, semiótica, semántica, entre otros, son signos convencionales, pero desde Heidegger son instrumentos, (cosas) con significados en la totalidad del mundo de signos y referencias, sin distinguirse de los signos naturales, por lo tanto, la voz humana es natural y convencional, tal parece, que ha aparecido el habla, como un signo con significado y comprensión, que hace un alto en el continuo, que es el “Ser” y hay un paso de la totalidad de referencias y significados, a la particularidad de una palabra, de un fonema, como un sonido, que es signo y significado comprendido y hecho por el Dasein. Se empieza de un conocimiento que va de lo particular a una totalidad ya no dada, sino hecha por el “Ser”. Así en el principio no es la unidad del “Ser”, sino la totalidad de instrumentos, signos, significados y comprensión, la simpleza de la existencia junto con el poder ser, la posibilidad y el proyecto, que es el Dasein: “El Dasein no es nunca algo cerrado de lo que se deba salir para ir al

mundo; el Dasein es ya siempre y constitutivamente relación con el mundo, antes de toda artificiosa distinción entre sujeto y objeto” (Vattimo, G. 1986, p. 35).

2.3 El lenguaje y el habla

Buscamos el principio y origen del lenguaje y hemos tenido que hablar del “Ser” metafísico y el “Dasein”, de los “existenciaros y existenciales”, ahora toca hablar del tiempo y del habla o lenguaje oral, pero es necesario mencionar lo que hemos dicho, que nos es dado. Por principio de cuentas, la existencia misma y con ésta la totalidad de referencias que se encuentran en las cosas, que son siempre instrumentos utilizables en el mundo y con ésta una totalidad de signos y significados acompañados de una comprensión, nos son dadas; y ahora hay que decir que el tiempo junto con el lenguaje nos son dados, desde el lado “existenciaro” del “Dasein”, es decir, desde el ser ahí del ser humano y no del “Ser” ontológico, que lo reconocemos, como origen primigenio, donde se encuentran todos los entes sin distinción alguna, como una totalidad de cosas, donde hay seres humanos y animales siendo ambos seres vivos, pero también, animales. Sin embargo, nos distinguimos por ser quien piensa la diferencia, al ser y al tiempo:

El animal está dotado de una serie de instintos, y estos prefiguran qué es lo que puede fungir como factor detonante de un cierto hacer. El sol entra como factor detonante en el círculo ambiental de la abeja solo en la medida en que, en el instinto de retorno, no estén presentes el perfume u otras señales ambientales que sirvan para poner en marcha un cierto instinto o para ponerse al servicio del instinto fundamental del retorno. El polen es solo la ocasión que pone en marcha el instinto de libación, y sigue siéndolo hasta que no se alcanza la sociedad.

En todo esto, no hay mundo, y ello significa que no hay historia, y por ende espíritu, que es lo que precisamente caracteriza al ser humano (Costa, V. 2018, p. 83).

El mundo solo existe para el ser humano, como totalidad de significaciones que son comprendidas y son condición del camino del pensamiento, que es de ida y vuelta, que es efectivo el ser en su proyecto, que es siempre posibilidad y no presencia constante, como sí sucede en el animal no humano, que es pobre de mundo y de espíritu o tal vez porque existe de manera plena y no inacabada . El animal no tiene lenguaje, porque el lenguaje es óntico, no ontológico, es decir, es del “Dasein” y no del “Ser”, sólo el “Dasein” habla y oye: Si los animales fueran capaces de hablar⁶ tendrían que tener una relación con el tiempo, tendrían que ser temporales en su vida, puesto que existe una relación recíproca entre lenguaje y tiempo “no pueden hablar, [porque] no poseen ningún lenguaje” (Heidegger, M. 2004, p 139).

Un fonema o una grafía son resultado del ir y venir del pensamiento frente al sonido, como presencia constante y simple del ser y, además presencia del signo, el significado y la comprensión, que hacen pausas en el continuo, que es dado y anticipan nueva existencia posible, son el hacer que mantiene en la existencia y la acción constante que es, siempre devenir y posibilidad. En la palabra está el pasado, el presente y el futuro del animal humano, finito, pero consciente de su finitud y, por lo tanto, un ser mortal: “El elemento completamente nuevo, que aparece en la palabra, está constituido por el hecho de que esta no remite simplemente, al igual que la expresión, a una vivencia, sino que, ante todo, y por ende en su función primaria, impulsa hacia un objeto mundano” (Scheler, M. 1980, citado por, Costa, V. 2018, p. 86).

⁶ En la actualidad se acepta el lenguaje en algunos animales: <https://blogs.ciencia.unam.mx/paradigmmaxxi/2015/09/29/es-el-lenguaje-complejo-exclusivamente-humano/#:~:text=Todos%20los%20animales%20se%20comunican,los%20perritos%20de%20las%20praderas.>

Si bien, el lenguaje y el “Ser” son el “Todo y el Uno” hay que recordar, que desde la absoluta presencia hay silencio, pero basta con ser arrojados al mundo, que el sonido es constante y se hace presente el signo, los significados, la comprensión con respecto a la totalidad de instrumentos (las cosas del mundo) utilizables y referidos siempre al modo de existir del ser humano, pero de la totalidad se puede pasar a la individualidad y, lo individual del lenguaje es el habla. Una particular forma de hablar es una particular forma de existir, que se da en relación con la totalidad contenida en un sistema de signos y significados utilizada por un grupo de seres:

Los sonidos del lenguaje los produce el hablante como signos y los recibe el oyente como signos. En el interior de una mente hay unos significados que, sin embargo, todavía no están dotados de signos particulares. Solo en función de la comunicación deben codificarse dichos significados, es decir, adquirir el aspecto del signo encarnándose de este modo en una lengua empírica. La comunicación consiste entonces en eso: el hablante codifica ciertos significados, de este sistema parten unos signos que llegan a otro sistema, que a su vez descodifica el mensaje recibido y por ende comprende el contenido de la comunicación. Hablar significa exteriorizar a través de unos signos ciertos significados que se hallan en la mente de quien habla (Costa, V. 2018, p. 98).

Hablemos pues, de lengua en vez de lenguaje y tomando como una posible definición: “Sistema de signos verbales, escritos y gestuales que usa un grupo para comunicarse. Incluye las normas gramaticales” (Arias, E. 2013). Aquí encontramos los signos de los que hemos hablado y las normas gramaticales, sólo son uno de los significados que acompaña siempre a los signos. Para comunicarse como finalidad del habla es sólo parte, aún interna del habla, de un discurso que siempre dice algo sobre algo, porque “en todo discurso hay algo que el discurso dice, lo dicho en cuanto tal en el respectivo desear, preguntar, pronunciarse sobre... En lo así dicho, el discurso se comunica”

(Heidegger, M. 2012, p. 180 citado por Costa, V. 2018, p. 104). Hay una totalidad de discursos (lenguas), que representan al “lenguaje existencial”, así llamaremos al tipo, que está cerca de la lengua y ésta del habla, un lenguaje oral: “El lenguaje oral es la expresión hablada del lenguaje a través de sonidos (fonemas) que se organizan según convenciones previas para crear palabras y enunciados” (Arias, E. 2013). En esta definición nos encontramos con signos y significados, pero se menciona una convención previa para la creación de palabras y enunciados. Pensamos que mucho antes de la convención se tendría que hablar de comprensión de palabras y enunciados, que son significados, son formas de uso del objeto que aparece en el mundo, como totalidad de referencias y significados:

[...] el hombre tiene una comprensión práctica de una red de significados. Cuando se relaciona con un objeto, no reflexiona dentro de su propia mente, ni tampoco <<apresa>>pensamientos. Lo que hace es tomar en consideración posibilidades prácticas, objetos que puede usar de acuerdo con su sentido, sentido este que es puramente diferencial. Los significados salen a la luz dentro de un mundo. No son eternos, ni siquiera en la mente (Costa, V. 2018, p. 108).

Por lo tanto, la convención corresponde a un tipo de reflexión dentro de las mentes de miembros de un grupo, que consiguen pensamientos, como resultado de un camino de regreso del pensar, que ya está presente en el discurso oral, el habla de cada caso particular, que nuevamente se introduce en una totalidad de significados que son el mundo:

Lo cual indica que en el lenguaje debemos distinguir el aspecto semántico del fonético y gramatical, porque estos dos aspectos, aunque constituyen una unidad indisoluble, tienen cada uno de ellos sus propias leyes de movimiento. Por ejemplo, un niño dice una sola palabra, pero el contenido semántico es una frase entera” (Costa, V. 2018, p. 114).

Los significados pueden ser respecto de una palabra o muchas palabras funcionar como significado, que da sentido al acto del habla, respecto a los objetos que hay en el mundo, que sirven como posibilidades de acción:

Podemos comprender una lengua solo si nos hallamos dentro de la red de posibilidades de acción de la cual y sobre la cual el lenguaje habla. En la medida en que los significados no son conceptos, sino posibilidades de acción, no son ellos los que están en nosotros, sino nosotros los que nos movemos en ellos, y esto es lo que me permite comprender las palabras que me dirige otro hombre (Costa, V. 2018, pp. 114- 115).

El “lenguaje existencial” al que nos referimos tiene que ver con esta condición de posibilidad, que es el lenguaje respecto a la existencia misma. No hay forma ni modo de existir que no haga uso de un sistema de signos y significados que junto con la comprensión nos digan cómo utilizar los instrumentos que están en el mundo (las cosas, objetos o entes), que nos interpelan desde su estar ahí. Con el lenguaje nos sentimos en casa. “Si el hombre es el ser que habla, puede hacerlo solo porque está abierto a los significados de las palabras” (Costa, V. 2018, p. 117).

2.4 El lenguaje y la experiencia

Dado que los significados de las palabras son la totalidad del mundo y de ésta podemos entender la individualidad, es decir, el habla y quién habla es necesario hablar de los significados desde su posible origen, y ésta es la experiencia: “Del hecho de que una posibilidad de acción es tal, sólo en la medida en que remite a todo un contexto de otros significados, se deriva que la experiencia se estructura según reglas internas y está claro que el lenguaje no es el esquema conceptual” (Costa, V.

2018, p. 137). Se habla de significaciones y no de concepciones, porque la significación refiere acción y posibilidad, mientras las concepciones indican pensamiento atrapado en el nombre del objeto: “La experiencia de la que procede el lenguaje, y sin la cual este no sería tal, no está constituida por estímulos o estados de cosas, sino por posibilidades de acción, y estas se estructuran según reglas intrínsecas” (Costa, V. 2018, p. 140-141). En el principio y en el origen del lenguaje está el mundo, con todas sus referencias, instrumentos, signos y significados, sin olvidar la comprensión que hace posible la utilizabilidad, para abrir las posibilidades de acción de la existencia. Las primeras relaciones que se dan, respecto al lenguaje y el mundo son siempre prácticas:

Y si nos preguntamos qué es lo que se manifiesta y qué es lo que viene a la palabra en el lenguaje, sobre esto no puede haber ninguna duda: el ser de la cosa, esto es, su significado, su idea, su esencia. Términos distintos para indicar el mismo fenómeno. Algo se impone en su ser cuando surge un uso posible. El significado de la cosa no es entonces un conocimiento o una creencia que cobre sentido <<en un espacio lógico y epistémico>>, sino la posibilidad de acción que la misma indica en un espacio de acción (Costa, V. 2018, p. 141).

La representación o expresión del concepto no es la palabra, porque la palabra no es el signo que hace referencia al conocimiento, como resultado de una actividad creativa del hombre, sino de una comprensión del significado que acompaña a todo signo y que hace el uso posible de la cosa. La esencia de la cosa no es a través de la abstracción que se le da o se consigue, más bien es la práctica concreta, la actividad del que habla respecto a la esencia del ser de las cosas. “Y, sin embargo, el orden de los significados está del lado del ser y no de la actividad espiritual y creativa del hombre” (Costa, V. 2018, p. 145). El “Ser” es utilizabilidad, posibilidad y referencias por encima de la acción del pensamiento humano. “Cuando un mundo de significados se ha abierto, entonces un cerebro puede implementarse de un cierto modo, y el hombre, a saber, el ente abierto a la totalidad de

remisiones puede hacer su aparición” (Costa, V. 2018, p. 149). La comprensión no es conocimiento autónomo, nunca será posible un conocimiento puro de toda referencia y utilidad de un mundo en el que estamos, primero, como parte de la totalidad de las cosas del mundo y, después, como totalidad de posibilidades de uso y de existencia siempre siendo en el tiempo.

A la pregunta del niño, de qué sea una cosa concreta, se responde diciendo para qué se utiliza, esto es, se define lo que es a partir de lo que con ello se hace. Esa definición e interpretación a la vez referencia al estar-siendo-en, al trato con la cosa en cuestión, y sólo gracias a esa interpretación se hace la cosa verdaderamente presente, entendible en el mundo-en-torno, aun cuando solo sea de modo provisional, pues verdaderamente entendida sólo lo será cuando uno entre en la condición respectiva de la cosa en el mundo-en-torno (Heidegger, M. 2006, citado por, Costa, V. 2018, p. 150).

Hasta este momento entendemos lo que Heidegger dice respecto a la comprensión de los significados que están siempre ligados al signo y al instrumento o cosa concreta que existe en el mundo, donde el uso y el hacer es lo que permite la comprensión, como un tipo de conocimiento pasivo que permite el entendimiento de lo que la cosa es. Pero el niño que pregunta ya habla, ¿qué sucede con el niño que no habla? Se puede pensar que el tiempo que tarda en pronunciar palabras sirve para estar en un lugar y en un tiempo, que le han sido dados, junto con signos, primeramente, naturales que están presentes en el sonido constante y natural del ser, porque desde el momento del nacimiento el oído funciona, oyendo nuestro propio llanto, pero además las voces humanas que nos acompañarán hasta el día de nuestra muerte. Solo es preciso esperar el momento en que surja la palabra, no como sonido, sino como fonema que activa la presencia de los significados y la comprensión:

La palabra no es una relación; la palabra abre, destapa. Lo decisivo del lenguaje es el significado. Lo fonético pertenece también al lenguaje, pero no es lo fundamental. Yo puedo decir lingüísticamente lo mismo en diferentes lenguas. Lo esencial del lenguaje es el decir, que una palabra diga algo, no que suene. Que una palabra muestre algo. Decir = mostrar. El lenguaje es lo que muestra (Heidegger, M. 2013, citado por, Costa, V. 2018, p. 153).

Para Heidegger lo más importante es lo que muestra la palabra y no como suena, nos dice que la fonética no es fundamental en el lenguaje. Sin embargo, no compartimos totalmente esta idea respecto al sonido del lenguaje, ya que si para algo tenemos oídos a diferencia de las abejas es para escuchar al otro y a nosotros mismos. Que se agradece el hecho de que aún sordos, somos capaces de decir algo y mostrar cómo se usan las cosas; reconocemos que no es lo óptimo para el lenguaje. Porque si fuéramos todos desde el principio sordos y mudos, el mundo en que nos tocaría existir sería muy diferente al que hemos tenido, con el oído y la voz. Y es un mundo diferente el que tienen todos los animales humanos, que no cuentan con alguno de sus sentidos y diferentes las experiencias que los ayudan a comprender el uso de las cosas del mundo, ya que “[...] Antes de aprender el lenguaje, un niño ve y comprende posibilidades de acción particulares. Pero hasta ahí no merece el atributo de << ser en el mundo >>” (Costa, V. 2018, p. 157). Por lo tanto, el “Dasein” permanece oculto en el nacimiento y se muestra si y sólo si hay lenguaje y por consiguiente la palabra, que siempre muestra el ser de las cosas del mundo, a través, de su utilidad.

Entre el habla y la escritura hay una línea muy fina que separa a ambos tipos de lenguaje, aunque el tiempo de espera para que apareciera en la historia de la humanidad, el lenguaje escrito, podemos decir que es análogo e iterado, al que pasa desde el nacimiento, hasta los 6 años, de un ser humano, cuando ya se podría hablar de “Dasein”.

El “Dasein” usa un tipo de discurso que hace aserciones y “... en las aserciones, en cambio, las palabras señalan <<objetos dispuestos en el espacio lógico>> (Costa, V. 2018, p. 160). Podríamos pensar que no es, sino, hasta que aparece el razonamiento, que es posible la escritura y la gramática y con él una relación objetiva con el mundo; lo único que sucede es que hay un uso de la palabra para la predicación de las cosas del mundo, sin que sea necesario el uso de la significación, siendo que “Con el discurso predicativo del lenguaje el discurso se fosiliza, y se torna posible hablar sin comprender lo que se dice” (Costa, V. 2018, p. 161). Pero igual se habla o se escribe y puede no comprenderse lo que se dice. Sin embargo, es uso del lenguaje, para usar las cosas del mundo, que se convierten en objetos claramente conocidos, aunque no signifiquen una relación de uso práctico originario desde la experiencia misma:

Según Heidegger, entonces, una teoría satisfactoria del lenguaje no debe partir de la aserción, sino de esas formas de discurso que representan una apertura del mundo, a saber, los optativos, los imperativos, etc. La clasificación de los significados de las palabras no debe acontecer mostrando qué es lo que permite al lenguaje representar la realidad, porque no es este el vínculo entre significado y experiencia. No hay un proceso que del estímulo lleve a la ciencia. Hay, en cambio, un proceso que, del mundo donde el lenguaje tiene la forma de enunciados de acción y donde por medio de las palabras quedamos interpelados por posibilidades de acción, conduce a la mera forma enunciativa en la que las palabras siguen siendo iteradas ya sin tener su función de remitir al significado que la cosa tiene dentro de una forma de vida (Costa, V. 2018, p. 163).

