



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**LA EXISTENCIA: FUNDAMENTO DEL FILOSOFAR. DISEÑO DE UN TALLER
LIBRE DE FILOSOFÍA PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

T E S I S

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

P R E S E N T A

EDUARDO RESENDIZ SANTOS

T U T O R

DR. GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ
INSTITUTO DE GEOGRAFÍA

C O M I T É T U T O R

DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN, FES ACATLÁN
DR. ÁNGEL ALONSO SALAS, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MTRO. ERNESTO GONZÁLEZ RUBIO CANSECO, FES ACATLÁN
DRA. ROSA MARTHA GUTIERREZ RODRÍGUEZ, FES ACATLÁN

SANTA CRUZ ACATLÁN, EDO. MÉX., OCTUBRE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por la beca que me otorgó durante la maestría. Sin ella, el proceso habría sido más escabroso de lo que fue.

A la coordinación de MADEMS Filosofía, porque nos orientaron en cada paso a realizar. Particularmente a la Mtra. Yanel Anota, quien siempre esclareció nuestras dudas y se mostró comprensiva ante nuestros tropiezos.

A mi comité tutor: A la Dra. Rosa Martha por ser tan exigente, rigurosa y puntual en sus observaciones al proyecto y a mi práctica docente en general. También por su acompañamiento, dedicación e impulso para participar en coloquios, congresos y publicaciones. Al Dr. Guillermo Castillo porque siempre estuvo atento al desarrollo de la investigación y me apoyó en todas las dificultades que se presentaron. Al Mtro. Ernesto Canseco por su cordialidad intelectual, por leerme con tanto detalle y por su alegría al momento de compartir sus reflexiones. Al Dr. Alonso Salas por su cordialidad y sus comentarios tan precisos.

A mis amigos y compañeros de maestría: A Carlos Rocha por ser tenaz al defender sus ideas, siempre apoyado en un sustento teórico pertinente. A Víctor Valadez por compartirme su experiencia en temas mexicanos, espirituales y educativos. A Verónica López por su invaluable conocimiento filosófico y pedagógico. A los tres, por todas las horas extra clase en las que libremente nos reunimos a trabajar, leer, discutir y pensar.

A mis queridos amigos: A Axel Velazco por las conversaciones filosóficas que nutrieron este y otros proyectos. También por su guía e instrucción como corrector de estilo, por su erudición, lucidez y alegría. A mis maestros María Guadalupe y Guillermo Jácome, por recordarme que no se trata sólo de obtener un grado académico: ¡hay que transformarse en maestro!

A todos mis profesores del posgrado: Al Dr. Pilatowsky por su rigor filosófico. A la Mtra. Lorena por adentrarnos en conocimientos completamente nuevos. A la Dra. Soledad por ayudarnos a construir el vínculo entre pedagogía y filosofía. Al Dr. Ruslam por ser tan ordenado, claro, justo y ejemplar.

A mis estudiantes que contribuyeron directamente en la elaboración de este proyecto. También a aquellos que lo hicieron de forma indirecta.

A mi padre y hermanos, por su calor y apoyo en medio de las situaciones terribles que atravesé durante el periodo de la maestría.

A mi madre y a todos los que también murieron a lo largo de estos dos años: su ausencia me hirió terriblemente; pero me hizo fuerte.

A todo lo que murió en este tiempo: me esclareció la condición existencial, me dio consciencia de la finitud, me reveló el ser.

A mí mismo, que ante el dolor hice emerger aquello que permanece por encima de todo evanescente ser mundanal: la posibilidad del ser que somos. Y a la vida, por la oportunidad maravillosa de habitar este cuerpo y ser partícipe del entramado de la existencia. ¡Gracias!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS.....	5
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	6
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	7
INTRODUCCIÓN	8
1. SER ADOLESCENTE EN MÉXICO.....	13
1.1. Significados del bachillerato mexicano	13
1.2. Lo que el proyecto educativo de la Nación demanda y ofrece a los estudiantes	26
1.3. La adolescencia como edad existencial: crear otras realidades	34
1.4. Conclusiones del capítulo primero	36
2. EL ENCUENTRO DE EXISTENCIA A EXISTENCIA.....	38
2.1. El origen del filosofar	39
2.2. Existir: tener abierto el ser	42
2.3. El desgarramiento del ser: trascender el dolor del hombre	44
2.4. La posibilidad liberadora y el papel de la práctica docente	49
2.5. La situación existencial del adolescente y el papel de la formación filosófica	53
2.6. Conclusiones del capítulo segundo	56
3. DIÁLOGO Y CUERPO: PUENTES ENTRE LA FILOSOFÍA EXISTENCIAL Y LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE	59
3.1. Recapitulación de los puntos esenciales	59
3.2. Consideraciones existenciales sobre el entorno educativo	64
3.2.1. <i>El bachillerato desde una perspectiva existencial</i>	64
3.2.2. <i>El estudiante desde una perspectiva existencial</i>	66
3.2.3. <i>El maestro desde una perspectiva existencial</i>	67
3.2.4. <i>La enseñanza de la filosofía desde una perspectiva existencial</i>	69

3.3. Delimitación del enfoque educativo: aprendizajes situados y significativos	71
3.3.1. Aprendizajes situados.....	72
3.3.2. Aprendizajes significativos.....	74
3.3.3. Puntos de encuentro: la estrategia dialógica.....	76
3.4. La vivencia corporal desde el filosofar existencial.....	82
3.5. Conclusiones del capítulo tercero.....	86
CAPÍTULO 4: DISEÑO DEL TALLER LIBRE DE FILOSOFÍA.....	88
4.1. El taller en nuestro contexto educativo.....	88
4.2. El taller de filosofía: experiencia del pensamiento existencial	92
4.3. Diseño instruccional del taller	101
4.4. Desarrollo del Taller.....	113
4.4.1. Informe de la primera práctica: 14 de octubre-11 de noviembre 2021	113
4.4.2. Informe de la segunda práctica: 15-24 de marzo 2022.....	120
4.5. Conclusiones del capítulo cuarto.....	147
CONCLUSIONES	152
BIBLIOGRAFÍA	160

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Los cuatro valores centrales del artículo 3o constitucional de acuerdo con el profesor José Bonifacio	27
Tabla 2. Puntos de encuentro de los aprendizajes significativos y situados	77
Tabla 3. Esquema general del programa de asignatura de filosofía (DGB) resumido, para fines prácticos, por nosotros	95
Tabla 4. Planeación de la primera sesión	103
Tabla 5. Secuencia didáctica de la primera sesión	104
Tabla 6. Planeación de la segunda sesión	105
Tabla 7. Secuencia didáctica de la segunda sesión.....	106
Tabla 8. Planeación de la tercera sesión.....	107
Tabla 9. Secuencia didáctica de la tercera sesión	108
Tabla 10. Planeación de la cuarta sesión.....	109
Tabla 11. Secuencia didáctica de la cuarta sesión	110
Tabla 12. Planeación de la quinta sesión	111
Tabla 13. Secuencia didáctica de la quinta sesión	112
Tabla 14. Rúbrica general de evaluación de las actividades del taller.....	129

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Diagrama de integración de las dimensiones existenciales del adolescente ..	61
Ilustración 2. Diagrama del bachillerato como espacio que resguarda la estructura total del adolescente	66
Ilustración 3. Autorretrato de Evelyn Vázquez	116
Ilustración 4. Organizador gráfico sobre el concepto de “cuerpo”	117
Ilustración 5. Cierre de la primera edición del taller	118
Ilustración 6. Cartel de la primera edición del taller.....	119
Ilustración 7. Los participantes del TLF	122
Ilustración 8. Entrevistas: Ejercicio de Julieta Fuentes.....	132
Ilustración 9. Testimonio sobre la actividad del sombrero para pensar	134
Ilustración 10. Tríptico de autoevaluación: Ejercicio de Pamela Arroyo	134
Ilustración 11. Autorretrato y carta: Ejercicio de Gael Moctezuma	135
Ilustración 12. Autorretrato y carta: Ejercicio de María José Del Corral	136
Ilustración 13. Autorretrato y carta: Ejercicio de Julieta Fuentes	136
Ilustración 14. Organizador gráfico sobre el cuerpo: Ejercicio de Daniela Navarro	137
Ilustración 15. Diagrama de Heyvel Estrada sobre la red de la existencia	139
Ilustración 16. Organizador gráfico sobre la responsabilidad y cuestionario: Ejercicio de María José del Corral	140
Ilustración 17. Ejercicio de integración: Apunte de Daniela Navarro	143
Ilustración 18. Fotografía de la última sesión del taller	145
Ilustración 19. Cartel de la segunda edición del taller	146

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
BG	Bachillerato General
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CEV	Centro Educativo Vallescondido
COLBACH	Colegio de Bachilleres
DGB	Dirección General de Bachillerato
DOF	Diario Oficial de la Federación
EMS	Educación Media Superior
EPO	Escuela Preparatoria Oficial
SEP	Secretaría de Educación Pública
TLF	Taller Libre de Filosofía

INTRODUCCIÓN

En este trabajo exploramos la condición existencial del ser que somos como detonante del pensamiento filosófico. Y buscamos construir, desde ese horizonte, una estrategia de intervención docente que nos permita ofrecer una enseñanza situada y significativa de la filosofía. Pero, antes de proceder a la investigación, queremos compartir el camino que nos llevó a plantearnos este objetivo. Al inicio de nuestras prácticas docentes en el bachillerato nos surgió la pregunta: *¿Qué enseña la filosofía que otras disciplinas no posean?* A ésta la acompañó otra cuestión: *¿Qué valor puede tener para los estudiantes de EMS?*

Durante nuestra formación universitaria surgieron las dudas sobre la pertinencia del filosofar. Ante un mundo hostil al pensamiento filosófico sencillamente nos ocupamos de profundizar aún más en nuestras reflexiones. Para nosotros tenían sentido y de cierto modo no necesitábamos justificación alguna para detenernos en ellas. Pero al irrumpir en el mundo laboral se volvió necesario plantearnos el valor del pensamiento filosófico.

Uno de los ámbitos laborales más importantes de nuestra profesión es la docencia. Cuando nos confrontamos ante la realidad de ser maestros, descubrimos algunos desafíos. Nuestros estudiantes suelen tener poco interés por la filosofía, ya sea por ciertos prejuicios, por ignorancia o porque existe una mala experiencia de ella; o bien, porque no se le encuentra alguna utilidad para la vida, ya porque parece un conocimiento demasiado alejado de la realidad, se le considera un saber de difícil acceso, o porque parece replicar otros saberes de tal forma que no aporta nada nuevo por sí misma.

A esto se suma el que podemos encontrarnos con estudiantes entusiasmados con la materia, incluso con un bagaje filosófico importante, cierta habilidad para organizar sus ideas, así como elocuencia e inteligencia para argumentar; pero que no tienen la intención de volcar su vida hacia el pensamiento filosófico. Ellos quieren ser abogados, comerciantes, productores, músicos, banqueros... No desean ser filósofos, tampoco vincular su vida con la filosofía.

Ante este panorama nos preguntamos radicalmente: *¿Qué enseña la filosofía que otras disciplinas no posean?* Lo que buscamos al plantearnos esta cuestión y lo que deseamos evitar es que la clase de filosofía duplique un curso de historia, de antropología o de psicología. Además, queremos distanciarnos de la caída del filosofar en un recuento de ideologías, tradiciones religiosas o científicas, así como de volverse una especie de “coach” motivacional. Todo ello tiene su valor, su importancia y su lugar. Incluso su *mirada* o aspecto filosófico. Pero nosotros pretendemos ir más profundo en la

reflexión: ante el horizonte que se nos abre como docentes de filosofía nos interesa conocer lo que nuestra disciplina ofrece, desde sí misma, a aquél que se dispone a ella.

Este trabajo emerge, pues, desde una pregunta filosófica y existencial en torno a la práctica docente: *¿Qué enseña la filosofía?* Pero esta cuestión se vincula inmediatamente con otra: *¿Qué aporta la filosofía por sí misma a nuestra vida?* Muchas son las respuestas que podríamos ofrecer a esta cuestión. La filosofía nos invita a pensar, a poner en duda, a ir más allá de lo establecido, nos proporciona un saber erudito que abarca múltiples aspectos del conocimiento, la cultura y el desarrollo de la humanidad. La filosofía es un saber abstracto que nos desafía intelectualmente. O bien, se trata de un saber mortal, encarnado, que sólo se muestra como tal cuando decidimos o somos arrojados a confrontar la vida. Mucho podemos decir al respecto. Pero después de reflexionar tanto desde la teoría como desde las vivencias más intensas, dolorosas, dichosas, complejas y extenuantes, se nos ha hecho manifiesto que aquello que la filosofía enseña es que la existencia, es decir, el ser que somos, es ante todo *posibilidad siempre abierta*.

Ante esto, podemos preguntarnos: *¿qué valor tiene abordar la existencia como posibilidad para un estudiante de bachillerato?* El adolescente es un ser que está explorando sus posibilidades. En este momento de la vida busca construir una identidad. En el proceso fluctúa de un lado a otro, porque la existencia es multidimensional. En algún momento requiere consolidar su *sí mismo*, porque es necesario ser funcional en una sociedad. Pero, en ocasiones, esta “solidificación” se vuelve abrumadora, cansada, dolorosa y triste. Su carácter obligatorio contribuye a que la experiencia de estar vivo llegue a ser insípida, pobre, y quizá *buena* pero insuficiente. Sin embargo, la vida desea expandirse, derramarse: *¡queremos la dicha y la exuberancia!* Meditar en la existencia como posibilidad nos invita a tener presente que nuestro ser siempre puede volver a abrirse, para evitar caer en una situación existencial insoportable.

La vida quiere expandir sus límites, explorar sus posibilidades, derramarse aquí y ahora, proyectarse al futuro. Estas potencias son especialmente poderosas en la adolescencia. Suelen desgastarse en la adultez madura y funcional. Aunque persisten, de una u otra forma, en nosotros. Abordar la existencia como posibilidad nos permite darnos cuenta de que nuestra experiencia vital no está condenada a ningún fin específico, tenemos el poder y la responsabilidad de conducir nuestro camino. Y ahí donde nuestra acción se ve limitada contamos con la capacidad de reinterpretar, volver a comenzar e intentar otro camino. Si la muerte nos alcanza tendremos la satisfacción de haber agotado nuestras instancias. Incluso la muerte deja de ser tan aterradora, porque nos hemos permitido explorar intensamente *esto* que somos.

Es relevante enunciar que la adolescencia es una edad existencial: una edad de preguntas, de crisis, de confrontación con la vida. Por eso nuestro enfoque filosófico será el existencialismo. Asumimos que es la existencia la que nos conduce necesariamente a filosofar: el estar vivos nos abre de tal forma que en algún momento nos vemos convocados a pensar de manera filosófica. Es verdad que requerimos de un sustento teórico que nos permita construir un contexto pertinente. Pero son iguales en importancia tanto las vivencias particulares de los estudiantes como las experiencias del docente, porque desde la filosofía existencial se nos hace comprensible que en ellas tenemos ya el germen del filosofar. Esto lo hemos aprendido en las aulas viendo, escuchando y compartiendo con los estudiantes.

Situados en este horizonte, nos ha parecido que encontramos un aspecto que hace pertinente la presencia del pensamiento filosófico para el ser humano en general, y para el adolescente en particular. Y, puesto que nuestra labor es compartir la filosofía a través de una estrategia didáctica, determinamos que los enfoques educativos para trabajar fueran los aprendizajes situados y significativos. Los vertimos a través de la estrategia dialógica, y reforzamos ésta con la introducción de vivencias corporales, buscando que nuestros estudiantes no sólo adquirieran conocimientos, sino que experimentaran la filosofía.

Para ello, diseñamos un *Taller Libre de Filosofía* (TLF) como alternativa a la formación filosófica a través del currículo. Trabajamos con estudiantes de Bachillerato General, pero no lo hicimos con grupos convencionales: los estudiantes que contribuyeron a nuestra práctica docente participaron de forma voluntaria.¹ Esto porque quisimos explorar una posibilidad del filosofar que en el ámbito de lo obligatorio podría ser más difícil de vislumbrar. En un TLF pudimos abordar el tema de la existencia como posibilidad sin sujetarnos a un temario previamente establecido por alguna academia, a autores canónicos, ni a exigencias escolares que obliguen a sobrellevar la filosofía. La experiencia de contar con jóvenes interesados en pensar filosóficamente nos permitió profundizar en la reflexión desde las propias vivencias y la libre autodeterminación. Por otra parte, aunque este ejercicio se

¹ El taller lo hemos desarrollado en dos ediciones distintas. En la primera, trabajamos con estudiantes de bachillerato pertenecientes a diferentes escuelas: COLBACH, EPO, CCH y escuelas privadas. En la segunda, trabajamos exclusivamente con estudiantes del CEV, institución de carácter privado. En ambas ocasiones, el taller se integró por estudiantes de todos los semestres en curso. Esto obedeció a las circunstancias particulares del docente y a algunos factores externos propiciados por la contingencia sanitaria, el confinamiento y el regreso a clases presenciales.

llevó al margen del ámbito curricular, consideramos que lo trabajado aquí puede retomarse para desarrollar clases curriculares igualmente significativas y situadas.

Dicho esto, describiremos ahora de forma breve, aunque con cierto detalle, el camino que llevamos a cabo para construir nuestro TLF:

En el primer capítulo exponemos la situación existencial del adolescente mexicano a fin de comprender mejor el contexto de nuestros estudiantes de EMS. El contexto nacional nos ofrece una amplia gama de bachilleratos. Nosotros nos ocupamos del Bachillerato General, ya que es el que nos compete en el desarrollo de nuestras prácticas. Sin embargo, a través de él hemos podido vislumbrar un panorama general de la juventud mexicana: anhelos, desafíos, problemas y posibilidades. Posteriormente, reflexionamos sobre la adolescencia como edad existencial: la congruencia de los anhelos vitales de la juventud en relación con lo que el bachillerato ofrece, puede dar, carece o se niega a proporcionar. Pero, sobre todo, tratamos de esclarecer que la adolescencia es una edad de posibilidades. Lo que la vincula necesariamente con la reflexión filosófica, y con el deseo existencial de traspasar los límites para construir una vida dichosa, próspera y digna. Nuestro fundamento teórico en este apartado lo hemos encontrado en Eduardo Weiss, Villa Lever, Recalcati y Szekeley Pardo.

En el segundo capítulo analizamos la condición existencial del hombre como existencia que tiende a filosofar, ello con la finalidad de comprender, desde una dimensión fundamental de la vida, a los seres con los que nos relacionamos en el salón y la hora de clase. A partir de lo desarrollado en este capítulo asumimos dos cosas: Por un lado, que la tarea existencial de la educación, comprendida como proceso formativo, es hacer al hombre. Por otro, que la tarea existencial de la filosofía es mostrarnos que el ser que somos es *posibilidad*. Con esto, construimos el fundamento filosófico que guía el resto de la investigación, mismo que hemos vertido en la estrategia didáctica que aplicamos en el TLF. Nuestro fundamento teórico para este apartado lo encontramos en Karl Jaspers y de un modo muy especial en Emilio Uranga.

En el tercer capítulo sintetizamos lo reflexionado en los apartados previos, para determinar cuál podría ser una estrategia didáctica afín a la meditación filosófica existencial. Misma que aplicamos en nuestro TLF. Reflexionamos sobre el carácter existencial del bachillerato, de las figuras del estudiante y el maestro, así como de la enseñanza de la filosofía. Determinamos el enfoque educativo y la estrategia didáctica con las que trabajamos

para diseñar el taller. Finalmente, reflexionamos sobre la vivencia corporal y la introducción de dinámicas corporales en las sesiones con la finalidad de hacer más profunda la experiencia filosófica. Nuestro fundamento teórico para este capítulo lo hemos encontrado en Tardiff, Díaz Barriga, Espinoza y Cerletti.

En el cuarto capítulo aplicamos todo lo que hemos recabado a lo largo de la investigación, con la finalidad de diseñar y desarrollar el TLF. Reflexionamos sobre la pertinencia y significados del taller en nuestro contexto educativo. Cómo se vincula con la noción de existencia como posibilidad. Y qué puede aportar tanto a la enseñanza de la filosofía como a la práctica docente en general. En las últimas secciones del apartado, presentamos el diseño instruccional, la planeación didáctica y dos reportes de práctica docente. Éstos corresponden a dos versiones diferentes del taller que se aplicaron en momentos distintos. Anexamos ejercicios de evaluación y otras evidencias. Finalmente, reflexionamos sobre los logros, deficiencias, mejoras y posibilidades que experimentamos durante y después del TLF. Nuestro sustento teórico para este apartado lo hemos encontrado en Gutiérrez, Arboleda y Díaz Barriga.

Consideramos que el principal aporte de nuestro trabajo en términos filosóficos y pedagógicos es que explora un aspecto fundamental de la existencia: *el ser como posibilidad*. Esto no es algo nuevo, desde Aristóteles podemos vislumbrarlo cuando escuchamos que *el ser se dice de muchos modos*. Pero recuperar esta noción en nuestro tiempo es valioso porque nos recuerda que todo cambia, que la vida es incierta, y que existe un riesgo importante cuando nos dejamos seducir por los esencialismos: endurecer lo que somos para eventualmente desmoronarnos en pedazos. Pero queremos la fuerza y la exuberancia de nuestras potencias vitales: ¡al menos hemos intentado hacerlas florecer!

1. SER ADOLESCENTE EN MÉXICO

En este capítulo expondremos la situación existencial del adolescente mexicano a fin de comprender mejor el contexto de nuestros estudiantes de EMS. El contexto nacional nos ofrece una amplia gama de bachilleratos. Nosotros nos ocuparemos del BG, ya que es el que nos compete en el desarrollo de nuestras prácticas. Sin embargo, a través de él podremos vislumbrar un panorama general de la juventud mexicana: anhelos, desafíos, problemas y posibilidades.

Comenzaremos hablando sobre los significados que tiene el bachillerato para los jóvenes. Esto no sólo desde el aspecto académico, sino también desde las dimensiones social y emocional de su existencia. En el segundo apartado de este capítulo, abordaremos la propuesta educativa que la Nación ofrece a los adolescentes. Veremos cuáles son sus puntos fuertes, así como aquellos que resultan insuficientes para lograr el ideal de hombre que promueve dicho proyecto educativo.

Finalmente, nos detendremos a reflexionar sobre la adolescencia como edad existencial en relación con el bachillerato mexicano: la congruencia de los anhelos vitales de la juventud en relación con lo que el bachillerato ofrece, puede dar, carece o se niega a proporcionar. Pero, sobre todo, trataremos de vislumbrar que *la adolescencia es una edad de posibilidades*. Lo que la vincula necesariamente con la reflexión filosófica, y con el deseo existencial de traspasar los límites para construir una vida dichosa, próspera y digna.

1.1. Significados del bachillerato mexicano

Reflexionemos sobre lo que el joven estudiante desea obtener del bachillerato. Este momento de la formación académica coincide con la etapa de vida de autodescubrimiento y autodeterminación que llamamos adolescencia. Sabemos que en México existen diversos tipos de bachillerato. Nosotros nos centraremos en hablar del BG debido a que es el que nos convoca en el contexto de nuestras prácticas, y a que en él encontramos la forma de este periodo escolar que abre más posibilidades a los estudiantes. Además, todo parece indicar

que es este tipo de bachillerato el que nos ofrece un panorama más amplio de la situación existencial adolescente en sus diversas dimensiones: académica, social y emocional.

La adolescencia es, sin duda, una edad existencial. Pues en este momento de la vida el ser humano se encuentra abierto. Veamos cómo se expresa esta condición, qué es lo que demanda de su entorno, y particularmente del espacio escolar. Para comenzar, una cita de Székely Pardo (2010):

“De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2005 [...] el primer motivo de deserción escolar según los propios alumnos es que “la escuela no les gustaba, no les servía o no se adecuaba a sus intereses y necesidades”. Esto muestra que la primera causa no es económica, sino que no encuentran en la escuela una respuesta a sus demandas ni un valor agregado. El problema es la pertinencia” (p. 135).

La mayoría de los estudiantes mexicanos que desertan del bachillerato lo hacen porque la escuela en este nivel no concuerda con su realidad. La educación no satisface sus necesidades, las cuales pueden ser muchas, pero se unifican en el afán de identidad. Al estudiante de bachillerato le interesa descubrir quién es. De una u otra forma busca responder a la pregunta: *¿quién soy?* Ante este anhelo, como docentes y como hombres, no podemos olvidar que la búsqueda de uno mismo no puede darse plenamente sin la intervención de los otros. No es el hombre y luego el mundo, sino que hombre y mundo van juntos. Esto implica que al tiempo que el adolescente se descubre a sí mismo, descubre el mundo. Y en el descubrir el mundo descubre y se descubre a través de los otros. Tampoco podemos pasar por alto que la identidad adolescente es fluctuante. Es decir, antes de llegar a madurar una identidad precisa o *única*, experimenta un proceso de identificaciones previas que podríamos considerar como identidades provisionales.

El adolescente tiene *identidades*. Este proceso de dividir su personalidad obedece a la necesidad de experimentar diversos entornos y adaptarse a cada uno de ellos. No debería resultarnos extraño que el adolescente varíe su personalidad de un día a otro, o de un lugar a otro. Así, por ejemplo, se comportará de un modo en su grupo de amigos, de otro en su familia, y de otro frente a sus profesores. Todo esto es parte de sus mecanismos psíquicos de adaptación, y una característica natural y temporal en su edad. Esta fluctuación de su

identidad parece ser una consecuencia del proceso de experimentación que naturalmente lleva a cabo. La labor docente es apoyar y guiar al estudiante en los ensayos de su propia personalidad, que le permitirán comenzar a construir una identidad madura y adulta en el futuro. El apoyo y la guía resultan sumamente importantes en esta etapa en la que la identidad es difusa. Pues ante la necesidad de ser alguien, tanto para otros como para sí mismo, el joven estudiante preferirá ser lo peor antes que ser nadie. Sin apoyo, sin guía, el joven estudiante puede caer fácilmente en grupos delictivos, uso de drogas y otras situaciones de riesgo.

En la experiencia del bachillerato el joven estudiante se descubre a sí mismo por medio de los otros. La escuela representa una oportunidad para abrir horizontes: en la confrontación con el mundo descubre nuevos y diferentes puntos de vista, y se vincula con compañeros más o menos experimentados que él que amplían su panorama. Las charlas estudiantiles, que se dan entre clases o bien en los espacios en los que no está presente algún profesor, contribuyen enormemente a ampliar el criterio del adolescente. Aunque sean triviales o absurdas, permiten compartir gustos, ideas, acuerdos y desacuerdos. Esto casi siempre de manera muy honesta, pues entre los jóvenes las conversaciones son siempre espontáneas (incluso cuando media en ellas un maestro, como sucede en un debate en clase).

En los acuerdos y desacuerdos el adolescente comienza a vincularse con aquello con lo que se identifica y a dejar de lado aquello que no siente compatible con su *forma de ser*.² También, en este proceso se da a sí mismo la oportunidad de experimentar diferentes posibilidades de manera temporal, es decir, se ofrece a sí mismo periodos de prueba. De tal suerte que las inclinaciones de juventud no siempre serán permanentes, aunque siempre son decisivas. En este proceso de *probar el entorno* el adolescente aprende a ser selectivo, a identificar lo que le gusta de lo que no le gusta a partir de prueba y error. Si bien es cierto que algunos adolescentes parecen tener ya *un camino trazado*, la época del bachillerato no deja de ser una oportunidad de cambio, apertura y transformación. De tal forma que no debe

² Aunque la personalidad no esté definida del todo, no deja de ser cierto que el adolescente sí puede identificar lo que le gusta de lo que no le gusta. Si bien no siempre sabe determinar lo que es mejor o peor para él. Sin embargo, no debería subestimarse su capacidad de elección, ni debería suprimirse su derecho a decidir. Hay que darle la oportunidad de elegir sobre su propia vida, esto lo hará madurar. Pero las elecciones deben ser cuidadas, guiadas y acompañadas.

parecernos extraño que un joven que inició el bachillerato con cierta “línea”, lo concluya con otra.