Por lo tanto, la experiencia es originaria, junto con el mundo y sus significaciones, que una vez comprendidas, se hacen presentes en el habla, que dice y muestra cuál es el uso del ser de las cosas (siempre instrumentos), y, además, abre las posibilidades de acción y de referencias posibles,

para la existencia. Los enunciados de la acción siempre tendrán relación con la experiencia y las significaciones de las cosas del mundo; no así, la aserción que hace uso de la mera forma enunciativa que pretende representar la realidad, donde existen objetos, que no son comprendidos, sino pensados. En este momento lo que aparece es la interpretación que suple a la comprensión. “Todo ser humano crece en un ambiente lingüístico y se relaciona con sus propias posibilidades a partir de lo que se dice, porque <<el Dasein no logra liberarse jamás de este estado interpretativo cotidiano en el que primeramente ha crecido>>” (Costa, V. 2018, p. 163).

La interpretación es un conocimiento activo, una vuelta del pensamiento, un ver, sin necesariamente escuchar o entender.” Por ello Heidegger escribe:<<no es tanto que primariamente veamos los objetos y las cosas, sino que antes de nada hablamos de ellas; más exactamente, hablamos no de lo que vemos, sino que, al revés, vemos aquello de lo que se habla” (Heidegger, M. 2013, citado por, Costa, V. 2018, p. 165). Así que, la interpretación se aleja de la experiencia y de los significados, para hacer uso de la definitiva enunciación que afirma o niega con palabras lo que hace posible un marco conceptual, que representa a la realidad dada por el lenguaje “racional”: “Cada ser humano, viniendo al mundo, está llamado a apropiarse productivamente de las posibilidades, y puede hacerlo solo deconstruyendo la interpretación que predomina en una época, a saber, la que se ha sedimentado en los juicios (científicos, éticos, políticos, religiosos, etc.)” (Costa, V. 2018, p. 168).

Si bien, el habla puede ser producto de un conocimiento activo, creativo, predicativo, afirmativo o de la simple interpretación de las palabras pronunciadas por otro, cuando se habla al otro o con el otro se hace efectiva la experiencia, que se tiene, haciendo uso de enunciados de acción que abren las posibilidades de existir haciendo: “hablar con otro, en y para el actuar y el obrar con otro. Este hablar con otro es un hablar con otro de circunstancias, oportunidades, medios, planes,

tareas, relaciones, sucesos, destinos; es decir, en relación con lo anterior, hablar con otro del ser del mundo y del hombre” (Heidegger, M. 2013, citado por, Costa, V. 2018, p. 175,176).

Dicho esto, parece que la narración es un acto propio del habla y más cercano a la experiencia y a los significados, en cuanto que, es un hablar de acciones realizadas y una sucesión de hechos, que hacen uso de las cosas del mundo y las posibilidades de existencia, en un siendo y un lugar que corresponde con el ser que actúa en un mundo. La narración es producto de la acción de narrar, hecha por y con el lenguaje “existencial”, que ya habíamos mencionado anteriormente, el cual, es posible gracias a la totalidad de significaciones, la comprensión, la experiencia y la propia interpretación, y aún más, con la afectividad y disposicionalidad:

La disposicionalidad revela el hecho de que el proyecto que constituye el Dasein es siempre un “proyecto lanzado” y esto pone de manifiesto la finitud del Dasein. En efecto, en la disposicionalidad nos encontramos siendo sin poder dar, radicalmente razón de ello. El Dasein es finito por cuanto el proyecto sobre el mundo que constituye su ser no es un supuesto que él pueda “resolver” y cumplir, como quería Hegel (Vattimo, G. 1986, p. 38).

La comprensión acompaña a la disposicionalidad, la cual, se hace efectiva en el momento mismo del habla, que narra sucesos que contienen siempre un final. La disposición del hablante siempre es emotiva, lo que hace referencia a la afectividad presente en el Dasein y en el mundo “[...] ya que la afectividad es precisamente lo que cada uno de nosotros tiene de más propio, de más individual y de más cambiante” (Vattimo, G. 1986, p. 38). La afectividad (ámbito emotivo) y la disposicionalidad nos son dados, como parte de lo que nos constituye.

Capítulo III Fundamentos Psicopedagógicos: Narrar Para Enseñar

Consideramos de suma importancia el uso del lenguaje en la pedagogía, por lo tanto, el profesor/a que enseña a través del habla lo hace con la palabra y desde el conocimiento. El aprendizaje es el elemento que va acompañado de la enseñanza siendo la dualidad que debiera permanecer en la tarea de explicar los procesos cognitivos que están implicados.

En el presente capítulo abordaremos el tema del habla (como habilidad) —en relación con la enseñanza y el conocimiento— desde la práctica docente y como elemento base de la narración oral; para ello, es necesario abordar lo postulado por Lev Vygotsky y Piaget, especialistas en el tema y quienes mejor se adaptan a nuestra investigación. Para enlazar los temas de lenguaje y conocimiento con el cuento oral, se retomará a Bajtín y a sus géneros discursivos.

Por último, la práctica docente la abordaremos con base en el texto *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza* de Massimo Recalcati, centrándonos en los capítulos 3 y 4, llamados “la ley de la escuela” y “la hora de clase”.

Sumaremos a nuestra reflexión a dos filósofos preocupados por la educación que rescatan la presencia del lenguaje en la enseñanza —y, por ende, en el conocimiento—, así como a un tercero cuya preocupación es con la didáctica de la filosofía desde la aleatoriedad que implica la creatividad en la enseñanza. El riesgo de lo aleatorio está presente en el uso del lenguaje a través del cuento oral, como práctica creativa que incentiva el aprendizaje siendo un punto importante para abordar los fundamentos psicopedagógicos de nuestra investigación. Así es que, Joan Carles Mélich y Gadamer Hans Georg con sus obras *Transformaciones: 3 ensayos de filosofía de la educación* y *La educación es educarse*, respectivamente, y Alejandro Cerletti con su *Didáctica aleatoria de la filosofía*, logran apuntalar una didáctica narrativa como parte de la propuesta de nuestro trabajo.

3.1 Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky

Parafraseando a Vygotsky respecto a cómo el pensamiento y el lenguaje son una unidad absoluta e indivisible, y no existiría entre ellos la posibilidad de relación; es decir, el pensamiento sería una lengua sin sonido. El silencio es el origen del pensamiento y las puertas están cerradas para la reflexión. Si, en cambio, son dos entidades separadas totalmente, el enlace que se conseguiría sería artificial y mecánico, pero más favorable respecto a buscar una comunicación entre ambas, lo que puede relacionarse con un tipo de pensamiento como el razonamiento y su conexión con el lenguaje y así entender al decir que: “Se ha demostrado que los movimientos del habla facilitan el razonamiento” (Vygotsky, 2010, p. 69), existiendo una correspondencia mecánica totalmente visible.

El pensamiento verbal es producto del enlace artificial que toca procesos cognitivos importantes haciendo uso de elementos como la palabra y el significado (pensamiento y lenguaje) ya que uno nos remite a la comprensión y conciencia, mientras que el otro a los sonidos o grafías, que como una sola entidad son parte del conocimiento, siendo así:

Una palabra no se refiere a un objeto aislado, sino a un grupo o una clase de objetos. Cada palabra es ya, por tanto, una generalización. La generalización es un acto verbal de pensamiento y refleja la realidad de un modo radicalmente diferente a como la reflejan la sensación y la percepción (Vygotsky, 2010, p. 71).

La generalización en la palabra también refiere a la particularización, como llevar a cabo con una dimensión lógica completa; esto es un acto de la razón y el lenguaje, que va de lo general a lo particular y viceversa en perfecta sincronía al hablar y al pensar.

La unidad de la lengua es una con el significado, porque si no es así, solo hay sonidos vacíos, que no pueden ser parte de ningún proceso cognitivo ni del pensamiento verbal, que a su vez se vinculan y responden a la necesidad de conseguir una comunicación racional, lo cual implica la presencia de las relaciones sociales.

Mientras para Vygotsky en el origen del lenguaje está la comunicación y las relaciones sociales, para Piaget —según sus estudios realizados en niños entre 7 y 8 años— está en el egocentrismo. Piaget nos dice que: “El pensamiento egocéntrico del niño <<está a medio camino entre el autismo en el sentido estricto de la palabra y el pensamiento socializado>>” (Piaget, 1969, p.208). Privilegia el pensamiento socializado, por ser un pensamiento dirigido, que es consciente e inteligente, por lo cual se adapta a la realidad y es susceptible de ser verdadero o falso, pero, sobre todo se puede comunicar mediante el lenguaje. Este es resultado de tres etapas del proceso cognitivo: la asimilación, adecuación y acomodación, que además se dan dentro de un marco lógico racional, que hace una diferencia entre el autismo y el egocentrismo, como etapas originarias del lenguaje estrictamente comunicable.

Para Vygotsky, los procesos cognitivos se llevan a cabo en una zona de desarrollo próximo, donde la comunicación y las relaciones sociales hacen posible el aprendizaje, tanto en la infancia como en cualquier etapa de la vida. La interacción comunicativa propicia un avance potencial del conocimiento, que aparece justo en la conexión con los otros; lo que garantiza la solución de problemas, que se privilegia en ámbitos de colaboración. Aparecen así una gama de habilidades que no se pueden dar individualmente, sino solo en la interacción con otros y comunicativas del lenguaje. De este modo, se logran aprendizajes y capacidades —como la lectura y escritura— resultantes de procesos cognitivos, en los que el pensamiento verbal está presente.

3.2 Procesos cognitivos: lectura, escritura vs habla

Cualquier proceso cognitivo implica un encuadre lógico-racional puesto en marcha; un ejemplo claro es el avance en la maestría con la lectura y escritura. Asimismo, el habla requiere de tales procedimientos, considerando que cuando se aprende a leer y a escribir se sabe hablar —aunque esta condición solo aplica para la lengua materna y durante el periodo de infancia, que va de los 6 a los 7 años aproximadamente—.

Es precisamente este rango de edad en el que los expertos en las investigaciones respecto al lenguaje (en las que presentan, como se mencionó anteriormente, una postura egocéntrica y otra relacional para explicar el origen del lenguaje), como Piaget que defiende un proceso cognitivo individual, y Vygotsky que lo hace desde el campo social. Aunque puede identificarse una contradicción epistémica, en la didáctica ésta no se presenta; por el contrario, se da una complementación, impulsando incluso una nueva corriente pedagógica (constructivismo), misma que es menester retomar en la explicación de habilidades.

Como hemos anotado, la lectura —como habilidad aprendida—, no solamente depende de un ámbito social, sino también de otro individual; al igual que el habla, ambas requieren de la guía de un experto conocedor de la materia. Igualmente, estas habilidades comparten lo efímero y fugaz de su actividad. Tanto el lenguaje oral, como la lectura oral padecen de la inclemencia del tiempo, y en ambas hay silencios; en la lectura, además, la recurrencia de la vista hacia el texto. Es aquí donde aparece la escritura, como una habilidad diferente al habla (y considerada como superior desde la diferencia).

Leer es un proceso interactivo implica interacción entre un sujeto lector y un texto con el objeto de interpretarlo, lo que implica elaborar una representación mental de su significación (procesos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos y perceptuales), simultáneamente en distintos

niveles (grafofonético, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático, esquemático, interpretativo) (Couvert, 2019, p.7).

Si bien leer no es hablar y el conocimiento involucrado en ambas capacidades es diferente, el trabajo intelectual que exige la lectura —como puede ser la inferencia— lo encontramos en el lenguaje oral; es decir, el habla y la lectura tienen puntos de encuentro, a pesar de que la segunda implica una mirada recursiva que permite la comprensión del conocimiento adquirido. Las destrezas de la lectura y escritura son parte de un proceso cognitivo claramente individual, lo que, aparentemente no sucede desde el lenguaje oral, ya que necesariamente en éste hay un hablante y un receptor, hay un camino de ida y vuelta, que es andado por ambos participantes, sin embargo, incluso está presente lo individual a través del monólogo egocéntrico— que sucede en el principio de la adquisición de la habilidad del habla— donde el camino de ida y vuelta es siempre interno.

La lengua oral y la lengua escrita están divididas por una línea muy fina—en lo que a la construcción de conocimientos se refiere—, pero se expresan de forma siempre diferente; de tal modo que, si de aprendizajes y conocimiento se trata, la educación comienza con el lenguaje: el habla ocupa el primer lugar en las habilidades o destrezas que requieren procesos cognitivos y ninguna de las antes mencionadas pueden ser sustituida una por otra, sino más bien se complementan.

No es propósito el privilegiar al lenguaje oral por el escrito, pero sí hacer énfasis en la importancia de partir desde lo primordial, debido a que la comprensión lectora depende en gran medida del lenguaje hablado, así como, la lectura alimenta a la expresión escrita, el habla lo hace con la lectura y en conjunto es posible corregir falencias de la expresión tanto oral como escrita (hablando es como se consigue convencer al otro de leer y escribir). Y mejor aún, conseguir aprender a hablar, leer y escribir en un idioma a través del cual nos apropiamos de la realidad, que

se representa a través de la palabra, ya que dependemos totalmente de estructuras del pensamiento, que se dan en consonancia con las estructuras del lenguaje.

Si bien hay diferencias en las destrezas del lenguaje adquiridas, a través de la enseñanza, la presencia del sujeto cognoscente es uno con el habla, como sucede con la lectura y la escritura, porque en el momento en que se logra aprender a escribir la lectura viene casi sola. Mientras no se ponga atención en el lenguaje oral como parte importante de los procesos cognitivos que se pretenden desarrollar —a través de la lectura y la escritura, como habilidades independientes del habla— no se lograra una educación integral y eficaz, que dé como resultado sabiduría más que conocimiento.

Hasta ahora se ha hablado de los procesos cognitivos que se requieren en las destrezas de la lengua; para abordar las funciones de las habilidades del lenguaje en la actividad humana, revisaremos el trabajo teórico de Bajtín, que nos dará un panorama más claro sobre el tema.

El lingüista M. Bajtín considera el origen del habla en la comunicación; es decir, para él nos apropiamos de la realidad a través del acto comunicativo, lo que implica relaciones sociales, más que individualidad. El habla siempre exige de respuesta, intención, emoción y sentido. Son los géneros discursivos los principios del lenguaje que presenta este autor, para explicar las funciones de las habilidades del lenguaje en la actividad humana.

3.3 M.M. Bajtín: Géneros discursivos

Bajtín expone que la actividad humana siempre está vinculada con el uso de la lengua y ésta con la comunicación, la cual se da a través de enunciados, que son las unidades de las cuales están compuestos los géneros discursivos. Hace una diferenciación entre oración y enunciado e, incluso, entre la palabra. Pone énfasis en la función comunicativa del lenguaje; por lo tanto, en su origen,

adquiere un carácter mayormente social y no individual. Los géneros discursivos son el tema principal de su obra, así como la importancia de la expresión, la subjetividad, la emoción y la parte evaluativa del lenguaje.

Para Bajtín, los enunciados son la parte más representativa siendo demasiado heterogéneos y diversos. Pueden ser orales o escritos, con todas las modalidades de clasificaciones que pueden existir; los hay en todo uso de expresión con intención y contexto, por lo tanto, no solamente existen los géneros literarios o retóricos, sino también vulgares y cotidianos.

Los géneros discursivos se ordenan en primarios y secundarios, donde los últimos tienen que ver con materiales principalmente escritos, ya que corresponden a la comunicación cultural, más extensa y compleja; de tal suerte que los primarios son más simples, y, sin embargo, siempre están presentes como parte de los elementos complicados. El diálogo cotidiano —o la expresión oral— se contemplan dentro del orden primario.

El enunciado es unidad de la comunicación discursiva, mientras que la oración y la palabra son unidad de la lengua. El origen de la lengua es social y comunicativa, en el cual hay un hablante y un oyente, nunca pasivo respecto a la escucha y la comprensión: siempre hay respuesta a lo expresado. El hablante se convierte en oyente y el oyente en hablante, no importa si la expresión es escrita u oral, o si se da desde una supuesta individualidad.

Lo pasivo e individual en la lengua es abstracto respecto al acto concreto de la comunicación discursiva: “El discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no puede existir fuera de esta forma” (Bajtín, 1998, p. 9). La unidad está en el sujeto como parte de la pluralidad del enunciado, lo que hace posible el discurso en la comunicación.

La unidad lingüística del lenguaje o la lengua es la oración, misma que carece de intención y de contexto en su expresión. Una sola palabra puede ser una oración y esta es abstracta y estática; es decir, no hay cambios de sujetos concretos que impriman movimientos en el acto comunicativo, como sí sucede con el enunciado. El estudio gramatical siempre estará del lado de la oración, nunca del enunciado:

La gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico, ni de conjuntos de palabras; la gente habla por medio de enunciados, que se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua que son palabras, conjuntos de palabras, oraciones; el enunciado puede ser constituido tanto por una oración como por una palabra, es decir, por una unidad del discurso (principalmente, por una réplica del diálogo), pero no por eso una unidad de la lengua se convierte en una unidad de la comunicación discursiva (Bajtín, 1998, p. 11).

En la comunicación enunciativa hay cambio de sujetos expresivos y una relación constante de enunciados, que son utilizados con una intención y un fin; es así, que el enunciado tiene un carácter de conclusividad, el cual consiste principalmente el conseguir como finalidad, la respuesta del oyente o el lector. El hablante o escritor tiene siempre presente un sentido en el enunciado que emite, así como su voluntad.

Los géneros discursivos se conforman por enunciados que usa el sujeto expresivo y que él mismo escoge para lograr una comunicación razonada; estos son dados como nos es dada la lengua materna: son conocidos y diversos en el universo de la práctica lingüística.

La voluntad del sujeto reflexivo se da en el momento de escoger la clasificación del enunciado, la entonación y la emotividad, que decide imprimir a los enunciados de la comunicación.

Desde la oración y la unidad gramatical se encuentra un carácter conclusivo, una intención y afectividad, que no pertenecen a nadie, ni tienen una finalidad en la expresión que haga referencia a la respuesta esperada; son absolutamente neutros respecto a la concreción de la conexión. El significado de las palabras no está acompañado de sentido y expresividad, sino que le corresponde a la unidad comunicativa.

El hablante cuenta con tres tipos de unidades del lenguaje en un solo enunciado: la unidad neutra y abstracta; la ajena que hace presente al otro sujeto discursivo; y *su* palabra que tiene su expresividad, intención, entonación y finalidad, la cual corresponde a la unidad comunicativa.

La expresión solo es real cuando está acompañada de respuesta; es decir, la emoción subjetiva y concreta, da significado y sentido a las palabras siempre y cuando se presenta la reacción del oyente o el lector.

Los géneros discursivos son, junto con la comunicación discursiva, el lenguaje del ser humano.

El hablante no es un Adán —nos dice Bajtín— en lo que a la lengua se refiere, no es nunca el único que habla, porque diríamos que existe Eva. Los sujetos reflexivos son hablantes y oyentes, en un mismo plano y hacen uso de palabras ajenas todo el tiempo.

La finalidad de la lengua está en la comunicación y no en el conocimiento de la realidad abstracta, donde existe la oración y la palabra. El uso del lenguaje es visiblemente social y a través de unidades comunicativas en concordancia con la conciencia y la experiencia.

Al respecto nos dice Uribe Gutiérrez:

Las ideas de Bajtín (2002), precursoras en la comprensión del lenguaje como una entidad en uso, han suscitado una vigorosa reflexión del lenguaje como un fenómeno

eminentemente social que se adquiere mediante la experiencia y en forma consciente a través de enunciados que constituyen géneros variados (Uribe, 2016, p. 19).

Siempre hay destinatario en el enunciado y, por lo tanto, en los géneros discursivos. Los primarios y secundarios son siempre en relación uno del otro; nunca un diálogo cotidiano podrá estar por debajo de un género literario o artístico. Tampoco se prescinde de los hablantes respecto de los escritores; en otras palabras, nada es sustituible en el discurso comunicativo.

Pero la palabra y la oración son unidades de la lengua sin destinatario ni propiedad alguna; la unidad gramatical es de todos y de nadie, sin embargo, la de la comunicación discursiva cuenta con el enunciado que siempre tiene destinatario y cuya finalidad es la respuesta del otro, aún en el desdoblamiento de la totalidad que representa el individuo; esto significa que nunca hay un monólogo puro en el lenguaje ni en el pensamiento, sino que en el origen está la pluralidad, la comunicación y el habla, como principio y fin de la humanidad.

El cuento es un género discursivo secundario, que se relaciona con uno primario en el momento de emplear la oralidad. El enunciado es la unidad del discurso comunicativo presente en la narración oral, con todo lo que éste implica; es decir, hay expresividad, intención, entonación y finalidad, en una historia que es menester contar para conseguir la respuesta del otro. Lo mismo sucede en la relación que hay entre el educador y el educando, ya que está presente el enunciado en todas las palabras dichas, leídas, escritas o escuchadas por ambos.

El hacer con palabras es una actividad del educador y el educando y es inherentemente social, como bien lo menciona Uribe:

Desde la filosofía del lenguaje proviene la teoría de los actos de habla, basada en la obra de John Austin (2003) *Cómo hacer cosas con palabras* que manifiesta que los actos del

habla son acciones (sociales) que tanto un monólogo como un diálogo forman parte de una interacción comunicativa en un contexto determinado el cual influirá en el valor de los enunciados (Uribe, 2016, p. 25).

Así pues, la enseñanza es un género discursivo que hace uso de sus propios enunciados y actúa como un discurso comunicativo; permite, a través del lenguaje, crear conocimiento, pensamiento y comprensión, para seguir en el camino del aprender, el hacer y el ser. Veamos que pasa en la acción educativa.

3.4 Enseñanza ¿para quién?

Si partimos de la premisa de que el habla es un tipo de lenguaje que se adquiere con el aprendizaje, nos encontramos que la enseñanza es necesaria, pero ¿para quién es necesaria? Una respuesta inmediata sería para el ser que aprende. Qué pasa con el ser que aprende, además de sentir y pensar, es decir, la enseñanza hace acto de presencia en el proceso del habla, y entonces, conoce la realidad y consigue una incipiente conciencia de su existencia. La madre enseña al niño palabras que él solo escuchaba en un principio. El acto de la oralidad hace efectiva la unidad entre pensamiento y lenguaje, y aparece la voz de quien se expresa. Las voces están hechas de palabras y no necesariamente de sonidos que percibimos con el oído (ya que aún sordos aprendemos y nos comunicamos). Para fines de este trabajo, nos dedicaremos a hablar de niños que oyen.

La relación con la madre es elemental cuando se aprende a hablar; la comunicación es lingüística aún en el nivel de sonidos del lenguaje, que refieren tanto al signo como al significado, siendo este último comprendido, a través de procesos mentales relacionados con la memoria, la imaginación y una incipiente conciencia de sí y del otro —presente en la comunicación fundamentalmente social que ayuda en el proceso del habla—.

El infante logra tener comunicación con la madre, pero este hecho es detonador de relaciones con otros que usan palabras igual que mamá, y que responden a sonidos similares o ya registrados por la memoria de un hablante neófito. La lengua es particular dentro de la universalidad del lenguaje que implica estructuras gramaticales, que corresponden con un salto en el tiempo de la vida del ser que habla.

El idioma requiere de madurez mental —en relación con el niño que empieza a hablar— al referir un lenguaje verbal y conceptual, que aparece con la escritura y con un infante de aproximadamente 5 o 6 años, mismo que, a pesar de mantener una relación estrecha con su madre, exige nuevas relaciones con el aprendizaje y la enseñanza debido a la madurez de su pensamiento.

Lenguaje, pensamiento y conocimiento son la tríada constante en la construcción de la realidad infantil, que desplaza de lugar y tiempo al niño. Acudir a la escuela lo separa de su madre y le presenta nuevos vínculos con extraños, que requieren de lazos afectivos que él mismo debe construir haciendo uso de la lengua (oral o escrita) como medio de comunicación y conocimiento, y que, a la vez, garantiza su permanencia en el acto de autoconciencia de sí mismo.

La escuela es el lugar donde pasa parte del tiempo; hace posible una realidad donde del signo pasamos al símbolo, el sonido se vuelve fonema y la palabra grafía —letras—, aspectos que solo tienen sentido en un mundo de palabras y conceptos.

El lenguaje oral se une a la idea de la “madre que educa”, enseña al niño las palabras que expresan los deseos y los pensamientos que están contenidos en el lenguaje. Nosotros sí nos atrevemos a decir que la primera que educa es la madre, (recordando una frase coloquial: madre no es quien engendra, sino quien cría) la primera crianza o educación básica está en el aprender a hablar, esto como respuesta a los cuestionamientos de Gadamer (2000) en su escrito *La educación es educarse*:

Así pues, para empezar, me pregunto: ¿Quién es propiamente el que educa? ¿Cuándo comienza propiamente la educación? No quiero entrar ahora en los conocimientos especiales de la investigación más reciente que se ocupa de la relación de comunicación entre la madre y el hijo todavía no nacido. Sin duda hay aquí ya comunicación, si bien, también con toda seguridad, no de naturaleza lingüística. En cambio, en relación con el recién nacido se plantea una cuestión muy interesante: ¿Dónde están los inicios de aquello que todos consideramos sin duda como la educación básica de todo ser humano, a saber, el aprender a hablar? Aquí radican ya todos los misterios que vienen al caso también para el tiempo posterior, por ejemplo, para lo que llamamos el desarrollo profesional (Gadamer, 2000, p. 4).

Gadamer se pregunta sobre el principio de la educación que coincide con el aprender a hablar y es diferente de la comunicación o precisamente el énfasis está puesto en la comunicación lingüística, lo que se concatena al conocimiento y la educación. La enseñanza del habla encierra misterios que se desvelan con el tiempo, y no se detienen, más que con la muerte, sin lograr la revelación total. Se aprende de la madre, pero se continua la formación en la escuela (y no sólo en ella), donde está presente la zona de desarrollo próximo de la que nos habla Vygotsky.

Conviene anotar el contexto de nuestra investigación, misma que hace referencia a la educación medio superior, dónde el niño que había logrado una madurez respecto al lenguaje y el conocimiento tiene que morir metafóricamente, para dar paso a una etapa de duelo, de adolecer, de perder algo que se debe recuperar, y eso puede ser su existir nuevo y renovado, es lo que es llamado adolescencia, que no es otra cosa que afrontar esta muerte de la niñez. Mientras tanto, hay quienes son inferiores a otros en cuanto a la fuerza que tengan para vencer a “la muerte”.

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 su voluntad de vivir, de toda la energía de su deseo de llegar para afrontar esta muerte de la infancia (Dolto, 1992, p.7).

Veamos pues que la enseñanza se requiere para consumir la autonomía, para evitar la inestabilidad y la inferioridad o por lo menos hacerlas más efímeras, a fin de hacer uso de la voluntad y la energía del que aprende y el que enseña. Y afrontar la muerte con la conciencia de estar vivo.

3.5 Recalcati y La hora de clase

Massimo Recalcati menciona la relación que hay entre el lenguaje y la escuela, donde la conexión con el sujeto se establece a través de leyes que deben obedecerse para adquirir calidad de alumno y conseguir una filiación diferente a la que se tiene con la madre, como señala:

Decir que la palabra no es nada sin lenguaje significa decir que la Escuela existe como institución que responde a leyes materiales y simbólicas propias, a las que el sujeto está obligado a obedecer, a someterse si quiere reconocerse en una cadena de filiación, si quiere reconocerse como alumno (Recalcati, 2016, p.86).

Así como podemos reconocer una triada compuesta por palabra, lenguaje y conocimiento, encontramos que la escuela, el maestro y el estudiante constituyen también una relación tripartita, en la que tiene lugar el proceso de humanización. Si para Recalcati la “desmaternalización” es alejarse de la madre para aprender cosas nuevas, la “desmaternalización” de la lengua sería el primer requisito de tal proceso; es decir, que la realidad del ser humano se expanda a través del

lenguaje dado por la madre, pero se desarrolle lejos de ella. Una vez lejos de la madre, son necesarios la comunicación con otros y la sistematización del lenguaje.

El desarrollo de habilidades naturales del habla se vuelve problemático y complejo para el sujeto que deja de ser hijo para ser nombrado estudiante. Podemos pensar en hablar de la realidad solamente si la podemos nombrar y poner nombres es un acto de conocimiento, ya que la construcción de conceptos deviene de un proceso del pensamiento que es expresado a través de la palabra: cuando hablo construyo mi realidad. Al respecto, nos dice Mélich “[...] a la única realidad que los hijos del tiempo pueden acceder es a una realidad narrada” (Mélich, 2006, p.72). La narrativa misma hace referencia al lenguaje y éste a su vez al pensamiento cuya representación es resultado de actos de conciencia e inteligencia. El concepto de realidad es representación alcanzada por el lenguaje en concatenación con el pensamiento.

Lo dicho por Piaget se relaciona con la construcción de la realidad sobre el pensamiento social—para él las relaciones sociales, la comunicación lingüística y la construcción de la realidad son consecuencia de marcos lógicos racionales en acción, que corresponden con una edad escolar— como pensamiento dirigido, consciente e inteligente que se adapta a ésta, pero sobre todo es lenguaje comunicable. Por lo tanto, es en la etapa escolar donde todo esto es posible.

Podemos pensar en conseguir una enseñanza “auténtica” siendo ésta la que siempre está recorrida por el cuerpo, por la pulsión⁷, al tener como meta más alta la transformación de los

⁷ Proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de movilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin.

objetos del saber en cuerpos eróticos. Lo anterior se encuentra relacionado con el concepto de Recalcati sobre la erótica de la enseñanza que pone atención en el cuerpo y sus sentidos presentes en el lenguaje como en el conocimiento.

Sólo a través de la transferencia que realiza el educador al educando se consigue una relación entre el sujeto y el objeto, en donde el segundo es el conocimiento teórico que puede transformarse en cuerpo erótico. Como en un encuentro entre seres donde es posible el amor, el deseo por el conocimiento requiere de otro ser para que suceda dicha encarnación y el disfrute del anhelo se prolongue; es decir, no es inmediato sino extendido. Es el docente ese *otro* que hace posible la subjetivación del estudiante; prepara a un ser humano y transforma el objeto en otra humanidad para consumir el encuentro. La conversión del conocimiento en cuerpo es la transformación del conocimiento en lenguaje. Hablar de saberes nos remite al pensamiento, es decir, a trabajos de la mente que dan como resultado a la representación, el símbolo es una de ellas y el habla un tipo de relaciones simbólicas con significados que construyen la realidad, como apunta Mélich:

Desde hace bastantes años creo que hay un tipo de lenguaje que es especialmente significativo para la configuración de la realidad, me refiero al lenguaje simbólico. Digo que es “especialmente significativo” porque el lenguaje simbólico muestra lo que la realidad significa. O, dicho de otro modo, el lenguaje simbólico configura (o puede configurar) un mundo con sentido (o sentidos) (Mélich, 2006, p. 72).

Son símbolos los fonemas y las grafías en la oralidad y la escritura, que en la mente son identificados como objeto de conocimiento, que se pueden transformar en cuerpo y hacer que los libros “bailen”, es esto posible gracias al significado cuyos contenidos son los deseos del disfrute que provoca el encuentro entre cuerpos. Son los símbolos constitutivos de nuestro ser, que sin

significados no están completos, el cuerpo es el significado que necesita del significante. La palabra es cuerpo, un cuerpo, según Recalcati:

[...] que nunca se cansa de leer y de devorar. Cuerpo hecho de páginas y de escritura. Doble transformación, pues la clase genera cuerpos eróticos de los objetos del saber, pero su efecto se extiende más allá del saber generando libros de los cuerpos, transformando el cuerpo de la amada en un libro (Recalcati, M, 2016, p.96).

Es en la escuela donde el lenguaje tiene sentidos, significados creados por el conocimiento del mundo, pero también por el disfrute de quien habla, escribe y lee, haciéndolo desde su cuerpo erotizado. Sin embargo, hay que diferenciar el habla como un tipo de lenguaje simbólico, oral, no escrito, no mímico, no gráfico, no visual; el habla necesita del oído para construir a través del sonido el símbolo. No se habla cuando se lee, cuando se escribe o cuando se ve.

Los sentidos del conocimiento según Aristóteles son la vista y el oído, estos coinciden en ser también los del habla. El cuerpo y la mente son uno en el lenguaje y el conocimiento ¿no reclamamos que nos vean a los ojos cuando hablamos con alguien? Hablar de erótica es estimar al cuerpo y sus sentidos, escuchar al otro hablar, requiere del oído y la vista, de mi atención y mi observación, mientras el que habla también se escucha y observa al otro.

El habla se transmite, pero también se transfiere; la transmisión es útil cuando se conversa, comunica o informa, pero cuando se enseña, es con la transferencia que resulta la formación, la subjetivación y la erotización del estudiante frente al conocimiento. La palabra entra al cuerpo por el oído y lo recorre todo: es posible hacer que nos enamoremos o herimos. Como dice Recalcati “No utilizamos simplemente las palabras, sino que estamos hechos de palabras, vivimos y respiramos en las palabras” (Recalcati, 2016, p. 100).

Los fonemas son entes con sentido y saber, en una hora de clase, con cuerpo propio, porque una vez que han salido de un ser humano como sonidos se transforman en palabras, y están en otro ser que los recibe como símbolos con sentido y significado. Esto sucede cuando la enseñanza es auténtica y el que habla lo hace desde su propio deseo. Recalcati anota:

Si la palabra sabe encarnarse en un testimonio, si quien habla demuestra que lo que dice tiene una estrecha relación con la vida de deseo, si quien habla lo hace a partir de su propio deseo, los objetos del saber adquieren el espesor erótico de un cuerpo, se tiñen de libido, cobran vida (Recalcati, 2016, p. 101).

De acuerdo con el autor, es importante resaltar la intención del hablante. Cuando es un docente y el objetivo es la enseñanza, se está del lado de la subjetivación y no sólo del objeto de conocimiento como una notificación. La transmisión y la transferencia son similares, pero no son idénticas, pues ambas son parte de procesos cognitivos.

La comunicación transferencial que se da en la enseñanza para la formación del estudiante, y que asumen un carácter subjetivo por sus particularidades intrínsecas cuenta ineludiblemente con el conocimiento.