En la construcción de la identidad es sumamente importante la conformación de grupos. O bien, la integración a grupos ya conformados. El estudiante no puede construirse a sí mismo sólo en el salón de clase, o, para ser más preciso, sólo en la hora de clase. Mucho menos en una sola y exclusiva clase. No podemos esperar, por ejemplo, que un estudiante encuentre todos los elementos necesarios para construir su identidad en la clase de filosofía. Aunque es verdad que ciertos espacios parecen prestarse más que otros para apoyar *conscientemente* el proceso de construcción de la identidad. Si no puede hacerse todo en la hora de clase es importante tener en cuenta que aquel espacio *intra-clase* (es decir, ese *intra-espacio* en el que los estudiantes se envían mensajes en hojas de papel, mediante señas, o bien, hablando explícitamente de asuntos que no competen a la escuela), resulta sumamente valioso para ellos. Por más que a nosotros, como docentes, nos fastidie, inquiete o ponga nerviosos la falta de control sobre este punto, hay que recordar la importancia que tiene para ellos. Resulta igualmente valioso el tiempo entre clases, así como la posible existencia de ciertos momentos de descanso o receso.

Aunque algunas escuelas no consideran tiempos específicos de recreo o descanso, es posible y necesario hacerlos surgir. En esos *tiempos libres* los espacios propicios son fundamentales: jardinerías, cafeterías, patios o explanadas, pasillos y paseos, espacios deportivos, bancas y mesas al aire libre.³ Siempre será importante contar con ellos y cuidar que sean seguros. Pues en esta seguridad del espacio es que se comparte con el otro: se crean grupos, se disuelven, se conforman otros nuevos, se declara el interés o el enamoramiento, se ríe, se juega, se comparten o discuten ideas, se organizan las fiestas, los grupos de estudio, se hacen las invitaciones a grupos extra-clase tanto deportivos como culturales, nacen o se disuelven amistades. Es en estos espacios donde se hace la vida del bachiller.

No queremos restarle importancia a la hora de clase, sino sólo indicar que para el adolescente no es lo único que está sucediendo. La identidad no se construye unidireccionalmente, sino que el joven necesita tomar elementos de muchas partes. Para ello

³ Valdría la pena meditar profundamente sobre la escuela virtual y cómo subsanar la aparente inexistencia de estos espacios.

es necesario hacer redes de intercambio de información: apoyo, diversión, trabajo, etc. En el bachillerato es cuando comenzamos el aprendizaje sobre cómo hacer redes de convivencia que nos permitirán tomar elementos diversos fuera del núcleo familiar, para eventualmente integrarlos en la propia personalidad: acentuando unos puntos, manteniendo borrosos otros, desdibujando otros más.

La construcción de la identidad no es sólo un proceso positivo, sino que tiene una parte negativa. También el adolescente necesita aburrirse, confrontarse con una persona que le resulta desagradable: sea un profesor o un compañero de clase, experimentar el rechazo o el repudio, etc. Esto no puede justificar ninguna conducta por parte del docente, o bien, abrirle las puertas al maestro para ser permisivo con un estudiante que practique algún tipo de “bullying”. La dimensión negativa se da *naturalmente* en el proceso: no es una invitación a ser la espina en el zapato en la vida de nadie. Cada estudiante es diferente, por lo que experimentará la negatividad de diferentes formas. A veces lo negativo es contradictorio, por ejemplo, es posible que un profesor le agrade mucho como persona, pero no como docente. O bien, que disfrute mucho una clase, pero que no sea parte de su proyecto de vida. Sea como sea, la *negatividad* se hará presente, en muchas ocasiones de manera muy intensa. Pero es necesario que suceda, porque en el proceso de construcción de identidad debe ser posible identificar *lo que no queremos ser* de manera clara. No sólo nos construimos a partir del otro idéntico, sino también a partir del otro antagónico.

Al *otro*, ya sea idéntico o antagónico, no podemos encontrarlo sino en el tejido de la comunidad juvenil, la cual se desarrolla de manera importante teniendo como centro la escuela. El valor de la escuela está en los conocimientos que otorga a las juventudes, pero también en que es el lugar indispensable en el que los jóvenes pueden desarrollarse como tales. La escuela es un espacio de libertad. A partir de este núcleo pueden abrir nuevos espacios para encontrarse, conocerse y desarrollarse. Todo ello a fin de construir un espacio trascendente que puede ser identificado con el nombre de *comunidad emocional* (Weiss, 2009).

La comunidad emocional es la comunidad que el adolescente construye con amigos, con una pareja emocional y/o sexual. Es cierto que en esta comunidad emocional los jóvenes se retan, *hacen desmadre*, se ríen, se divierten bailando o incluso bebiendo y experimentando

con drogas. Pero también aprenden a conocer sus límites, a expresar su gusto y su disgusto. El adolescente hace amigos y aprende a conocerse a través de ellos: le revelan los errores y los talentos. También son un apoyo ante situaciones que no se comentan en casa: la primera relación sexual, el uso de drogas, el gusto por el alcohol. El amigo es, pues, un apoyo en la travesía emocional de la adolescencia, además que es aquél que brinda la oportunidad de ser apoyo para otros. Haciendo amigos aprende él mismo a ser amigo.

La comunidad emocional comprende, igualmente, las relaciones de pareja. Ésta puede ser emocional o sexual, o emocional y sexual. En la adolescencia el joven se enfrenta por primera vez ante la potencia de sus órganos sexuales. En esta edad aflora una fuerte energía sexual que más nos valiera no negar. En algunas familias y escuelas se procura enunciar poco o nada lo referente a ella. Existe igualmente la barrera creada por ciertos entornos religiosos. Se estima poco la sexualidad de los jóvenes, pues se asume que no poseen la madurez necesaria para mantener relaciones sexuales, lo cual es cierto. Sin embargo, ante la falta de madurez del adolescente se opta por reprimir sus deseos, lo que causa más problemas que beneficios. Es cierto que hay jóvenes capaces de contener su sexualidad más que otros, sin embargo, la energía sexual está allí. Un joven que arde en deseos de experimentar con su sexualidad lo hará tarde o temprano, rebasando las limitaciones morales o religiosas que se le impongan. Ahora, la necesidad de experimentar el goce de la sexualidad no desemboca necesariamente en la cópula. La sexualidad se vive en los modos de vestir, en los bailes, en las caricias, los besos, la desnudez sin penetración, la masturbación mutua, el sexo oral, la pornografía, el voyerismo, el exhibicionismo... La libido encontrará la forma de ser saciada. Lo mejor sería no entorpecer este proceso de experimentación, ni dejar de ser cuidadosos con él: la insinuación de una alumna o un alumno hacia nosotros, por ejemplo, no es un gesto inocente; sino algo que requiere de nuestra entereza en el papel que nos corresponde. No podemos dejar de tener en cuenta, por un lado, que el cuerpo del adolescente es deseable.⁴ Y por otro que, incluso en su rebeldía, el adolescente busca una figura de autoridad a la cual aferrarse. El adolescente puede anclarse peligrosamente a una figura de poder que haya logrado ganarse su respeto o admiración, y sufrir mucho daño en una relación inapropiada de este tipo. Para

⁴ La humanidad ha fantaseado con el cuerpo joven desde hace mucho tiempo. Los productos de la cultura nos arrojan ejemplos de esas fantasías en la literatura, en el imaginario mítico que persiste hoy día, en la música, en la escultura, etc. No podemos negar el poder sexual que se manifiesta en la juventud.

evitar los estragos emocionales por las relaciones sexuales nocivas lo mejor es no negar la sexualidad del adolescente. Esto no quiere decir que habría que ser permisivos, sino sólo que sería bueno ofrecer sutilmente algunos elementos que les permitan tener experiencias sexuales plenas en el nivel que ellos necesiten vivirlas.⁵

Es importante que el adolescente participe de experiencias sexuales para complementar y concretar su comunidad emocional. Pues el desarrollo de la energía sexual lo lleva a vincularse de manera más intensa con el otro género, o bien, con el propio, pero de una manera especial. En las relaciones heterosexuales aparece el temor al embarazo, que se mezcla con las intensas ganas de experimentar. En las relaciones homosexuales los deseos se ven confrontados por el peso de una cultura heterosexual.⁶ En ambos casos, al crearse el vínculo afectivo y sexual, o sólo sexual, el adolescente comienza a descubrir la intimidad y la confianza de manera profunda. Compartir un vínculo emocional y no sólo sexual resulta un gran apoyo para los jóvenes en su proceso de subjetivación. El enamoramiento exige a los adolescentes sacar a la luz lo mejor de sí mismos. O bien, los ayuda a hacer evidentes tanto sus carencias afectivas como aquello con lo que no están satisfechos de su propia persona. Esto último puede ser un golpe muy duro. Por otro lado, experimentar la sexualidad por sí misma los lleva a conocer sus preferencias (identidad sexual), sus propios cuerpos, sus límites en este sentido, y en general a confrontarlos con su propia dimensión emocional. Se trata de auténticos ensayos de relaciones tanto afectivas como sexuales:

“Y sobre todo aprenden los jóvenes a relacionarse con el otro género (Hernández, 2007). Ellos establecen diferentes tipos de relaciones de pareja: como “chocolate”

⁵ Así como el adolescente no quiere explícitamente “consejos” sobre su edad por parte de los adultos, tampoco desea que se le hable directamente sobre su sexualidad. Esta última parece asimilarse mejor cuando se la aborda de manera general.

⁶ Sin importar si somos partidarios o no de la ideología de género, habría que tener en cuenta que en nuestra aula habrá jóvenes con inclinaciones homosexuales. Estas pueden ser temporales, o marcar el inicio de una sexualidad direccionada en ese sentido. Sea como sea, debemos tener cuidado con los comentarios condenatorios sobre la homosexualidad, o cualquier inclinación sexual diferente a la heterosexual. Esto para evitar desmoronar la psique del estudiante. Recordemos que muchas veces las inclinaciones sexuales no heterosexuales surgen a partir de experiencias de abandono y/o violencia, particularmente de la figura paterna. Véase: Aberastury, A. y Knobel, M. (2004). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós. P. 34. Aunque también es cierto que muchos son los casos en los que se elige la homosexualidad, la bisexualidad, etc. A propósito de esta elección diversos pueden ser los motivos. Otras veces las preferencias no heterosexuales parecen surgir de un imperativo psíquico. En fin, sin importar la situación por la cual exista una tendencia no heterosexual, cargar con estigmas la sexualidad del estudiante resultará sin duda perjudicial. Esta es incluso una invitación para evitar cargar de prejuicios la sexualidad heterosexual.

(tomándose de las manos), como “amigovio”, como “free” (encuentro erótico o sexual casual) o como “novio”. Conversar con el otro género, compartir experiencias y la sexualidad forman parte de un conocimiento práctico del “otro” que pasa por la sensualidad corporal: “muchas veces empiezas con una chava por estar caliente” (Eriseo); pero también pasa por compartir: “tienes compañía, tienes a alguien que te apapache, alguien con quien platicar, no estás solo” (Aldo) y el apoyo recíproco (Josué); implica abrirte a otro: “entonces hasta ahorita nos vamos conociendo los dos, es muy padre abrirte con una persona y que él también lo haga” (Viridiana) y “empiezas a ensayar qué es lo que te gusta de una persona” (Yolanda). Los jóvenes aprenden a desarrollar una erótica y disfrutar de la sexualidad, pero también a cuidarse del embarazo y de enfermedades sexuales, y de cuidar al otro (Hernández, 2007)” (Weiss, 2009, p. 90).

Tanto en la amistad como en la relación de pareja se aprende el valor de las relaciones humanas, los límites entre un sujeto y otro, la importancia del cuidado mutuo y la responsabilidad afectiva con otros. El adolescente necesita ser infiel a su familia, incluso cuando proviene de un círculo familiar *sano*. Igualmente, necesita aprender a ser infiel a los caprichos de sus tutores, es decir, de aquellas personas adultas externas a su familia que le han ofrecido su apoyo. Esto para poder encontrar sus propios fines y no vivir las fantasías de otros (Dolto, 1992, p.23). Pero, al mismo tiempo, necesita aprender a ser fiel a los apoyos que él sí ha elegido: amigos y pareja. Esta fidelidad a los vínculos creados desde sí mismo nos lleva a otro punto importante en la configuración de la identidad: el desarrollo de la responsabilidad.

Se quiera o no, en la adolescencia aparecen responsabilidades. Con la comunidad emocional surgen las responsabilidades hacia los otros: el cuidado de las amistades y de la pareja (o parejas, cuando se lleva una vida sexual *abierta*, o cuando se tienen diferentes parejas de manera progresiva —una tras otra—). Pero en esas responsabilidades para otros están implícitas las responsabilidades para uno mismo. El embarazo, por ejemplo, no es cosa de uno, sino que implica ambas partes. Aunque vivimos en una sociedad acostumbrada a cargar esta responsabilidad a las mujeres, lo cierto es que el agente masculino es tan responsable como el femenino. En todo caso, tanto un adolescente varón como una

adolescente mujer se sienten amedrentados por la idea de un embarazo.⁷ Ante el temor aparece la responsabilidad de evitarlo porque, además, apremian otras responsabilidades: las buenas calificaciones, terminar el bachillerato, apoyar en casa, atender el propio proyecto personal, trabajar; por mencionar algunas. Por otro lado, al deseo de tener relaciones sexuales se antepone el temor a las enfermedades de transmisión sexual. Lo que lleva a la selectividad en la o las parejas sexuales, a la vez que hace emerger el imperativo de cuidarse a sí mismo y también a la pareja en turno.

Aunque en los casos antes mencionados el temor condiciona la responsabilidad, no podemos negar que ésta se hace presente. Podemos decir, en este contexto, que tanto el temor al embarazo como el temor a las enfermedades de transmisión sexual son “sanos”. Lo mismo con respecto al temor de truncar el propio proyecto de vida. Pero en otros ámbitos y desde otras perspectivas lo mejor sería que el temor no detonara la responsabilidad. Ya que, de hecho, muchas veces el temor lleva justamente a lo contrario: a demeritar las situaciones. Esto como un mecanismo de defensa de una psique que se está desmoronando. En tal caso, por poner un ejemplo, un joven que teme al fracaso escolar descuidará su desempeño académico diciendo que la escuela no lo es todo, que no es gran cosa. Actitud que lo llevará a dejar todo para después. Minimizando el problema, arrojándolo o guardándolo como un objeto en un rincón de su mente-espacio, pretenderá aliviar una carga que pesa sobre sus hombros y que amenaza con “destruirlo”.

En otros aspectos, la época del bachillerato no deja de ser una época de adquirir responsabilidades. Si bien las responsabilidades se experimentan muchas veces como cargas o como limitantes del deseo, los jóvenes llegan a hacerse conscientes de la necesidad de tomar el rumbo de sus vidas. Esto particularmente en el ámbito académico. Aunque gran parte de los estudiantes que dejan un curso, reprueban, o desertan del bachillerato, asumen que su acción obedece a que la escuela no satisface sus intereses, en muchos de ellos también existe la consciencia de no haberse esforzado plenamente. Es bueno que el estudiante pueda darse cuenta de que no le gusta la escuela, de que quizá no le ofrece las herramientas que cree necesitar, y que de algún modo demande de ella elementos propicios para formarse a sí

⁷ En caso de un embarazo no deseado el acontecimiento pesará sobre ambos, aunque lo resuelvan de diferente manera por motivos sociales o culturales.

mismo en su proceso de identidad. O bien, que decida buscar en otro lado su realización. Pero también es verdad que en el desarrollo de este proceso el joven no siempre tiene claro dónde está ni a dónde va (no olvidemos que la identidad adolescente es fluctuante, múltiple y muchas veces provisional). De tal suerte que asumir que la escuela no es lo que necesita no siempre es una muestra real de criterio. A veces es un refugio ante el temor que causa la responsabilidad. Otras veces nos habla de una confusión real del estudiante. Y otras más aparece como una excusa: es cómodo decir “no entiendo a los profesores”. Esto no quiere decir que el estudiante sea un mentiroso, tampoco que no esté confundido en realidad, sino que se encuentra en un momento de crisis en el que a veces le parece mejor desistir.

En el caso de los adolescentes que provienen de un hogar con una economía estable o abundante, el rechazo o falta de interés por la escuela obedece a que de algún modo los jóvenes asumen que su vida futura está ya resuelta. Aquellos que provienen de sectores populares y deciden abandonar la escuela lo hacen porque ven en el trabajo un camino inmediato para resolver las dificultades presentes: si lo que falta es dinero, lo que hay que hacer es buscarlo ahora. Pero existen estudiantes que no se resuelven por dejar la escuela debido a la necesidad de generar ingresos lo más pronto posible, o por contar con una herencia económica importante, sino que son orillados a ello porque les ganó el “desmadre” o “la hueva”. En este caso no es que la escuela no signifique un valor agregado, sino que otro tipo de carencias, más bien afectivas y emocionales que económicas, llevan al estudiante a un camino que lo arrastra a descuidar la escuela. En estos casos el círculo de la comunidad emocional es sumamente importante e influyente. Los círculos de amigos o la pareja que por una u otra razón encuentran un valor agregado en la educación, contagian al estudiante en cuestión el gusto o al menos el interés por la escuela. En los círculos de amigos, o en las relaciones de pareja, los estudiantes encuentran modelos de resistencia ante la negligencia, de jóvenes responsables y comprometidos, así como de compañeros capaces de equilibrar las responsabilidades y las diversiones. También puede ocurrir lo contrario. Pero si el joven es lo suficientemente fuerte, y además cuenta con al menos un apoyo importante que lo estimule a ser responsable, irá cambiando sus hábitos y asumiendo lo que le corresponde. En esto cada quien es diferente, y requiere más o menos atención. Sea como sea, tanto permanecer en como dejar la escuela es un asunto que tiene que ver con la responsabilidad del joven, pero también con su círculo de influencias.

Esto último nos recuerda que, aunque el adolescente ya no es un niño necesita ciertos lazos de apoyo. Necesita que le tiren las riendas ocasionalmente. El adolescente está aprendiendo a hacerse cargo de sí mismo; pero la responsabilidad sobre sí no debiera subordinar su propia etapa a la vida adulta. Esto en dos sentidos:

1) El adolescente no necesita un adulto castrante que lo vigile todo el tiempo. Aunque sí necesita la mirada de los adultos, tanto de sus profesores como de sus padres y tutores. Necesita que se le permita nadar lejos de la playa, pero con la vigilancia del guarda costas. No requiere libertad a medias, sino una libertad *guiada*.

2) La adolescencia no debiera evaluarse sólo como un medio para un fin (la adultez), pues ella tiene un propósito y una actividad propios. Tiene un movimiento interno que la diferencia de otros momentos de la vida al tiempo que le da valor desde sí misma. Es necesario dejar gozar de su juventud al adolescente, permitirle ser lo que es en su presente. Ni hacerlo adulto ni hacerlo niño. Él está en otro momento: ni es adulto, ni es niño. Aunque tampoco debiera permitirse que oscile de forma conveniente entre una y otra cosa... No puede ser ambos, no es ambos: es un adolescente. En este momento necesita ser respetado en sus decisiones, pero también orientado y corregido. Él, exteriormente, puede estar reclamando su total independencia; pero su vida interior solicita el apoyo de un guía. El adolescente no es, pues, un adulto chiquito, ni un niño grandote. Hay que situarlo como adolescente... como este tal que necesita comenzar a aprender a hacerse cargo de sí mismo. En esto la influencia de los padres y de los maestros no puede dejar de sentirse.

Aquí aparece el imperativo de poder compartir la responsabilidad y el cuidado de uno mismo y de los otros como un gozo. Una de las cosas que más abruman a los jóvenes es lo pesada que parece la vida adulta. Casi nadie nos enseña que crecer y hacerse responsable es un gozo. O que atender las responsabilidades con uno mismo es también parte de ser responsable con otros. Hay un placer en crecer y en madurar. Pero cierto resentimiento de los adultos los obliga a mostrar la adultez en su peor aspecto: deudas, achaques, desvelo, fatiga, exceso de trabajo. ¿Por qué no enseñar que la adultez también se disfruta? Se dice que los adultos envidian las potencias del adolescente, envidan su belleza y sus fuerzas. Ante esto los docentes, en particular los docentes de filosofía, debiéramos proceder de otra forma a la convencional. Debéramos estar dispuestos a exaltar esa belleza y esas fuerzas, sin envidia ni

resentimientos. Quizá de esa forma podamos realmente mostrarles lo que no han visto por su falta de experiencia, y ellos no se sentirán humillados sino agradecidos. Para esto es importante resistirse al miedo de que el otro nos supere, de que el otro vaya más lejos. Es más, el maestro debe poder querer que el otro vaya más lejos. No en el sentido de pedirle que logre lo que yo no pude lograr; sí en el sentido de que logre lo que todavía nadie logra ni podrá lograr sino sólo él: *ser lo que él mismo puede ser*. Porque lo que sea que él es, todavía nadie lo ha sido. El gozo que puede significar darse a sí mismo un rostro podría estimular al estudiante a hacerse responsable, aunque no dejamos de pensar en la posibilidad de que esto resulte aterrador para muchos otros jóvenes (e incluso para muchos adultos).

Mostrarle la posibilidad del gozo en la responsabilidad lo llevará a pasar tanto de la simulación en la que nos ha hecho caer la obligatoriedad de la escuela (particularmente la del bachillerato), como de cualquier otra obligatoriedad. Lo cual es importante, pues sin el gozo tampoco puede darse una mejora en la calidad educativa, ni en ningún otro ámbito (Weiss, 2018). Esto no implica que dejar de lado el rigor. Éste debe existir; pero sin sacrificio (entendido como anulación del sí mismo). No olvidemos que el estudiante se está buscando. Si él se está encontrando en la danza, o en la confección de vestidos, o en la preparación de comida, lo peor que podemos hacer es desacreditar esas formas de vida. No es tampoco que la clase de filosofía deba volverse clase de cocina. Pero sí en una oportunidad de encontrar y hacerle notar a quien por ello se avoca, la dignidad y el valor que sí existen en esas actividades. No todo mundo tiene que ser ingeniero. La realización tiene muchos modos.

¿Dónde entra la formación filosófica en estos muchos modos de realización? En las muchas formas de instaurar valores, pero sobre todo en instaurarlos sin pisar a nadie. Justamente el pisotear adolescentes, el condenarlos mediante la palabra, lleva a que algunos queden atrapados en los vicios, en el temor a la madurez, o en una comprensible resistencia a volverse viejos amargados. No olvidemos que es preferible ser lo peor a ser nada. Por lo que, ante un mundo aplastante, ante un mundo que anula y niega la posibilidad de darse un rostro, el adolescente se refugiará en cualquier cosa con tal de ser algo. En este caso la entrada a los vicios y/o a los grupos delictivos es la última salida. Aparecen entonces temores y realidades más graves: temor a la perdición, la posibilidad de morir en los vicios o en manos de algún contrincante, temor a que los seres queridos sean lastimados, la posibilidad y el

horror a terminar en familias nuevas y potencialmente destructivas (embarazo no planeado que obliga a construir el hogar desde un cimiento emocional desgastado o débil, lo que lleva a repetir los círculos de carencia).

El apoyo al adolescente en su proceso de identidad nos llama a respetarlo en su edad, a guiarlo y a ofrecerle herramientas para construir una vida digna desde sus propios anhelos. Con ello contribuimos a evitar que se vuelva un despojo humano. Esto necesariamente nos lleva a pensar en otro aspecto importante: la búsqueda de trabajo y retribución económica. Una gran cantidad de estudiantes que permanecen en el bachillerato lo hacen justo porque desean acceder a un trabajo digno, mismo que les ofrecerá una vida digna en el futuro. No se trata sólo de un buen trabajo, sino de un trabajo que dignifique. No es el trabajo por el trabajo, o el dinero por el dinero. Se trata de encontrar un ambiente en el cual sea posible el desarrollo pleno de lo que somos.

Con respecto a la dignidad, las motivaciones femeninas de permanecer en el bachillerato suelen ser las de traspasar las limitaciones impuestas por los prejuicios de género. Muchas jóvenes que estudian quieren, además, ser madres más instruidas que las mujeres de generaciones anteriores en su línea familiar. El adolescente busca construirse a sí mismo, pero en ese proceso busca ser algo más de lo que ya se ha sido. Está experimentando con su propio poder, por lo que quisiera decir en algún momento: *pude y lo logré*. Esto lo podemos ver muy claramente en el caso de las mujeres, y también en el caso de los estudiantes pertenecientes a los sectores populares. Ambos buscan una mejor vida (Weiss, 2018). Pero a esa búsqueda de mejorar las condiciones vitales se contraponen los intereses de los gobiernos y las industrias:

“Las políticas actuales buscan presentar un país moderno a los potenciales inversores internacionales, con estadísticas que muestran una fuerza de trabajo escolarizada a nivel de bachillerato y con planes de estudio de altas exigencias académicas. La exigencia a las escuelas y docentes de disminuir el abandono escolar se traduce no solo en la flexibilización de los requisitos de acreditación, sino en el relajamiento de las exigencias académicas y escolares. La mayoría de los estudiantes del nivel medio (secundaria y bachillerato) siempre han sido estrategias de su tiempo: según las exigencias escolares, invierten tiempo y esfuerzo a las tareas escolares; el tiempo

restante lo dedican a sus intereses juveniles (Dubet y Martuccelli, 1998)”
(Ibídem, p.14).

Los gobiernos se han visto beneficiados por la obligatoriedad del bachillerato, pero la obligatoriedad se ha traducido en la necesidad de presentar egresados. Lo que arrastra, a su vez, a relajar la disciplina y la exigencia. Este relajamiento nos ha llevado a la simulación de la escuela. De algún modo todos hemos tenido que jugar al juego de la escuelita; pero es importante, pese a todo, aún con todo, ofrecer *algo más*. Porque, con todo, pese a todo, las nuevas generaciones de estudiantes seguirán buscándose a sí mismos, y seguirán solicitando de sus maestros apoyo para poder lograr lo que su anhelo pide: descubrir quiénes son.

Que todo lo anterior no nos abrume. Es necesario que el filósofo tenga consciencia de las estructuras de poder a las que se enfrenta (Vargas, 2011, pp. 261-268). Es necesario que conozcamos cuál es el juego y que hay un juego. Encontremos en él la oportunidad de cuidar a los jóvenes que solicitan nuestra calidez, en gratitud por aquellos que estuvieron allí para nosotros cuando fuimos ese anhelo de una vida mejor. El adolescente pide del bachillerato un espacio y un tiempo para descubrirse a sí mismo, a los otros y al mundo. Un tiempo y un espacio para gozar de su edad. A partir de ello es que se descubren nuevas posibilidades para la humanidad. En su propia posibilidad el joven estudiante abre posibilidades para todos. *Lo que él es, lo que él puede ser, todavía no lo ha sido nadie*. Esa es la apuesta en la que creemos. Esa es la apuesta que nos revela la grandeza de *ese otro* que está aquí delante, aburrido, entusiasta, despistado, centrado, cansado, triste... Este ser se ha situado aquí delante con su corazón encendido, con un rostro difuso, pidiendo no ser in-mundicia, pidiendo no ser despojo.