El concepto de transferencia es propiamente del psicoanálisis; sin embargo, lo retomamos y lo convertimos en concepto psicopedagógico con características esenciales que lo definen. Para uso en la presente investigación, lo entendemos como un enunciado con información hecha conciencia, para el aprendizaje de un sujeto. Si bien el término es utilizado por Recalcati para dar cuenta de una enseñanza auténtica, que logra la subjetivación del estudiante, también es sustancial en la enseñanza de la filosofía, ya que es especialidad de ésta el conocimiento y la verdad.

Por lo que respecta a lo anterior, la intención que tiene el que cuenta un cuento no es explícita y el que enseña sí, sabe que de lo dicho debe generar certidumbre. Es importante apuntar

que a la transmisión no le interesa la veracidad, mientras que la transferencia está comprometida en encontrarla. La información hecha conciencia se debe convertir en conocimiento y por ende en verdadero.

Retomando lo mencionado en el tema de Bajtín: el enunciado es la unidad de géneros discursivos que cuentan con intención, sentido y voluntad de quien lo usa; reflexionando, la transferencia cumple con tales características cuando quienes la usan —docente o discente— cuentan con la capacidad de convertir notas y referencias en datos conscientes, para el aprendizaje de un sujeto.

La transmisión es capaz de hablar de simples datos que puede emitir a través de la oración o la palabra abstracta, que está presente en un discurso no comunicativo, puramente individual; a diferencia de la narración de un cuento o una clase que siempre estarán del lado de un enunciado con información hecha conciencia, que se disfruta en la medida que adquiere sentido y significado lo escuchado.

El goce de los sentidos está relacionado con el conocimiento que se adquiere cuando se oye hablar a otro y ese otro hace posible una relación amorosa con lo dicho. Es así como se entiende la erótica de la enseñanza propuesta por Recalcati donde el cuerpo subjetivado del estudiante es erotizado a través de sus sentidos que le ofrecen un goce cuando está frente a otro cuerpo (el habla transformada en cuerpo). El resultado de tal encuentro es conseguir satisfacer el deseo del conocimiento.

El saber es el objeto del deseo, que se obtiene del goce de los sentidos provocado por el encuentro de los cuerpos. Hablar con estilo implica expresar la voz con emoción, lo que provoca el disfrute del oído.

Ya hemos hablado de transferencia, conocimiento, verdad, transmisión información y conciencia, como elementos de una didáctica filosófica (aunque de uso para cualquier otra disciplina). Veamos ahora lo que hemos llamado una Didáctica narrativa azarosa inspirada en Cerletti y su *Didáctica aleatoria de la filosofía*.

3.6 Cerletti: La suerte de hablar

La presente investigación articula una propuesta didáctica en la cual se enseñe y aprenda a filosofar —tomando como base un contenido general sin limitarse a una disciplina específica—. Al respecto Alejandro Cerletti afirma que:

Tanto las subdisciplinas filosóficas (ética, filosofía política, metafísica, etc.) como los filósofos estudiados y la práctica puesta en juego no se abordan desde una “neutralidad” filosófica, o desde ninguna filosofía. Se lo hace desde una caracterización de la filosofía, del filosofar, del aprender filosofía y del enseñar filosofía que no suele ser considerada de manera explícita, porque se cree que lo que se enseña es, sólo y específicamente —se supone—, “ética”, “filosofía política”, “metafísica”, etc. No se suele percibir que cuando se enseña un “contenido” filosófico se enseña, a su vez, a enseñarlo. Cuando se aprende “filosofía” se aprende también a enseñar filosofía, por lo general, de manera velada. Este escenario condiciona y configura el aprendizaje de la filosofía y el horizonte de posibilidades del futuro profesor (Cerletti, 2015, p. 28).

La transferencia implica un ir y venir, en cuanto a enunciados con información hecha conciencia para el aprendizaje de un sujeto; aunque no se mencione a la enseñanza se obvia su presencia.

La comunicación del conocimiento exige de la voluntad del que enseña y del que aprende, así como del sentido y la intención del encuentro con el saber. La narrativa del aprendizaje coincide con la respuesta que espera siempre el que habla y, en la enseñanza de la filosofía, es ésta la que invita al encuentro del que habla y del que oye sobre filosofía:

Cualquier enseñanza implica encuentros, y por lo tanto está expuesta siempre a la irrupción de lo imprevisible. El aspecto más sensible de una intrusión en lo establecido es la emergencia del pensar del otro; es la novedad de quienes pueden llegar a “aprender” algo. Pensar es intervenir de una manera propia los saberes que se ofrecen o circulan. Quien piensa sobre los conocimientos establecidos no los repite mecánicamente, sino que los recrea y apropia, a su manera. Valorar esta circunstancia significa concebir la enseñanza, y la educación en general, desde la perspectiva de lo que acontece (el pensamiento), más que desde el cumplimiento administrativo de lo planeado (la reproducción de contenidos canonizados) (Cerletti, 2015, p. 30).

La enseñanza de la filosofía, más que cualquier otra pedagogía está relacionada con el pensamiento en todas sus presentaciones (habla, conocimiento, conciencia, razonamiento, entre muchas más).

Así como no hay un Adán y una Eva en la lengua, tampoco lo hay en el pensamiento: el que habla de filosofía no es autoridad del saber, ni de la verdad absolutas; pero sí es responsable de hacer consciente la información, para ser convertido en conocimiento. Cerletti nos dice que:

El aprendizaje filosófico no tiene que ver con la simple aceptación de la voz de la autoridad, y su eventual repetición, sino con la reconstrucción de los saberes que se disponían, en función de lo que los altera. Enseñar filosofía implica dar un lugar al pensamiento. La novedad es fundamentalmente la irrupción del pensar filosófico de los alumnos, y también del profesor, en virtud del estímulo de sus alumnos. El surgimiento del pensamiento no es

programable, porque depende de circunstancias coyunturales y aleatorias, pero es necesaria una preparación muy especial para que sea posible y estimulado (Cerletti, 2015, p. 30).

La reconstrucción de los saberes, del pensamiento y del habla, difícilmente se pueden dar desde la simple transmisión, pues podría implicar repetición y control del pensamiento formal —que no necesariamente implica conciencia— para conseguir aprendizajes vacíos. Por ello, se propone la transferencia como medio de subjetivación, que potencializa la enseñanza y el aprendizaje en la filosofía (aunque no exclusivamente), además de conseguir que los estudiantes se vuelvan fundamentalmente dialógicos. De acuerdo con lo que nos dice Cerletti, el ser que se persigue formar es un sujeto colectivo:

Que la subjetivación filosófica sea una construcción dialógica compartida y que podamos referirnos a un pensar colectivo enriquece y potencia la dimensión pública del acto educativo. Resignifica también los lugares de quienes enseñan, quienes aprenden, lo enseñado/aprendido y su contextualización (Cerletti, 2015, p. 32).

Si hemos partido de la comunicación del conocimiento, a través del discurso comunicativo, entonces el pensamiento colectivo corresponde a nuestra propuesta pedagógica. El sujeto colectivo incluye al individual; no se contraponen los tipos de subjetividad, como tampoco se excluyen los géneros discursivos: es en sociedad donde cobra sentido el conocimiento.

Lo individual y lo colectivo, la transmisión y la transferencia están presentes en la subjetivación filosófica —es lo que se persigue para conseguir aprendizajes filosóficos—; sin embargo, lograr la subjetivación y el aprendizaje no son resultados de una operación matemática.

Cerletti anota:

El aprendizaje filosófico implica una subjetivación particular dentro de una objetivación general de transferencia rutinaria. Pero como se trata en última instancia de una

“subjetivación” siempre va a estar sometido a una instancia aleatoria: la novedad de quienes aprenden y de la construcción singular de un vínculo (con los saberes, con quien enseña, con el ámbito en que ocurre, etc.). Cuando se da una situación de aprendizaje filosófico, en la que puede retroactivamente reconocerse una enseñanza, ha acontecido una transformación singular de quienes participan en el encuentro (Cerletti, 2015, p. 32).

La subjetivación, como el aprendizaje, se encuentra en una situación aleatoria que tiene relación con la novedad de lo logrado y con la construcción de un vínculo donde se encuentran los saberes, el que enseña y el que aprende, los ámbitos y circunstancias en que ocurren, etcétera. Cuando el proceso es favorable, cuando la suerte nos ha sonreído, se logra la conciencia de la información y, más aún, el pensamiento propio. “Pensar filosóficamente significa dar un pequeño paso en la apropiación de los saberes y prácticas establecidas, pero es un paso cualitativamente novedoso, porque se comienza a filosofar” (Cerletti, 2015, p. 33).

La estrategia didáctica a través del cuento oral pretende lograr conciencia de la información, la apropiación de los saberes, la creatividad, la reapropiación del habla y el pensamiento, aunque “[...] al posibilitar la intervención creativa de los participantes, tiene una dimensión azarosa, ya que lo que se despliega es el pensar” (Cerletti, 2015, p. 33). Y entonces se vuelve un desafío.

Una didáctica aleatoria es la que nos propone Cerletti, donde la creatividad es aliada de un inevitable azar presente en la enseñanza; se pretende que ésta sea auténtica antes que institucional. Nos dice en su escrito:

En el marco de una didáctica del encuentro y del acontecer la tarea del profesor es múltiple, ya que debe al mismo tiempo transmitir, provocar, acompañar, estimular y, sobre todo, saber escuchar. Debe situar una continuidad de transmisión de saberes y prácticas

filosóficas sobre las que se provocará el pensamiento a partir de interrogantes y problematizaciones. Y en el mismo movimiento, tiene que estimular el pensar y alentar la construcción compartida de interrogantes y la búsqueda de respuestas, individuales y colectivas; es decir, favorecer el recorrido de trayectos propios (Cerletti, 2015, p. 33).

Proponer el encuentro, la escucha y el habla con creatividad, da resultados contingentes y azarosos, pero también prometedores: la enseñanza auténtica logra quedar en la memoria de quienes participan en esta construcción compartida del proceso de aprendizaje e identificación de las enseñanzas.

3.7 La memoria y Recalcati

Hablar de conocimiento implica hacerlo de la memoria. Así lo dice Recalcati: “El proceso del conocimiento implica la memoria, pero sólo con el fin de suspenderla para hacer posible un nuevo acto, una subjetivación inédita, es decir, una desidentificación del discurso ya establecido del Otro” (Recalcati, 2019, p. 72). En el discurso se hace presente el conocimiento, es el lenguaje del saber, de lo que tengo almacenado, lo que permite saber lo que he olvidado y obliga a recordar.

El recuerdo es un elemento importante en la subjetivación del estudiante. Pensamos como Mélich al respecto: “Cada uno de nosotros se acuerda de lo que los otros le inducen a recordar. Mi memoria se apoya en la de los demás” (Mélich, 2006, p. 52). Tenemos como una remembranza la voz del que nos decía que sabía. El lenguaje también necesita de la memoria, el recuerdo de la voz de la madre es imprescindible cuando aprendemos a hablar está activa en las habilidades del lenguaje: ¿No es acaso un ejercicio del recordar el que se hace cuando aprendemos el alfabeto y las vocales?

El docente confía en la capacidad de recordar del estudiante, así como éste se apoya en la memoria del que enseña. Se pone a prueba el recuerdo sólo si reconocemos el olvido; como un resorte que hace posible el funcionamiento de la capacidad memorística. El no recordar es la carencia que se necesita para mantener vivo el deseo del conocimiento, pero no hay una relación unilateral y fija en la educación respecto al tema, es decir, no se puede privilegiar ninguno de los elementos por separado. Es así como el pedagogo italiano señala “La Escuela no sólo debería de ser testimonio de la educación en el olvido para hacer posible el acto singular de la subjetivación del saber, sino también de la educación en la memoria como condición del olvido” (Recalcati, 2019, p. 92).

En el subcapítulo “La hora de clase”, el libro de Recalcati nos propone hacer un experimento mental, a través de hacernos una pregunta ¿Cuáles son los maestros que nunca hemos olvidado? Desde la guardería hasta la universidad, el autor recuerda nombres de muchos de sus maestros y dice: “Estas voces, su timbre único, su carnalidad, su profunda corporeidad, no son recubrimientos secundarios de la palabra, sino estilos en sí mismos, estilos en acto, lugares singulares de espesamiento del carisma único del maestro” (Recalcati, 2019, p. 116).

Así como el recuerdo de la voz de la madre se convierte en una marca profunda en la vida de un ser que aprende a hablar, la voz del maestro es impronta en el conocimiento. Ésta tiene el poder evocador de la memoria sin necesidad de aplicar una metodología didáctica memorística para conseguir aprendizajes que resuelven los objetivos educativos.

La estrategia que proponemos mediante la narración oral hace uso de la voz que transmite una historia (cuento), acompañada de contexto, sentido y significado, que serán aprovechados para la comprensión y construcción de conocimiento por parte del estudiante. Al mismo tiempo, la narración se establece como elemento detonador para el profesor, cuya voz es escuchada y dirigida,

con la intención de la transferencia (contenedora de enseñanza auténtica). Es pertinente resaltar la presencia del docente, pues, a través de su voz, se conseguirá establecer un diálogo con los estudiantes. Rescatando al filósofo italiano:

Es la voz la que confiere espesor, carne, cuerpo, cuerpo pulsional a la palabra. No se limita a salir del cuerpo como una sustancia más o menos fluida puede salir del recipiente que la contiene. El cuerpo no es el contenedor de la voz, así como la palabra no es simplemente su manifestación fonemática. Los maestros cuyos nombres y existencias no hemos olvidado son aquellos cuya voz no olvidaremos porque en ellos la voz adquiriría la misma fisonomía singular de un cuerpo. Así pues, no sale del cuerpo, sino que es un cuerpo. (Recalcati, 2016, pp. 115-116).

Una vez valorada la memoria y el olvido como elementos constitutivos de la existencia humana y con ella del lenguaje, el conocimiento y la subjetivación, vale la pena agregar la interpretación como una capacidad mental que es posible en concordancia con los elementos constitutivos de la existencia humana y puede considerarse como un aprendizaje resultado de remembranzas, por lo que retomaremos a Mélich:

Somos seres “rememoradores”, interpretamos el presente, el mundo de nuestros contemporáneos y no tenemos otro remedio que establecer relaciones con ellos, y en toda interpretación del presente está, conscientemente o no, el recuerdo (y el olvido) de lo que somos, de lo que hemos sido: el lenguaje, nuestros gustos culinarios, los traumas de nuestra infancia, la escuela (Mélich, 2006, p. 55).

Aunque en la cita anterior se menciona la posibilidad de inconciencia respecto al recuerdo y al olvido es de reconocer que solo el recuerdo consciente forma parte de la experiencia —y ésta

puede tener como contenido aprendizajes o historias, pláticas o voces de lo vivido con otros—afortunadamente para asegurar la posibilidad de los encuentros con el saber.

3.8 La experiencia y Recalcati

Es fácil hablar de experiencia, ya que es parte de la naturaleza humana: tenemos experiencia en el lenguaje y el pensamiento. Así pues, definamos a la experiencia como un conjunto de sentidos y memoria que, una vez organizados en géneros discursivos, da paso a procesos cognitivos que hacen posible conocimientos prácticos o teóricos.

La experiencia es un conocimiento que, relacionado con la sensibilidad, el cuerpo y la subjetividad, da como resultado la subjetivación del estudiante (requerimiento en la erótica de la enseñanza). El propósito es transformar el objeto del conocimiento en objeto del deseo de saber. Depende de la transferencia lograda por el maestro/a que se dé una relación amorosa entre el estudiante y el conocimiento; esto es, conseguir experiencias transferenciales que den paso a la construcción del saber relevante. Si bien la experiencia no se puede enseñar, sí se puede transferir.

Recalcati nos dice que el libro se convierte en cuerpo y el cuerpo se convierte en libro, que la palabra tiene cuerpo; la voz, por su parte, no sale solo de un cuerpo, sino que ella misma lo *es*. La relación de seres, experiencias, conocimientos, sensibilidades, etcétera, provoca sentidos, significados y conceptos. Mélich escribe: “Se hace experiencia del presente desde otra experiencia heredada, desde la experiencia de mi pasado o del pasado de los otros” (Mélich, 2006, pp. 55-56).

La experiencia es previa a la conciencia del presente, pasado y futuro; lo es también a la noción de la memoria y del olvido, del goce de mis sentidos en relación con un objeto del deseo, de su presencia y su ausencia, del vacío y la carencia que hacen que exista el amor. Más que hablar de la experiencia (escribir, leer sobre ella), se conocen sus consecuencias.

En el apartado “Hablar con las paredes”, Recalcati nos dice: “La enseñanza lleva consigo, siempre, una inevitable experiencia de soledad, a pesar de que se trate de transmitir un saber, de hacer que circule, de compartirlo con otros” (Recalcati, 2019, p. 119). Si pensamos que la relación del saber con un sujeto que desea el conocimiento tiene carácter amoroso, debe estar presente la carencia, el vacío, como condición de posibilidad para que se presente el amor. Cuando hablamos, nos referimos a *otro* que nos escucha; cuando enseñamos, lo hacemos hacia *otro* que aprende; sin embargo, cuando hay ausencia del *otro*, no es posible el goce tan perseguido que implica la acción. No obstante, persiste el deseo ligado a la conciencia del conocimiento, que, si bien el docente tiene esa relación con el saber, es decir, de estado consciente del conocimiento en la soledad de la autonomía, lo convierte en testigo fiel del goce alcanzado, aunque fugaz, que para seguir con su tarea debe disfrutar de los silencios y las ausencias de la enseñanza.

Es gracias a tal experiencia que se reconocen los límites del lenguaje y del conocimiento; no son absolutos sino limitados, no se puede hablar de todo, ni se puede saber todo. Pero es el vacío, el olvido, la carencia, el silencio, lo que alimenta la relación transferencial con el conocimiento y con una enseñanza auténtica.

Es importante resaltar los límites del educador, de la experiencia, del vacío, la carencia en el momento mismo de la clase. El silencio del profesor al no saber algo sobre el tema, se ve enfrentado ante la eficiencia de una computadora que, tal pareciera, lo sabe todo. Sentirnos vulnerables es una experiencia que nos aleja del goce, pero que no suprime el deseo.

El tropiezo del maestro es como llama Recalcati a esta vulnerabilidad que implica tener un cuerpo y él nos dice: “Las posibilidades de internet y de la informatización tecnológica de la enseñanza cultivan la ilusión de la exclusión del cuerpo erótico y de la transferencia de la relación de la enseñanza.” (Recalcati, 2019, p. 11). Ya no es más una posibilidad el internet y la tecnología,

es una realidad en la enseñanza actual, forma parte de un tropiezo más del docente que debe experimentar, para tomar conciencia de sus límites.

No es posible cultivar una ilusión con respecto al cuerpo, porque, tomando en cuenta la actualidad, son cuerpos frente a una pantalla —desde un teléfono o una computadora—. Es importante resaltar que, si bien se puede prescindir de la imagen, no sucede lo mismo con el sonido, que es voz y habla.

Por su lado, la escritura y la lectura son imprescindibles en los medios tecnológicos — las TICS y las TAC — que, aunque computarizados, son hechos por cuerpos que pueden ser erotizados, subjetivados a través de la motivación de los sentidos y la memoria. Es urgente que uno de los saberes consista en la diferencia, así como en la similitud presente entre la realidad virtual y la física.

La experiencia es un tipo de conocimiento que no se enseña, pero que sí se puede transferir. El goce de los sentidos se da en la exposición de una clase por el profesor, quien se dedica a transferir, motivar, acercar, proponer, transmitir como una narración que emplea el habla, para atrapar el sentido de la vista y el oído en un proceso de subjetivación previa a la relación con el conocimiento.

El lenguaje y sus habilidades son estructurales en la existencia del ser humano, es una unidad que interactúa con otras como lo son el pensamiento y el conocimiento. Resulta imposible el existir en un silencio absoluto y una total soledad, por lo que la comunicación es otra dimensión necesaria — permite el desarrollo de destrezas que implican siempre la relación con el otro — y da sentido a conceptos como enseñanza, aprendizaje, transmisión, transferencia y muchos más que están presentes en la comunicación del conocimiento. Una pedagogía del lenguaje lo es también de la comunicación.

El discurso narrativo cuenta con el argumento, como parte de una trama que a través del lenguaje oral se convierte en historia, —que a su vez es experiencia previa a la relación con el conocimiento— para construir aprendizajes dando sentido a la estrategia pedagógica que se propone en esta investigación. El cuento oral y la clase están hechos desde el habla para conseguir la subjetivación exigida para entablar una relación con el saber — que en nuestro caso es filosófico — haciendo uso de otras habilidades del lenguaje como la lectura y la escritura y así conseguir un auténtico conocimiento.

Capítulo IV Estrategia didáctica: El cuento oral y la clase

Este es el último capítulo de nuestra investigación; está compuesto por las estrategias elaboradas para llevar a cabo el programa operativo⁸ de la asignatura Filosofía II, unidad 1 Ética. No obstante, la primer estrategia presentada (“El colibrí”), corresponde a la unidad 2 de Filosofía I. Dicho ajuste se realizó debido a que la puesta en práctica coincidió con el cierre de la unidad — relacionada con temas de argumentación y dialogo— y del curso. Presentamos evidencia del trabajo realizado y seguimos con la estrategia que abre el curso Filosofía II y con la unidad que corresponde a los temas de ética.

Práctica educativa nombrada “Savater” es la apertura a la unidad, que hace uso del libro *Ética para Amador* como apoyo y guía en la materia. Presentamos (a los estudiantes del grupo de sexto semestre con quienes se realizaron las prácticas aquí mencionadas) en qué consiste y, aunque no aborda el tema del cuento oral, sí se hace uso de la lectura y la escritura, como habilidades del lenguaje —que acompañan al habla en procesos cognitivos y comunicativos en una clase—.

Posteriormente, (los tiempos en que se fueron aplicando las estrategias corresponde con la duración del sexto semestre) exponemos la actividad “La libertad” que contempla el eje temático seguido en la puesta en práctica de nuestra técnica (a través del cuento oral). “El camino de la vida” es el cuento narrado por Marcela Romero (artista profesional) en el que se consigue un trabajo colaborativo por parte de los estudiantes; los resultados evidencian dicho proceso en equipo, pero también individual (aspecto que resulta interesante).

⁸ El programa operativo es aquel que cada docente tiene la libertad de elaborar de modo alternativo o complementario al programa oficial o indicativo, para su aplicación en su práctica docente, siempre en concordancia con los aprendizajes solicitados por el sistema educativo. Y además nos hemos atrevido a dar nombres a las estrategias utilizadas según el tema a desarrollar.

Las estrategias que implicaron un trabajo individual y autónomo fueron las nombradas: “La tristeza” y “El águila y la gallina”. La primera abordó el tema de los valores en general y en particular los éticos; la segunda se llevó a cabo a través de conceptos que se relacionan con el tema de la libertad (voluntad, necesidad y conocimiento). Haciendo uso de la plataforma TEAMS, nos encontramos con una actividad que se llama “cuarto de escape” donde se cuenta una historia con desafíos a resolver, a través de claves que dan paso a secciones dentro de la misma aplicación hasta que se llega al final de la historia.

Una de las últimas estrategias es “perspectiva de género” para la cual se narraron los cuentos “Del Sol y La Luna” (tradición oral Selknam Argentina y Chile) y “Caoimhe”, (testimonio de vida, por Cesar Rincón). Ambos se enmarcan en una línea de ética aplicada y bioética que corresponden con los últimos temas de la unidad.

Para finalizar el capítulo, presentamos la transcripción escrita de una grabación que formó parte de una actividad final del curso; ésta consistió en que las y los estudiantes hablaran, durante tres minutos, sobre cómo piensan su libertad en su existencia. Tal ejercicio nos permitió hacer una reflexión acerca de la evidencia presentada, como cierre de la práctica docente y de nuestra investigación.

4.1 Estrategia: “El colibrí”

Nombre del profesor: Juana Ayala Noriega

Asignatura: Filosofía I

Plantel: Azcapotzalco

Fecha de elaboración: 14/ FEBRERO/ 2021

I. DATOS DE UBICACIÓN.

UNIDAD	Unidad 2. Pensamiento crítico, argumentación, diálogo y deliberación
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<p>Evaluará y producirá textos argumentativos sobre problemas de diversa naturaleza filosófica. Generará conclusiones que se justifiquen o se deriven de las premisas y estará en posibilidades de analizar, aclarar, valorar, dar sentido y justificar sus creencias y acciones, a partir de elementos de prueba para identificar y diferenciar buenos argumentos de aquellos que están mal contruidos, son falaces, persuasivos o engañosos.</p> <p>Propósito operativo: El estudiante identificará y diferenciara de los tipos de discursos el que corresponde al cuento “el colibrí” haciendo uso de la argumentación tanto colaborativa como individual.</p>
APRENDIZAJE(S)	<p>Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Aprendizaje operativo: El estudiante analizará y comprenderá el principio ético de la libertad, para su aplicación en la vida cotidiana.</p>
TEMA(S)	<p>Tema principal: Usos de la argumentación</p> <p>Subtema: Dialogo</p>

II. EXPLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Esta estrategia “El colibrí” desarrolla el tema de la argumentación (como diálogo e inferencia), haciendo uso de un cuento oral —relatado por un narrador escénico (cuentacuentos)— como detonante, para poner en práctica lo aprendido acerca del razonamiento, como un pensamiento lógico, que puede ser expresado a través de varios tipos de discurso.

III. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Inicio: se hará una breve exposición, por parte de la profesora, sobre el tema del argumento como diálogo. Se aprovechará el tiempo de exposición para dar indicaciones respecto al trabajo en equipo que se llevará a cabo por parte de los estudiantes.</p> <p>Una vez que se haya concluido la presentación por parte de la profesora, se presentará al narrador oral, quien relatará el cuento “El colibrí”; posteriormente, se formarán equipos y se trabajará de modo colaborativo (por parte de los estudiantes) en el cual se elaborará una conclusión a la que hayan llegado, después de haber dialogado, respecto al cuento escuchado.</p> <p>Desarrollo: Se usará una presentación de PPT para la exposición de la profesora haciendo uso de la plataforma Teams de forma sincrónica, con un grupo de aproximadamente 20 estudiantes, y se contará con la presencia del narrador oral en la sesión. Los equipos estarán armados con anticipación, así como la sesión en que se trabajará; es decir, se habrá informado previamente a los estudiantes —por medio de correo electrónico—. Cada equipo elegirá un secretario y un moderador, y se llevará a cabo un diálogo de investigación, el cual, consiste en el juego de participantes que se embarcan en una búsqueda cooperativa de la verdad, partiendo de algunos supuestos admitidos por todos o de algún problema inicial que intentará responder a la pregunta: ¿Qué tipo de discurso es el cuento recién escuchado?</p> <p>Cierre: unos minutos antes de terminar la clase, se construirá una conclusión. Su elaboración tendrá las siguientes características: cada integrante del equipo construirá un juicio que hable sobre el tipo de discurso que es el cuento; el primero en decir su juicio será secundado por el siguiente y así consecutivamente hasta que el secretario formule el juicio final de la conclusión.</p>
--------------------------------	---

	Las conclusiones obtenidas serán leídas por alguno de los integrantes del equipo en la siguiente sesión. La profesora hará observaciones a las mismas cerrando la actividad.
TIEMPO PARA APLICAR LA ESTRATEGIA.	Dos sesiones de 1:30 horas
MATERIALES Y RECURSOS	La enseñanza a distancia exige una plataforma digital (en nuestro caso será Teams) y un dispositivo electrónico con acceso a internet. La plataforma permite la descarga de archivos que contengan material de consulta, las URL necesarias, la presentación de PPT. En caso de presencialidad se utilizará el salón de clases con las sillas disponibles, así como el pizarrón y los marcadores.

IV. Evaluación

DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS	La entrega por escrito en un archivo Word de la conclusión, tanto individual como en equipo, donde el porcentaje es del 100%.
-----------------------------	---

IV. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA	<p>Platin, C. (2011). <i>La argumentación</i>. España: Ariel.</p> <p>Hernández, G. y Rodríguez, G. (2009). <i>Lógica ¿para qué?</i> México: Pearson Educación.</p> <p>Pizarro, F. (1987). <i>Aprender a razonar</i>. México: Alhambra.</p> <p>Gutiérrez Sáenz, R. (1993). <i>Introducción a la Lógica</i>. México: Esfinge.</p> <p>Cuento: “El colibrí” leyenda maya Narrador: Juan Antonio Iturbe Ayala</p>
--------------	--

EVIDENCIA⁹**Estrategia: “El colibrí”**

En el mito del colibrí, encontramos una serie de ideas y representaciones en un punto medio de fantasía y realidad. Como hemos visto en clase, el mito se caracteriza por ser una historia fantástica donde puede llegar a existir la relación entre el hombre y los dioses, hablándonos del origen de algo, como claramente, lo hace el cuento sobre cómo los dioses mayas crearon el mundo y al colibrí asignándole una tarea especial: ser el encargado de transmitir el pensamiento de un lugar a otro para que no se desvanecieran en el aire.

También cabe recalcar que participa el dogma (desde la perspectiva maya), ya que lo mencionado en el cuento es una proposición innegable, sin embargo, no tenemos una forma que nos permita verificar si este mito es verdad. Solamente queda tener fe en ello. Es así como podemos clasificar esto como un mito, ya que podemos creer en que este sea cierto o falso, pues está basado y ubicado fuera de tiempo histórico y tiene la creación de un paradigma o justificación de algún acontecimiento sobre el origen de un evento, en este caso el origen del colibrí y su propósito.

⁹ Conviene decir que los escritos presentados como evidencias son copia fiel de las tareas de los estudiantes, así como las transcripciones que se hicieron de los audios hechos como parte del trabajo solicitado para su evaluación en la última de las estrategias con la que se cierra el curso y las prácticas docentes hechas durante la maestría.

De este modo, podemos concluir que este relato, es un discurso narrativo ya que está haciendo referencia a hechos que se expresan en un contexto de tiempo atrás donde se presenta una interpretación de la realidad en el que su verdad explica cómo se ha creado algo o ha venido a la existencia, en el que puede no estar demostrado, pero podemos creer en él.

La primer estrategia presentada (“El colibrí”), corresponde a la unidad 2 de Filosofía I, con este tema de argumentación nos iniciamos en el uso del cuento oral como detonante de reflexión sobre temas ya trabajados en el semestre anterior, y empezamos con la aplicación de una estrategia propuesta en la presente investigación, dando forma y contenido a nuestras ideas sobre lo que puede ayudar en una didáctica narrativa de la filosofía.

El tema de la libertad como fundamento de la ética fue eje en nuestras prácticas, y a partir de aquí el programa operativo es en relación con la unidad 1 Ética, de la asignatura de Filosofía II.

PROGRAMA OPERATIVO FILOSOFÍA II UNIDAD I ÉTICA

Unidad 1. Ética

Presentación

Esta unidad es una introducción al conocimiento, análisis, teorías y problemas de la ética. Se propone que el estudiante adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y actitudes para comprender los desafíos y problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas. Asimismo, de que se percate de la necesidad de contar con referentes éticos comunes en un mundo globalizado y advierta el compromiso social que adquiere como universitario.

Propósito:

Al finalizar la unidad el estudiante:

- Conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.

4.2 Estrategia: “Savater”

Nombre del profesor: Juana Ayala Noriega

Asignatura: Filosofía II

Plantel: Azcapotzalco

Fecha de elaboración: 11/ MARZO/ 2021

II. DATOS DE UBICACIÓN.

Unidad	Unidad 1. Ética
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<p>Conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.</p> <p>Propósito operativo: El estudiante distinguirá e identificará cual es el objeto de estudio de la ética, para ponerlo en práctica.</p>
APRENDIZAJE(S)	Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.

	Aprendizaje operativo: El estudiante explica con sus propias palabras qué es la ética —según Fernando Savater—, para adquirir un posible significado de la materia.
TEMA(S)	Tema principal: Noción de ética Subtema: Naturaleza y objeto de la ética

II. EXPLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

La estrategia consiste en que el alumno, a través de la lectura del libro *Ética para Amador* de Fernando Savater, formule una introducción al tema de la Ética y logre ir construyendo su propio significado del concepto de ética con los elementos y temas que implica. Sirve de guía para abordar el ámbito de la ética y sus diferentes características.

III. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Inicio: se presentan a la Ética —como disciplina filosófica— y al autor del libro <i>Ética para Amador</i>. Se realizará una evaluación de conocimiento previo sobre el tema, así como de Fernando Savater.</p> <p>Desarrollo: Por medio de participaciones (por parte de los estudiantes) se logrará dar contexto a la pregunta sobre el significado de Ética. La profesora hablará del filósofo que escribió el libro, que servirá de apoyo en las clases siguientes. Se solicitará que lean el primer capítulo del libro para realizar una ficha de trabajo; en ésta, deben resumir el tema e ideas principales de la lectura —usando sus propias palabras— además de incluir la definición de ética, según Savater.</p> <p>Cierre: Después de analizar los diferentes significados que tenían como conocimiento previo (respecto al concepto de la ética), se dará una definición real esencial de Ética. Se pedirá que entreguen sus fichas en el área de tareas de la plataforma de Teams y se solicitará la lectura del segundo capítulo, para la siguiente clase.</p>
TIEMPO PARA APLICAR LA ESTRATEGIA.	Dos sesiones de 1:30 horas

MATERIALES Y RECURSOS	La enseñanza a distancia exige una plataforma digital (en nuestro caso será Teams) y un dispositivo electrónico con acceso a internet. La plataforma permite la descarga de archivos que contengan material de consulta, las URL necesarias, la presentación de PPT, así como la aplicación de tareas. En caso de presencialidad se utilizará el salón de clases con las sillas disponibles, así como el pizarrón y los marcadores.
-----------------------	---

IV. Evaluación

DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS	Se dará un 100% a cada entrega de fichas como tarea, de cada uno de los capítulos del libro de Savater.
-----------------------------	---

IV. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA	Savater, F. (1999) <i>Ética para Amador</i> . Barcelona: Editorial Ariel. Di Castro Stringher, E. (2007) <i>Conocimientos Fundamentales de la Filosofía</i> . Vol. II. México: Editorial McGraw Hill.
--------------	--

EVIDENCIA¹⁰

Savater Fernando (Ed.). (1991). Órdenes, costumbres y caprichos [Libro electrónico]. En Ética para Amador. (2.a ed., pp. 7-23). Grupo planeta. España. ÓRDENES, COSTUMBRES Y CAPRICHOS. El autor se propone detallar los diversos motivos por los que actuamos todos los días sin detenernos a preguntar o incluso observar las actividades que realizamos; de pronto son responsabilidades y órdenes sociales que no siempre estamos de acuerdo en hacer, pero sabemos que acarrearán consecuencias inconvenientes,

¹⁰ La evidencia presentada es una reproducción íntegra de la original entregada por el estudiante.

entonces respondemos a las órdenes como motivo. En otras ocasiones hacemos algo de determinada forma porque siempre se ha hecho así, o porque habitualmente todos lo hacen, identificamos que el motivo es mera costumbre. Por último, las acciones como patear una lata por la calle parecen no tener sentido o motivo aparente, así pues, la ausencia de motivo es lo que nos orilla a dicho acto. Savater le clasifica como capricho. Examinamos de qué manera cada tipo de motivo nos puede condicionar. Las órdenes nos condicionan según sean sus consecuencias y las costumbres, de la comodidad de seguir alguna actividad que ya hemos aprendido y no otra, además de la necesidad de aprobación y pertenencia si se trata de costumbres impersonales; estos dos tipos de motivos parecen ser impuestos desde afuera y los caprichos a primera vista, son propios. Ahora que reconocemos la clasificación, habría que preguntarnos hasta qué punto deberíamos seguir órdenes y costumbres o permitirnos el capricho. Por medio de analogías Savater da a entender que probablemente todos nos encontramos día a día con situaciones en las que, por puro sentido común, habrá que tomar decisiones que no estén condicionadas por los motivos antes vistos, poniendo así en práctica la ética, tal como nos la presenta en el capítulo pasado.