1.2. Lo que el proyecto educativo de la Nación demanda y ofrece a los estudiantes

Hemos hablado de lo que el estudiante espera del bachillerato. Veamos ahora, a grandes rasgos, cuál es la propuesta educativa que el Estado mexicano ofrece a las juventudes. Posteriormente, reflexionemos sobre cuáles son sus alcances reales y qué podemos hacer respecto a las deficiencias en su ejecución.

Ya desde la Constitución de Apatzingán de 1814 se señalaba la necesidad de la instrucción como un bien personal y social. Sin embargo, no fue sino hasta el periodo comprendido entre los años 1861 y 1916, que se maduró la idea de una educación gratuita, obligatoria y laica (Barba, 2019). Este proceso encontró su cumbre en la elaboración del artículo 3° de la constitución de 1917. No obstante, la idea de educación siguió madurando y cambiando durante el periodo pos-revolucionario. El artículo no dejó de tener modificaciones y nuevos aportes en etapas posteriores. Sin embargo, pese a las reformas, adiciones, y a los cambios en la comprensión de la instrucción, podemos decir que el proyecto político del Estado mexicano con respecto a la educación ha mantenido una cierta *esencia*. Misma que puede apreciarse en el siguiente organigrama del artículo 3°:

LOS CUATRO VALORES CENTRALES Y SUS EXTENDIDOS, MANIFIESTOS EN EL ARTÍCULO 3° CONSTITUCIONAL, A PARTIR, EN GRAN MEDIDA, DE LAS REFORMAS DE 1946.

1. **Desarrollo armónico e integral**
2. **Conocimiento científico**
 - 2.1 Laicismo
3. **Democracia**
 - 3.1 Dignidad de la persona
 - 3.2 Integridad de la familia
 - 3.3 Interés general de la sociedad
 - 3.4 Fraternalidad
 - 3.5 Igualdad de derechos y respeto de ellos
 - 3.6 Justicia
4. **Amor a la patria, un nacionalismo no excluyente**
 - 4.1 Comprensión de nuestros problemas
 - 4.2 Aprovechamiento de nuestros recursos
 - 4.3 Independencia política y económica
 - 4.4 Continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y respeto a la diversidad
 - 4.5 Conciencia de solidaridad internacional
 - 4.6 Autoridad social del Estado

Fuente: Barba, José Bonifacio (2019). Artículo tercero Constitucional. Génesis, transformación y axiología. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 24, núm. 80. (El cuadro ha sido transcrito tal como se encuentra en el documento original.)

Tabla 1. Los cuatro valores centrales del artículo 3o constitucional de acuerdo con el profesor José Bonifacio

De acuerdo con el profesor e investigador José Bonifacio, de la Universidad de Aguascalientes, el valor fundamental contenido en el artículo 3° es *la democracia*. Otros aspectos, como el compromiso con el conocimiento y progreso científicos aparecen como

medios para un fin. El fin es ante todo *la democracia*, lo que supone la construcción y permanencia de una educación democrática. Pero, ¿qué deberíamos entender por *educación democrática*? Todo parece indicar que ésta es una educación que propicia el desarrollo armónico e integral del individuo. Se trata de una educación que busca instruir individuos *bien formados moralmente*.

El individuo bien formado moralmente es un auténtico patriota, que a su vez se entiende como *buen ciudadano*. Desde la Constitución de 1917 podemos decir que el buen ciudadano es un individuo que debe tener un conocimiento sólido y profundo de la historia de su país, de los problemas de su entorno, además de contar con una formación cívica que le permita responder a dichos problemas con rectitud o integridad moral.

Tomando en cuenta la propuesta moral de Alfonso Reyes, podemos decir que las características del buen ciudadano son aquellas que corresponden a las de un hombre bueno. Pues “la conducta moral, esto es, movida por el bien, nos permite vivir en paz con nosotros mismos y en armonía con los demás” (Reyes, 1944). No se trata de encerrarse en el individuo, sino de pensar en el hombre, y en tanto que hombres asumir la responsabilidad de mantener relaciones armónicas con el otro, con el prójimo, el próximo. En la armonía con los otros es que se construye la Nación, y esa armonía garantiza, al mismo tiempo, mi libertad y la libertad de los otros. Pero sólo se puede llegar a la libertad, o mejor, a la *Nación de hombres libres* mediante la educación democrática y moral de la sociedad: *educando para el bien común*.

Se busca la libertad del hombre porque sólo a través de ella puede lograrse la autonomía de la Nación. La autonomía nacional es deseable, porque ella representa el bien común: si la Nación es libre se garantiza la libertad de cada uno de sus ciudadanos. La libertad del hombre se logra a través de la educación democrática. Los tópicos propuestos para llevar a cabo una formación de este tipo están manifiestos en el artículo 7° de la *Ley General de Educación*. En donde, además de lo ya enunciado, se compromete al proyecto educativo con la diversidad de lenguas del territorio mexicano, valoración de las tradiciones del país, consciencia de la salud en todas sus dimensiones (emocional, sexual, física, etc.), valor de la cultura científica y humanística, entre otros tantos detalles. Parece que, en una versión anterior a la reforma del 19 de enero de 2018, todo esto desembocaba en el logro de dos valores: dignidad humana

y libertad. Mismos que aparecían de manera explícita en su fracción 8ª y última. Estos valores quedan hoy expresados en la versión actual del artículo 3º constitucional, que señala que la educación “se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”.

El hombre libre es un hombre digno, en el sentido de que es un hombre bien formado capaz de contribuir a su sociedad. Este hombre, vinculado con su humanidad, puede dirigirse a otros en calidad de iguales. En ese trato igualitario reconoce la posibilidad de la libertad del otro, la estimula y la resguarda. Esto comprende el fundamento de su aporte a la comunidad: encontrar en el otro a un igual, velar por su libertad y su dignidad. Naturalmente esta actitud, replicada por cada uno de los hombres libres, creará un entorno armónico. Esta es la imagen de una sociedad democrática.

Como vemos, la apuesta educativa que propone el Estado mexicano busca que los esfuerzos vayan dirigidos a formar hombres moralmente íntegros que se reconozcan como libres. Ellos, eventualmente, participarán de manera activa en mantener la democracia como valor fundamental. Estamos ante un proyecto pleno: la formación de un hombre que cuida de sí mismo y cuida de su nación. Se trata de un proyecto que pretende, ante todo, cuidar *la obra-hombre*. Es decir, preservar el *ser-hombre*. Y esto último es la labor existencial del maestro: ¡atender la obra, la tarea del hombre!

Por su parte, la EMS aparece como un espacio y un momento de configuración de identidades: *Una primera síntesis personal y social*.⁸ Un encuentro con la cultura general y la diversificación del saber. Un momento definitivo en el desarrollo del joven estudiante, en el que se descubre a sí mismo al tiempo que se perfila para el servicio a su comunidad. Este fin se estableció desde la fundación de la Preparatoria de Gabino Barreda, persiste como una constante en el ideario de los mexicanos, y se hace tangible como realidad presente para un buen número de quienes hemos tenido oportunidad de cursar la EMS.

Históricamente, el bachillerato mexicano ha sido concebido como el momento y el espacio en el cual el joven se forma como un espíritu libre que puede y debe servir a una

⁸ “Generar en el estudiantado el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo” (DOF, 1982).

sociedad deseosa de autodefinirse, construirse y progresar. Como un momento crucial en el que el joven puede decidir de qué manera servirá a su nación: como profesional o como hombre de oficio. Sin embargo, la realidad es un poco más compleja y no siempre resulta alentadora. Pues, aunque las pretensiones *manifiestas* del Estado y del bachillerato sean las de formar jóvenes capaces de confrontarse de manera autónoma a las problemáticas de su tiempo, lo cierto es que las juventudes suelen ser lanzadas a un mundo que se desmorona: inmerso en las tensiones que generan los intereses políticos y económicos. Justo por ello una gran cantidad de adolescentes no tienen la opción de elegir por sí mismos el destino que vivirán.

En un país como México resulta sumamente importante disponer de mano de obra para la industria o el comercio. La EMS ha sido parcialmente direccionada en este sentido: formar mano de obra calificada. Lo que resulta atractivo para la inversión extranjera, conveniente para las élites económicas y políticas del país. Pero perjudicial para el grueso de la población, y limitado para el anhelo del hombre. De antemano se ha vendido a la juventud mexicana como mano de obra barata y calificada. Se gana en el aspecto económico, se pierde en el social y en el humano.

A esto se suma el hecho de que la demanda de profesionales no es suficiente para dar trabajo a todos los egresados de las universidades. Por lo cual, muchos jóvenes en edad de estudiar el bachillerato o la universidad encuentran más sencillo comenzar a ganar dinero como empleados, obreros, o en el comercio informal, que apostar por la educación. Por otro lado, los jóvenes adinerados no se interesan tanto en los estudios, pues confían en la herencia de la que podrán disponer al momento de entrar en la vida adulta. Otros jóvenes que deciden estudiar eligen sus carreras pensando primeramente en los recursos económicos que podrían lograr. Hay una urgencia mexicana (¿y mundial?) por *tener dinero*. Este afán repercute necesariamente, muchas veces de manera poco favorable, en la educación y el devenir de los jóvenes.

Pese a lo que podemos leer en la Constitución, se nos hace evidente en la experiencia que “en nuestro país no ha existido una política de Estado que reconozca a la educación como el eje del desarrollo ni ha otorgado al nivel medio superior y a los posteriores la importancia que merecen” (Villa Lever, 2010, p. 297). Lo que se refleja en los constantes recortes a los

presupuestos destinados al sector educativo, en las acciones sin planificación, y en la incapacidad de generar acuerdos que unifiquen los planes de estudio en el bachillerato. Esto último ha propiciado que la educación en este nivel sea más un motivo de fragmentación social que de igualdad, libertad y dignidad: “la EMS en México, lejos de ser un mecanismo de equiparación de oportunidades, puede llegar a ser un factor que aumenta la brecha de desigualdad social en la actual generación de jóvenes” (Székely Pardo, 2010, p. 316).

Para muchos jóvenes bachilleres trabajar es un imperativo. Por lo que es bastante común que la EMS acontezca como una etapa terminal. Los estudiantes deciden laborar debido a que no pueden costear su educación. O bien, deciden ganar dinero a fin de asegurarse un presente más cómodo. Para una gran cantidad de jóvenes, el bachillerato, ya sea trunco o concluido, será la última oportunidad de educación. El perjuicio está en que una vez que los adolescentes abandonan sus estudios o renuncian a ellos por otros intereses, su panorama existencial se cierra. Lo que impide construir un tejido social más armónico. Luego de varios años de intentos de alfabetización, nos encontramos con una sociedad desgarrada en sus entrañas. La educación en México no ha logrado sanar las heridas generadas por las contradicciones y tropiezos de su historia. Ello debido a que, como se dijo antes, no existe un esfuerzo común por hacer de la educación un proyecto que dignifique plenamente a los mexicanos. Los intereses económicos y políticos han sido más fuertes, lo mismo que las presiones tanto de las potencias extranjeras como de la Iglesia católica (Rodríguez, 2011). Se comprende muy bien que la escuela juega un papel fundamental en la construcción de la sociedad, por eso todos los que quieren ganar algo tienen puesta su mirada en ella: ya sea para darle un impulso, ya sea para manipularla.

Pese a todo, debemos esforzarnos para que la escuela sea el espacio y el momento que permita abrirnos a nuevos horizontes, a nuevas posibilidades. Al menos a la posibilidad de que la vida no sea una “chinga”, de que la vida no sea una joda. Que nos abra la posibilidad de que la vida de un mexicano deje de ser la de un *hijo de la chingada*. Esta vida que se mueve en el vaivén de chingar y ser chingado a la que nos condenaron los gobiernos fascistas y los intereses utilitarios. Como docentes de bachillerato estamos a tiempo de contribuir a dismantelar esos complejos que siguen perjudicando nuestras sociedades. Nos toca abrir horizontes. Pero también debemos tener en cuenta que somos trabajadores, somos artesanos,

y nuestro material de trabajo son *los espíritus*. Nos toca contribuir a construir un mundo mejor en el que podamos vivir bien. El bienestar no se entiende sólo como mejoras al estatus social o a una retribución económica mayor:

“La Escuela contribuye a la existencia del mundo, porque la enseñanza, en particular la que acompaña el crecimiento (la llamada <<educación obligatoria>>), no se mide por la suma nocional de la información que dispensa, sino por su capacidad de poner a nuestra disposición la *cultura como un nuevo mundo*, un mundo diferente a aquel del que se alimenta el vínculo familiar. Cuando este mundo, el nuevo mundo de la cultura, no existe o su acceso está bloqueado, como señalaba el Pasolini luterano, sólo hay *cultura sin mundo*, es decir, *cultura de la muerte, cultura de la droga*” (Recalcati, 2016, p. 8).

Ante esta realidad avasallante surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es el reto del docente de bachillerato? ¿Cuál es el propósito social del maestro de bachillerato? Educar para la realidad de los jóvenes. No debiéramos caer en la educación como manipulación condenatoria que orilla a la imposibilidad de dar un siguiente paso. Sabemos que:

“La estructura del sistema educativo que sigue hasta la actualidad es con base en la escuela prusiana, que surgió durante la Primera Revolución Industrial, la cual forma trabajadores estandarizados con habilidades específicas para, posteriormente, incorporarlos a las fábricas y empresas” (PruebaT, 2020, p. 3).

Consideramos que no está mal formar obreros, ni querer ser obrero. Lo nefasto es condenar a alguien a esa realidad. Pero tampoco está bien formar sólo ingenieros o médicos, y encarecer simbólicamente o realmente a quienes no aspiran a estas profesiones. Porque también necesitamos músicos, poetas, administradores, cocineros, etc. Es importante, en todo caso, hablarle al adolescente de tal forma que *su vida sea tocada*. Aunque debemos tener en cuenta que no es sensato atender sólo a sus deseos. El maestro y la escuela deben ser ley, pero no una ley que impone, sino que ordena. Pues el joven bachiller acontece como un deseo que debe y desea ser conducido. Es importante apoyar a nuestros estudiantes. La mejor ayuda es entregarle su responsabilidad para que él pueda guiarse a sí mismo. No se trata de construir la realidad del educando, sino de proporcionarle herramientas que le permitan confrontarse con ella, y moldearla.

Nos parece que un aspecto que no puede no estar en todo proceso educativo es mostrarle al estudiante que él tiene la capacidad de auto-determinarse, de que es un hombre convocado por la libertad y responsabilidad de formarse a sí mismo. Los jóvenes buscan una educación que les hable y los prepare social, emocional, laboral y académicamente para su realidad. Uno de los problemas principales por el cual los jóvenes desertan es porque la escuela no cumple sus expectativas personales. No les ofrece lo que necesitan. Pero también sucede que la educación no brinda algo nuevo porque no cambia su panorama. Además, sucede que somos forjados para una realidad que no concuerda con la preparación que nos fue dada. Es importante impulsar a los estudiantes a tener muy altas expectativas, pero también situarlos en las dificultades del entorno. Sólo así evitaremos prometer el cielo en la tierra, y el estudiante podrá hacerse de elementos para construir un camino propio, un rostro propio que, aunque no sea equivalente al éxito prometido por la modernidad, sea justo eso: propio, digno de ser vivido, cabalmente asumido y por lo mismo una posibilidad suprema de disfrute. Teniendo esto en cuenta, el compromiso docente rebasa la esfera de lo educativo: la disposición de conocimientos y el cumplimiento del currículo; para situarse en la dimensión de lo formativo.

Ante las pretensiones contradictorias de esferas que se disputan el poder y control de las poblaciones, y con ello, claro está, de las juventudes, valdría la pena hacer el esfuerzo por depositar en el joven bachiller una semilla que le permita hacerse dueño de sí mismo para construirse un camino. Y no ser más presa del destino, o de la alienación que lo condena a ser sólo una pieza de un juego que divierte y satisface a otros, ni de una especie de *castigo eterno* por haber nacido mexicano o latinoamericano. No olvidemos que:

“La educación debe concebirse, al contrario, como un esfuerzo de la vida misma que se defiende contra una civilización, la cual aparentemente prepara muy bien a los hombres para vivir, convirtiéndolos en autómatas perfectos, pero sin voluntad, ni inteligencia, ni sentimiento; es decir, sin alma” (Ramírez, p. 89)

1.3. La adolescencia como edad existencial: crear otras realidades

Hemos visto que el adolescente espera obtener aprendizajes significativos, que toquen su vida y le permitan desenvolverse en el mundo. Esto en una dimensión práctica. Desde un enfoque existencial, el estudiante está buscando descubrir la posibilidad que él es. En otras palabras, se está buscando a sí mismo. Pero este encuentro consigo no puede darse sin el encuentro con los otros. Y el encuentro con los otros no podrá gestarse sin un ambiente propicio para ello. Este espacio es la escuela: el bachillerato.

La escuela es el lugar físico en el que puede construirse un espacio emocional-social que permita el autodescubrimiento. En él, el estudiante ganará tanto conocimientos académicos como habilidades sociales y responsabilidad de sus emociones. Existencialmente la vida que es el adolescente busca riqueza de experiencia: rebasar los límites, ampliar el horizonte, ganar herramientas para la vida práctica, hacer vínculos afectivos, y construir, a partir de todo lo anterior, su propia identidad. El adolescente, como vida, como ser humano, está buscando la posibilidad de sí mismo.

En la teoría, la propuesta educativa del Estado mexicano parece favorecer este anhelo existencial de construir al hombre. Enalteciendo los valores de igualdad, dignidad humana y libertad, busca, mediante la educación, construir una sociedad democrática que haga posible el desarrollo pleno del ser humano. Pero, en la práctica se hacen presentes diversos factores que entorpecen dicha tarea.

Todo proyecto educativo es un proyecto político, y todo proyecto político se gesta en el devenir de la historia particular de un pueblo. Como mexicanos somos herederos de una serie de circunstancias poco favorables: desde la negación de una parte de nuestra identidad, hasta la imposición de identidades difíciles de sobrellevar. La carga que ha sido puesta sobre nosotros se vuelve extenuante. Los imperativos de la vida moderna, del utilitarismo, del fascismo económico, la insistencia en las heridas del pasado, y la aparente imposibilidad de determinarnos como pueblo, hacen que el panorama social resulte poco alentador para un joven que atraviesa una etapa turbulenta.

Existencialmente se nos ha querido condenar como pueblo a ser hombres dolorosamente abiertos: lanzados a la miseria, la soledad y la melancolía. Económicamente se nos ha

ofertado como mano de obra barata ante un mercado que nos considera una pieza del juego y nada más. Socialmente hemos sido arrojados a la dinámica del chingar y ser chingado. Políticamente estamos condenados a ser un pueblo de esclavos, o en el mejor de los casos, de mano de obra calificada.

No todo está perdido. Tampoco es cierto que no haya esfuerzos y logros para la vida. Pero es verdad que la tendencia es opacar la experiencia vital: generar hombres funcionales que como instrumentos son geniales, pero como vida llegan a ser despojos, potencias insatisfechas y hombres rotos. El engranaje económico está funcionando con seres humanos fragmentados. El engranaje político está funcionando a pesar de la humanidad. ¿Ante este escenario, qué podemos ofrecer a nuestros estudiantes que anhelan un espacio propicio para auto-descubrirse? ¿Qué puede ofrecer la filosofía a una vida que está deseando expandir sus límites? ¿Qué puede compartirse en una clase de filosofía que resulte significativo para un adolescente que quiere oponerse a esta realidad nefasta? La consciencia de que *el hombre es posibilidad del hombre*.

El hombre es su propia posibilidad. El hombre puede ser lo que todavía no se ha sido. Nadie nos puede robar la potencia de lo que somos, porque justo ella se sustrae a toda objetividad y utilitarismo. Accediendo al hombre como posibilidad, el ser humano se descubre libre. Como libertad se asume responsable de su entorno. Siendo responsable es que puede transformar su mundo: hacerlo propicio, agradable. Esto es lo que buscan las potencias vitales: hacer emerger un mundo ameno. Esto es lo que busca la juventud efervescente que comienza a surgir: florecer, y derribar todo aquello que le impide a la vida ser.

Es posible transformar y construir otras realidades para que la vida florezca. En lo más íntimo de nuestra humanidad sabemos que esto es así. Como maestros, tenemos la responsabilidad de mostrar y esclarecer esta posibilidad a los seres que han asistido ante nosotros para permitirnos ser parte de su proceso de auto-descubrimiento. ¡Hay que hacerlo!

1.4. Conclusiones del capítulo primero

En este capítulo aprendimos que el adolescente está en la búsqueda de sí mismo. Ante este deseo, la escuela debe aparecer como un lugar propicio para descubrir y desarrollar sus posibilidades. La construcción de la identidad siempre lleva al individuo a relacionarse con los otros. Lo cual exige de él un cierto grado de compromiso y responsabilidad. Es a partir de los vínculos con los otros que se crean las comunidades. En el caso de los adolescentes las relaciones suelen ser emocionalmente intensas. Sin embargo, no por ello dejan de tener gran peso tanto el aspecto social como el cognitivo (el valor que agregan al conocimiento) de los vínculos.

A través del otro emerge el *sí mismo*. En el entramado existencial de los seres, se crean vínculos de diversos tipos que se mueven en variadas direcciones: académicos, deportivos, artísticos; amistosos, sexuales; fuertes, frágiles, duraderos, efímeros. Los cuales son necesarios para consolidar la identidad de los jóvenes. En este proceso, también los aspectos negativos son importantes. El estudiante debe confrontarse con seres antagónicos, con lo que no le gusta y no desea ser. En todo caso, la labor docente es ofrecer herramientas y proporcionar orientación a los adolescentes, cuya identidad fluctúa en este momento, para que por sí mismos puedan auto-determinarse. Es importante no olvidar que la adolescencia es un paso previo a la madurez; pero no por ello tenemos que demeritarla: posee valor e importancia por sí misma. De tal suerte que no se trata de preparar a los jóvenes para ser adultos, sino de propiciar un entorno seguro que les permita explorar sus posibilidades. Todo ello desde el cuidado y la responsabilidad.

Por otro lado, hemos visto que el proyecto educativo de la Nación mexicana es compatible con el anhelo adolescente de autodescubrimiento. Pero no deja de ser exigente, pues ante todo busca formar ciudadanos. Sin embargo, en el núcleo de la ciudadanía parece estar el hombre mismo. De tal suerte que podemos decir que el fin último del proyecto educativo del Estado mexicano es formar seres humanos. En dicho proceso, los jóvenes pueden aspirar a convertirse en seres libres capaces de cuidar de sí mismos y de su nación. Dicha aspiración puede hacerse palpable en el bachillerato: aquél espacio que permite la primera síntesis personal.

No obstante, en la práctica nos encontramos con que el proyecto educativo de la Nación no es del todo claro: podemos atrevernos a decir que no es del todo honesto. Existen una serie de acuerdos e intenciones ocultas que condicionan el futuro de los jóvenes mexicanos. Por un lado, las ideologías dominantes que nos llaman a identificarnos como un pueblo de esclavos, de chingados. Por otro, las tendencias educativas que nos orientan más a la mercantilización del conocimiento y la vida o nos orillan a convertirnos en mano de obra para enriquecer a otros pueblos. También sabemos que podemos llegar a ser ciudadanos excelentes sin que por ello podamos decir que somos seres humanos realizados y libres.

Ante este panorama, y en atención al anhelo adolescente de autodescubrimiento, la filosofía ofrece una propuesta: el hombre como posibilidad. Esto da pie a la libre y responsable autodeterminación, y es congruente tanto con el proceso de construcción de identidad adolescente, como con el propósito nacional de formar hombres que cuiden de sí mismos, de su nación y su entorno.

La filosofía nos abre el camino para formar seres humanos que se auto-descubren y auto-determinan en el ejercicio consciente de su libertad. Pero sin que esta determinación sea un acto de cerrarse a otras posibilidades. Pues el filosofar nos mantiene en la posibilidad del hombre como un ser siempre abierto a otras realidades. Lo que nos permite responder a los desafíos de la existencia: ya sean sociales, emocionales o cognitivos. En este sentido, la reflexión filosófica se muestra como una gran herramienta para confrontar la vida, excelente para nuestros estudiantes adolescentes que luchan por su identidad, libertad y por el derecho a construir su futuro.

2. EL ENCUENTRO DE EXISTENCIA A EXISTENCIA

En este capítulo analizaremos la condición existencial del hombre como existencia que tiende a filosofar, ello con la finalidad de comprender, desde una dimensión fundamental de la vida, a los seres con los que nos relacionamos en el salón y la hora de clase.

En un primer momento, reflexionaremos sobre cuál es el origen del filosofar. Podremos vislumbrar que la filosofía emerge cuando el ser que llamamos hombre se descubre como un ser abierto. Son las situaciones límite las que nos abren o nos dan consciencia de la apertura. Y ésta, a su vez, puede experimentarse dichosa o dolorosamente.

Una vez que nos hemos hecho conscientes de que somos seres abiertos, nos detendremos a considerar las principales implicaciones que esto trae consigo. Reconoceremos que la condición existencial nos vincula necesariamente con la vida a través de un intercambio constante. En esta interacción, podemos orientar nuestras potencias vitales hacia el compromiso o la desdicha. Esto lo abordaremos en el segundo apartado.

Aunque podemos orientar nuestra vida hacia el gozo o la pena, no deja de ser cierto que la experiencia de estar vivo conlleva un dolor originario. El cuál no es precisamente ontológico, pero sí metafísico y político. Es decir, ha sido instaurado en algún momento de la historia, y ahora nos atraviesa. Esto es lo que nos revela la reflexión existencial cuando nos situamos en el contexto mexicano. Sin embargo, pensar desde este horizonte nos revelará algo fundamental para orientar nuestra meditación hacia la práctica docente: *El hombre es la tarea del hombre*. Lo que a su vez nos lleva a un momento previo a todo humanismo: *El hombre es una posibilidad del ser que somos*. Esto lo veremos en el tercer subcapítulo.

A partir de todo lo anterior, en los apartados cuarto y quinto, asumiremos dos cosas: Por un lado, que la tarea existencial de la educación, comprendida como proceso formativo, es hacer al hombre. Por otro, que la tarea existencial de la filosofía es mostrarnos que el ser que somos es *posibilidad*. Con esto habremos construido el fundamento filosófico que guiará el resto de la investigación, mismo que será impregnado en la estrategia didáctica que aplicaremos en el TLF.

2.1. El origen del filosofar

El filosofar emerge ahí donde los hombres despiertan. En las experiencias límite, el hombre se hace consciente de su finitud. Filosofar es aprender a morir: tener claridad de la propia finitud. No es un conocimiento basado únicamente en conceptos, sino un suceso existencial: ser atravesados, ser tocados por la muerte. Esto implica, a su vez, ser tocados profundamente por la vida:

“El origen del filosofar reside en la admiración, en la duda, en la conciencia de estar perdido. En todo caso comienza el filosofar con una conmoción total del hombre y siempre trata de salir del estado de turbación hacia una meta” (Jaspers, 1985, p. 20).

Aquel que no ha temblado ante las circunstancias de la vida todavía no ha sido dispuesto para la filosofía. El pensar filosófico no es un ejercicio frívolo de preguntas y respuestas. Tampoco un simple ir y venir de conceptos e ideas. Es cierto que hay preguntas, conceptos, ideas... a veces hay respuestas. Pero el filosofar auténtico no es una especie de negocio intelectual, pues éste emerge ahí donde las preguntas atraviesan a quien interroga: ahí donde se lanza una duda justo porque la incertidumbre, la ignorancia, el sentimiento de soledad, en fin, la existencia que somos cada uno de nosotros se estremece y perturba hasta sus cimientos, hasta sus entrañas.