Cabe decir que el libro de Fernando Savater fue utilizado durante todo el sexto semestre en cuanto a la unidad de Ética se refiere (ya que el semestre se divide en dos unidades: la primera es Ética y la segunda Estética) siendo muy bien recibido por los estudiantes, motivo por el cual es parte de la bibliografía de todas las estrategias que son presentadas a continuación.

4.3 Estrategia: “La libertad”

Nombre del profesor: Juana Ayala Noriega

Asignatura: Filosofía II

Plantel: Azcapotzalco

Fecha de elaboración: 15/abril/2021

III. DATOS DE UBICACIÓN.

UNIDAD	Unidad 1. Ética
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<p>Conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.</p> <p>Propósito operativo: El alumno conocerá el significado de la libertad en una historia (a través de un cuento narrado oralmente) para reflexionar sobre el concepto filosófico de la libertad.</p>
APRENDIZAJE(S)	<p>Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Aprendizaje operativo: Interpretará el concepto de la libertad, a partir de la ética, para reconocer el principio básico de ésta.</p>
TEMA(S)	<p>Tema principal: Libertad, conciencia y responsabilidad morales.</p> <p>Subtema: Análisis y deliberación sobre las prácticas de riesgo.</p>

II. EXPLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

A diferencia de la estrategia anterior (Savater) —en la que se aborda el mismo tema—, ésta (La libertad) se vale de la narración oral para lograr una aproximación al aprendizaje de la libertad, debido a la temática abordada en el relato.

III. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Inicio: La profesora realizará una breve exposición sobre el tema de la libertad (introducido previamente con <i>Ética para Amador</i>). Después, dará indicaciones respecto al trabajo en equipo que se llevará a cabo por parte de los estudiantes. Una vez que se haya concluido la exposición, se presentara al narrador oral, para que relate “El camino de la vida”.</p> <p>Desarrollo: Los alumnos formarán equipos, a través de la aplicación de Teams; en éstos se nombrará un secretario y un moderador. Se participará de modo colaborativo alrededor de la pregunta: ¿En qué momento se considera que fue libre la protagonista de la historia?</p> <p>Cierre: Después de haber dialogado, redactaran sus respuestas (tanto individuales como colectivas) para entregar, como tarea, la siguiente clase.</p>
TIEMPO PARA APLICAR LA ESTRATEGIA.	Dos sesiones de 1:30 horas
MATERIALES Y RECURSOS	<p>La enseñanza a distancia exige una plataforma digital (en nuestro caso será Teams) y un dispositivo electrónico con acceso a internet. La plataforma permite la descarga de archivos que contengan material de consulta, las URL necesarias, la presentación de PPT, así como la aplicación de tareas y la creación de salas para el trabajo en equipo. En caso de presencialidad se utilizará el salón de clases con las sillas disponibles, así como el pizarrón y los marcadores.</p>

IV. Evaluación

DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS	La actividad entregada como tarea tendrá un porcentaje del 100%, la entrega será con las respuestas que se hicieron en equipo e individualmente.
-----------------------------	--

--	--

IV. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA	<p>Savater, F. (1999) <i>Ética para Amador</i>. Barcelona: Editorial Ariel.</p> <p>Di Castro Stringher, E. (2007) <i>Conocimientos Fundamentales de la Filosofía</i>. Vol. II. México: Editorial McGraw Hill.</p> <p>Cuento: “El camino de la vida” Sabiduría popular</p> <p>Narración oral por Marcela Romero.</p>
--------------	---

EVIDENCIA¹¹

Respuesta a la pregunta ¿En qué momento es libre la mujer de la historia?

Respuesta en equipo:

La mujer siempre fue libre porque, ella a pesar de encontrarse en situaciones difíciles, como o los accidentes o la esclavitud, decidió quedarse en esos lugares, y servir a su amo, ya que bien pudo decidir no obedecer e irse de ahí, pero no lo hizo. Haciendo uso de su libertad como bien lo quiso.

Respuesta individual:

Aquí quiero aclarar que en todo momento me mantuve escéptico ante la libertad de la mujer en el cuento, y que además no estoy muy enterado y ni soy un experto en el tema, pero más allá de la conclusión a la que se llegó en equipo yo seguía pensando de que algo externo y que la situación que rodeaba a la chica influía de cierto modo las decisiones que tomaba, en este caso en palabras más sencillas por ciertas causas ella elegía que decisión

¹¹ La evidencia presentada es una reproducción íntegra de la original entregada por el estudiante.

tomar, pero si en el libro de Savater nos dice que nosotros tenemos libertad aunque parezca que no entonces mi conclusión ¿no está cayendo en una falacia? Porque si se dice que siempre la tenemos y poseemos libre albedrío mi conclusión no tendría que tomarse con seriedad, investigando un poco más a fondo esta duda llegue al determinismo, en pocas palabras el determinismo es una corriente filosofía que sostiene que todos los sucesos están determinados por algún motivo, este existe de varios tipos, como por ejemplo el lógico, el fuerte, el débil, etc. ¿Pero que tiene qué ver esto con lo del cuento? Bueno pues si dice que el estado actual determina el futuro y que hasta cierto punto puede ser predecible, entonces el libre albedrío queda excluido ¿no? Siguiendo con la ley de causa y efecto. Yo puedo argumentar que fui libre de escribir mi opinión, y que también lo soy de borrarla y no mostrarla, pero para que haya tomado esta decisión debe haber una razón del por qué, razón que existe por una serie de eventos que conllevaron a mi decisión final, y esta misma explicación puede darse en la historia pues ciertos eventos dieron lugar a las decisiones que tomó la chica a lo largo de la misma.

Esto lo hago porque me surgió la duda y necesitaba algo en que apoyarme, puede que este mal, pero quiero ver qué piensa usted, al igual que preguntarle que para usted cual es la diferencia entre libertad y libre albedrío.

Escogimos esta tarea entregada por un estudiante debido a lo sorpresiva que fue. Él argumentó su oposición respecto a la respuesta que su equipo había elaborado (misma que, cabe señalar, fue muy parecida en todos los demás equipos). Este alumno encontró en la narración puntos de reflexión acerca de la libertad, lo que derivó en su investigación sobre temas aún no vistos en clase.

El trabajo en equipo dio un tipo de respuesta, pero la reflexión individual del estudiante hizo muy interesante la actividad que estuvo organizada de forma grupal para su realización. Se mantuvo una conversación con el estudiante donde se aclararon algunas dudas. No se abordó el tema en plenaria debido a los tiempos reducidos de clase, a causa de los paros de actividades que todavía en estos momentos se llevaban a cabo en el plantel.

4.4 Estrategia: “La Tristeza”

Nombre del profesor: Juana Ayala Noriega

Asignatura: Filosofía II

Plantel: Azcapotzalco

Fecha de elaboración: 08/mayo/2021

IV. DATOS DE UBICACIÓN.

Unidad	Unidad 1. Ética
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<p>Conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.</p> <p>Propósito operativo: El estudiante aplicará el concepto del valor para distinguir entre valores éticos y otros tipos, que permita la comprensión de la relación entre la toma de decisiones y la valoración.</p>
APRENDIZAJE(S)	<p>Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Aprendizaje operativo: El estudiante diferencia lo objetivo y subjetivo del concepto del valor, en una narración acerca de la tristeza, para la comprensión del significado del valor.</p>
TEMA(S)	<p>Tema principal: Valoración moral de las acciones individuales y colectivas.</p> <p>Subtema: Emociones y actitudes morales.</p>

II. EXPLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

La estrategia La tristeza consiste en el uso de una historia narrada oralmente que aborda el tema de las emociones y en particular el de la tristeza (cabe señalar que dicha narración formo parte de una charla en el marco de la semana del cerebro publicada en Facebook por Nextia Lab: divulgadores de la ciencia). Lo que sirve como detonante, para la reflexión sobre el tema del valor y el valorar desde la ética.

III. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Inicio: El tema del concepto de valor en la ética será abordado a través de una lectura previa y la elaboración de un mapa conceptual del tema ubicado en el libro <i>Conocimientos Fundamentales de la Filosofía. Vol. II</i> (trabajo de los estudiantes), lo que permite un acercamiento al significado de valor y valorar desde la ética y, a través, del tema de la tristeza expuesto en una historia narrada oralmente descubrir cómo es posible la transformación de emociones en valores positivos, que permiten la decisión sobre nuestras propias experiencias de vida.</p> <p>Desarrollo: Escucharan la charla completa y tendrán presentes los conceptos del valor desde la objetividad y la subjetividad. Pondrán atención en la historia narrada en relación tanto al tema de la charla, como con el del concepto del valor.</p> <p>Cierre: Contestaran las siguientes preguntas al respecto del tema, de forma individual: ¿Qué postura respecto al concepto del valor (objetivismo o subjetivismo) se acomoda a la explicación de considerar una emoción como valiosa y por qué?</p> <p>Realizarán un juicio de hecho respecto al tema de la charla y un juicio de valor también sobre lo mismo.</p> <p>De acuerdo con la libertad, ¿cómo crees que funcionan los valores respecto a la toma de decisiones?</p>
TIEMPO PARA APLICAR LA ESTRATEGIA.	Dos sesiones de 1:30 horas
MATERIALES Y RECURSOS	<p>La enseñanza a distancia exige una plataforma digital (en nuestro caso será Teams) y un dispositivo electrónico con acceso a internet.</p> <p>La plataforma permite la descarga de archivos que contengan material de</p>

	consulta, las URL necesarias, la presentación de PPT, así como la aplicación de tareas. En caso de presencialidad se utilizará el salón de clases con las sillas disponibles, así como el pizarrón y los marcadores.
--	--

IV. Evaluación

DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS	Las respuestas a las preguntas hechas se entregarán como una tarea, la cual tendrá un porcentaje del 100% si las respuestas son correctas, es decir, las respuesta 1 y 2 equivale al 60% y la última respuesta será del 40%.
-----------------------------	--

IV. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA	<p>Savater, F. (1999) <i>Ética para Amador</i>. Barcelona: Editorial Ariel.</p> <p>Di Castro Stringher, E. (2007) <i>Conocimientos Fundamentales de la Filosofía</i>. Vol. II. México: Editorial McGraw Hill.</p> <p>Cuento: “La tristeza”</p> <p>Eva, Eland. (2019). <i>Tristeza Manual de usuario</i>. Editorial: Picarona, España.</p> <p>Narrador: Juan Antonio Iturbe Ayala</p> <p>https://www.facebook.com/320272968721323/videos/196673038898045</p>
--------------	---

EVIDENCIA¹²

LA TRISTEZA. ¿Qué postura respecto al concepto del valor (objetivismo o subjetivismo) se acomoda a la explicación de considerar una emoción como valiosa y por qué? Me parece que en el video se ajusta al objetivismo desde la perspectiva de que el valor está ahí independientemente de la emoción que se experimente o de la cual se esté hablando,

¹² La evidencia presentada es una reproducción íntegra de la original entregada por el estudiante.

es decir, las emociones son valiosas por sí mismas (porque nos humanizamos mediante ellas) y lo particular viene a ser la manera en la que cada persona sea capaz de gestionarlas. Lo subjetivo quizás sería que a través de la relación que pueda tener una persona con sus emociones, las valore. En ese caso, el valor o la importancia que le da alguien a sentir y reconocer la tristeza, puede ser muy diferente al de otra persona y por lo tanto su valor sería dependiente de la persona que se está percibiendo y de las circunstancias que atraviese. Personalmente me inclino al subjetivismo, por lo tanto, sí creo que los humanos le hemos atribuido el valor a nuestra emocionalidad en términos más generales. Realiza un juicio de hecho respecto al tema de la charla y un juicio de valor sobre lo mismo. Juicio de hecho: La tristeza es una emoción primaria. Juicio de valor: Aprender a aceptar la tristeza y a nombrarla en voz alta es una de las partes más difíciles, que al final resultan muy liberadoras. De acuerdo con la libertad, ¿cómo crees que funcionan los valores respecto a la toma de decisiones? Creo que parte de saber vivir en libertad está en el ser coherente con aquello pensamos, sentimos y accionamos para poder tener una buena vida inmediata y también a largo plazo, de modo que en función de cómo valoremos las situaciones e incluso nuestras propias acciones y sentimientos a lo largo de nuestra vida podremos tomar decisiones más acertadas.

En esta actividad se trabajó asincrónicamente, es decir, no hubo encuentros visuales o auditivos maestra-estudiante directos, sin embargo, la presencia de un narrador (cuenta cuentos) en una charla científica le dio el elemento que detono la reflexión con referencia al tema del valor que en un principio solamente se había abordado desde la lectura. La URL de la charla está en la bibliografía de la estrategia para su consulta.

4.5 Estrategia: “El águila y la gallina”

Nombre del profesor: Juana Ayala Noriega

Asignatura: Filosofía II

Plantel: Azcapotzalco

Fecha de elaboración: 30/mayo/2021

V. DATOS DE UBICACIÓN.

UNIDAD	Unidad 1. Ética
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<p>Conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.</p> <p>Propósito operativo: El estudiante aplicará conceptos, que guardan relación con la libertad para lograr una mejor comprensión de esta, como principio ético.</p>
APRENDIZAJE(S)	<p>Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Aprendizaje operativo: El estudiante analizará y comprenderá el principio ético de la libertad, para su aplicación en la vida cotidiana.</p>
TEMA(S)	<p>Tema principal: Normas, principios y actitudes éticas</p> <p>Subtema: Emociones y actitudes morales.</p>

II. EXPLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Es necesario puntualizar que esta actividad es asíncrona. Se aborda el tema de la libertad como un principio ético fundamental y se relaciona con conceptos como: necesidad, voluntad, conocimiento y responsabilidad (ya trabajados en clases y estrategias anteriores). No hay narrador oral, pero sí hay un cuento escrito para su lectura y es parte central de una dinámica que permite aplicar los conocimientos adquiridos para resolver desafíos relacionados con la lectura de la historia, con el objetivo de reafirmar los aprendizajes logrados.

III. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Inicio: una vez descargada la aplicación BLOC de NOTAS de la plataforma TEAMS se hará uso de la actividad “cuarto de escape” donde se diseñara haciendo uso de un cuento escrito los desafíos que se relacionan con la historia, en el principio del cuarto de escape se da la bienvenida a los participantes y se presenta la historia (que en nuestro caso es “el águila y la gallina”) de forma sintética el águila que empezó a crecer como si fuera una gallina actúa como si lo fuera, hasta que se da cuenta que es águila. Se darán las reglas del juego las cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • RESUELVE LOS DESAFIOS DE CADA APARTADO, EL PRIMERO ES NO HAY LIBERTAD, EL SEGUNDO ES, COMER Y NO VOLAR Y EL TERCERO, LOGRAR VOLAR, PARA TERMINAR CON EL APARTADO DE FELICIDADES. • LAS RESPUESTAS A LOS DESAFIOS SON LAS CONTRASEÑAS PARA PASAR A CADA APARTADO ANTES MENCIONADOS. • LAS LETRAS DE LA PALABRA CON LA QUE SE RESUELVE EL DESAFIO LAS TENDRAS QUE USAR EN MAYUSCULAS. <p>Se hace una pregunta con respecto a la historia como metáfora del principio de la libertad y su relación con otros conceptos.</p> <p>Desarrollo: Continúan la historia en el siguiente apartado si logran contestar la primera pregunta, cuya respuesta es la palabra que nombra al concepto que se relaciona con la libertad, una vez que siguen la historia aparece otra pregunta, que deben contestar y cuya palabra será la contraseña para pasar a la siguiente sección, donde continua la narración. El desarrollo está compuesto por cuatro apartados mencionados en las reglas del juego.</p> <p>Cierre: Son tres contraseñas, lo que equivale a tres palabras que sirven de llaves para llegar al final de la historia donde se felicita al participante, por haber logrado llegar al final del reto y se le pide una captura de pantalla de la llegada final.</p>
TIEMPO PARA APLICAR LA ESTRATEGIA.	Sesión de 1:30 horas
MATERIALES Y RECURSOS	<p>La enseñanza a distancia exige una plataforma digital (en nuestro caso será Teams) y un dispositivo electrónico con acceso a internet. La plataforma permite la descarga de archivos que contengan material de consulta, las URL necesarias, la presentación de PPT, así como la aplicación de tareas, la aplicación de Bloc de Notas, que no requiere de conectividad constante para su uso y es descargable en cualquier dispositivo que cuente con la</p>

	instalación de la plataforma de TEAMS. En caso de presencialidad se utilizará el salón de clases con las sillas disponibles, así como el pizarrón y los marcadores.
--	---

IV. Evaluación

DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS	Finalmente se evaluará con un porcentaje del 100%, a la captura de pantalla y las palabras, que sirvieron de contraseñas.
-----------------------------	---

IV. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA	<p>Boff, L, (2002). <i>El águila y la gallina: una metáfora de la condición humana</i>. Editorial: Trotta</p> <p>Savater, F. (1999) <i>Ética para Amador</i>. Barcelona: Editorial Ariel.</p> <p>Clave de acceso al cuarto de escape del bloc de notas en plataforma TEAMS https://correocchunam.sharepoint.com/:o/s/EquipodeNotasdeClase/EgN0tPBYl6ZlI0W7U8VSHuMBU1OiG5Y5n8PHa8opsrD6Dg?e=sjCv7F</p>
--------------	---

EVIDENCIA: La evidencia presentada es una reproducción íntegra de la original entregada por el estudiante.