También es cierto que las maravillas de la vida nos conducen a filosofar. El filósofo es un enamorado del saber. Pero estar enamorado es *caer enamorado*, es *caer el hombre*, *derrumbar al hombre*. En el enamorado se muere algo: él mismo. En este fenecer su existencia se estremece, se conmueve hasta lo más profundo. Seguramente tendrá una experiencia de intenso placer que en seguida lo llevará a un intenso dolor. No demeritamos el amor. Pero sabemos que al menos nuestras primeras experiencias en este sentido nos han traído “hondos dolores”, como dice aquel son cubano. Y es en este momento de la caída en el amor cuando las preguntas surgen. Entonces el hombre busca emerger, tiene una emergencia y es posible que se dé el filosofar.

En todo caso, parece que debe haber un encuentro profundo con el dolor. Ello no significa que, si queremos invitar a filosofar o si acaso somos profesores de filosofía debamos lastimar a nuestros invitados o a nuestros alumnos. La vida se encargará de perturbarlos. A nosotros

nos toca hacer otra cosa. Si bien es cierto que la presencia de quien filosofa puede resultar desafiante al punto de estremecernos, ¡que esto no sea una excusa para volvernos idiotas! La filosofía conmociona al hombre no porque se dedique a fastidiar, sino porque nos clarifica nuestra condición de seres abiertos. Y porque nuestras experiencias más intensas en este sentido, al menos en un primer momento, suelen ser dolorosas.

Desde el dolor existencial descubrimos nuestra fragilidad, nuestros límites, y el deseo de superarlos. Ante este afán se abren al menos dos caminos. El primero: superar los límites acumulando, es decir, llenándonos de conocimientos, experiencias, ambicionando poder y dominio. Sabemos que esto no va a funcionar jamás: en este sendero nada llega a ser suficiente. El segundo: asumimos los límites y renunciamos radicalmente al mundo. No porque no queramos estar más en él. Tampoco porque creamos que todo es “vanidad de vanidades”. Sencillamente nos rendimos, porque descubrimos que nada nos pertenece. Una canción mexicana dice:

“El día que yo me muera, no voy a llevarme nada.
Hay que darle gusto al gusto, la vida pronto se acaba.
Lo que pasó en este mundo, nomás el recuerdo queda.
Ya muerto voy a llevarme, nomás un puño de tierra.”

Somos conscientes de que el puño de tierra seremos nosotros. Si vamos o no a llevarnos algo, no tenemos certeza. En la hora de la muerte todo lo que parecía nuestro se va, o se queda. El mundo continúa: “a dónde van los muertos, quién sabe a dónde van”. La muerte aplasta nuestra soberbia, revienta nuestro orgullo. Nos dice: nada es tuyo. Justo porque nada nos pertenece, podemos renunciar a todo.

Renunciamos, pero no nos convertimos en seres frívolos. Al contrario, hemos de transformarnos en seres sumamente comprometidos. Nos vemos ante la necesidad de ponernos a salvo: de librarnos de los dolores de la existencia, y de resguardar lo que amamos. Seguimos en el mundo, no nos hemos ido ni queremos irnos. Pero sabemos que no es nuestro. Al principio esto podría parecernos sumamente triste. Podríamos creer incluso que la vida es estúpida y absurda. Pero en esto hay un engaño fundamental: todavía nos asumimos como dueños de algo, todavía tenemos ganas de dominar algo en el mundo. Nos volvemos pesimistas. Un pesimista, además de estar enojado, está buscando tener el mundo en sus

manos, al menos para escupirle. Quizá, secretamente, lo único que espera es una oportunidad para que todo sea tal como él piensa que debería ser. Ya sabe que eso nunca sucederá, aunque neciamente persiste en su actitud: he ahí el origen de su pesar. El pesimismo nunca podrá ponernos a salvo. Pero “el hombre busca la salvación” (Ibídem, p. 20).

En todo caso, la renuncia no tiene por qué ser triste. Es decir, no tiene por qué convertirse en una tristeza perpetua. Recordemos que somos mortales: la tristeza también pasará. Podemos, más bien, asumir la vida como una aventura con sus desafíos y sus logros. Podemos movernos en ella de tal forma que estemos tocando constantemente sus límites para no encasillarnos. Esto no quiere decir que nos pondremos en riesgo. Quiere decir que conocemos los límites, lo que podría llevarnos a una vida más cuidadosa a la vez que más próspera. Tenemos presente la muerte, la finitud. Vivimos sabiendo que ella podría encontrarnos en cualquier momento: en esto hay un poder inmenso porque sabiendo que todo podría terminar ahora mismo, podemos dedicarnos con mayor responsabilidad y gozo a cada experiencia. La renuncia no tiene que ser triste. ¿Dejaremos de experimentar dolor? No. Pero la tristeza podría dejar de ser el trasfondo de nuestra vida.

Leemos: “En las situaciones límite, o bien hace su aparición la nada, o bien se hace sensible lo que realmente existe a pesar y por encima de todo evanescente ser mundanal” (Ídem). Ciertamente no hay garantía de que las experiencias límite nos acerquen al ser fundamental que somos cada uno, mucho menos a aquél que persiste como cimiento de lo que es. Las situaciones límite podrían detonar un estado de confusión constante. Pero es igualmente probable que estas vivencias, al abrirnos, permitan que la vida brote como un torrente de sabiduría. Es en este escenario en el que podemos despertar el filosofar. Un pensamiento vital que nos compromete con nuestra condición de seres existentes, es decir, de seres abiertos. Como tales, nos vinculamos consciente e intensamente con la realidad que nos acontece. Quien ha sido tocado profundamente por la vida y ha podido ir más allá del dolor, no puede ser indiferente a su entorno, pues está en constante intercambio con él.

El hombre busca la salvación. El mundo con sus desafíos nos perturba: nos conmueve hasta lo más profundo de lo que somos. Incluso después de conquistar cierta paz, cierta sabiduría, incluso después de lograr cierta serenidad, el mundo aparece imponente de muchos modos y en muchos instantes. Por ello buscamos constantemente la salvación.

Queremos ponernos a salvo de las turbaciones de la existencia. Queremos conquistar la vida. Cabalgar sobre la vida para que no nos arrolle. Pero no existe “una garantía objetiva de la verdad y realidad de la salvación” (Ídem). Podemos al menos transfigurarnos, ir en pos de ella. Nadie podrá venir a salvarnos. Cada uno debe revelarse como salvador para sí mismo, pero desde la fragilidad de la finitud. De lo contrario, el esfuerzo podría degenerar en arrogancia, lujuria y estupidez. *Memento mori*. Polvo somos y en polvo nos convertiremos. Asumimos una tarea, sin garantía de salvación: el esfuerzo del filosofar. Pues “es todo filosofar un recuperar el mundo, algo análogo a la salvación” (Ídem).

La filosofía emerge, pues, ahí donde el hombre está completamente abierto y dispuesto a la vida. Ahí donde vuelca sus esfuerzos por recuperar el mundo, por redimir el mundo, sin garantías, sin promesas, sin esperanzas. Solo con la pura fuerza de su voluntad, con la claridad de su entendimiento, con la intensidad de su sensibilidad. Ser existente, ser profundamente tocado por la vida y por la muerte. Enamorado, entregado a la incertidumbre de estar vivo.

2.2. Existir: tener abierto el ser

Existir es *ex-sistir*: tener abierto el ser. Es común identificarnos con el exterior para determinar lo que somos. Cuando alguien nos pide hablar de nosotros mismos, solemos responder: soy este que vive en tal parte, que disfruta de hacer esto y lo otro, de convivir con tal y tal. Nos comprendemos en el entorno. Este es un primer momento del existir como condición abierta.

Pero nuestro ser también se abre cuando atravesamos las experiencias límite. Aquí estoy, tendido en cama con la muerte respirándome en la cara. Aquí estoy, ante la devastación del mundo, ante el abandono, la violencia, el ultraje... Aquí estoy frente a la propia debilidad, la fatiga, la tristeza, la estupidez y la virtud. ¿Qué voy a hacer en este momento crucial? ¿Quién puedo ser en este instante? Me descubro abierto radicalmente a la existencia. Terriblemente abierto. Más me valiera aceptarlo porque de no hacerlo haría del dolor algo perpetuo.

Podemos dar un paso más allá del dolor. No fantaseando con que desaparecerá, sino aceptándolo como una parte de la vida. Pero sólo eso: una parte. La vida, en su esencia, no

es dolor. Sin embargo, el dolor nos puede enseñar algo: tenemos la responsabilidad de resguardarnos, y algo en lo profundo de nuestra humanidad nos pide cuidar de los otros. Me cuido a mí mismo, al tiempo que me abro a los otros. Cuando nos hemos descubierto como seres mortales y finitos, más allá o más acá de la experiencia límite. Cuando, además, hemos renunciado a poseer el mundo, nos hemos abierto profundamente a la vida. La muerte nos ha tocado. La vida nos ha tocado. Estamos abiertos a lo que sucede. Esto no quiere decir que vamos a aceptar la violencia, la estupidez, la maldad o la frivolidad. Mucho menos que buscaremos actuar de este modo. Más bien, nuestra existencia está abierta de tal modo que estas situaciones desagradables se tornan como oportunidades para conocer al hombre, para hacer nacer al hombre con todo y la putrefacción. En este panorama la existencia no puede ser solamente triste, porque no nos detenemos en el dolor, aunque tampoco lo negamos. Nos ocupamos en transfigurar las circunstancias para ir construyendo un espacio más agradable. Esto último no sólo para nosotros, sino también para aquellos que aparecen en nuestro horizonte. Porque como estoy abierto a la existencia, puedo comprometerme con todo a mi paso, comprometerme con cada uno de los hombres que salen a mi encuentro y con el resto de los seres. No podemos resolver solos el mundo: no se trata de eso. Sencillamente el mundo con todo y sus dolores, no aparece como condena y destino infalibles.

Entonces, podemos enamorarnos del mundo entero. Comprometernos con el mundo entero. Obrar con cada hombre como si obráramos para la humanidad entera, con este árbol como si obrara para toda la naturaleza, conmigo mismo como si obrara para el universo entero. No en un contentillo que se limita a dar limosnas, sino en un éxtasis de estar replicando el compromiso con todos cada día a dónde sea que nos encontremos. Estar abierto en un encuentro amoroso de existencia a existencia es ver en el otro, en lo otro, incluso en los seres no humanos, un fin en sí mismo y nunca un medio para mi satisfacción. Esta es la renuncia de la que hablamos, misma que puede ponernos a salvo y poner a salvo el mundo. Porque desde la consciencia fundamental de ser seres abiertos no podemos ser indiferentes a nada.

Todo el tiempo estamos siendo tocados por la vida. Existir es un intercambio constante con el mundo. Mi acción impacta en el mundo y el mundo impacta en mí. La vida me toca porque yo soy vida. Como ser existencial deseo la vida, porque yo soy vida. Vincularme con

otros me lleva a mí mismo. Comprometerme conmigo me lleva a los otros. Ponerme a salvo implica poner a salvo el mundo. Trabajar por el hombre que soy implica trabajar por la humanidad entera. Como ser abierto no puedo ser indiferente. Verdad es que mi acción es limitada. Soy un ser finito. Pero puedo entregarme amorosamente a todo, sin garantías, para poner a salvo todo lo que es: esto es un encuentro amoroso de existencia a existencia. *Memento mori*. Polvo soy y en polvo me convertiré. Pero “polvo enamorado”: renuncia a la lujuria del poder. Polvo caído en amor, entregado y dispuesto a la vida.

2.3. El desgarramiento del ser: trascender el dolor del hombre

El encuentro amoroso de existencia a existencia se muestra como una oportunidad para ponernos a salvo, y con ello procurar poner a salvo el mundo entero. El fundamento de ese encuentro es la renuncia al deseo de dominar al otro limitándolo a ser cualquier cosa. En cambio, deseamos ver en lo otro un fin en sí mismo.

Ahora pensemos en nuestra situación particular como mexicanos. Se nos ha dicho que el ser del mexicano es fundamentalmente un ser triste y degradado: el mexicano es un hombre melancólico porque desde el comienzo de su historia, desde la gestación de su identidad ha sido terriblemente desgarrado. Es el ser engendrado de una violación: la de la mujer indígena por parte del varón español. A partir de ello se dice, se asume y se repite que el ser del mexicano es estar *chingado*. El mexicano es un *hijo de la chingada*. Existencialmente esto quiere decir que el mexicano es un ser dolorosamente abierto y expuesto ante la vida. Lo que sea que entendamos por mundo, nos está violando constantemente, hiriéndonos a cada momento. La vida nos toca profundamente, pero su modo de hacerse sentir provoca dolor.

Muchos pensadores mexicanos se han quedado aquí. Si bien es cierto que han analizado de forma profunda la condición herida del mexicano, nos parece demasiado pobre la pretensión de detenernos en ella. Ante este panorama deplorable, el pensamiento de Emilio Uranga nos ofrece una posibilidad para un camino que parece más sensato. Podemos decir que, por su historia, por su acontecer, el mexicano es en verdad un ser dolorosamente abierto. Tan desgarrado que ha llegado a anular su ser, de tal suerte que sólo puede acercarse a él de forma negativa. Las formas positivas del ser le pertenecen al mundo europeo, el cual se

afirma en su historia, sus victorias, su voluntad de poder. Pero el mexicano no tiene nada de eso... Sólo le queda el orgullo de haber luchado. Aunque incluso eso resulta demasiado poco. Por lo que deviene en *nada*. Pero la *nada mexicana* no debe entenderse como derrotismo:

“Que el ser del mexicano sea, ontológicamente, accidental es la afirmación más importante que hemos hecho en nuestro ensayo. *La insuficiencia del mexicano es la insuficiencia de su ser como accidente y sólo esto*. Todo otro sentido que se quiera dar a la palabra insuficiencia cae fuera de nuestra ontología. Si la crítica sigue empeñada en interpretar nuestra afirmación de la insuficiencia del ser del mexicano como “debilidad”, “impotencia”, “derrotismo”, “desesperanza”, sigue también por ello empeñada en criticar lo que nunca hemos afirmado, y se manifiesta así desviada, malintencionada o incapaz” (Uranga, 1952, p. 18).

La nada mexicana es la insuficiencia de su ser como accidente. El mexicano ha caído, mejor dicho, ha sido arrojado a la accidentalidad. Desde Aristóteles comprendemos que lo accidental ocurre, por así decirlo, en la periferia de la esencia. Todo lo que se ha señalado como esencial en el mexicano: ser un hijo de la chingada, ser melancólico, ser un imitador, ser un desposeído, etc.; todo ello corresponde a la dimensión de lo accidental. Y puesto que se ha querido hacer del accidente una esencia, la mexicanidad experimenta cierta insuficiencia ante la vida. De allí brota el dolor de su supuesta condición existencial.

Sin embargo, este arrojamiento en la accidentalidad abre una posibilidad nueva que valdría la pena explorar con rigor. El accidente debe llevarnos a la esencia: el calor del fuego nos lleva a su luminosidad. La nada mexicana debe llevarnos a algo más, a fin de ponernos a salvo de ser unos *hijos de la chingada* en un mundo que sólo busca el fastidio y la miseria: “Para el mexicano la vida es una posibilidad de chingar o de ser chingado” (Paz, 1950, p. 80). ¿No podemos ser algo más que la insuficiencia de la accidentalidad a la que hemos sido arrojados? Seguramente sí, pues:

“Este juego del extravío, del accidente y del azar que acontece a la οὐσία: *ente*, nos muestra y nos recuerda, cuando nuestra vista y oído se agudizan en el atender, que la esencia τὸ τί ἦν εἶναι: *ser lo que se estaba dispuesto a ser*, es τὸ ὑποκείμενον, es decir *un yacer tranquilo*. La esencia yace en calma. El ruido, la violencia, el impedimento, todo ello se da en lo συμβεβηκός, en lo accidental. La esencia, lo que hay que llevar

a cabo, permanece incólume. Siempre disponible para aquél que quiera disponer de ella” (Resendiz, 2019, pp. 69-70).

La esencia permanece en calma aguardando que demos el paso hacia ella. La nada mexicana nos conduce a un aspecto fundamental: lo accidental en nosotros nos ha hecho insuficientes, pero no es determinante de forma definitiva. Que la vida del mexicano sea un accidente quiere decir únicamente que no se ha vinculado consigo mismo con mayor profundidad. Ha permanecido en el desgarramiento de la existencia, se ha quedado en la nada, todavía no ha emergido “lo que realmente existe a pesar y por encima de todo evanescente ser mundanal”. El mexicano todavía no ha hecho emerger su condición existencial más allá del desgarramiento; pero tiene la emergencia de hacerlo.

Podemos dar el salto. Lo más importante para ello es comprender que *el ser del hombre no es un ser dado de una vez y para siempre*. Tanto la accidentalidad de un hombre que pertenece a un pueblo como el nuestro, como la esencialidad de un hombre que pertenece a los pueblos de Europa, no son determinantes de manera absoluta. El ser del hombre no es un ser *dado*, sino un ser *propuesto*:

“Esta condición del ser del hombre la expresa Heidegger con mucho rigor y precisión en esta fórmula: “La “esencia” de este ente (del hombre) consiste en su tener-que-ser” (S. u. Z., p. 42). El ser del hombre no es un ser dado (gegeben), sino propuesto (aufgegeben). Mi ser es un tener que ser mi ser. Si se dice a continuación que el ser de hombre es sustancia, entonces hay que entenderlo como si afirmáramos que tenemos que sustancializarnos. Lo mismo si decimos que el ser del hombre es un accidente queremos decir que tiene que accidentalizarse, que no es un accidente “dado”; sino “propuesto” como tarea a realizar o con la indagación: “debe de realizarse”. Realizarse como accidente significa mantenerse como accidente, en el horizonte de posibilidad de accidente mismo” (Uranga, 1952, p. 20).

En tanto que propuesta, el hombre es posibilidad del hombre. Desde este horizonte el mexicano tiene algo importante que decir. Hubo un tiempo en que se debatió mucho sobre si el nativo americano era realmente hombre. Podemos decir que fue hasta entonces que el problema del hombre apareció como tal. Emergió la necesidad de saber *qué es el hombre*. En la Nueva España surgieron los grandes humanistas como Vasco de Quiroga y Xavier

Clavijero. Aunque estos personajes comenzaron a relacionarse con la mexicanidad, todavía estaban muy cerca de lo hispano. Probablemente, por su origen, no se vincularon completamente con el desgarramiento de lo mexicano (o en general, con el de lo indígena): no lo vivieron en carne propia. Sólo el mestizo y el indio estuvieron realmente inmersos en la indeterminación y el dolor de *parecer hombres*. Por diversos motivos la resolución del problema se quedó a medio camino. Tal vez al indio y al mestizo les faltaron fuerzas para pasar de largo ante el problema del hombre. Tal vez muchos de ellos lo hicieron (y aún lo hacen); pero no tenemos noticias. Porque si el problema se resolvió asumiendo que el americano es humano, cuando menos para evitar romperse la cabeza, por cierta comodidad política, o por una dádiva intelectual del mundo europeo, es porque faltó un espíritu de aventura mucho más intenso.

Emilio Uranga insiste en que no debiéramos esforzarnos por pasar del accidente a la esencia. A otros pueblos les corresponde afirmarse desde la sustancialidad. A nosotros nos corresponde afirmarnos desde la accidentalidad: realizarnos desde el accidente, y explorar la posibilidad del accidente. Pero justo este camino nos vincula con un aspecto fundamental de lo que somos. Nos lleva a dar el salto que nuestra tradición filosófica no pudo dar en el virreinato, ni en momentos posteriores. Se trata de una consciencia que sólo pudo gestarse en la posrevolución, y que probablemente no pudo ser vista por todos los pensadores mexicanos. Uranga nos esclarece que lo que nos revela el desgarramiento del ser del mexicano es que el hombre es una posibilidad del ser que somos cada uno de nosotros. Hay propuestas de hombre. *Pero el hombre es una propuesta de nuestro ser. Somos Dasein, ser-ahí, somos algo anterior al hombre.*

“No es, pues, el hombre el sujeto interrogado en la ontología fundamental, sino el *Dasein en el hombre*. Si se insiste en que el Dasein sólo puede ser humano, o que sólo en el hombre es dable hallar una estructura como la del Dasein, se incurre en una imperdonable inversión de los términos, porque justamente los intentos de Heidegger se encaminan a definir la ontología como *anterior* a la antropología o al humanismo y no, como generalmente interpreta, a subsumir a la ontología en una antropología filosófica. El humanismo reposa en la ontología fundamental y no al revés” (Ibídem, p. 20).

En Jaspers podemos leer lo siguiente:

“La cuestión es si puede concebirse de una forma exhaustiva el hombre en general por aquello que es posible saber de él. O bien si el hombre es por encima de esto algo, digamos una libertad, que se sustrae a todo conocimiento objetivo, pero que le está presente como inextirpable posibilidad” (Ibídem, p. 53).

Somos, pues, algo anterior al hombre. Al hombre comprendido como objeto histórico, social, biológico, etc. Un algo que se sustrae a la objetividad de la ciencia. Sin que la ciencia deje de decir cosas importantes sobre él. Ese algo que *nadea*. Esa nada que sobrepasa la nihilidad accidental de la mexicanidad (esa nada superficial del derrotismo y la debilidad). Esa nada que los mexicanos antiguos nombraron *amitla* y que se hace palpable en el símbolo de Tezcatlipoca: *el espejo negro que humea*.

Al quedar destruidas las identidades positivas del mundo indígena, y ante cierta incapacidad del mestizo de formar nuevas identidades positivas, el ser del mexicano permaneció vinculado a esa *nada fundamental*. La nada de la indeterminación, de la posibilidad. Sin embargo, el problema no es la nada. El problema es vincularnos a ella únicamente por medio del dolor. Hay que cambiar el enfoque: la nada fundamental que nos sitúa incluso antes del hombre no significa devastación (aunque hayamos sido arrojados a ella mediante el ultraje, y obligados a permanecer en el dolor mediante embustes). La nada fundamental es una oportunidad de proponer una forma de hombre, de hacer al hombre tal y como deseamos que sea, tal y como necesitamos que sea:

“Para ayudar a la comprensión conviene recordar que el ser del hombre se le conciba como accidental o como “sustancial”, no es una propiedad o atributo que se “posea” o se “tenga” ya, de que se puede disponer como de una realidad inalterable y fija, sino que el ser del hombre tiene que hacerse o aparecer como una <<tarea>>” (Uranga, 1952, p. 19).

Asumimos, pues, la tarea de hacer surgir al hombre desde el fundamento de lo que somos: una nada que aparece como posibilidad, y en cuanto tal, como libertad. Tenemos la tarea de hacer al hombre, esto es, de formarlo. Pero también, como existencia que somos, como seres abiertos, tenemos la tarea de sostener el mundo. En realidad, es una misma labor que se

bifurca en dos caminos que necesariamente se entrelazan. Porque no es primero el mundo y después el hombre, tampoco es primero el hombre y después el mundo: ambos emergen al mismo tiempo y se sostienen mutuamente.

Nuestra situación particular como mexicanos nos ha abierto de tal manera que podemos vincularnos a nuestra condición fundamental de seres abiertos, esto es, de ser una posibilidad de construir libremente el hombre que necesitamos ser. Podemos, pues, proponer un hombre para el mundo que nos acontece. Sin olvidar que es preciso ir más allá o más acá del desgarramiento doloroso. El dolor de la existencia, que surge de la limitación, nos muestra que nada nos pertenece, ni siquiera las fantasías que hemos creado sobre nosotros mismos por más que se apoyen en la realidad o en la historia. No negaremos nunca nuestro dolor. No negaremos nunca nuestra historia. Pero dejaremos de vincularnos solamente con la historia dolorosa. Asumiremos la responsabilidad, la tarea de construir al hombre que necesitamos ser para ponernos de pie. Y asumiendo la responsabilidad, buscando soluciones posibles, es muy probable que un cierto gozo nos encuentre.

2.4. La posibilidad liberadora y el papel de la práctica docente

No existe un ser de lo mexicano. Tampoco existe un ser del hombre. El hombre mismo no es sino una posibilidad de lo que somos. La nada fundamental que nos sostiene aparece como potencialidad. Esto no quiere decir que podríamos convertirnos en aves si quisiéramos. Lo único que señala es que incluso lo que entendemos por *hombre*: animal racional o viviente de palabra, no es del todo determinante. Dice Jaspers: “De hecho es el hombre accesible para sí mismo de un doble modo: como objeto de investigación y como “existencia” de una libertad inaccesible a toda investigación” (Ibídem, p. 53). Podemos abordar al hombre desde los discursos que giran en torno a él. O bien, podemos acceder a él desde su condición fundamental de ser un ser abierto.

En lo profundo somos esta potencia de lo que podemos ser: Lo que yo soy nadie lo ha sido. Lo que yo soy, nadie lo podrá ser. Porque esta posibilidad sólo me pertenece a mí mismo. Por ello, es mi entera responsabilidad hacerla crecer. Pero no puedo crecer sin un ambiente: necesito cuidar mi entorno, hacerlo propicio. Tengo una responsabilidad con lo

otro, con el mundo. No sólo con los otros hombres, también con los animales, con las plantas, con los ríos, con los mares, con la tierra. ¿Qué sería de nosotros sin la tierra? ¿Dónde descansarían nuestros anhelos y nuestras realidades? ¿Qué sería de nosotros sin agua? De inmediato nos olvidaríamos de todo lo demás. Es justo porque ha aparecido un ambiente aceptablemente propicio para crecer que de hecho hemos crecido. Por ello, tenemos la obligación de preservar el mundo. Tenemos, además, la posibilidad de transformarlo a fin de que permita una vida próspera: una existencia dichosa.

Fundamentalmente somos esta existencia abierta que responde incesantemente al mundo entero. Lo más profundo de nosotros no desea ignorar la importancia del otro. No porque en el fondo seamos buenos. Sino porque originariamente estamos abiertos a la vida, pues somos vida. Si el estar abierto se ha vuelto una dinámica de abuso, habría que recordar que en realidad la vida siempre ha estado en contacto con nosotros. Que se ha vuelto extremadamente pesada debido a que ciertas experiencias nos han generado memorias dolorosas. Pero si el *ser ahí* que somos fundamentalmente todos los hombres es una nada: sin padre, sin madre, sin historia... podremos desprendernos, renunciar de tal forma que nos sintamos libres de esa carga tan extenuante. Entonces, podremos comenzar a formar un espacio de paz. Pero ésta no puede ser ni será nunca nuestra meta última, sino la condición primera para permitirnos y permitirle al mundo florecer.

Es aquí cuando la práctica docente entra en juego. Hemos dicho que no hay un ser predeterminado del hombre, más bien, se nos impone la tarea del hombre. Hacerlo emerger desde el ser fundamental que somos. Esto más que educar es formar: conducir la forma de nuestro ser para llegar al fin-hombre. Pero todo movimiento de la vida es *ἐνέργεια*:

“La *ἐνέργεια* se comprende como estar en el *ἔργον*, estar en la obra. Esto quiere decir también estar en la persistencia de la claridad de la riqueza del ente. Que se traduce en *tener-se-en-el-fin* o estar en *ἐντελεχεία*. En efecto, el ente que está en la obra se tiene a sí mismo en su propio fin. Pero como se ha dicho este estar en el fin no es un estar acabado para siempre, pues a partir de este re-cogerse en el fin se emprende otro camino: una flor florece sin que este surgimiento sea para siempre, se marchita sin que este oscurecimiento sea un ocultarse por siempre” (Resendiz, 2019, p. 38).

La obra del hombre es una obra inacabada y probablemente una obra imposible de terminar. De suerte que la tarea del hombre aparece como una labor infinita. Sin embargo, tiene un propósito: construir un mundo cada vez más sensato. Esta tarea doble la asume el maestro. Para afrontarla debe formarse en múltiples saberes. Pero, ante todo, debe adquirir el compromiso real con este otro que tiene delante. Esto quiere decir que el maestro debe ser un hombre profundamente comprometido con la vida. Un ser consciente de su condición como ser abierto. Porque al trabajar con el hombre, al trabajar con la vida, no existen garantías. Se pueden trazar caminos, pero los caminos pueden colapsar. Sin embargo, como vida que somos, deseamos la vida y deseamos ver florecer la vida: tenemos consciencia de nuestros límites, pero estamos dispuestos a arriesgarnos por ella.

Una de las maneras de arriesgarnos es involucrarnos en la formación de los seres. Educar es enseñar contenidos al otro, a fin de direccionarlo hacia un rumbo específico: el desempeño óptimo en la fábrica, la experta realización de tal o cual tarea, la erudición excepcional en tal disciplina. En cambio, la formación se funda en el encuentro amoroso de existencia a existencia, en aceptar el vínculo con el otro, e igualmente en reconocer al otro como un fin. El otro que aparece como estudiante es un hombre en formación. Como tal es una existencia abierta que fundamentalmente debe ser respetada como posibilidad libre de ser lo que es. La educación es un intercambio de vivencias y conocimientos en el que efectivamente debe haber un guía. Pero desde la dimensión puramente existencial se entiende como un encuentro amoroso entre iguales. Formar es un proceso en el que dos o más seres se han encontrado para apoyarse mutuamente en la construcción de la obra del hombre que es cada uno. De tal suerte que la formación no puede ser unidireccional. No hay formación sin intercambio.

Por ello, el maestro debe poder ser este hombre que se ha vinculado profundamente con su realidad existencial. Un ser tocado por la vida y por la muerte. Un ser dispuesto a la vida: a la posibilidad y a la libertad. Desde este cimiento, ser capaz de formarse en los múltiples modos que exige su labor. Desde esta dimensión, estar abierto a la vida y a los vaivenes de su oficio. Para que su hacer tenga sentido y dirección no sólo para sí mismo sino para aquellos que están dispuestos a ser guiados. El maestro debe poder ser este hombre dispuesto a la obra del hombre. Hacerse de un carácter para afrontar la tarea de formar al hombre:

“Esas finalidades suponen que la práctica educativa no sólo tenga sentido para quienes la realizan, sino también para los alumnos: una ética de profesión no es sólo una ética del trabajo bien hecho, es una ética del sentido de la educación como responsabilidad ante el otro. La educación es un arte, una técnica, una interacción y otras muchas cosas, pero es también la actividad por la que prometemos a los niños y a los jóvenes un mundo sensato en el que deben ocupar un espacio que sea significativo para sí mismos. No obstante, esa promesa no puede ser el resultado final de un proceso de producción: no se produce sentido como se producen bienes de consumo o instrumentos de destrucción. Por eso, esta promesa de sentido debe cumplirse constantemente y mantenerse cada día en el encuentro con el otro. En la educación, el objetivo último de los profesores es formar personas que dejen de necesitarles porque sean capaces de dar sentido a su propia vida y a su propia acción. ¿Podrá realizarse aún ese objetivo, dentro de los límites de nuestra educación y de nuestra cultura? Dejamos abierta esta cuestión” (Tardiff, 2014, p. 133).

Tal vez dentro de los límites de nuestra educación y nuestra cultura no. Pero si atendemos a un momento previo, es posible que ese mundo sensato deje de ser una promesa para convertirse en una realidad palpable. No obstante, el trabajo es inmenso. El maestro debe formarse a sí mismo desde la posibilidad libre de su propio ser. Sólo así podrá comprometerse a formar hombres que no lo necesiten. Desde la consciencia de la finitud debe poder reconocer que nada le pertenece. Mucho menos la vida de otros seres. Cada ser busca realizar plenamente su forma. No tenemos derecho sobre ningún proceso. Pero, si se nos solicita, podemos ayudar, ofrecer elementos, herramientas e intercambiar experiencias.

Sin embargo, para poder cumplir constantemente con la obra del mundo sensato, el maestro debe poder cumplir constantemente con la tarea del hombre. Hacerse hombre él mismo: dejar que la vida le suceda, estar dispuesto a la vida. Algo debe conmoverse en él al observar el dolor de los seres que tiene delante. Algo debe abrirse al confrontarse con el dolor del mundo y ante las obras de la ignorancia. Debe poder maravillarse ante la posibilidad infinita que es cada uno de sus estudiantes, y tratarlos con sumo respeto: ser dulce cuando sea necesario, ser firme cuando sea preciso.

No podemos ser indiferentes si estamos abiertos a la vida. Nuestra acción es limitada. Sin embargo, podemos comprometernos con la obra de paz y hacer todo lo que esté en nuestras manos para poner a salvo la posibilidad del hombre: de los que fueron, de los que somos, y de los que vendrán. Podemos hacer palpable ese mundo sensato. Porque también nosotros, como vida que somos, lo estamos deseando. Queremos un mundo de paz, pero la paz sólo es el inicio para una vida llena de satisfacciones. Para una vida fuerte y digna.

2.5. La situación existencial del adolescente y el papel de la formación filosófica

Los adolescentes se encuentran en una edad conflictiva. El mundo se abre ante sus ojos a la vez que en ellos crecen las ansias por conquistarlo. Algunos se sienten tímidos, otros inseguros. Hay expectativas, ilusiones, duelos, emociones intensas, situaciones límite, ganas de comunicar, de gritar, de bailar. Podríamos casi asegurar que todos tienen dudas. Y podríamos suponer, sin temor a errar, que todos tienen problemas por resolver. Uno de ellos es pertenecer a una cultura herida, una cultura que por sí misma no siempre es capaz de sostener a sus jóvenes para permitirles florecer. Sabemos que los adolescentes son seres en formación: se encuentran en ese momento en el que está despertando el ser que son ellos mismos. Su situación existencial oscila entre el desgarramiento doloroso y el abrirse en una entrega amorosa a la vida.

Tristemente, muchos de nuestros jóvenes caerán y permanecerán por largo tiempo en la desgracia de estar dolorosamente abiertos. O incluso más triste aún, en la dolorosa situación de comenzar a cerrarse ante un dolor excesivo. Hay una cultura del sufrimiento, de la pequeñez, del derrotismo y la miseria, del chingar y ser chingado que debemos erradicar para permitirle a nuestros jóvenes la oportunidad de crecer fuertes. No podemos privar a nadie del dolor. Pero sí podemos esforzarnos por construir espacios que permitan ir más allá del dolor, e ir forjando el mundo sensato que enuncia Tardiff. La filosofía aparece como una herramienta para llevar a cabo este propósito.

Los adolescentes podrían interesarse por llevar a cabo un esfuerzo filosófico auténtico debido a que su propio acontecer tiene *naturalmente* el germen del filosofar: la turbación existencial. La existencia nos desafía, tiene sus problemas; pero la cuestión no es

preguntarnos por qué es problemática. La verdadera cuestión es qué vamos a hacer con esta vida. Nos sucedió que estamos vivos. Este momento es inevitable, ¿qué vamos a hacer con eso? ¿Qué haremos ante la muerte, la vejez y la enfermedad? ¿Qué haremos ante la vida? ¿Qué haremos, incluso, ante la dicha, la felicidad y el amor? ¿Qué haremos ante la cotidianidad que nos enfrenta con estas cuestiones? ¿Y qué haremos ante el olvido y la indiferencia en la que a veces nos sumerge el día a día? La respuesta podría ser: por lo menos filosofar... y decidir.

La formación filosófica aparece, en este horizonte, como la oportunidad de compartir la posibilidad de salvar el mundo con estos hombres en formación que están buscando ponerse a salvo. Pero no podemos pasar por alto que los adolescentes son seres que arden en deseo por la vida. Los jóvenes no son necesariamente víctimas de sus circunstancias. Aunque los cambios de su edad los atormenten, es cierto que también poseen una fuerza tremenda para desafiar la vida. Una vitalidad que arde por la vida misma, pero que en su inexperiencia y compulsión suele enredarse a cada paso. De tal suerte que necesitan de alguien que guíe su camino: que los oriente a la vez que ofrece libertad, que sea firme y flexible a un tiempo. Ante esta necesidad, la filosofía puede decirles: son una existencia responsable de todo lo que les sucede. Responsable, no culpable. Responsable pero no garante de que todo saldrá bien: tal y como lo esperan.

La filosofía, tal y como la hemos concebido aquí, puede mostrar a los jóvenes que ellos son una libertad, una posibilidad de hacerse hombres tal y como sus necesidades y anhelos lo requieren. Pero desde un trasfondo existencial que lo compromete con el resto de los seres: tanto los humanos como los no-humanos. Asumiendo, además, que no existen garantías de que todo saldrá bien. Pero con el gozo de saber que algo puede suceder: que el trasfondo de miseria y dolor se atenúe, que se den pasos hacia el mundo sensato, que se construya una cierta paz para seguir creciendo.

Filosofamos convocados por el deseo de ser quien somos. Aunque no sepamos quién somos, ni lo que llegaremos a ser. Todavía no sé quién soy, porque lo que soy está siempre en el futuro. Pero sé quién soy, porque conozco mi propia historia y sólo yo puedo abrazarla. Nadie puede ser yo, nadie puede ser lo que yo seré, nadie podrá ser lo que yo ya fui. Soy un absoluto que permanece en sí mismo, como una copa que se vacía y se llena infinitamente:

Yo soy lo que seré, yo soy lo que fui, yo soy lo que soy. Acontecemos como un fluir que se fija, como lo fijo que se desborda, que se rompe. Somos una necesidad que convoca a la libertad de ser lo que somos: de sacar a la luz lo que podemos ser, desde lo que ya hemos sido, y desde lo que todavía no sabemos que podemos ser. La consciencia de esta riqueza es lo que debemos compartir a nuestros estudiantes no para ponerlos a salvo, sino para mostrarles que ellos mismos pueden ponerse a salvo de las turbaciones de la existencia.

La filosofía no es *cosa de niños*, pero tampoco es *cosa de adultos*. La filosofía es este juego serio en el que delante de nosotros un otro nos revela *el ser*. Aquí la *hora de clase* resulta fascinante. La hora de clase es el momento en que hacemos escuela. La escuela es un lugar, pero también es un momento, es una disposición. Hablamos del encuentro de dos o más espíritus, de dos o más subjetividades. Un encuentro que se entiende como compenetración, como intercambio y tránsito intersubjetivo, como interacción. Una experiencia erótica de un amor comprometido. En esta experiencia nos va el ser-hombres. Somos llamados por nosotros mismos en el otro, para los otros y para nosotros.

Filosofamos porque el ser-hombre se descubre delante de nosotros. Porque nos llama, porque somos nosotros mismos, y porque esos otros con su belleza nos maravillan. Filosofamos porque la vida nos convoca a filosofar. La vida se llama a sí misma en los otros. Porque uno solo (así sin acento) no basta. Porque uno siempre se comprende en la red de intersubjetividades y de interacciones con los entes. Es la filosofía el esfuerzo del hombre por mantener en pie —mediante la reflexión, el pensar y el intercambio de ideas— la red de la existencia. Y es deseable enseñar filosofía en la adolescencia, porque en este momento el deseo de la vida pide ser guiado y no oprimido. Es decir, ser liberado: el filosofar invita a la consciencia de la libertad que somos cada uno de nosotros.

Ya sabemos que no todos tienen que ser, ni tienen que querer ser filósofos. Pero la filosofía abre mundo, atraviesa límites, nos abre, nos acerca a nosotros mismos. En la adolescencia el joven quiere herramientas para la vida, para el trabajo, para la vida profesional, para las relaciones amorosas y sexuales. Pero sucede que en esos deseos particulares se desea a sí mismo, quiere descubrirse *más acá* de las particularidades que el mundo ofrece o exige. El adolescente es este que no sabe quién es, pero tiene ganas de saber quién es. Las disciplinas académicas le dirán: puedes *ser* matemático, puedes *ser* literato o poeta, puedes *ser* físico.

Pero el filosofar responderá: *puedes ser lo que serás*. ¿Qué quiere decir esto? *Eres la pura potencialidad de lo que eres*. El filosofar nos muestra el infinito que somos cada vez, *más acá* de la angustia de vivir, de los logros escolares, del estatus social. Nos confronta con la incertidumbre. ¿Y qué mejor herramienta para la vida podríamos proporcionar con nuestra práctica educativa? Porque la vida es incierta, indeterminada, infinita... La vida es *espejo de la noche*. La vida es el océano del ser. La vida es el desierto de existir. La vida es este laberinto en el que encontramos amigos, en el que amamos... en el que frecuentemente lanzamos preguntas y en el que a veces, sin importar otra cosa sino que somos hombres, filosofamos.

¿Por qué enseñar filosofía? Porque todos, en la medida que somos hombres, nos vemos llamados a filosofar *a veces*. Porque la filosofía es una necesidad que atraviesa nuestra existencia. Porque nos recuerda nuestra potencialidad y nuestra juventud en medio de la incertidumbre y la angustia. La filosofía no es precisamente edificante, pero sí reconfortante. Porque en la medida que nos abre al infinito, nos abre la posibilidad de ser otra cosa, de *ser lo que todavía no se ha sido*. Y eso es lo que pide a gritos la juventud, eso es lo que pide la vida cuando arde en amor por sí misma: ser ella misma y ser más allá de sí misma.

2.6. Conclusiones del capítulo segundo

En este capítulo aprendimos que la condición existencial se hace palpable a través de las experiencias límite, entre las cuales la consciencia de la muerte es la más destacada. El filosofar emerge justo ahí donde nos vemos desafiados a rebasar las limitantes que nos determinan. Descubrir que un día moriremos nos convoca a dar un paso más allá de todo evanescente ser mundanal. El ser que somos se revela, en principio, como salvador de un mundo que amenaza con colapsar. Reconocemos que mantener el mundo en pie está en nuestras manos, porque no hay mundo sin nosotros. Nos dejamos tocar por la vida: somos capaces de comprometernos plenamente con ella. Nos entregamos a la incertidumbre de estar vivos.

La consciencia de la muerte nos abre dolorosamente a la vida. Pero podemos transfigurar el dolor a través del compromiso. Nos entregamos a la vida entera, a los seres humanos y a

los no humanos. Esa entrega comprometida nos permite vislumbrar que la existencia no ofrece sólo dolor. No estamos condenados a ningún destino infalible.

Todo destino radica en la inconsciencia. Se dice que el destino de ciertos pueblos es el de ser esclavos. En el caso de los mexicanos, se ha dicho que el nuestro es chingar y ser chingados. Pero aquí hemos develado que esta supuesta esencia de la mexicanidad no es sino un accidente. Se trata de un ser metafísico introducido en algún momento de la historia, avalado por un poder político que necesitaba someter a la población. Esta actitud nos condenó como nación a vivir en la inferioridad y la tristeza. Nos hizo creer que la condición existencial es siempre desgarradora y terriblemente dolorosa. Pero nosotros hemos descubierto que este discurso político disfrazado de ontología nos ha ocultado una verdad fundamental: *el hombre es la tarea del ser que llamamos hombre, y, ante todo, el hombre es una posibilidad del ser que somos*. No hay una esencia que nos determine previamente. Tenemos la libertad de construirnos del modo en que lo deseemos y necesitemos. Podemos, también, trascender el dolor para experimentar la vida como dicha constante.

El ser como posibilidad nos libera. Aunque nos encomienda una tarea: la de hacer al hombre. En otras palabras: deja en nuestras manos la obra de hacernos a nosotros mismos. Pero al reconocernos como seres abiertos entendemos que trabajar con nosotros es trabajar con la vida. Por lo que nuestra responsabilidad se extiende hacia todos los seres. Sabemos que nuestra acción es limitada, pero podemos ser responsables sin límites: estar dispuestos a involucrarnos plenamente con cada una de nuestras experiencias y con cada uno de los seres que salgan al encuentro. No podemos ser indiferentes a la vida si nos asumimos como seres existentes. Somos parte de una comunidad de seres que no puede reducirse sólo a los vínculos humanos. Asumirnos como seres existentes nos invita a expandir nuestra esfera de acción y responsabilidad hacia otras formas de vida y de ser: minerales, vegetales, animales, etc. También en ellos se nos revela el ser.

Un ser que ha sido profundamente tocado por la vida y se ha comprometido con ella, necesariamente se convertirá en un maestro. Y un maestro debe estar dispuesto a afrontar la existencia en todas sus dimensiones: estar abierto a la posibilidad. Desde esta libertad queremos propiciar el encuentro con el estudiante, para hacer posible un mundo más sensato a través del ejercicio constante de revelarnos mutuamente el ser que somos.

El maestro trabaja con la vida a través de sí mismo. La filosofía nos llama a trabajar con el ser. Vida y ser también nos llaman mediante el joven que asiste a la hora de clase. Él es, también, una existencia atravesada por su historicidad: lo que fue, lo que es y lo que será. Juntos, maestro y estudiante, tienen el desafío de construir al hombre, de tejer una porción del mundo, de contribuir a que la vida se desarrolle vigorosa, exuberante. No se trata de ser buenas personas, es sólo que trabajamos con la vida y con el ser, por eso nada puede resultar irrelevante.

¿Qué enseña la filosofía? A abrir posibilidades, y a mantenernos en la consciencia de que nuestro ser es potencialidad. Lo que nos permite construir libremente lo que somos. Este es el anhelo jovial del *ser-ahí* que radica en cada uno de nosotros. Maestros, estudiantes, hombres, existencias: estamos deseando explorar plenamente las potencias de nuestra vida.

3. DIÁLOGO Y CUERPO: PUENTES ENTRE LA FILOSOFÍA EXISTENCIAL Y LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

En este capítulo sintetizaremos lo reflexionado en los capítulos previos, para determinar cuál podría ser una estrategia didáctica afín a la meditación filosófica existencial que hemos realizado hasta el momento. La cual aplicaremos en nuestro Taller Libre de Filosofía.

En la primera sección recapitularemos lo esencial de las reflexiones anteriores. Después, diagramaremos la información sustancial para identificar puntos de encuentro, con el propósito de ir tejiendo un sustento pedagógico adecuado. El cual deberá vincularse de forma correcta con la fundamentación filosófica que hicimos en el capítulo 2. Lo que nos permitirá determinar la mejor estrategia para filosofar desde un horizonte existencial.

En el segundo apartado reflexionaremos sobre el carácter existencial del bachillerato, de las figuras del estudiante y el maestro, así como de la enseñanza de la filosofía. En la tercera sección determinaremos el enfoque educativo y la estrategia didáctica con las que trabajaremos para diseñar el TLF.

Finalmente, en el último subcapítulo, reflexionaremos sobre la vivencia corporal y la introducción de dinámicas corporales en las sesiones del taller con el propósito de hacer más profunda la experiencia filosófica. Cabe mencionar que los diagramas y tablas que aparecen en este capítulo son de nuestra autoría, los cuales fueron elaborados desde nuestras reflexiones a lo largo de esta investigación.

3.1. Recapitulación de los puntos esenciales

Hemos hablado de la situación existencial en general. En primer lugar, esclarecimos que la existencia consiste en que somos seres abiertos: estamos siendo tocados constantemente por la vida. Nos adentramos en la condición existencial de la mexicanidad. Descubrimos, a través del desgarramiento del mexicano (su situación dolorosamente abierta), una posibilidad para el hombre: que es él una tarea o una obra que no está todavía terminada. En otras palabras, que el hombre es una posibilidad de lo que somos. En un segundo momento hablamos sobre los significados que el bachillerato tiene para los adolescentes. Meditamos sobre lo que ellos

obtienen y esperan obtener de este momento en su formación. Después, analizamos brevemente la propuesta educativa de la Nación, la cual no siempre es congruente con lo que en la realidad se ofrece a los jóvenes. Pues encontramos un proyecto educativo maravilloso que contrasta con una educación poco significativa, o que prepara para un destino que obedece a los intereses políticos y económicos de ciertos sectores de la población, más que a la plenitud humana de los estudiantes. Todo lo anterior nos ha servido para comprender, a grandes rasgos, el contexto general de nuestros estudiantes. En la *ilustración 1* vemos cómo se vinculan las diferentes dimensiones que conforman la situación de los adolescentes. Podemos identificar tres aspectos importantes: 1) Existencial, 2) histórico-social y 3) emocional. Se hace evidente que las tres dimensiones tienen como punto de encuentro la condición de ser seres abiertos.

La condición existencial nos vincula necesariamente con la vida. Esto no es una abstracción, sino la realidad-sustrato de nuestro estar en el mundo. Estamos en un constante intercambio con otros seres humanos, pero también con otros seres vivos. Entre todos conformamos la comunidad de seres existentes. Ésta es la base para generar sociedades. Hemos visto que el ideal de la propuesta educativa del Estado mexicano es construir sociedades armónicas. Aunque este propósito suele centrarse en el hacer humano, no deja de ser congruente con la necesidad existencial de hacer fuerte la vida de los seres, a fin de preservarnos mutuamente. Pues formar hombres no solo implica contar con los seres humanos. En este proceso se necesitan otros recursos: tanto la vida animal y vegetal, como los seres no vivos, no solo como materiales que pueden ser transformados y utilizados para nuestro crecimiento, sino como elementos necesarios para nuestra supervivencia. Una sociedad armónica completa no puede gestarse plenamente desde la comprensión de la naturaleza como “materia prima”. Los entes naturales deben ser comprendidos como formas bien logradas del desarrollo de la naturaleza. Pues, a principio y fin de cuentas, aún con nuestras particularidades o anomalías, nosotros también somos entes naturales. Un ser humano que se ha vinculado genuinamente con los otros puede comprender claramente que es importante cuidar la conexión con otras formas de vida. Una sociedad armónica es posible desde la experiencia fundamental de la sociedad-sustrato que hemos llamado *comunidad de seres existentes*.

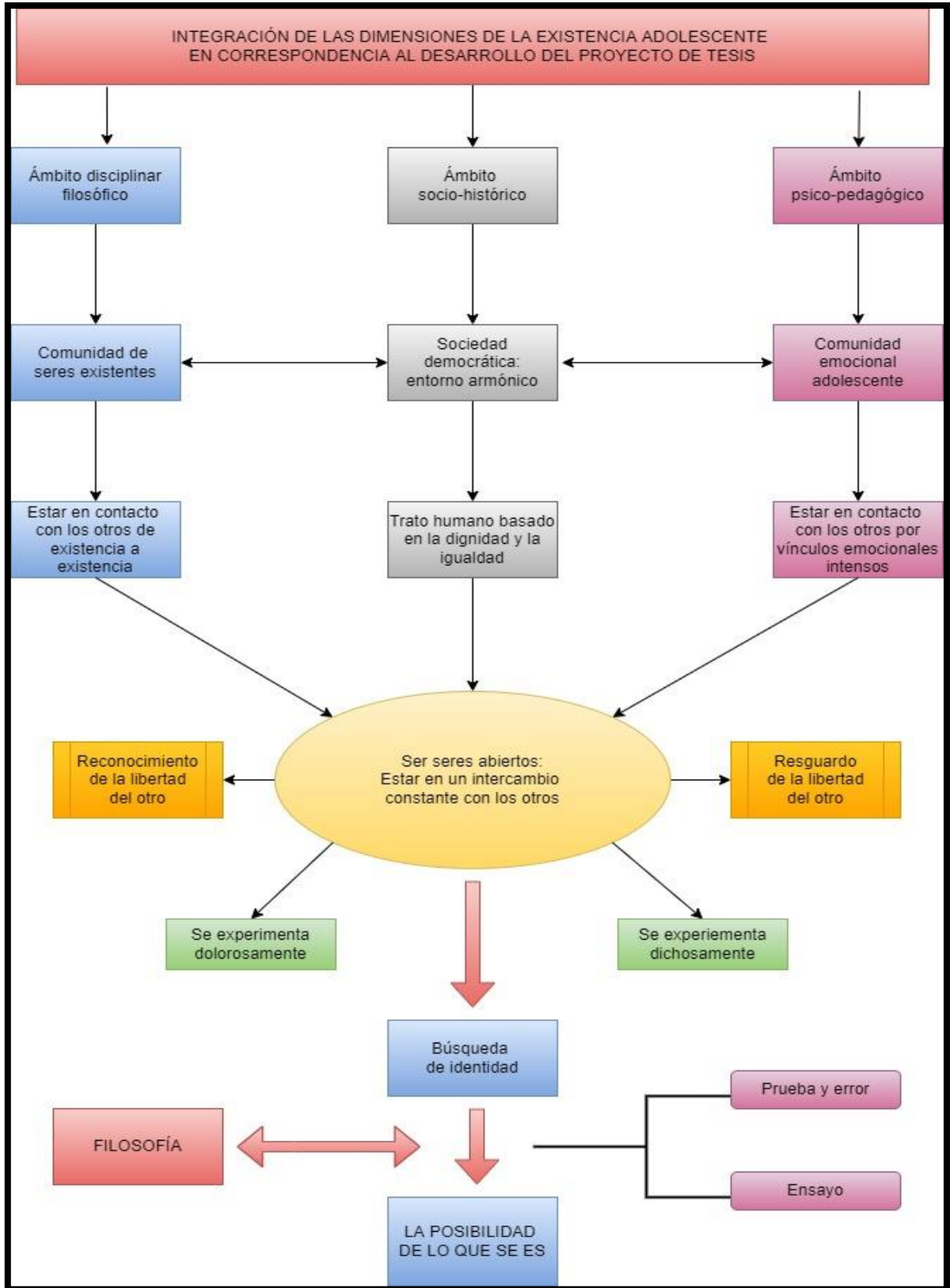


Ilustración 1. Diagrama de integración de las dimensiones existenciales del adolescente

Por otro lado, la comunidad emocional, que el adolescente necesita para formarse a sí mismo, se relaciona necesariamente con la comunidad existencial y con la necesidad de crear entornos armónicos. Podemos decir que los vínculos emocionales abarcan casi la totalidad de nuestra humanidad. Por ello, estos son siempre existenciales, en el sentido de que nos implican en todas las dimensiones de lo que somos. No hay algo tal como un vínculo meramente físico, o exclusivamente intelectual. Las relaciones físicas implican, por lo menos, el agrado y desagrado. Los vínculos intelectuales suelen ir acompañados de admiración, atracción, deseo de saber, deseo del otro, etc. En la adolescencia las emociones son, por lo regular, intensas. De tal manera que las relaciones con los otros llegan a ser vivaces y exuberantes, aunque no precisamente comprometidas ni constructivas. Es aquí donde el ideal de las comunidades armónicas cobra sentido. No olvidemos que la comunidad adolescente es un ensayo para las posibilidades futuras, lo que la hace, de cierto modo, una comunidad “frágil”. En ella los jóvenes aprenden a relacionarse con los otros mediante prueba y error. A través de las fluctuaciones de su identidad llegarán a conocerse: también ensayarán una y otra vez las posibilidades de su propio ser. Por eso, la comunidad adolescente debe ser sostenida por una comunidad o un espacio más amplio que pueda resistir a sus turbulencias. Este es el papel de la escuela, pero también lo es el de la sociedad. Y en un sentido más originario, es el papel de la comunidad de seres existentes: Una vida fuerte hará sociedades fuertes, y con ello permitirá que la siguiente generación de seres sea igualmente vigorosa.