EVIDENCIA

Grupo: 637**Claves:****No hay libertad: Voluntad****Comer y no volar: Necesidad Lograr volar: Conocimiento**

The screenshot shows a Microsoft Teams window with a OneNote application open. The browser address bar indicates the URL: https://correocchunam.sharepoint.com/sites/EquipodeNotasdeClase/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc={f0b47403-9758-48a6-9745-bb53c5521ee3}&action=view&wd=target...

The OneNote interface shows a notebook titled "Equipo de Notas de Clase Bloc de notas". The left sidebar contains a list of sections: "COMER Y NO VOLAR", "LOGRAR VOLAR", "NO HAY LIBERTAD", "EL AGUILA Y LA GALLI...", "FELICIDADES", and three sub-sections: "_Biblioteca de conteni...", "_Espacio de colaborac...", and "OSCAR ECHEVERRIA ...". The "COMER Y NO VOLAR" section is selected, and a sub-section titled "BUEN TRABAJO" is open.

The main content area of the "BUEN TRABAJO" section displays the following text:

BUEN TRABAJO
domingo, 28 de marzo de 2021 09:55 p. m.

Has logrado llegar al final. Ahora no olvides lo importante de la libertad. Manda una captura de pantalla de este último apartado, para comprobar tu trabajo.

The Windows taskbar at the bottom shows the search bar with the text "Escribe aquí para buscar", several application icons, and system tray information including the temperature (19°C), time (07:24 p. m.), and date (17/05/2021).

Esta estrategia al igual que la de “la tristeza” fueron completamente asíncronas con la presencia, en esta ocasión, del cuento escrito, que coincide con una dinámica diseñada a través del uso de la narración en una aplicación de la plataforma TEAMS llamado “cuarto de escape”, este tipo de actividades están orientadas hacia la narrativa educativa. Si bien, hay ausencia de oralidad, la

narrativa hace presente un tipo de discurso comunicativo muy rescatable e importante en la pedagogía y acorde con nuestra propuesta e investigación.

4.6 Estrategia: Perspectiva de Género

Nombre del profesor: Juana Ayala Noriega

Asignatura: Filosofía II

Plantel: Azcapotzalco

Fecha de elaboración: 4/junio/2021

I. DATOS DE UBICACIÓN.

Unidad	Unidad 1. Ética
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<p>Conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.</p> <p>Propósito operativo: el estudiante aplicará y reconocerá conceptos como: ética aplicada y bioética.</p>
APRENDIZAJE(S)	<p>Comprende los conflictos éticos o bioéticos derivados de la investigación y de las prácticas científicas, tecnológicas, morales, políticas o religiosas.</p> <p>Aprendizaje operativo: El estudiante comprenderá la relación entre la ética y la bioética para afianzar la diferencia entre ética y moral como cierre de unidad.</p>

TEMA(S)	Tema principal: Ética aplicada y bioética Subtema: Perspectiva de género. Por ejemplo: Diversidad e inclusión. Violencia de género. Comunidad lgbttti (Lésbico, Gay, Bisexual, Transexual, Travesti, Transgénero e Intersexual).

II. EXPLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Esta estrategia es la penúltima del programa operativo dedicado a la disciplina filosófica de la Ética, por lo que es importante reafirmar temas y conceptos de la materia. Haciendo uso de dos cuentos: La leyenda del Sol y la Luna, tradición oral Selknam Argentina y Chile y Caoimhe, testimonio de vida se pretende relacionar los conceptos: ética, moral, bioética y ética aplicada desde sus semejanzas, sin desatender sus diferencias a través de las historias narradas. La aplicación de aprendizajes que a su vez generan nuevos gracias a la escucha de relatos de vida.

III. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Inicio: como actividad final de la unidad de Ética, se considerarán tratados con anterioridad los temas de las definiciones de Ética y Moral y su diferencia. En esta sesión se notificará del uso de cuentos (La leyenda del Sol y la Luna, tradición oral Selknam Argentina y Chile y Caoimhe, testimonio de vida) cuya temática se relaciona con el concepto de bioética y los cuales serán narrados por un cuentacuentos.</p> <p>Desarrollo: se presentara al cuentacuentos y él se presentara a su vez. Se les dirá a los estudiantes que al final de la participación de nuestro invitado, podrán hacer preguntas o comentarios al respecto de lo escuchado, así como deberán contestar unas preguntas como parte de la evaluación de la actividad.</p>
--------------------------------	--

	<p>Comenzará la narración de las historias por parte del narrador y una vez que haya terminado se da paso a los comentarios o preguntas que quieran hacer los estudiantes.</p> <p>Terminada la sesión de preguntas y se le agradecerá al cuentacuentos su presentación, posteriormente la profesora abordara el tema de la Bioética y expondrá los cuatro principios principales de ésta.</p> <p>Cierre: finalmente, se les informara la actividad que realizaran tomando en cuenta el contenido de la clase y una investigación extra por parte de ellos, respecto al concepto de ética aplicada. La actividad consistirá en dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué ejemplo de las historias sirve para diferenciar entre ética y moral? ¿Cómo clasificarías las historias, entre bioética y ética aplicada y por qué? y da un comentario sobre el tema de los cuentos y la actividad que se realizó al respecto.</p>
TIEMPO PARA APLICAR LA ESTRATEGIA.	Sesión de 2 horas
MATERIALES Y RECURSOS	<p>La enseñanza a distancia exige una plataforma digital (en nuestro caso será Teams) y un dispositivo electrónico con acceso a internet.</p> <p>La plataforma permite la descarga de archivos que contengan material de consulta, las URL necesarias, la presentación de PPT, así como la aplicación de tareas, En caso de presencialidad se utilizará el salón de clases con las sillas disponibles, así como el pizarrón y los marcadores.</p>

IV. Evaluación

DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS	<p>Las respuestas a las preguntas hechas se entregarán como una tarea, la cual tendrá un porcentaje del 100% si las respuestas son correctas tendrán un 80% del 100% y 20% del comentario con lo que se ajusta el 100%. La entrega será en la aplicación de tareas de TEAMS.</p>
------------------------------------	--

IV. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA	<p>Savater, F. (1999) <i>Ética para Amador</i>. Barcelona: Editorial Ariel.</p> <p>Di Castro Stringher, E. (2007) <i>Conocimientos Fundamentales de la Filosofía. Vol. II</i>. México: Editorial McGraw Hill.</p> <p><http://www.bioetica.unam.mx/></p> <p><i>La leyenda del Sol y la Luna</i>, tradición oral Selknam Argentina y Chile y <i>Caoimhe</i>, testimonio de vida, narración oral por Cesar Rincón</p>
--------------	---

EVIDENCIA¹³

¿Qué diferencia encuentras entre ética y moral, que te sirvan de ejemplo las historias? Encuentro que la ética habla sobre aquellos valores que determinan el comportamiento de las personas en una sociedad y la moral de las costumbres e incluso tabúes que estas establecen¹⁴. En los cuentos está implícita la necesidad de respeto que se le debe a todas las personas independientemente de su orientación o identidad, el respeto por las capacidades y diferencias de todos los individuos que forman parte de una comunidad o sociedad, así como la carencia de valores y juicios éticos que se muestran en el primer cuento tanto con el hecho de engañar y atemorizar como forma de dominación, y con la respuesta de los individuos al darse cuenta de ello. En el segundo relato nos adentramos a situaciones que, aunque podemos no entender, son una realidad para otras personas y en los criterios individuales está el comprender las vivencias y complejidades de lxs otrxs desde la empatía, pero también desde una posición política. Es el claro ejemplo de que lo ético, no es necesariamente moral ya que dentro las costumbres morales están bien arraigadas creencias de género, identidad y poder que han generado incontables formas de violencias disfrazadas de valores. ¿Cómo clasificarías las historias, entre bioética y de ética aplicada y por qué? Me parece que la primera historia tiene que ser ética aplicada, ya que pueden ponerse en

¹³ La evidencia presentada es una reproducción íntegra de la original entregada por el estudiante.

¹⁴ Los errores conceptuales que presentan las tareas fueron atendidos en clase en la medida de lo posible dadas las condiciones por las que se pasaba en esos momentos.

tela de juicio por así decirlo, las formas de poder que se acostumbraban en la comunidad indígena. En la segunda historia pueden ser ambos tipos de filosofía ya que dentro de la ética aplicada se trata de temas específicos y controversiales, aunque no deberían serlo, a los cuales aplicar un análisis (roles de género, sexualidad, identidad y orientación). Y en bioética precisamente porque concierne el desarrollo humano desde la convivencia social, hasta la forma en la que pueden llevar una sexualidad saludable. Da un comentario sobre el tema de los cuentos y la actividad que se realizó al respecto. Disfruté muchísimo la forma en la que desde los distintos tipos de arte (que hace falta visibilizar mucho más) se transmita un mensaje complejo, creo que el arte nunca debería ser apolítico. Los temas que se trataron son muy amplios e incitan a un análisis crítico necesario en nuestros días.

El reconocimiento de la importancia de actividades artísticas en concordancia con aprendizajes nuevos sobre ética o filosofía dan la posibilidad de construir una cultura, que sea parte de la formación en la educación media superior.

La primera práctica de nuestra propuesta se hizo con la presencia de un narrador en sincronía con la clase virtual y de la misma forma se hizo al final de nuestras prácticas docentes, lo cual resulta muy satisfactorio para nuestro trabajo, logrando un resultado prometedor. A continuación, presentamos la última de las actividades que tuvo lugar como cierre del curso donde los narradores son los estudiantes en una grabación de audio y video con una duración de tres minutos que aborda el tema de su propia libertad.

4.7 Estrategia: “Mi libertad”

Nombre del profesor: Juana Ayala Noriega

Asignatura: Filosofía II

Plantel: Azcapotzalco

Fecha de elaboración: 10/ junio / 2021

VI. DATOS DE UBICACIÓN.

Unidad	Unidad 1. Ética
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<p>Conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.</p> <p>Propósito operativo: El estudiante analizará e identificará cual es el significado de la libertad en su propia existencia.</p>
APRENDIZAJE(S)	<p>Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Aprendizaje operativo: El estudiante valorará y expresará con sus propias palabras el significado de su libertad para tomar conciencia de la importancia del concepto de la Ética.</p>
TEMA(S)	<p>Tema principal: Noción de ética</p> <p>Subtema: Naturaleza y objeto de la ética</p>

II. EXPLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Es importante mencionar que la actividad puede aplicarse al principio de un curso como un tipo de evaluación diagnóstica, pero también al final como evaluación global. La cual consiste en hacer una pregunta detonadora para ser respondida en la grabación de audio y video, con un tiempo determinado de duración, que en esta ocasión será de tres minutos. La pregunta para esta actividad es: ¿Cómo es tu libertad desde tu existencia? Cuya respuesta deberá apoyarse en todo lo estudiado y reflexionado durante el curso que abordó el tema de la Ética y sobre todo haciendo uso del acto de autoconciencia personal.

III. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	<p>Inicio: Se programara una sesión de video conferencia en la plataforma TEAMS con motivo del cierre de la unidad y los parámetros de evaluación requerida y ya socializada en el grupo.</p> <p>Desarrollo: se saludará al grupo y se hablará de la importancia de la reflexión respecto a los temas abordados durante el curso poniendo especial atención en el concepto de la libertad como principio fundamental de la ética. Seguidamente se dará a conocer la aplicación de “Flipgrid” de la plataforma TEAMS a través de la cual se llevará a cabo la tarea solicitada para finalizar con la unidad del programa. Se explicarán las características que deberá tener la grabación de audio y video las cuales son principalmente el tiempo de duración y acatar la respuesta que exige la pregunta ¿Cómo es tu libertad desde tu existencia?, así como el día de entrega de dicha actividad.</p> <p>Cierre: Finalmente se nombraran los porcentajes para la evaluación donde el 30% corresponde a esta última tarea para la cual se contará con una semana de tiempo para su entrega.</p>
TIEMPO PARA APLICAR LA ESTRATEGIA.	Sesión de 1:30 horas
MATERIALES Y RECURSOS	La enseñanza a distancia exige una plataforma digital (en nuestro caso será Teams) y un dispositivo electrónico con acceso a internet.

	La plataforma permite la descarga de archivos que contengan material de consulta, las URL necesarias, la presentación de PPT, así como la aplicación de tareas y de Flipgrid. En caso de presencialidad se utilizará el salón de clases con las sillas disponibles, así como el pizarrón y los marcadores.
--	--

IV. Evaluación

DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS	La evaluación consiste en un 30% de la calificación final, la cual es de un 100% repartido en diferentes porcentajes, según las actividades realizadas.
-----------------------------	---

IV. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA	Savater, F. (1999). <i>Ética para Amador</i> . Di Castro, A. y Stringher, E. (2007) <i>Conocimientos Fundamentales de la Filosofía</i> . México: McGraw Hill.
--------------	--

EVIDENCIA¹⁵

Mi libertad – Alumna de CCH Azcapotzalco

Antes mi pensamiento y mi concepto sobre la libertad solamente se basaba en las personas que eran esclavas y que anhelan su libertad o en el hecho de lo que nos dicen siempre. Que para ejercer la libertad tienes que hacerlo sin dañar la de los demás y pues también

¹⁵ La evidencia presentada es una reproducción íntegra de la original entregada por el estudiante.

es cierto y válido, pero ahora siento que le he dado más conocimiento y más razonamiento de la palabra como tal, libertad. Mi concepto ahora va mucho más allá.

Lo que siento que me cuesta trabajo aceptar es que yo no soy completamente libre de elegir lo que me pasa, y si me encuentro en una situación que no es de mi agrado, la reprocho y constantemente tengo en la cabeza la pregunta de ¿por qué a mí? y me clavo mucho en ella y cuando me doy cuenta estoy cada vez más lejos de poder resolverla, pero he aprendido que tengo más poder de lo que creo y que, literalmente, todo lo que quiera hacer o ser depende de mí y de la forma en la que actúo en su momento ante la situación.

Del mismo modo, cuando me equivoco me castigo de la peor manera. Me lloro a mí misma y me limito en ciertas cosas, ya que como todos crecí con ideas y conductas que en su momento creí que estaban bien, así que las acepté. Mi punto a esto es que en los castigos que me doy soy muy dura conmigo y yo solita me quitó la libertad, me quito la libertad de hacer lo que realmente yo quiero hacer, por complacer a los demás o por lo que yo creo que los demás aceptarían de mí, por lo que en ocasiones no me siento completamente libre, incluso hay veces en las que me siento atrapada y lo único que quisiera hacer es salir corriendo, pero eso no es posible.

Yo soy una persona que obedece y acata órdenes desde siempre, pero he pensado que pude haberme dejado ir más. No digo que desobedecer sea bueno, pero el ser yo e irme por lo que yo realmente quisiera en ese momento tampoco está mal. Así que después de analizarlo entendí que mi miedo, bueno, mejor dicho, no lo hacía por miedo de que, pues las demás personas se burlaran de mí o miedo a equivocarme, miedo a fracasar. Así que eso está mal. No puedo permitir que estos miedos sean los que controlen y se queden para siempre.

No quiero ser esclava del miedo y mucho menos dejar mi libertad de lado, ya que, si lo llevo a permitir, nunca daré lo mejor de mí y lo más importante es que nunca podré ser yo misma o la persona en la que me quiero convertir.

Para finalizar, podré ser libre de escoger cuál es mi color favorito, qué comer, qué carrera escoger. Pero no soy completamente libre al 100%, empezando porque ni siquiera soy libre de escoger o de ponerme lo que yo quisiera usar de ropa. Mucho menos en esta actualidad se es libre para andar en la calle usando la ropa que tú quisieras porque de seguro serás agredida y acosada. Y vuelvo a lo mismo, desgraciadamente lo que los demás piensen de mí influye mucho en mi persona, entonces tengo que cambiar eso. De lo que estoy segura es que seré libre para cambiar lo que no me gusta de mí o lo que no me gusta de mi vida, seré libre para amarme día con día, seré libre para convertirme en la mujer que quiero ser, seré libre para afrontar cada situación que se presente y seré libre completamente porque yo decido que será así.

Mi libertad en mi existencia- Alumna de CCH Azcapotzalco

Bueno, la pregunta dice que ¿cómo es mi libertad? y ¿cómo lo pienso desde mi existencia? y realmente antes de estas clases yo pensaba que el ser humano no era libre o no podía serlo, porque tenía que basarse regir su vida de acuerdo a las normas sociales, políticas, religiosas que se nos imponen de cierta forma, sin embargo, pensándolo bien y de acuerdo a todo esto que hemos trabajado en las clases considero que estaba completamente errada, ya que cada ser humano es libre de escoger ante todo lo que se le presente entre sí lo hace o no básicamente como dice Fernando Savater: “haz lo que quieras” y pues sí, no somos

libres de escoger lo que se nos presenta y lo que no, tampoco en qué época nacer o con qué familia nacer pero sí podemos escoger cómo actuar ante eso.

Y creo que algo que es esencial es la responsabilidad que debe estar dentro de la libertad que cada ser humano tiene no puede deslindarse fácilmente culpando a terceros o diciendo que no es su culpa cuando, pues si cada ser humano es libre. En cuanto a mi libertad y cómo la percibo en mí considero que soy una mujer completamente libre, que puede serlo desde el ámbito en el que se le vea, en cuanto a la vestimenta yo puedo escoger fácilmente entre usar una falda, no usarla, creo que en esto puede variar un poco porque si bien en la calle podemos sufrir acoso y a veces algunas nos regimos de acuerdo a lo que vamos a hacer, si vamos a andar en la calle no usamos esto o si vamos a estar en tal lugar, pues sí nos podemos poner esto, pero sigue siendo parte de la libertad, cada una puede escoger entre, si tener que atenerse a esto o seguir esto por miedo o no hacerlo y simplemente pues vestir como una quiere, pero sigue siendo parte de la libertad.

También desde el ámbito académico lo puedo ver, yo fácilmente puede escoger entre hacer una tarea o no hacerla, entrar a una clase o no entrar, entre qué carrera voy a estudiar; consideró que los padres pueden influir un poco en esto del tema de las carreras porque creen que están aconsejando al hijo para bien, pero pues al final de cuentas el que va a estudiar la carrera es el hijo y si le va mal o si no es lo que él pensaba no puede deslindarse fácilmente diciendo que fue porque escuchó a sus papás, porque sus papás se lo aconsejaron, pues al final tomó la decisión de hacerles caso o no hacerlo por esa parte lo veo así.

En cuanto a lo religioso también siento que soy una mujer libre soy libre de escoger qué deidad adorar y si no lo quiero hacer, pero también siempre con respeto hacia los demás y hacia lo que yo creo, también, soy libre en cuanto a mi sexualidad y si yo quiero expresarlo o no quiero hacerlo, por esa parte yo siempre he considerado que soy una mujer libre.

Fue realmente emocionante escuchar respuestas tan reflexivas y críticas, especialmente por estudiantes femeninas, respecto de un concepto complejo como el de la libertad. Dar la palabra o mejor dicho apropiarse de la palabra para expresar nuestros pensamientos es habilidad aprendida y parte de la educación y la cultura.

Los ejemplos anteriores evidencian una conciencia crítica del concepto fundamental de la Ética respecto a una existencia que se da en y con el mundo que nos rodea. Pensamos que lo dicho por las estudiantes se aleja de la conciencia ingenua y es más cercana a una conciencia crítica que posibilita la libertad. Está presente la existencia empírica y sus circunstancias, cuando coinciden en reconocer su condición de vida mermada por ser víctimas de acoso, tan solo por su forma de vestir; sin embargo, ahora dicen ser conscientes de su existencia y se muestran optimistas en seguir practicando su reflexión.

La subjetivación en una pedagogía que privilegia las habilidades del lenguaje y permite el desarrollo de didácticas narrativas para la construcción de aprendizajes filosóficos significativos adquiere sentido y está presente en un proceso de conocimiento compartido por el que habla y el que escucha, el que lee y el que escribe, el que enseña y el que aprende. La narrativa del aprendizaje coincide con la respuesta que espera siempre el que habla y, en la enseñanza de la filosofía, es ésta la que invita al encuentro del que habla y del que oye sobre filosofía.

CONCLUSIONES

Irónicamente, en la introducción de nuestra investigación hacemos un reclamo con respecto a la importancia de la historia en el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, diciendo que pareciera que la “H” es de historia y no de humanidades, y, pese a tal demanda, dedicamos el primer capítulo de nuestro trabajo al contexto histórico-social, retomando 500 años de educación en México. Un lacónico encuentro con nuestro pasado nos ha permitido poner énfasis en la importancia de la lengua y en su relación con el conocimiento y la cultura. Podemos reconocer las circunstancias que hemos vivido con respecto al lenguaje y el conocimiento que, en el principio como país nos fueron dados de facto, pero nunca con una mirada propiamente humana.

Si bien la historia de la educación en México tiene su punto de partida en la Universidad ya que es el primer lugar de reflexión y práctica educativa, es y ha sido muy difícil sostener ese principio (lamentablemente es así como funciona la educación mexicana). No es sino hasta el nivel medio o superior, que los pocos que llegan a ser privilegiados tienen la oportunidad de convertirse en seres humanos conscientes de su existencia y ser partícipes activos en la cultura de su país y de la humanidad. Pero no hay que olvidar que la influencia del pasado está siempre presente en lo que somos o seremos, y es la lengua una parte importante del ser (de cualquiera).

Ahora se habla de diversidad cultural, pero también de nuevas culturas (las de género o las tecnológicas) y, curiosamente, se relacionan con el surgimiento de nuevos lenguajes, como el inclusivo o el digital. En el mundo humano existen un sinnúmero de referencias, instrumentos, signos, símbolos —cosas, para abreviar— y existen porque se habla de su existencia y no al revés. Lo que existe es una particularidad del “Ser” y este es la totalidad, la absoluta presencia, un continuo, pero un absoluto silencio; sin embargo, ineluctable de la existencia y la lengua. La comprensión aparece

con la existencia y viceversa, así como los significados y los signos, como las “células” del conocimiento, que a su vez es parte de un animal humano que habla. Una particular forma de hablar es una particular forma de existir, que se da en relación con la totalidad contenida en un sistema de signos y significados utilizada por un grupo de seres.

La comprensión del ser es igual a la existencia y cuando hablo de ella existo, pero también puedo leer y escribir lo que hace menester del otro que escucha y responde, aprendiendo o enseñando. Nos inclinamos por la comunicación con la enseñanza donde siempre es necesario el otro —y no por la individualidad silenciosa o egocéntrica, que también puede funcionar en procesos cognitivos (como los mostrados por Piaget), y tan importantes en la formación autónoma del conocimiento—. De las tres “A” de Piaget (asimilación, adecuación y acomodación), la que consideramos tener en cuenta es la asimilación como parte de un proceso tanto comunicativo, como cognoscitivo.

La transmisión y la transferencia están presentes en esta asimilación de significados que son parte de la lengua y del conocimiento. La narración nos habla del discurso y ahora que sabemos que hay géneros primarios y secundarios, también sabemos que el relato oral está presente en actos comunicativos. Si la comunicación es lingüística, entonces también es cognoscitiva y la enseñanza tiene cabida. Como resultado de este trabajo, presentamos una didáctica narrativa que pone énfasis en la oralidad y hace uso de una estrategia de enseñanza a través del cuento oral, como detonante para conseguir aprendizajes filosóficos significativos.

Lo individual y lo colectivo están presentes en la enseñanza como en el aprendizaje que están enfocados en las habilidades del lenguaje en concordancia con el conocimiento y, en consecuencia, con la cultura.

Una cultura básica es lo que ofrece el modelo educativo del CCH; no obstante, creemos que es urgente agrandar las expectativas respecto a la cultura, ya que el conocimiento generado — en el caso de la filosofía— va más allá de lo básico y persigue la adecuación y la acomodación de una epistemología piagetiana. Las humanidades en el Colegio de Ciencias han sido poco desarrolladas prácticamente desde sus inicios.

No es sino, hasta la primera década del siglo XXI, que surgen propuestas como la de Gabriel Vargas Lozano:

Consideramos que, sin insertar en la RIEMS, incrementar un semestre más de filosofía es insuficiente para lograr los requerimientos ya mencionados; proponemos ampliar de 2 a 4 los semestres que se imparten las asignaturas obligatorias de filosofía, iniciando el tercer semestre con introducción a la filosofía, cuarto semestre, lógica y pensamiento crítico y teoría de la argumentación, quinto semestre ética y bioética y sexto semestre filosofía de la cultura y estética (Vargas, Lozano, G, 2011, p. 84).

Después de conocer la propuesta de Vargas nos entusiasma pensar en la posibilidad de considerar a la filosofía de la cultura y estética como parte del currículo institucional. El tema de la cultura es basto en la historia de la educación en México y en la Filosofía, tanto que nos provocó tocar temas como el analfabetismo, que, si bien no es tema de nuestra investigación, sí nos hemos preocupado por revisarlo e incluso hacer una reflexión y propuesta al respecto, debido a que el alfabeto es — en un sentido común— aquel que sabe leer y escribir. Sin embargo, nosotros hemos insistido en que no es binario el asunto, si no una triada indisoluble: habla, lectura y escritura; de tal manera que el alfabeto es: un ser que existe haciendo uso pleno y eficaz de las habilidades —tanto del lenguaje oral como de la lectura y la escritura como condición de acceso al conocimiento y a la

comunicación— donde hay conciencia de la información recibida y transmitida por habilidades cognitivas y comunicativas bien desarrolladas y en constante formación.

Por otra parte, nuestro acercamiento al pedagogo Paulo Freire, por medio de su libro *La educación como práctica de la libertad*, fue motivo de sorpresa al encontrar un proyecto de alfabetización para adultos (dirigido por él), y en el que hace énfasis sobre la construcción de la cultura, desde la libertad alcanzada, a través de la educación democrática propuesta en su proyecto (el consiste en la alfabetización que permite una “conciencia crítica” y no ingenua). Diríamos que quiere formar *protoalfabetas* y no solo por aprender a leer y a escribir, sino porque reconoce la importancia del habla antes del saber leer y escribir. El término *protoalfabeta* que hemos propuesto sustituye el término de analfabetismo, ya que tener una de las habilidades de la triada alfabetizadora (habla, lectura y escritura) permite aspirar al conocimiento y la comunicación, a través del lenguaje. Siendo este uno de los temas por donde podría continuar nuestra tarea en la investigación.

La conciencia y la comprensión van en sincronía con el conocimiento y la comunicación, y por ende con la lengua. Hacer consciente al que habla de lo que habla y de lo que escucha hablar, así como de lo que lee y escribe (y de lo que leen y escriben otros), es una de las tareas de la enseñanza de la filosofía. Conseguir aprendizajes filosóficos significativos en cualquier disciplina de conocimientos básicos exige una didáctica; en nuestro caso, tal propuesta es narrativa y se convierte en cultura tanto la enseñanza, como el aprendizaje.

Se generó cultura cuando solicitamos a los y las estudiantes realizar un acto de autoconciencia de su libertad. Retomar ejemplos de alumnas evidenció la perspectiva de su libertad respecto a ser mujeres, cómo ésta se ve mermada, acaban de comprender en y con un mundo, qué

pone límites a sus decisiones, lo difícil de la libertad. Retomamos lo que Freire dice respecto a la libertad:

Aprender y buscar a los que necesariamente se juntan enseñar y conocer, que por una parte no pueden prescindir de libertad no solo como donación sino como algo indispensable y necesario, como un *sine qua non* por el que debemos luchar permanentemente, forman parte de nuestra manera de estar siendo en el mundo (Freire, 2019, p. 116).

Un estar siendo es lo que hace referencia al existir; y la libertad se comprende, se enseña y se aprende; incluso, se hace una cultura de la libertad, como conocimiento encarnado y consciente, a través de vías como el lenguaje que hace posible el saber y la comunicación.

El aprender a ser como principio pedagógico del CCH se traduce como el existir, el estar siendo en y con el mundo, tanto individual como colectivamente.

La filosofía es una gran responsabilidad para el docente, ya que hace posible reflexionar sobre el otro y al mismo tiempo sobre nosotros mismos. La comunicación del lenguaje es desde el conocimiento: de la enseñanza se espera siempre una respuesta por parte del que habla, pero también del que escucha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M.M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Boff, L, (2002). *El águila y la gallina: una metáfora de la condición humana*. Editorial: Trotta
- Boff, L. (2019). *Saber Cuidar* Recuperado Mayo de 2019. <http://www.librodot.com>
- Cerletti, Alejandro. *Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía*. Educação [en línea]. 2015, 40 (1), 27-36 [fecha de Consulta 13 de julio de 2021]. ISSN: 0101-9031. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132892003>
- Costa, V. (2018). *Experiencia y Habla*. Herder Editorial.
- Couvert, Bertha. (2020). *Relaciones entre lectura y escritura*. Cervantes.
- Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierran un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Di Castro, E. (2007). *Conocimientos Fundamentales de la Filosofía* Vol. II. México: McGraw Hill.
- Dolto, F. (1992). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Eva, Eland. (2019). *Tristeza Manual de usuario*. España: Editorial Picarona

Farrera González, M. N. (2018). *El cuento como método de aprendizaje dentro del diseño curricular de aula en el contexto de la ENP* [Tesis de Maestría Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Institucional UNAM.

Freire, P. (2019). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2019). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo veintiuno editores.

GACETA AMARILLA. Gaceta UNAM órgano informativo de la UNAM. Tercera época, volumen II (número extraordinario), 1 de febrero de 1971.

Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. España: Paidós.

García, Bacca, J. D. (2007). *Los presocráticos*. México: FCE.

Heidegger, M. (2004). *Lógica. La pregunta por la verdad*. Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (2021). *El ser y el tiempo*. México: FCE.

Hernández Trejo, L. (2019). *La narrativa como estrategia didáctica para desarrollar conciencia y regulación emocional en estudiantes de nivel medio superior* [Tesis de Maestría Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Institucional UNAM.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la torre.

Mélich, J, C. (2006). *Transformaciones: Tres ensayos de filosofía de la educación*. Ed. MIÑO y DÁVILA.

Moreno González, J. A. (2009). *El cuento como herramienta en la educación* [Tesis de Maestría Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Institucional UNAM.

Ortega y Gasset, J. *Historia como Sistema*. Recuperado Mayo de 2019. <http://www.librodot.com>

Peñalosa Castro, E, A. (2013). *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*. Pearson Educación.

- Pereyra Hernández, G. (1997). *El cuento como proceso de comunicación* [Tesis de Licenciatura Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Institucional UNAM.
- Piaget, J. (1983). *A dónde va la educación*. Barcelona: Hay que saber.
- Piaget, J. (1980). *Epistemología y psicología*. México: Ariel.
- Piaget, J. (1968). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- Ramos, S. (2001). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Ediciones para la Colección Austral.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Una erótica de la enseñanza*. Ed Anagrama.
- Robles, M (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI editores.
- Sartre, J. (2010). *El existencialismo es un humanismo*. México: Ariel.
- Savater, F. (2006). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. México: UNESCO.
- Uribe Gutiérrez, P. (2016). *Los géneros discursivos en situación de escritura académica*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma Barcelona]. Repositorio Institucional- Universidad Autónoma Barcelona.
- Vargas Lozano, G. (2011). *Filosofía hoy*. México: UNAM.
- Vattimo, G. (1987). *Introducción a Heidegger*. Editorial Gedisa.
- Velázquez. Zaragoza, A. (2011). *Tercer Coloquio Institucional de Filosofía en el marco de las Jornadas Académicas “Los retos de la Filosofía en torno a un mundo en crisis”*.

Conferencia Magistral: De cara al siglo XXI: retos de la filosofía y su enseñanza en México.

Vygotsky L. (2020). *Pensamiento y lenguaje*. México: Editorial Booket.

REFERENCIAS DE COLABORADORES Y EVIDENCIAS

Caoimhe. (2021). *Testimonio de vida*. Narración oral por Cesar Rincón, México.

El camino de la vida. (2021). Sabiduría popular. Narración oral por Marcela Romero, México.

El Colibrí (2021) Leyenda Maya. Narración oral por Juan Antonio Iturbe Ayala, México.

La leyenda del Sol y la Luna. (2021). Tradición oral Selknam Argentina y Chile. Narración oral por Cesar Rincón, México.

La tristeza. (2021). Narración oral por Juan Antonio Iturbe Ayala, México.

LIGA: OneNote de la plataforma TEAMS para la actividad de “el águila y la gallina”
<https://correocchunam.sharepoint.com/:o:/s/EquipodeNotasdeClase/EgN0tPBY16ZII0W7U8VSHuMBUIOiG5Y5n8PHa8opsrD6Dg?e=sjCv7F>
<https://www.facebook.com/320272968721323/videos/196673038898045>

<https://youtu.be/8fgGvDvviL8> VIDEO DEL CUENTO “EL COLIBRÍ”

<https://youtu.be/SPXMuOYFgzs> VIDEO DEL CUENTO “LA TRISTEZA”

https://youtu.be/X6m_kCYnlIM VIDEO DEL CUENTO “EL CAMINO DE LA VIDA”

<https://youtu.be/jw9VJC124H4> VIDEO DE ESTUDIANTE

<https://youtu.be/acr4xvbVpWg> VIDEO DE ESTUDIANTE

<https://youtu.be/L-lHCU3XI2w> VIDEOS DE LOS CUENTOS DE DIVERSIDAD SEXUAL