En la claridad de la experiencia de nuestra condición existencial no podemos ser indiferentes a la vida. Las sociedades armónicas, que buscan un vínculo humano basado en la dignidad y la igualdad, sólo podrían sostenerse en una comunidad de hombres comprometidos profundamente con su situación existencial. Pues las religiones, moralidades y leyes pueden hacernos caer en el equívoco de unirnos mediante creencias; pero no en lo fundamental: somos seres que compartimos este espacio, y nos necesitamos de forma mutua. En cambio, la pura emocionalidad de nuestro ser, si bien nos implica ampliamente, suele llevarnos a enredos difíciles de desatar. La mayoría de los problemas de la vida humana se deben al desborde, positivo o negativo de las emociones. Los adolescentes están en conflicto consigo mismos y con otros por lo exacerbado de su emoción. Además, los vínculos en los que la emocionalidad es el elemento principal nos llevan casi siempre a discriminaciones

exageradas y a cambios drásticos: hoy este ser humano que tengo delante es lo máximo, es todo, incluso puedo decir que es más que yo y más que cualquier otra cosa; pero mañana... mañana podrá aparecer como un despojo, como una experiencia horrible. En cambio, la claridad que nos ofrece la consciencia de la experiencia existencial nos conduce al compromiso con los otros, al reconocimiento y al respeto de los otros, con y más allá de nuestra emocionalidad e incluso de nuestra intelectualidad.

Como dijimos, el punto de encuentro de las tres dimensiones es la condición de ser seres abiertos. El ser abierto se traduce como posibilidad de lo que se es. En esta posibilidad experimentamos la existencia que somos como libertad:

“La cuestión es si puede concebirse en una forma exhaustiva el hombre en general por aquello que es posible saber de él. O bien si el hombre es por encima de esto algo, digamos una libertad, que se sustrae a todo conocimiento objetivo, pero que le está presente como inextirpable posibilidad” (Jaspers, 1985, p. 53).

El hombre es algo más que las determinaciones de cualquier tipo (psicológicas, sociales, biológicas, etc.). Esto que se encuentra más allá o más acá de tales límites es *la existencia*, es decir, *el ser abierto*. El hombre es posibilidad del hombre: *soy la posibilidad de lo que soy*. Desde la particularidad de nuestro modo de ser en el mundo podemos reconocer y responder a la situación existencial del otro. Este que está delante de mí es un ser abierto, como tal, él también es una *libertad abierta en la posibilidad*. Desde esta comprensión original surgen el respeto y la noción de igualdad, pero sin moralidad: sencillamente, puesto que no soy indiferente, reconozco el valor de este ser que aparece en mi horizonte.

Somos posibilidad, y en la posibilidad se da el filosofar: el ejercicio constante de llevarnos a nosotros mismos y a la totalidad de los fenómenos más allá de los límites. La adolescencia es una edad existencial, etapa llena de posibilidades ya que participa de un intercambio constante e intenso con el mundo. Nuestra labor docente implica cuidar la posibilidad, evitar en la medida de lo posible que se cierre, y alimentar de dicha la experiencia de ser seres existentes. Pues recordemos que la existencia puede vivenciarse con terror, dolor y confusión; pero estos elementos, si bien son parte de la experiencia, por sí mismos no son estimulantes de las potencias de la vida.

La adolescencia es una edad propicia para la filosofía, porque en ella el hombre en formación está en la búsqueda de sus posibilidades propias. Algunos jóvenes tienen un camino trazado: terminar el bachillerato, entrar a la universidad, conseguir un buen empleo y... ¿morir? El hombre como animal social tiene un camino que recorrer. El hombre como ser emocional tiene, igualmente, un sendero hecho: conocer al amor de su vida, casarse, tener hijos. En la forma más superficial de la existencia también hay un recorrido previo: nacer, ilusionar, padecer y morir. Pero la vida que somos siempre está buscando algo más: que cada experiencia sea profunda, amena, y totalmente explorada. El adolescente pide esto de su acontecer. En realidad, cada hombre está en la búsqueda de ello. Si bien la filosofía existencial no puede, por sí misma, hacer plena la vida, es ella una puerta para acceder a una dimensión más profunda de lo que somos. Con nuestra estrategia buscamos, a través de diversas actividades, estimular la reflexión filosófica sobre diferentes aspectos de la existencia. A partir de ello esperamos vislumbrar la posibilidad de lo que somos, lo que nos permitirá explorar ampliamente las diferentes dimensiones de nuestro ser existencial.

3.2. Consideraciones existenciales sobre el entorno educativo

Hemos reflexionado sobre la existencia, sobre la adolescencia como edad existencial, sobre la adolescencia en relación con el bachillerato, sobre la educación en general y el bachillerato en particular, ambos en relación con el contexto político y económico de nuestra nación, sobre la labor docente desde una perspectiva existencial, y sobre cómo todos estos elementos se unen entre sí. Antes de proceder en nuestra investigación, hagamos, a manera de guía, un breve resumen sobre los elementos que consideramos más importantes en el entramado del entorno educativo.

3.2.1. El bachillerato desde una perspectiva existencial

La educación, desde una dimensión existencial, es asumir la tarea de hacer al hombre en el encuentro de existencia a existencia. Como hemos visto, el bachillerato es el espacio existencial que resguarda la estructura total del adolescente. Por lo que aparece como un lugar

tanto para el conocimiento como para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Véase la *ilustración 2*.

Por otro lado, hemos descubierto que el destino de los adolescentes está comprometido tanto por los intereses políticos, económicos y sociales de ciertos sectores influyentes, así como por las tendencias de la sociedad en general. Sin embargo, el proyecto educativo de la nación es congruente con afán de las juventudes por auto-descubrirse y auto-determinarse. Atendiendo este contexto, comprendemos que el docente debe buscar que la práctica educativa:

“...no sólo tenga sentido para quienes la realizan, sino también para los alumnos: una ética de profesión no es sólo una ética del trabajo bien hecho, es una ética del sentido de la educación como responsabilidad ante el otro. La educación es un arte, una técnica, una interacción y otras muchas cosas, pero es también la actividad por la que prometemos a los niños y a los jóvenes un mundo sensato en el que deben ocupar un espacio que sea significativo para sí mismos. No obstante, esa promesa no puede ser el resultado final de un proceso de producción: no se produce sentido como se producen bienes de consumo o instrumentos de destrucción. Por eso, esta promesa de sentido debe cumplirse constantemente y mantenerse cada día en el encuentro con el otro. En la educación, el objetivo último de los profesores es formar personas que dejen de necesitarles porque sean capaces de dar sentido a su propia vida y a su propia acción...” (Tardif, 2014, p. 133).

La escuela, en este caso el bachillerato, más que un complejo de edificios debe aparecer como el espacio de significatividad que permita al estudiante dar sentido tanto a sus propias acciones como a su vida en general. Un espacio que debe nutrirse cada día de sensatez, misma que deberá verterse poco a poco en el mundo a fin de hacerlo más sensato. Pero, mientras esto último no sea posible de forma plena, debe cuidarse por todos los medios que el bachillerato sea el espacio significativo que resguarde y nutra la estructura total del adolescente.

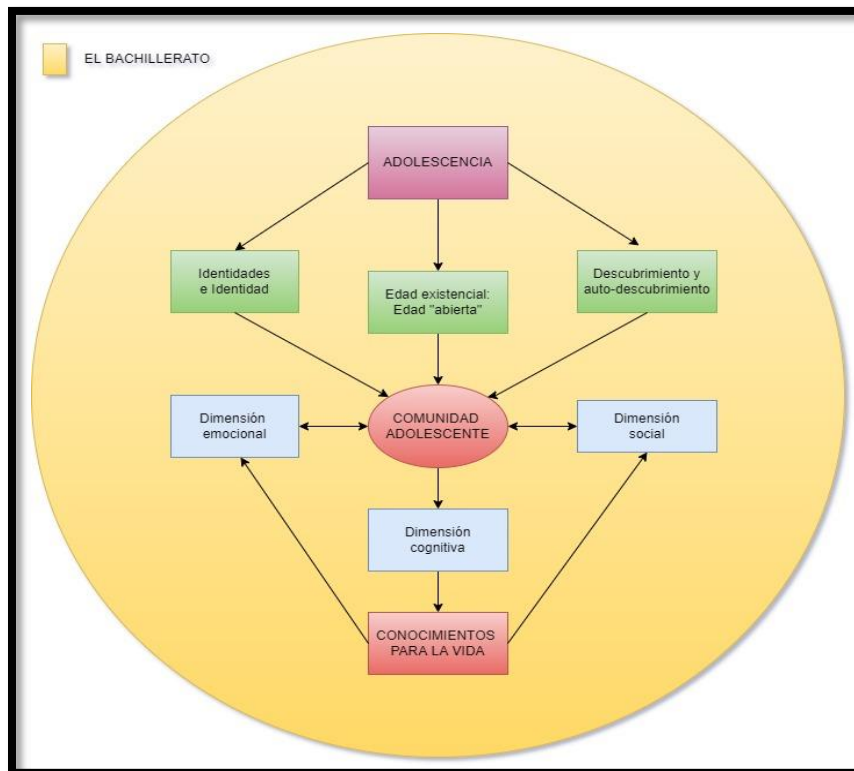


Ilustración 2. Diagrama del bachillerato como espacio que resguarda la estructura total del adolescente

3.2.2. El estudiante desde una perspectiva existencial

El estudiante busca aprendizajes significativos que toquen su vida, para desenvolverse en el mundo con soltura. Hemos dicho que existencialmente la escuela es un espacio para auto-descubrirse y descubrir el entorno: un ensayo de las relaciones e interacciones con los seres que conforman el mundo. Inmerso en esta red de interacciones, el estudiante busca construir una identidad. Pero este es un proceso turbulento: el adolescente transita por varias identidades provisionarias para llegar a auto-determinarse. En efecto, consolidar un ser es un proceso de integración y desintegración en lo individual; y una serie de colisiones, encuentros, desencuentros, pérdidas y ganancias en lo colectivo. Esto nos revela que:

“Cuando se aplica a la educación, esa idea de interacción nos lleva a captar la naturaleza profundamente social del actuar educativo. En la educación no tratamos con cosas ni con objetos, ni siquiera con animales, como las famosas palomas de Skinner; tratamos con nuestros semejantes, con los que interactuamos. Enseñar es

entrar en el aula y colocarse ante un grupo de alumnos, esforzándose para establecer unas relaciones y desencadenar con ellos un proceso de formación mediado por una gran variedad de interacciones” (Ibídem, p. 122).

El docente debe comprender que el encuentro con los estudiantes es un encuentro con sus semejantes. Sólo en la interacción entre iguales podemos hacer emerger al hombre, e incluso ir más allá del hombre. Con esto queremos decir que la posibilidad del ser que somos puede mostrarse ante nuestros ojos únicamente si somos capaces de reconocer al otro como una existencia llena de riqueza. Los estudiantes no son objetos ni fenómenos que podamos controlar. Estos seres son un “otro colectivo” que ya saben “muchas cosas”, que atesoran otras tantas, y que se constituyen en una multiplicidad de factores que no somos capaces de dominar, encasillar, ni determinar completamente; pero que sí podemos orientar y disponer hacia un objetivo. Ello en un encuentro *cara a cara* que genere un ambiente de respeto.

“La dimensión interactiva de esa situación reside, entre otras cosas, en el hecho de que, aunque podamos mantener físicamente a los alumnos en el aula, no podemos obligarlos a participar en un programa de acción común orientado por finalidades de aprendizaje; es preciso que los alumnos se asocien, de una u otra forma, al proceso pedagógico en curso para que tenga alguna posibilidad de éxito” (Ídem).

Sólo tengamos en cuenta que ese encuentro *cara a cara* en el proceso pedagógico “no es rígido; puede asumir diversas formas y modulaciones, de acuerdo con las finalidades deseadas por los actores y sus perspectivas sobre la situación” (Ibídem, p. 129). Así pues, este encuentro, además de ser respetuoso e incluso amoroso, debe y puede ser flexible. El carácter fortuito de las interacciones entre los seres así lo solicita: ¡estemos atentos!

3.2.3. El maestro desde una perspectiva existencial

El maestro es un ser abierto que ha construido sus saberes en el devenir de su condición histórica. Humanidad completa e irrenunciable. Ante esto, tiene la obligación de trabajar en sí mismo. El maestro se hace cada día: la promesa del mundo sensato se trabaja constantemente. Este es el *esfuerzo amoroso*, el compromiso con el otro. Seguramente en algún momento el hastío, el cansancio, las barreras y demás dificultades nos impidan

mantener en pie el anhelo. Por ello el docente debe procurarse un espacio de auto-formación. En sus innumerables labores debe abrir un tiempo para seguir forjando su temple, continuar estudiando, aprendiendo y reflexionando. También, un tiempo y un espacio para su salud mental y emocional. El maestro como formador de hombres no puede dejar de lado la obra de su propia humanidad.

“En realidad, los fundamentos de la enseñanza son, al mismo tiempo, existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales en el sentido de que un maestro “no piensa sólo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal. Desde este punto de vista, conviene trascender la visión epistemológica canónica del “sujeto y el objeto”, si queremos comprender los saberes del docente. El profesor no es sólo un “sujeto epistémico” que se sitúa ante el mundo en una relación estricta de conocimiento, que “procesa” informaciones extraídas del “objeto” (un contexto, una situación, personas, etc.) mediante su sistema cognitivo, buscando en su memoria, por ejemplo, esquemas, procedimientos, representaciones a partir de los cuales organiza nuevas informaciones. Es un “sujeto existencial”, en el verdadero sentido de la tradición fenomenológica y hermenéutica, es decir, un “ser en el mundo”, un Dasein (Heidegger, 1927), una persona completa con su cuerpo, sus emociones, su lenguaje, sus relaciones con los otros y consigo mismo. Es una persona comprometida con y por su propia historia —personal, familiar, escolar, social— que le proporciona un bagaje de certezas a partir de las cuales comprende e interpreta las nuevas situaciones que lo afectan y construyen, por medio de sus propias acciones, la continuación de su historia” (Tardif, p. 76).

Sólo si el docente es capaz de vivenciarse a sí mismo como Dasein, es decir, como la pura posibilidad del ser que es, podrá recibir en la apertura amorosa de su ser a sus estudiantes. Los reconocerá como existencias, pues de antemano ha accedido a esa dimensión fundamental de lo que él es. Y desde ese horizonte, más que enseñar filosofía, podrá compartir la experiencia viva del filosofar.

3.2.4. La enseñanza de la filosofía desde una perspectiva existencial

La filosofía ofrece al estudiante la posibilidad del hombre. El adolescente puede hacer consciencia, a través de la reflexión filosófica y desde su afán existencial de auto-descubrirse, que *él es la posibilidad de lo que es*. En la posibilidad se da el filosofar: todo está dado de antemano, pero no determinado de una vez y para siempre. Lo que nos permite cuestionar y desestructurar lo que sea que entendamos por mundo, y lo que sea que entendamos por yo:

“La puesta en tela de juicio de los sistemas de valores, de las costumbres y de las estructuras epistémicas no tiene nada de insignificante en una edad en la que se consolida la personalidad. [...] En ese sentido, el efecto des-estructurante de la filosofía, para ser beneficioso, debe siempre proveerse de un acompañamiento permanente tanto por parte de los educadores como por parte del entorno social más próximo” (UNESCO, p. 93).

El carácter des-estructurante del filosofar no debe tomarse a la ligera. Que la filosofía surja en las situaciones límite no debe volverse un pretexto para torturar estudiantes. Que trabajemos con una disciplina con el potencial de desarticular cualquier ente no implica que debamos centrarnos en ello todo el tiempo. Recordemos que la filosofía existencial busca ponernos a salvo de las turbaciones de la existencia. Éstas son material para la reflexión, pero no el ambiente para pensar. pues reflexionamos una vez que hemos atravesado el límite y la totalidad de lo que somos se ha estabilizado de nuevo. Así es que la filosofía está aquí para acompañar en los procesos des-estructurantes que funcionan como plataformas para la construcción o formación de los seres. En otras palabras, para acompañar en el tránsito de la confusión des-estructurante a la organización de la estructura del ser que somos cada uno de nosotros. Dicho de otra manera:

“[...] La enseñanza debe presentarse como una investigación de la experiencia vivida, como un esclarecimiento de los problemas que encierra la realidad cotidiana, la situación concreta de que se parte. [...] Lo que se acaba de indicar tiene también un apoyo pedagógico. Cualquier enseñanza tiene que contar con el interés del educando, y la necesidad de la filosofía sólo se descubre cuando no se la mira como una región

nueva de conocimientos, sino como el camino natural en que desembocan los problemas reales” (Salmeron, 1961, p. 125).

El filosofar se da naturalmente ahí donde los hombres despiertan, donde se hacen conscientes de sus límites y su finitud, ahí donde, después de haber sido puestos a prueba, han pasado del límite para convertirse en seres experimentados. La vida necesariamente nos lleva a filosofar, aunque no seamos conscientes de ello. La restauración de la realidad, la estabilización de las situaciones, la cotidianidad del mundo, vuelven a ocultar la posibilidad que subyace al aparecer y la apariencia de los fenómenos. La posibilidad se nos oculta en los aspectos “efectivamente reales”, “concretos” y cotidianos de nuestras vivencias.

El desafío es despertar el filosofar, desarticulando y a veces destruyendo lo que hemos hecho de nosotros, sin que colapse nuestra presencia en el mundo. Esta es la magia o el arte del maestro de filosofía: hacer surgir el pensamiento, desestructurando la red de los seres existentes, sin poner en peligro la integridad de los estudiantes. Ante esto debemos tener en cuenta que “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).

Hacer emerger el pensamiento, vivenciar el filosofar más que enseñar filosofía exige que el maestro logre desarrollar una didáctica que pueda situarse en lo aleatorio de los encuentros:

“Una didáctica de la filosofía que privilegia la contingencia de los encuentros y que adquiere su sentido en la potencialidad del aprendizaje puede llamarse “aleatoria”, en la medida en que no está constreñida por un resultado específico preconcebido. Los resultados son una construcción compartida del proceso de aprendizaje y de identificación de enseñanzas.” (Ibídem, p. 34)

Necesariamente debemos movernos en la contingencia de las circunstancias. Si hemos aceptado que tanto el maestro como los estudiantes son seres abiertos, atravesados por múltiples factores a los que no es posible renunciar, podemos comprender que un encuentro, por simple y cotidiano que pueda parecer, posee en sí mismo el germen de una explosión enorme de posibilidades. Todo depende de la disposición de las partes. Para la hora de clase,

el maestro debe desarrollar una atención que le permita tanto recuperar el torrente de vivencias como dirigirlo hacia la construcción de un todo coherente.

Para unificar la pluralidad de voces y actitudes que se presentan en la clase, es necesario realizar una planeación didáctica. Pero, como la vida que son los otros nunca puede estar bajo nuestro dominio, debemos estar listos para desbordar nuestra planeación. Esta es una actitud filosófica que nos permite, de hecho, pensar. Porque, como se ha dicho, el pensamiento no es programable, sino que depende de lo fortuito de los encuentros. ¡No dejaremos todo al azar! Debemos disponernos y estar atentos a los cambios fortuitos, a los elementos lanzados de manera arbitraria, a las posibilidades de orden que presenten los estudiantes, así como al desorden y la dispersión que promuevan en la sesión. En pocas palabras, *debemos estar dispuestos a esperar lo inesperado*. Tal como nos sucede con la vida cuando la hemos aceptado desde el trasfondo de nuestra existencia: ser seres amorosamente abiertos, sin garantías, pero con el arrojo de responder a lo que se presente. Entonces la hora de clase podrá darse como un espacio vital real, y no como una estructura sobre puesta encima o a un lado de la vida. De tal suerte que lo trabajado en ella pueda “naturalmente” hacerse relevante para la realidad de cada uno de los involucrados.

Pero como tampoco podemos pasar por alto nuestra responsabilidad de crear un entorno de aprendizaje pertinente que pueda resguardar la estructura total de los educandos, habremos de delimitar ciertos aspectos que nos permitirán conducir y ordenar lo fortuito de los encuentros sin quitarles su riqueza multidimensional. Esto a fin de diseñar un Taller Libre en el que podamos vivenciar el filosofar, siguiendo un plan que nos permita atender a los desafíos que se nos han planteado, así como tener un orden que pueda garantizar un aprendizaje real; pero que sea lo suficientemente flexible para permitirnos explotar diferentes dimensiones de la humanidad de los involucrados en él.

3.3. Delimitación del enfoque educativo: aprendizajes situados y significativos

Dicho lo anterior, nos ocuparemos ahora de determinar el enfoque educativo desde el cual construiremos la estrategia de intervención docente. Hemos considerado que el constructivismo es el más adecuado, ya que es congruente con la comprensión existencial de

la vida y la educación formativa que hemos trabajado previamente. Del enfoque constructivista nos interesan dos aspectos: los aprendizajes situados y los aprendizajes significativos. Hablaremos de ellos a continuación.

3.3.1. Aprendizajes situados

Lo fundamental de los aprendizajes situados es que nos llevan a trabajar con problemas reales. La unidad de análisis, en el caso que nos convoca, es la existencia, por lo que nos vemos obligados a trabajar sí o sí con las problemáticas que presenta nuestra propia vida. Sin embargo, un aprendizaje es situado “porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz, 2006, p. 39). Por lo que no podemos sencillamente *hablar de nuestra vida*, o pedir a los estudiantes que compartan sus experiencias u opiniones sin más. Es necesario que el maestro construya previamente un ambiente o *contexto pertinente*, el cual debe cubrir tres aspectos: el pensamiento, la afectividad y la acción.

En nuestro caso, la exposición de ciertos elementos que nos acerquen a la comprensión filosófica existencial de nuestras vivencias cubrirá el aspecto “pensamiento”. Los estudiantes serán introducidos a un contexto cultural filosófico específico, al mismo tiempo se harán partícipes de una comprensión particular de su situación real: *la consciencia de ser seres existentes*. Esto último es importante porque no puede haber un aprendizaje situado si no se atienden los intereses y realidades que atraviesan los estudiantes. Pero éstos deben trabajarse desde cierto enfoque (en nuestro caso el filosófico-existencial) para avanzar de manera ordenada hacia el conocimiento. Proceder de esta manera nos permitirá construir el *contexto pertinente*.

Por otro lado, si bien es cierto que involucrarnos exitosamente con la “afectividad” en la hora de clase es un trabajo de mucho cuidado, no deja de ser una dimensión de la existencia que estamos obligados a tocar. Hemos visto que los adolescentes son emocionalmente intensos. Ayudarlos a trabajar con su afectividad es algo valioso para su vida. Aunque no podemos detenernos sólo en ella, es un deber de la enseñanza situada y de la filosofía existencial tomar elementos de la emocionalidad para reflexionar y construir nuevos

conocimientos. El desafío es abordar sus emociones sin vulnerarlos. Con la finalidad de mantener la integridad de los estudiantes, atenderemos este aspecto a través de abordajes temáticos y actividades meticulosamente seleccionados que les permitan expresarse, pero sin abrirse de maneras que no podamos controlar.

Por último, la enseñanza situada busca que los estudiantes aprendan a utilizar los conocimientos proporcionados en la clase. Desde este enfoque “aprender y hacer son acciones inseparables” (Ídem). De tal suerte que nos vemos impelidos a buscar actividades en las cuales se pongan a prueba los conocimientos adquiridos. La reflexión debe ser alimentada por la acción. Hemos señalado que aplicaremos la estrategia en un Taller Libre de Filosofía, por lo que, además de actividades que impliquen las habilidades cognitivas de los estudiantes, desarrollaremos una parte lúdica para cada sesión en la cual el estudiante interiorizará los conocimientos empleando la tecnología existencial más sofisticada: su propio cuerpo.

El trabajo educativo desde los aprendizajes situados nos llevará a construir actividades contextualizadas en la reflexión de los contenidos filosóficos desde un enfoque existencial. A su vez, nos solicitará una atención cuidadosa para atender los problemas generales de la adolescencia desde el contexto que hemos trabajado principalmente en el capítulo 1 de este trabajo. Pero también, desde las necesidades particulares de cada uno de los estudiantes que se sumen al taller, las cuales deberemos identificar en un diagnóstico cuidadoso (aunque no exhaustivo) en nuestra primera sesión del taller.

Por otro lado, hemos visto que la adolescencia es una etapa que demanda el desarrollo de habilidades sociales: la comunidad emocional adolescente es un ensayo de las relaciones que se construirán en la vida adulta. Además, sabemos que el proyecto educativo de la nación solicita a las escuelas de EMS la formación de hombres libres capaces de contribuir a la construcción de sociedades democráticas y armónicas. Así mismo, tenemos presente que la vida que somos, en su dimensión más profunda y fundamental, nos vincula necesariamente con otros los otros seres, y que este vínculo es de suma importancia para preservarnos en la existencia. Por ello no debe extrañarnos que el aprendizaje situado, que nace desde la comprensión madura de nuestro desarrollo vital, solicite de nosotros la integración del proceso educativo en prácticas que estimulen la sociabilidad. Ante este panorama el uso del

diálogo como estrategia didáctica nos parece la mejor herramienta, pero de ello hablaremos con más detalle en un momento posterior.

3.3.2. Aprendizajes significativos

Sabemos que uno de los principales motivos de deserción escolar es la falta de contenidos significativos en el currículo:

“De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2005 [...] el primer motivo de deserción escolar según los propios alumnos es que “la escuela no les gustaba, no les servía o no se adecuaba a sus intereses y necesidades”. Esto muestra que la primera causa no es económica, sino que no encuentran en la escuela una respuesta a sus demandas ni un valor agregado. El problema es la pertinencia” (Székely Pardo, 2010, p. 135).

En el capítulo 1 aprendimos que el bachillerato resulta significativo en el momento que es capaz de ofrecer herramientas para la vida en sus tres dimensiones básicas: cognitiva, social y emocional. El estudiante espera que la escuela le hable sobre él mismo y sobre su entorno. Necesita elementos para afrontar los desafíos que se le presentan, o bien para explorar con mayor profundidad los acontecimientos de su realidad. Por ello, consideramos prudente trabajar con aprendizajes significativos. Veamos en qué consisten:

“...el punto de partida de toda experiencia educativa son las experiencias previas y los conocimientos que todo niño o joven trae consigo. Al igual que David Ausubel (1976) en su teoría del aprendizaje significativo, el aprendizaje experiencial plantea la necesidad de relacionar el contenido por aprender con las experiencias previas, pero ello sólo es un primer paso. En *Experiencia y educación*, Dewey plantea que el siguiente paso es aún más importante, pues el educador tiene que seleccionar aquellas cuestiones dentro del rango de las experiencias existentes que sean promisorias y ofrezcan nuevos problemas potenciales por medio de los cuales se estimulen nuevas formas de observación y juicio, que a su vez lleven a los sujetos a ampliar su ámbito de experiencia ulterior. Conforme se amplía la experiencia, se organiza más y se

aproxima a una forma de organización más madura y hábil, similar a la de un experto” (Díaz, 2006, p. 5).

Todo aprendizaje significativo es un aprendizaje experiencial. No porque se experimente en el momento justo del aprendizaje, sino porque recupera las experiencias y conocimientos previos de los educandos. Se entiende así que el estudiante es un ser “completo” en el sentido de que posee toda una “carga” de ideas, símbolos, relaciones, creencias y conocimientos adquiridos mediante su propia experiencia. De tal suerte que la labor docente no es “informar” al estudiante, sino acompañarlo en un proceso de reorganización de su estructura cognitiva que incluye la ordenación de conocimientos previos, la adquisición de conocimientos proporcionados en y fuera de la clase, y la construcción de conocimientos nuevos en un proceso relacional entre saberes previos y recientemente adquiridos.

Pero la significatividad del aprendizaje no se agota en la recuperación de saberes para la construcción de nuevos conocimientos. El momento más importante es la identificación de nuevas problemáticas. El maestro debe plantear nuevas cuestiones a partir de lo construido en el proceso anterior: a los problemas se les presentan soluciones; a las soluciones les nacen problemas. Esto es congruente con la propuesta existencial que anima este trabajo, pues como seres abiertos nos encontramos siempre en la posibilidad de lo que somos. De misma forma comprendemos que la existencia acontece como *fenómeno*, lo que implica que nos acercamos a los entes desde el aparecer y la interpretación de la apariencia; pero no al ser en sí de cada cosa (Jaspers, 1985, p. 66). Por ello, todo conocimiento está sujeto a discusión por más arduo que haya sido el trabajo para construirlo. Desde la filosofía existencial diríamos que *todo está dado de antemano, pero no determinado de una vez y para siempre*. Asumiendo esto, se abre la oportunidad de desarrollar el pensamiento, la reflexión y la crítica.

Por todo lo anterior el aprendizaje significativo es importante en el desarrollo de nuestra estrategia. Agregamos, para finalizar este apartado, que el proceso de construcción de conocimiento que propone este modelo de aprendizaje busca, a fin de cuentas, lograr que los estudiantes sean autónomos: esto comienza en la formación académica para después impactar en la situación vital de los jóvenes. Lo que es favorable para una vida que desea explorar sus posibilidades, para un agente que habrá de participar en su realidad social, y para un ser emocional que necesita relacionarse inteligentemente con otros seres. Cabe destacar que la

autonomía que se pretende alcanzar en un proceso de este tipo es, por un lado, una habilidad social importante para participar en las diversas comunidades; y, por otro, una herramienta para el autoconocimiento y la autodeterminación.

3.3.3. Puntos de encuentro: la estrategia dialógica

Identifiquemos ahora los puntos de encuentro de los modelos *aprendizaje situado* y *aprendizaje significativo*, con el propósito de determinar una estrategia que nos permita emplearlas de manera unificada, y valernos de sus beneficios. Pues nos parece evidente que ambas nos ayudarían a tomar acción ante ciertas carencias o necesidades que hemos encontrado en el contexto en el que desarrollamos nuestra práctica educativa, al tiempo que son congruentes con la veta existencialista que hemos trabajado hasta el momento.

Como vemos en la *tabla 2*, existen varios puntos de encuentro entre ambos modelos de aprendizaje. Nos parece que una estrategia que puede abarcar todos o la mayoría de los aspectos fundamentales de ambos, al tiempo que nos permite recuperar todos o la mayoría de los puntos de encuentro (que son también, en gran medida, las bondades de estos modelos) es la **estrategia dialógica**.

Trabajar con el diálogo nos permitirá recuperar conocimientos previos, a la vez que abrirá la oportunidad de introducir saberes. Al tomar ambos, podremos construir nuevos conocimientos, los cuales no serán solo los que el maestro ponga sobre la mesa sino también aquellos esclarecidos por los procesos de pensamiento de los estudiantes. Al respecto, debemos tener en cuenta lo siguiente:

“Trabajar a partir de representaciones de los alumnos no consiste en hacer que se expresen para despreciarles inmediatamente. Lo importante es darles regularmente derecho de ciudadanía en la clase, interesarse por ellos, tratar de comprender sus raíces y su forma de coherencia, no sorprendernos de que éstas reaparezcan cuando las creíamos perdidas. Por esta razón, debe abrirse un espacio para la palabra, no censurar de forma inmediata las analogías falaces, las explicaciones animistas o antropomórficas, los razonamientos espontáneos, con el pretexto de que conducen a conclusiones erróneas” (Perrenoud, 2004, p. 18).

<p align="center">PUNTOS DE ENCUENTRO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS SELECCIONADOS</p>		
Elementos	Aprendizaje situado	Aprendizaje significativo
<i>Aspectos o dimensiones humanas que abarca</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Pensamiento *Afectividad *Acción 	<ul style="list-style-type: none"> *Cognitivo *Emocional *Social
<i>Características fundamentales</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Atiende al contexto real de los estudiantes *Parte de <i>contextos pertinentes</i> contruidos o diseñados por el profesor, que guían el desarrollo del proceso de aprendizaje. (Pues busca situar al estudiante en un horizonte cultural específico que le permita pensar su propia realidad.) *Aprender en la acción 	<ul style="list-style-type: none"> *Recuperación de los saberes previos de los estudiantes *Construcción de nuevo conocimiento a partir de la relación de conocimientos previos y aprendizajes recientemente adquiridos *Identificación de nuevos problemas y nuevas posibilidades a partir del conocimiento recientemente construido
<i>Puntos de encuentro</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Se trabaja con las experiencias y conocimientos de los estudiantes *Buscan ofrecer herramientas o habilidades para la vida *Ofrecen la oportunidad de desarrollar consciencia y criterio sobre sus procesos de aprendizaje, y paulatinamente sobre su entorno *Posibilitan el desarrollo de habilidades sociales *Pretenden lograr cierta autonomía en el estudiante que lo prepare para ser agente de su propia realidad *Estimulan el pensamiento 	

Tabla 2. Puntos de encuentro de los aprendizajes significativos y situados

La construcción de nuevo conocimiento nunca se da en lo inmediato, sino que se trata de un proceso arduo. No podemos olvidar que los estudiantes son seres atravesados por sus creencias, limitaciones, ideas, sentimientos, historias y diversos saberes. La labor del profesor no puede ser la de destruir los contenidos previos de sus estudiantes. Por el contrario, su tarea es trabajar en conjunto para reorganizar lo que ellos traen consigo. El docente propondrá un camino, los estudiantes abrirán otras tantas posibilidades. Por ello es importante centrar el diálogo y la discusión en un sendero que sea lo más claro y concreto posible, pues solo así podremos organizar los saberes en un todo coherente que pueda ser útil a todos.

Paulatinamente a la construcción de nuevos conocimientos, el diálogo nos permitirá desarrollar y poner en práctica diversas habilidades cognitivas: atención, memoria, escucha activa, discernimiento, reflexión, argumentación y contra-argumentación, etc. Con ello, nos movemos en la dimensión cognitiva que nos demandan tanto los aprendizajes significativos como los aprendizajes situados. Pues desarrollaremos, pondremos en práctica y ejercitaremos habilidades de pensamiento que nos permitirán movernos con soltura en las diversas disciplinas del conocimiento. Y, puesto que el diálogo no puede darse sin un *contexto pertinente*, solicitará de los estudiantes no sólo la recuperación de saberes previos, sino que también exigirá la consulta de materiales disciplinares (en este caso filosóficos) antes de las sesiones, a fin de que pueda llevarse a cabo un diálogo enriquecedor para todos. Lo que permitirá a los educandos ser partícipes de una cultura y contexto filosóficos que contribuirán a ampliar su bagaje cultural.

También sabemos que el diálogo es una herramienta que nos permite desenvolvernos en sociedad. Optar por la estrategia dialógica, vertiéndola en la práctica docente a través de diversas técnicas y tácticas, llevará a maestro y alumnos a interactuar entre sí en un ambiente de respeto, escucha y disposición. Actitudes valiosas para un entorno de aprendizaje, mismo que puede verse replicado en diversos espacios de la vida de los involucrados. Pues quien está dispuesto al diálogo puede hacer de todas sus situaciones vitales una oportunidad para el conocimiento. En el tiempo que impartamos el taller no podremos formar agentes sociales, pero sí podremos mostrar a los estudiantes que su presencia tiene impacto social: su hacer y dejar de hacer repercute en el entorno. La consciencia de ello se dará en el diálogo en clase,

ya que de esta labor dependerá el buen curso de la sesión. Sin duda el maestro tendrá la responsabilidad de regular y guiar las discusiones, cuidando siempre el “derecho de ciudadanía” que enuncia Perrenoud. Pero los estudiantes tendrán una responsabilidad igual de importante: deberán prepararse (con lecturas y reflexiones previas), estar dispuestos en el momento de la clase al encuentro fortuito con los otros. Aunque habrá una línea que seguir, no podemos determinar todo lo que pasará en el intercambio con aquél o aquellos que aparecerán frente a nosotros. Abrirnos al diálogo es más que un ensayo de la realidad, es replicar una situación social real. Nos llama a la responsabilidad, a adoptar una actitud de disposición ante los otros, ante los cambios, los imprevistos e incluso ante lo inesperado. También exige de nosotros una cierta autonomía en nuestro proceso formativo. En nuestras circunstancias, los estudiantes serán participes de este taller de forma voluntaria, por lo que gran parte de su trabajo será autónomo, mismo que se verá reflejado en sus aportes a la discusión. Sin responsabilidad no podrán darse de manera exitosa las sesiones, haremos hincapié en esto durante la primera clase y a lo largo del taller.

De igual forma comprendemos que el diálogo favorece a la formación de la dimensión emocional-afectiva de aquél que dialoga. Esto es así, en principio, porque todo diálogo implica abrirse al otro. Si bien ello no significa que me haré el mejor amigo de este ser humano con quien me he dispuesto a conversar, sí implica un estado abierto y amistoso en el que me desarmo ante el otro para permitirle entrar en mí: conocer y cuestionar mis ideas, escuchar tanto aquellos puntos que considero importantes como los que tomo por irrelevantes. Pero sobre todo porque hay una cierta emocionalidad en juego a la hora de dialogar: realmente estoy dando pauta para que el otro desarticule mis creencias, señale mis puntos débiles, discuta sobre mis fallos y cuestione lo que asumo verdadero. Esto puede hacernos sentir emocionalmente vulnerables. El diálogo, en estricto sentido, requiere valor por parte de aquellos que dialogan, necesariamente forja un temple en aquellos que constantemente lo practican porque pone a prueba las creencias y conocimientos sobre los cuales se cimienta nuestra comprensión del mundo. En un diálogo es probable que esos cimientos sean derribados. Por eso es que Sócrates, en el *Laques*, considera que los Hoplitas no son tan valerosos como aquellos que se disponen a la verdad y al conocimiento. Sin embargo, este ejercicio no puede llevarse a cabo de manera bélica, debe haber un ambiente de respeto que posibilite un encuentro real. La finalidad nunca es vencer al otro, sino construir

juntos. De tal suerte que el diálogo exige de nosotros una cierta disposición amorosa y compasiva respecto a aquellos con quienes se dialoga. Nos importan la verdad y el conocimiento, pero nunca a costa de humillar al otro. Es cierto que uno puede sentirse destruido después de un diálogo intenso, sobre todo si no se ha preparado emocionalmente para sostenerse en caso de descubrir que sus argumentos son erróneos, o no son los suficientemente sólidos; pero ello nunca puede suceder a propósito. Pasará, sin duda, con aquellos estudiantes o maestros que sean demasiado tercos, orgullosos, o con cierta debilidad de ánimo. Pero será consecuencia de una carencia de aquél que se ha tomado muy personal el asunto, más nunca del ejercicio dialógico por sí mismo. En el diálogo debe, pues, darse la amistad, la disposición amorosa y el respeto. Teniendo ello como sustento, podrán darse la honestidad y la verdad para eventualmente llegar al conocimiento. En todo momento debe aflorar el carácter valeroso para permitir que el otro me cuestione, para interrogarlo, para resistir a la tentación de pasar sobre él, para no permitir que pasen sobre mí, y para corregir y enmendar los errores que yo pueda cometer.

El diálogo exige de nosotros un carácter de entereza en diversas dimensiones de nuestra humanidad. Nos solicita una preparación previa: debemos saber lo mínimo sobre aquello de lo cual vamos a dialogar. Exige que potenciemos nuestras habilidades cognitivas como la escucha activa, el discernimiento y la claridad de nuestro pensar: ¡nos llama a pensar! Nos compromete con la interacción respetuosa y responsable con los otros, además que nos permite replicar la realidad del encuentro en lo fortuito de su acontecer: nos dispone incluso a esperar lo inesperado. También demanda de nosotros tanto una actitud amistosa como una disposición amorosa para abrirnos a los otros con valor y respeto. Así, la estrategia dialógica nos permite ser partícipes de un ambiente de aprendizaje significativo y situado en el que está inmerso la totalidad de nuestra humanidad. Lo que es acorde con la didáctica filosófica en general (el diálogo ha estado presente en el desarrollo de la filosofía desde sus inicios), y con la didáctica filosófica existencial que estamos intentando construir en el ejercicio de este proyecto de investigación. Al respecto leemos:

“Quienes constituyen el sujeto filosófico colectivo (y se constituyen en él) son los reales protagonistas del acto de enseñar y aprender filosofía. Se es partícipe de la propia formación filosófica a partir de una decisión sobre el encuentro con los saberes

y con el/lo otro. Se puede seguir de esto, por un lado, que la dimensión fundamental de toda enseñanza es el autoaprendizaje, pero también, por otro, que quien piensa es, en verdad, el sujeto colectivo” (Cerletti, 2015, p. 32).

La filosofía no puede darse en solitario. Si bien es cierto que el filosofar exige un tiempo de retiro y soledad, no puede prescindir del diálogo: se dialoga con el otro, se dialoga con los saberes, se dialoga con la tradición o las tradiciones, se dialoga con la naturaleza (como hicieron los primeros filósofos), y se dialoga también con uno mismo. Es decir, se dialoga con la totalidad de la comunidad de los seres. Porque sin la confrontación no puede darse el conocimiento en general, ni el pensar filosófico en particular. Requerimos del encuentro, que nos lleva a constituir el sujeto colectivo que piensa: entre todos hacemos que suceda el pensar, entre todos construimos el conocimiento. Y a la par nos constituimos en él: no se trata de disolvernarnos en su dimensión absoluta, como señala Hegel, sino de auto-determinarnos y ganar nuestra autonomía desde él. Así pues, el ejercicio filosófico a través del diálogo tiene un carácter formativo, porque no estamos buscando enseñar algo a los estudiantes, sino que estamos propiciando un tiempo y un espacio para que surjan elementos que podrían servir a los procesos particulares de cada uno de ellos.

El maestro no es quien da el conocimiento, sino aquel que hace posible un contexto pertinente que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, no podemos pensar en él sólo como un facilitador o guía del proceso. Su labor está en reunir, en un micro-sistema coherente pero nunca absoluto, lo que los estudiantes y los saberes aportan al momento del pensar colectivo que es la clase. Nuestra estrategia para lograrlo, como hemos señalado, será el diálogo. Pues a través de él es posible trabajar y construir aprendizajes situados y significativos que involucren la totalidad de nuestra existencia. Lo cual podrá llevarnos a una reflexión filosófica auténtica (que parte desde nuestra propia situación vital y nunca se aparta de ella), que haga tangible *la posibilidad del hombre* para nuestros estudiantes. Pues el filosofar se da en la posibilidad: en el diálogo filosófico comprendemos que todo está dicho de antemano, pero no determinado de una vez y para siempre. Y es el encuentro en la experiencia del diálogo el que, al abrir las diversas posibilidades que cada cosa puede ser, nos permite vislumbrar que también nosotros somos posibilidad de lo que somos y nunca una determinación absoluta en la que debamos fundirnos tristemente.

El diálogo nos permite ir más allá de nosotros mismos porque nos mantiene en contacto con los otros. Es un proceso en el que construimos conocimientos, pero en el que también nos construimos y desarticulamos en el devenir de la conversación. Lo que nos muestra el carácter abierto de la existencia: nos revela que siempre estamos interactuando con los otros, que el entorno nos moldea, que nosotros impactamos en él, y, a fin de cuentas, que tenemos acceso a la posibilidad de transformar quiénes somos y cómo impactamos en nuestra realidad. Esto, al madurar, nos lleva a la responsabilidad y la autonomía de edificar lo que somos.

3.4. La vivencia corporal desde el filosofar existencial

Hemos dicho que los aprendizajes situados vinculan el aprendizaje con la acción, que los aprendizajes significativos trabajan con las experiencias de quien busca aprender. A su vez, tenemos presente que la filosofía existencial parte y permanece enraizada en la vida. Tanto los aprendizajes situados, como los aprendizajes significativos son en estricto sentido existenciales, porque nos involucran en muchos aspectos vitales a la vez que nos proporcionan elementos para desenvolvemos de forma multidimensional.

A lo largo de la investigación hemos determinado que nuestra labor como maestros no es enseñar filosofía, en el sentido de verter conocimientos en los estudiantes. Comprendemos, por el contrario, que nuestro trabajo es vivenciar el filosofar para contribuir al proceso formativo de los adolescentes, atendiendo a todas las dimensiones posibles de su humanidad. La estrategia dialógica aparece como una herramienta para lograr aprendizajes situados y significativos. Sin duda nos involucra de muchos modos cuando la tomamos en serio. Nos desafía cognitiva, disciplinar, emocional, afectiva y socialmente. El diálogo es, sin duda, maravilloso. Pero quisiéramos todavía dar un paso más: deseamos hacer mucho más tangible el filosofar.

Como vimos en el capítulo 2, la filosofía emerge allí donde los hombres despiertan. El despertar suele estar vinculado con las experiencias límite. La palabra experiencia es significativa: *exos-peras*, esto es, *ir más allá de los límites*. Las vivencias que nos desafían radicalmente en este sentido son por lo menos tres: el amor, la enfermedad y la muerte. Éstas son experiencias que tocan profundamente el receptáculo de la vida: el cuerpo.

Estamos tan habituados al cuerpo que solemos ignorarlo. Existen, además, toda una serie de ideas filosóficas y religiosas que nos llevan a desdeñar la corporeidad, a fin de privilegiar las obras del intelecto. Olvidamos a menudo que sin cuerpo ningún conocimiento sería posible. ¡No hay mente sin cuerpo! Espinoza habló así en el siglo XVII: “nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo” (1980, p. 127). Nietzsche en el XIX lo anunció así:

“El cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de *un único* sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor. Instrumento de tu cuerpo es también tu pequeña razón, hermano mío, a la que llamas <<espíritu>>, un pequeño instrumento y un pequeño juguete de tu gran razón” (2016, p. 78).

Al cuerpo le ha brotado una mente. Ella es, en principio, sólo un instrumento que ha emergido desde la dolorosa experiencia humana de confrontarse con sus propios límites. A través de milenios, el ser que llegó a determinarse como hombre se vio en la necesidad de rebasar las limitaciones de su corporeidad de manera constante. Hasta que, en algún momento y por diversas causas, de él emergió el elemento extra-somático que llamamos mente. Pero este espíritu es extra-somático, no supra-somático. Es decir, no rebasa la corporeidad, sino que la derrama fuera de sí: la lleva más allá de sí misma. De cierto modo, la mente es también física, en el sentido de que es una extensión del cuerpo, y ella misma constituye un cuerpo: un *cuerpo mental*. R. Bartra (2017) lo nombra como *exocerebro*. Si bien él privilegia una parte del cuerpo, lo importante es darnos cuenta que ese elemento extra-somático tiene un cierto carácter físico. Por lo que todo esfuerzo por señalar la superioridad del espíritu, en el fondo, es insensato.

Así como a los osos les crecen garras y pelaje, a los tiburones colmillos, a las aves plumajes, etc., a los seres humanos les crece mente. Ello como una manifestación de la vida en su anhelo por persistir en la existencia. Es sólo la identificación constante con la mente la que nos ha llevado a privilegiarla por encima del cuerpo. Pero antes de adelantarnos a cualquier conclusión entusiasta e igualmente insensata sobre el cuerpo, consideremos otros puntos.

En un principio, la mente no es nunca *mi mente*, sino que es una mente compartida, enseñada y enriquecida en y por los otros. Lo que *ex-iste*, *el ser que se derrama*, es la mente construida por la colectividad de los grupos humanos. Empleando la terminología de

Espinoza diríamos que esta *mente inmanente* es nutrida principalmente por los afectos que se dan en la interacción entre los hombres:

“A mayor número de afectos la mente tendrá mayor expansión. Sobre todo, cuando los afectos son útiles o adecuados. Una de las experiencias fundamentales para la expansión y desarrollo de la conciencia fue y sigue siendo la convivencia con otros hombres. El hombre es lo más útil para el hombre. La agrupación con otros hombres le permitió asegurarse la vida no sólo porque la caza resultara más efectiva, o porque la defensa de otros grupos y de los depredadores resultara más sencilla; sino también porque esa interacción permitió la activación de redes neuronales que propiciaron el desarrollo de la civilización y la cultura” (Resendiz, 2017, p. 9).

La mente es algo así como una expansión del cuerpo que busca compensar las limitantes de la corporeidad. Sin duda, en un primer momento y como señala Nietzsche, aparece como una herramienta para preservar la vida: mantenerla a salvo, nutrida y fuerte. Pero eventualmente deviene en extensión del cuerpo. Aún más, llega el tiempo en que la mente no sólo es una extensión de la corporeidad, sino el hábitat mismo en el que las potencias de la vida del ser que llegará a determinarse como hombre, se diseñan a sí mismas. Es sólo a partir de este momento que el ser que nombramos y determinamos como hombre deviene como ser existente. Ex-istir es tener abierto el ser, tener derramado o desbordado el ser. En esta mente inmanente, construida de afectos y de conocimientos, es en la que el ser que somos descubre sus posibilidades. Sólo a partir de que el hombre pudo habitar en la mente inmanente, y no sólo en el mundo inexorable de la naturaleza, es que pudo construirse a sí mismo como hombre.

El cuerpo está unificado. Es la manifestación de la vida que sólo busca hacerse fuerte y próspera: a esto le llamamos salud, y a la salud en un estado máximo la nombramos como deleite o dicha. El cuerpo y su razón “no dice yo, pero hace yo” (Nietzsche, 2016, p. 78). La configuración del yo en la mente es un mecanismo que busca asegurarle a la unidad del cuerpo esa vida fogosa que hemos enunciado. Si bien el surgir del yo ha sido un proceso exitoso en muchos sentidos, no deja de ser problemático e incluso caótico en otros. Un trabajo fundamental que debemos realizar como seres existentes es esclarecer las confusiones que se presentan en el proceso de la emergencia del yo. Siempre que comprendamos que mente y

cuerpo deben ir en una misma dirección (ser congruentes entre sí), y que evitemos identificarnos solamente con una de las partes del complejo mente-cuerpo, será posible forjar un ambiente de paz que nos permita explorar las potencias de la vida sin que las turbulencias internas nos turben de más.

La mente no es sólo instrumento de preservación y supervivencia para el cuerpo. Así como no debemos privilegiar la mente sobre el cuerpo, sería un error ensalzar el valor del cuerpo sobre la mente. Ambos se vinculan y trabajan de manera complementaria:

“El cuerpo se ha construido una mente y esta mente, posteriormente, se ha confeccionado un cuerpo. El cuerpo resulta no ser otra cosa sino la idea del cuerpo en la mente. Lo que afecta al cuerpo afecta a la mente, los afectos mismos la han estimulado a surgir; pero desde que surge la mente, ésta afecta también al cuerpo: lo conduce y condiciona a percibir de cierta forma y a considerar unas cosas por encima de otras. Esta mente es inmanente. Si decimos que es *extra-somática* se quiere decir sólo que no es por entero corpórea, pues rebasa los límites físicos; aunque es más justo decir que los expande. Además, su inmanencia radica en que, si bien parece haber surgido una vez agotadas las potencias del cuerpo, se encontraba, no obstante, latente en este cuerpo. El cuerpo poseía la capacidad de devenir en conciencia, sólo hacían falta los estímulos necesarios para que ello tuviera lugar. En el caso del hombre implicó agotar todas las potencias corporales, esto es, llegar hasta el límite de sus capacidades habituales y una vez tocada esa línea, rebasarla” (Resendiz, 2017, p. 9).

Así pues, ni la mente es superior al cuerpo, ni el cuerpo es superior a la mente. Es cierto que sin cuerpo no habría mente: biológicamente el cuerpo es anterior. Pero este cuerpo que ha llegado a determinarse como cuerpo humano jamás se habría desarrollado en una gama de posibilidades tan extensas si la mente no hubiera tenido lugar. Ya sea que pensemos la mente como instrumento del cuerpo, como un segundo cuerpo que se superpone al cuerpo físico para fundirse con otros cuerpos mentales, o como un hábitat extra-somático en el que diseñamos nuestras posibilidades, lo importante es no olvidar la estrecha y necesaria relación entre mente y cuerpo.

Volvamos a la cuestión pedagógica: no estamos enseñando filosofía, estamos buscando vivir la filosofía en el aula. La experiencia del taller nos permite explotar las potencias

cognitiva, afectiva e incluso social de maneras que no pueden darse en una clase ordinaria de filosofía. Por ello, queremos recurrir a la vivencia del cuerpo como recurso formativo para hacer mucho más profundos los conocimientos que, mediante la estrategia dialógica, resulten ya por sí mismos significativos para el proceso de formación de los estudiantes.

Por todo lo anterior, queremos incluir una parte lúdica que complemente la estrategia dialógica. La vivencia del cuerpo en actividades guiadas permitirá potenciar aquello que en la mente ya ha sido estimulado mediante las técnicas y tácticas dialógicas. Las actividades físicas deberán ser tanto grupales: para desenvolvemos en la mente inmanente en la que habitamos en lo cotidiano; como individuales: para nutrir el proceso de emergencia del yo de cada uno de los participantes.

La incorporación de dinámicas que involucren activamente el cuerpo, ya sea a través de su movimiento, ya sea en la concienciación y figuración del mismo (reconstruirlo mediante procesos mentales), tiene la ventaja de hacer más llamativo y divertido el taller. Pero, atendiendo a la profunda sabiduría que implica vivenciar con consciencia el cuerpo, diseñaremos las actividades de forma que no sólo sean entretenidas, sino que también puedan ser herramientas para construir experiencias contextualizadas que estimulen la cognición, la afectividad y la sociabilidad de los estudiantes. Y como la corporeidad no está escindida de la mente, sino que ésta potencia lo que aquella recibe, después de cada ejercicio físico esclareceremos lo que éste nos ha aportado para nuestro aprendizaje mediante actividades de cierre que nos permitan, además, unificar tanto lo trabajado en el diálogo como lo realizado en las dinámicas.

Nos parece que con lo anterior queda justificada la incorporación de las actividades lúdicas que involucran la vivencia consciente del cuerpo. Con lo recabado hasta ahora desarrollaremos, en el siguiente capítulo, nuestro TLF.

3.5. Conclusiones del capítulo tercero

En este capítulo entretejimos aspectos esenciales que recuperamos de los capítulos previos. Comprendimos que los anhelos adolescentes son congruentes con el ideal político mexicano de crear una sociedad armónica, y que estos, a su vez, no son contrarios al anhelo existencial

de desenvolverse en una "comunidad de los seres" en la que cada uno pueda explorar sus posibilidades.

Situados en este horizonte, reflexionamos sobre el carácter existencial del bachillerato. Este es el espacio seguro que debe resguardar la integridad de los adolescentes, a fin de propiciar su desarrollo pleno: cognitivo, social y emocional. Además de ofrecer un entorno en el que la vida pueda crecer fuerte y dignamente. En ese proceso la filosofía juega un papel importante, ya que ella permite vislumbrarnos como seres libres capaces de determinar nuestro camino.

En este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se comprende como un encuentro entre existencias. Tanto los estudiantes como el maestro son seres explorando sus posibilidades. El docente guía, pero cada quién traza su camino. Sin embargo, la presencia del otro es crucial para descubrir quiénes somos. Reconocemos en ellos a seres atravesados por su historia y sus posibilidades: con sus conocimientos, creencias, dudas, memorias, habilidades, etc. Estamos dispuestos a la interacción, a construir juntos el conocimiento.

Por todo lo anterior, determinamos que los aprendizajes situados y los aprendizajes significativos son los enfoques educativos pertinentes para cimentar pedagógicamente nuestra práctica educativa. Mismos que serán trabajados a partir de la estrategia dialógica. El diálogo permite recuperar la riqueza existencial tanto de los estudiantes como del maestro. A la vez que hace posible una relación más profunda: no sólo se da un vínculo cognitivo, sino experiencial. Además, a través de la palabra nos hacemos conscientes de nosotros mismos y de nuestros procesos, a la vez que promovemos la inclusión de todos los miembros del grupo.

Al diálogo lo acompañará la vivencia corporal, porque es el cuerpo el que experimenta con mayor rigor la condición existencial. Es también la potencia fundamental de nuestra vida: si el cuerpo no está, todo se acaba. Por ello, a través de la exploración del cuerpo buscaremos aterrizar las reflexiones filosóficas para hacerlas mucho más palpables.

CAPÍTULO 4: DISEÑO DEL TALLER LIBRE DE FILOSOFÍA

En este capítulo aplicaremos todo lo que hemos recabado a lo largo de la investigación para diseñar y desarrollar el Taller Libre de Filosofía. En el primer apartado esclareceremos el valor y significados que se asignan a los talleres en nuestro contexto educativo. Además de reflexionar sobre algunas dificultades y problemas que hemos identificado a lo largo de nuestra trayectoria como docentes de filosofía.

En el segundo subcapítulo trazaremos las pautas para comenzar a diseñar nuestro taller. Reflexionaremos sobre la formación filosófica desde el currículo. En un momento posterior, señalaremos las particularidades de formar filosóficamente a través de un taller libre. Indicaremos las diferencias entre uno y otro, así como los puntos de encuentro a fin de mejorar nuestra práctica docente en general. Finalmente, meditaremos sobre aquello que la filosofía puede ofrecer a la juventud adolescente. A partir de esto, determinaremos tanto el objetivo general del taller, como los temas que serán abordados en su desarrollo.

En las últimas secciones del capítulo presentaremos el diseño instruccional, la planeación didáctica y dos reportes de práctica docente. Estos corresponden a dos versiones diferentes del taller libre que se aplicaron en momentos distintos. Cabe mencionar que el diseño de las tablas en las que vertemos la planeación y la rúbrica general de evaluación son de nuestra autoría, al igual que los carteles de difusión del taller. También anexaremos ejercicios de evaluación y otras evidencias realizadas por los estudiantes. Finalmente, en las conclusiones reflexionaremos sobre los logros, deficiencias, mejoras y posibilidades que experimentamos durante y después del TLF.

4.1. El taller en nuestro contexto educativo

Nuestra palabra “escuela” deriva del griego σχολή, que se traduce como “tiempo libre” o “tiempo de ocio”. Esto resulta curioso e incluso puede hacernos sacar una sonrisa. Sabemos que nuestros estudiantes no suelen considerar la escuela como un espacio de libertad y mucho menos de ocio. Dejando de lado lo significativo de los encuentros con amigos, así como la riqueza de experiencia que puede ganarse en los diversos tipos de relaciones que se generan

en el espacio escolar, para la gran mayoría la escuela acontece como un lugar de trabajos y obligaciones.

Sin embargo, nosotros sabemos que, aunque los chicos no sean siempre conscientes de ello, la escuela es realmente un espacio de libertad. O al menos, digamos que es un espacio en el que *puede darse* la libertad. No son pocos los esfuerzos que hacen posible que los jóvenes de entre 15 a 18 años se encuentren en resguardo dentro de las escuelas. Podrían estar en cualquier otro lado: trabajando, siendo explotados, “perdiendo el tiempo”, arriesgando la vida. Pero afortunadamente están en la escuela. La escuela significa un lugar de socialización y encuentro con el otro (Weiss, 2018). Lo que implica que es un lugar **seguro** de socialización y encuentro. También, un lugar seguro para el autodescubrimiento. La seguridad de la escuela es lo que permite el libre desarrollo de la formación de nuestros estudiantes. Pues si no estuvieran a salvo en la escuela su proceso formativo se vería interrumpido o dañado. Comprendemos que existen diferencias importantes de escuela a escuela. También, entendemos que los sistemas escolares tienen deficiencias que no podemos ignorar. Pero en muchos sentidos (no estamos hablando idealmente) el espacio escolar funciona como un lugar que protege a los estudiantes. Y protegiéndolos, les permite explorar sus posibilidades.

Asumamos, pues, que la escuela es un espacio para la libertad. Sin embargo, no se nos puede escapar que la carga curricular, la severidad de los profesores, las tareas excesivas y los contenidos poco o nada significativos transforman el espacio escolar en un ambiente de obligaciones. Para los griegos la “escuela” era un descanso de las actividades arduas de cada día. Era, además, un privilegio de hombres libres. Para muchos de nuestros estudiantes la escuela es un requisito, una imposición, o una penosa travesía para lograr la libertad “después” de terminar la época de estudios. A nosotros nos parece que podemos esmerarnos en recuperar la escuela como un espacio de libertad.

La presencia de talleres libres de carácter extra escolar resulta pertinente para lograrlo. Estos suelen ser altamente estimulantes para los jóvenes porque son valiosos por sí mismos, y porque abren una oportunidad de autodescubrimiento sin los condicionamientos de la educación puramente formal (Calero, 2016). Los jóvenes se sienten ligeros al participar de ellos, probablemente porque no tienen la presión de las calificaciones, las tareas ni la

obligatoriedad. Sobre todo, la satisfacción está en que han elegido libremente ser partícipes de las actividades de tal o cual taller.

Los estudiantes eligen libremente un taller. Ante esto el maestro que lo dirige adquiere el compromiso de ofrecer un ambiente educativo más extenso. No puede sujetarse al currículo porque no hay contenidos obligatorios que atender. El criterio para elegir tanto las temáticas como las actividades está dado por su significatividad, lo que implica que el docente puede diseñar su taller con mayor libertad e imaginación. No es que las dinámicas de clase normal no puedan ser creativas, pero el excesivo número de alumnos, la limitación en el tiempo de clase, la necesidad de atender temáticas muy concretas que eventualmente deben ser evaluadas, restringen el campo de acción del docente. El diseño de un taller es una experiencia de libertad para el maestro. Sin embargo, debe considerar que:

“En el taller participan un número limitado de personas que realizan en forma colectiva y participativa un trabajo activo, creativo, concreto, puntual y sistemático, mediante el aporte e intercambio de experiencias, discusiones, consensos y demás actitudes creativas, que ayudan a generar puntos de vista y soluciones nuevas y alternativas a problemas dados” (Candelo, 2003, p. 33).

Un taller es libre en cuanto a su diseño y contenidos, pero su libertad no debe entenderse como falta de rigor. El maestro tallerista debe comprender que un taller construye de forma sistemática una propuesta didáctica que estimula la libertad. Para ello, lo mejor es seguir objetivos muy precisos que sean realizables en breve tiempo, pues los talleres no son cursos completos sino espacios teórico-prácticos que atienden necesidades reales y muy concretas que demandan soluciones. No podemos hacer un taller que no interese a nadie, por ello debemos conocer cuáles son las necesidades del público escolar al cual queremos acercarnos. Y una vez que las hemos conocido, la labor será construir un camino para atender de manera eficiente una o algunas de ellas.

Un taller debe aportar algo a aquel que lo toma. Es decir, un taller debe ser siempre significativo, pues, como hemos dicho, atiende a necesidades reales. Pero, además, su significatividad implica que debe buscar una manera de atender las problemáticas que interesan a los participantes. No se trata de vanos entretenimientos. Lo que buscamos es valernos de dinámicas que estimulen la participación, la creatividad, el intercambio de ideas

y experiencias. En otras palabras, buscamos actividades que estimulen el involucramiento total de aquellos que participan. Todo ello con la finalidad de contribuir a la construcción colectiva y consciente de nuevo conocimiento, que permita ofrecer alternativas a los problemas reales que se nos planteen en el contexto del taller. Sólo de esta forma el tiempo para el conocimiento puede darse como *tiempo para la libertad*, más allá de la habitual pesadumbre de la necesidad. Y como vemos, ese “tiempo libre” no puede ser nunca un “tiempo arbitrario”, ni mucho menos un “tiempo desorganizado”. Porque la necesidad acontece en el peso de su devenir, pero la libertad es un esfuerzo de re-organización de lo que ha sido dado. Lo que implica siempre el diseño y búsqueda de posibilidades.

El taller debe ser, además, activo. Esto en dos sentidos: 1) Todos los participantes deben involucrarse en los procesos de construcción del conocimiento. 2) Todos los estudiantes deben colaborar, es decir, inter-actuar para construir de manera colectiva el conocimiento. En otras palabras, en un taller debemos buscar la vivencia del conocimiento más que la adquisición de conocimientos. Parte de ello es el diseño de actividades que permitan asimilar mejor los saberes obtenidos mediante la teoría, para eventualmente profundizar en ellos a través de la práctica. Es aquí donde entra en juego la parte “ociosa” de la escuela, en sentido griego: la demora en la vivencia, a fin de hacerla más exquisita, dulce y profunda. Entonces sucede que “probamos” o “saboreamos” el conocimiento.

Vemos, pues, que el taller aparece como una oportunidad de recuperar la escuela como un espacio de libertad y ocio. Nos encontramos ante la responsabilidad de crear un espacio libre de los condicionamientos estatales que repercuten en las exigencias de los centros educativos. No olvidemos que en la *σχολή* los griegos se hacían “hombres” y “hombres excelentes”. Cumplían la máxima délfica: “Conócete a ti mismo”. En tal espacio de ocio se liberaban de la opresión del poder político y religioso. Para nosotros las cosas pueden tomar un rumbo similar: hay que encontrar al hombre en el tiempo libre de la escuela.

Descubrir que el hombre es esa “libertad in-apresable” como dice Jaspers, para que así ya nadie pueda decirnos: “mexicano hijo de la chingada, chingado y condenado a chingar”. O cualquier otro tipo de determinación enajenante. Pero, para que el hombre nos salga al encuentro, no podemos permanecer en el nivel cognitivo que Espinoza nombró como “choque fortuito de las cosas”. Debemos avanzar hacia la claridad. La cual nos será dada

mediante la planeación didáctica, que atienda a objetivos realizables, sensatos, asequibles en el tiempo de aplicación, y posibles de acuerdo a las habilidades y contexto de nuestros estudiantes. En este capítulo nos ocuparemos de ello, no sin antes tomar en consideración el alcance filosófico que puede tener un taller en comparación con las sesiones habituales de clase.

4.2. El taller de filosofía: experiencia del pensamiento existencial

En general, podemos decir que la formación filosófica suele estar escindida de las realidades sociales que nos son propias (Vargas, 2010). Sólo algunas corrientes filosóficas nos comprometen a por lo menos echar un vistazo a nuestro entorno. Los filósofos quieren abstraerse del mundo en busca de un conocimiento teórico muy agudo, pero que no siempre es práctico. Y más allá de su practicidad, este saber erudito muchas veces no parte ni está situado en la realidad de quien lo produce.

No buscamos desprestigiar la filosofía universal, ni asumimos que sea imposible lograr un conocimiento libre de las contingencias de las realidades particulares de cada hombre. Pero comprendemos que la formación filosófica en ámbitos que no son puramente filosóficos no puede estancarse en el capricho de la abstracción. En el caso del bachillerato, la filosofía debe, y debe porque puede, aportar algo más que erudición y cultura general. Sin dejar de lado estos aspectos que son tan importantes en nuestra disciplina.

Pensemos ahora en lo siguiente: Las exigencias del currículo, la poca popularidad que posee la filosofía en nuestra sociedad mercantil, y la ceguera intelectual en materia pedagógica de los profesores de filosofía en el bachillerato, nos orillan peligrosamente a caer en la construcción de unas clases más o menos interesantes, pero nada relevantes para la vida. Algunos filósofos han dicho que la filosofía no debería tener ningún compromiso social. La filosofía se sustenta a sí misma, y fuera de su propio ámbito no tiene por qué rendirle cuentas a ningún sistema educativo, a ningún estado, a ninguna religión ni a ninguna otra disciplina ya sea que se le considere científica o no. Hay una arrogancia imperante en el docente de esta asignatura. Lo cual desemboca en que la filosofía se ha convertido, en muchos casos, en un saber incommunicable que le pertenece únicamente al profesor. Éste, por su parte, se

vanagloria de su sabiduría y es para él un privilegio no ser comprendido por sus poco inteligentes estudiantes. Por otro lado, sucede muchas veces que, contra la arrogancia de los filósofos, la disciplina es infravalorada en los espacios educativos de EMS: se asignan pocas horas para la materia, y sobre todo se considera competente a casi cualquier profesional del área de humanidades para impartir una clase de filosofía.

Teniendo estas problemáticas de fondo: la desvinculación de los contenidos filosóficos con la realidad del estudiante, la arrogancia filosófica de los profesores que son profesionales de esta disciplina, y la impartición de la materia por profesionales de otras disciplinas; nos encontramos con que el estudiante de bachillerato se enfrenta a una formación filosófica deficiente. Ante ello se presentan dos escenarios posibles: 1) El estudiante considera que la clase es inútil, aunque interesante. 2) El joven piensa que la asignatura no es ni útil ni interesante.

Los docentes debemos ser honestos con nosotros mismos. El problema es que, aunque a muchos jóvenes les interesa realmente la filosofía, llegan a desilusionarse pronto ante la incompetencia del docente para comunicar un saber que sí puede vincularse con la vida, que además sí puede compartirse sin pretensiones intelectuales de humillar al estudiante, y desde la experiencia y sensatez de un profesional de la materia. El problema, pues, solemos ser nosotros.

Como docentes de filosofía tenemos el compromiso de aterrizar contenidos filosóficos sin banalizar nuestra disciplina. Es verdad que no podemos dejar de lado el rigor del razonamiento, ni la importancia de las clases magistrales en las que damos cuenta a los estudiantes de que tenemos una formación filosófica sólida. Pero podemos valernos de actividades que estimulen a los estudiantes a reflexionar más allá del modo en que nosotros como profesores aprendimos filosofía: leyendo, escuchando y escribiendo. Si bien esto último es parte imprescindible de nuestra tradición, es posible desvincularnos en ciertos momentos de este rigor a fin de ofrecer clases significativas y amenas.

Sin embargo, sabemos que el excesivo número de alumnos, el peso de la obligatoriedad de la materia, la necesidad de atender contenidos muy específicos, así como la necesidad de evaluar a los estudiantes, dificultan la creación de clases más interactivas. A ello se suma que los docentes suelen atender una cantidad alucinante de grupos para acceder a un salario más

o menos sensato. Evaluar 30 alumnos es complicado. Tener que evaluar 150 estudiantes o más es un desafío físico, emocional e intelectual. Ante la enorme cantidad de alumnos y el peso constante de ser evaluado y de evaluar, el docente prefiere recurrir a actividades fáciles de realizar (o de calificar) para evitarse problemas.

En el caso de una sesión de filosofía, lo más fácil sería dictar clases magistrales y hacer preguntas, para eventualmente solicitar algún ensayo. La dinámica en el aula se vuelve un tanto rígida. Y, si bien es posible que los estudiantes aprendan algunas cosas, la falta de otro tipo de experiencias que están a su alcance les impedirá profundizar y hacer significativos los conocimientos filosóficos. Ante este problema, un TLF aparece como una oportunidad maravillosa de reflexión filosófica auténtica en un ambiente educativo más rico en experiencias. No se nos escapa el pendiente de diseñar un curso de filosofía completo que atienda las exigencias curriculares de una forma más vivencial. Creemos, no obstante, que el diseño de este taller inevitablemente repercutirá en la práctica docente que llevamos a cabo de forma ordinaria. Y que servirá como una plataforma para, eventualmente, llevar a cabo el diseño de dicho curso en proyectos de investigación posteriores.

La formación filosófica desde las exigencias curriculares puede ser un tanto escabrosa y hasta cierto punto rígida. Desde el currículo se nos solicita atender la tradición siguiendo una línea histórica, deteniéndonos en algunos hitos del desarrollo del pensamiento en occidente y en conocimientos que los colegios de profesores consideran esenciales de nuestra disciplina, tal como se aprecia en la *tabla 2*. Ello a fin de lograr habilidades, competencias y conocimientos muy específicos que nos permitan valorar que nuestros estudiantes efectivamente se han adentrado en el conocimiento y la reflexión filosóficas.

En el ámbito curricular, nuestra labor docente queda predeterminada por los objetivos y contenidos que es necesario abordar. Aunque podemos ser libres al desarrollar las actividades que nos permitan lograr los objetivos y abordar los contenidos, la carga que representan, aunada a otros factores que ya hemos mencionado, suele mermar la creatividad de los docentes. Lo cual, a fin de cuentas, limita la experiencia filosófica tanto del profesor como de los estudiantes.

ESQUEMA GENERAL DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA DE FILOSOFÍA SEGÚN LO DISPUESTO POR LA DGB (RESUMIDO)			
Bloque de aprendizaje	Temas fundamentales	Aprendizajes esenciales	Aprendizajes esperados, habilidades y competencias
1. Del pensamiento pre filosófico a la filosofía Clásica	Pensamiento pre filosófico	*Mito, magia y religión *Culturas precedentes al nacimiento de la filosofía	* <i>Aprendizaje esperado</i> : Diferencia las diversas perspectivas que ofrecen la religión, la filosofía y la ciencia * <i>Habilidad</i> : Distingue el pensamiento filosófico de otras formas de conocimiento * <i>Competencia</i> : Privilegia el diálogo para la construcción de nuevos conocimientos
	Filosofía presocrática	*El problema de la naturaleza: cambio, permanencia y otras posturas	
	Filosofía clásica	*Virtud y conocimiento *Teoría de las ideas *Teoría de las cuatro causas	
2. El paso de la filosofía medieval al renacimiento	Filosofía medieval	*El problema de Dios, la fe y la razón	* <i>Aprendizaje</i> : Comprende las implicaciones del cambio de visión medieval al renacentista. Aprecia la dignidad humana: tanto su aspecto espiritual como su aspecto humano. * <i>Habilidad</i> : Identifica las diferencias entre libre albedrío y predestinación * <i>Competencia</i> : Reconoce y acepta la diversidad en su contexto: expresa sensibilidad y respeto a sus emociones y las de otros.
	Cambio de la postura medieval a la renacentista	*El giro copernicano *La dignidad del hombre	
	La reforma protestante y sus exponentes	*Martín Lutero *Reconocer y aceptar la diversidad	
3. La filosofía moderna y algunas posturas filosóficas contrarias al pensamiento moderno	El problema del conocimiento	*Racionalismo *Empirismo *Criticismo *Idealismo	* <i>Aprendizaje esperado</i> : Conoce, de manera general, el proyecto humano de la modernidad. Y comprende las reacciones negativas ante el proyecto moderno. * <i>Habilidad</i> : Externa sus pensamientos de manera crítica y reflexiva. * <i>Competencia</i> : Flexibilidad y apertura
	Reacciones contra el proyecto del hombre	*Materialismo histórico *La angustia *El vitalismo	
4. Filosofías del siglo XX	Las diversas perspectivas filosóficas del Siglo XX	*Teoría crítica: Escuela de Frankfurt *Existencialismo *Existencia auténtica e inauténtica *La banalización del mal *La construcción del identitario mexicano	* <i>Aprendizaje esperado</i> : Se reconoce como un ser individual inmerso en una cultura de interdependencia global. * <i>Habilidad</i> : Contrasta las ideas de las diversas posturas filosóficas del Siglo XX. * <i>Competencia</i> : Reflexiona sobre las consecuencias que derivan de su propio actuar.

Tabla 3. Esquema general del programa de asignatura de filosofía (DGB) resumido, para fines prácticos, por nosotros

No pretendemos culpar a las instituciones, a los planes de estudio ni a los programas de asignatura. Comprendemos que, en muchos casos, la deficiencia en la práctica docente es consecuencia de acciones y actitudes que el maestro no ha afrontado con total compromiso o con total astucia y creatividad: ya porque se ha visto rebasado, ya porque le falta entusiasmo; en ambos casos, por falta de elementos, herramientas y conocimientos suficientes. Sin embargo, sabemos que existen factores decisivos que nos han llevado a limitarnos en el desarrollo de nuestras prácticas en el ámbito curricular. En el caso de nuestra disciplina, ello se traduce frecuentemente en la incapacidad de compartir el filosofar como una experiencia: vivir el acto de pensar, más que adquirir lo ya pensado. Por ello, el taller se presenta como una oportunidad de compartir una experiencia filosófica profunda. A su vez, nos dará herramientas que nos permitirán trazar pautas para filosofar en las aulas. No obstante, esta no es una tarea sencilla. Pues si en el ámbito curricular la base de nuestra planeación nos ha sido dada y basta con seguir y adaptar algunos puntos, en un TLF nuestra labor es mucho más amplia: nosotros debemos determinar los objetivos, seleccionar los contenidos, y diseñar las actividades. Comencemos a trabajar en ello.

Probablemente al comenzar nuestro camino en la docencia surgió en nuestra mente la pregunta: ¿Qué voy a enseñar? Esta cuestión tal vez evolucionó al siguiente planteamiento: ¿Qué enseña la filosofía? Estas dudas probablemente nos causaron un poco de angustia. Quizá respondimos: “Voy a enseñar lo que sé”, o “voy a enseñar lo que aprendí”. Cuando nos encontramos frente al currículo, descansamos un poco. Al menos ya sabíamos qué es lo que debíamos enseñar. Descubrimos que, de algún modo, lo que teníamos que hacer era compartir una síntesis de lo adquirido en la formación profesional. Quedaba pendiente sólo una parte: ¿Cómo enseñarlo? Ante esto tal vez no respondimos nada: sencillamente actuamos por inercia, y nos ocupamos de enseñar lo que aprendimos del modo en que lo aprendimos. Sin embargo, a través de los desafíos que se presentan irremediamente en la práctica docente, es posible que en algún momento nos hayamos preguntado: En realidad, ¿qué es lo que sé? Y, por otro lado, ¿qué es aquello que la filosofía puede ofrecer a los estudiantes, más allá de aportes históricos o eruditos sobre el devenir de la historia del pensamiento occidental? Si somos curiosos, algo de esto nos sucedió y por ello elegimos este camino para especializarnos en la enseñanza de nuestra disciplina.

¿Qué enseña la filosofía? Podemos decir: la filosofía enseña a pensar. Todo filosofar es pensar, aunque no todo proceso de pensamiento es filosófico. Ahora, ¿cómo podemos enseñar a pensar? No hay otra manera que despertando la necesidad de pensar. Nuestro tema fundamental es “La existencia”. Hemos asumido que, si reflexionamos desde ella, tanto teórica como vivencialmente, podremos estimular a los estudiantes a un filosofar auténtico.

Como vimos a lo largo del capítulo 2 la existencia es el fundamento del filosofar, porque sólo cuando la vida nos ha tocado profundamente, abriéndonos de tal forma que estamos comprometidos con ella, es que nos vemos llamados a pensar filosóficamente. Cuando el pensamiento se vuelve una necesidad para resolver la vida: no como una herramienta para solucionar problemas familiares o financieros, sino en un ámbito más profundo: allí donde se tambalean los cimientos que le dan sentido a nuestra existencia; es que puede surgir el filosofar. Así, para enseñar a filosofar, al menos desde el enfoque que estamos trabajando, es necesario remover un poco los cimientos de aquellos que quieran tomar nuestro taller. Pero, ¿por qué sería valioso pensar? Hemos dicho que el pensar surge de la necesidad de mantener el sentido de la existencia. Sin embargo, hay algo mucho más significativo: cuando el pensamiento emerge de las entrañas de nuestra experiencia vital, se abre nuestro ser para mostrarnos que somos una libertad inapresable, una posibilidad siempre abierta. Si bien el pensamiento surge de la necesidad fundamental de que el mundo no colapse, éste se sobrepone a la necesidad para mostrarnos *la posibilidad* y con ello la libertad.

Profundicemos aún más. ¿De qué manera es significativo para los estudiantes el conocerse como posibilidad? El adolescente es la posibilidad del hombre, es aquel que tiene la tarea de hacer al hombre; pero las más de las veces esta tarea es opresiva, cansada y desilusionante. Los jóvenes suelen ver en los adultos un fracaso de las potencias de la vida, por ello crecer no suele entusiasmarlos si no es para cambiar las cosas, o para desvincularse de sus tutores. En todo caso, los muchachos están buscando la experiencia de la libertad, misma que sólo se abre cuando dejamos de movernos en el ámbito de la necesidad.

¿Qué sucede cuando el adolescente no da cabida al acto de filosofar? ¿Qué pasa cuando no pregunta, cuando no cuestiona, cuando no reflexiona? Cae poco a poco en la inercia de la adultez prematura y desgastante. Incluso si tiene puesta la mira en conseguir una “buena vida”, ha cerrado su horizonte a cambio del preocupante peso de la necesidad. Abordar la

existencia como posibilidad se vuelve relevante porque abre el horizonte del estudiante. Ello no porque le muestre una gama de posibilidades a elegir, sino porque lo sitúa en la posibilidad misma: allí donde incluso “la humanidad” se muestra sólo como una posibilidad de lo que somos.

Considerando lo anterior, podemos determinar ahora el objetivo general de nuestro taller: *Comprender la existencia como posibilidad, a través del diálogo y la vivencia corporal, para descubrirnos como seres libres.* A partir de él, en una sección posterior de este capítulo, determinaremos tanto los objetivos particulares del taller como los objetivos de cada sesión. Por otro lado, puesto que nuestro tema fundamental es “La existencia como posibilidad”, y nuestro objetivo es “comprender la existencia”, hemos determinado las siguientes tareas:

- 1) Fragmentaremos la existencia en algunos de sus elementos para abordarla con precisión y comprenderla de mejor forma.
- 2) El tema de la posibilidad deberá abordarse de forma particular, y ya que es el aspecto que más nos interesa, será el último que desarrollaremos.

Comencemos ahora a fragmentar la existencia para poder abordarla de forma dosificada y precisa a lo largo del taller. En esta ocasión, nuestro curso contará con 5 sesiones. Sabemos ya que la última clase tratará el tema de la existencia como posibilidad, ahora debemos determinar cuál será el camino que trazaremos para llegar a él. Como se ha dicho, la condición existencial es la condición de ser seres abiertos. Ello implica que estamos en una constante interacción con el resto de los seres. El primer momento, pues, es aquél en que reconocemos la apertura del ser que somos: pero esta vivencia no es nunca unidireccional, sino que involucra un intercambio con los otros. Esta es la experiencia del “encuentro”, el cual será nuestro primer tema en el desarrollo del taller.

Por otro lado, el contacto profundo con la existencia se da a partir de aquellas experiencias que nos desafían. Éstas suelen ser vivencias dolorosas que nos muestran la fragilidad de nuestro ser; pero también nos permiten desbordar nuestra esencialidad, pues son el primer paso hacia el descubrimiento de la existencia como posibilidad. En estas situaciones, en las que nos vemos rebasados por los acontecimientos, es que entramos en contacto con nuestra potencialidad: reinventamos la vida, nos vinculamos con aspectos hasta entonces

desconocidos e insospechados, transformamos los retos en oportunidades, etc. Por ello, nuestro segundo tema será “Las experiencias límite”. El cuál no es sencillo de abordar; pero, ya que no podemos ignorar su importancia tanto para la filosofía como para la vida en general, tendremos que verlo de forma obligada, aunque habremos de tratarlo con sumo cuidado.

Tanto el encuentro con los otros, como las experiencias límite, nos vinculan profundamente con la vida. Pero ninguna experiencia sería posible si no tuviéramos cuerpo. El cuerpo es el primer hogar y el primer detonante de la consciencia: la vida no es nunca una contemplación teórica insensible. Si bien hay corrientes filosóficas que pretenden separar el pensamiento de la vivencia del cuerpo, nosotros consideramos que el vínculo pensamiento-cuerpo, además de ser natural, es un potenciador del aprendizaje (tal como hemos manifestado en el capítulo 3). La consciencia se da a través de la corporeidad, por ello nuestro tercer tema será “El cuerpo”.

El cuerpo nos lleva a la consciencia. En el encuentro nos reconocemos como seres abiertos que interactúan entre sí. En la experiencia límite nos comprendemos como seres abiertos a la posibilidad. Por otro lado, comprendemos que sin cuerpo no es posible ninguna experiencia. A través de la corporeidad nos reconocemos como seres independientes y suficientes. Al poner atención en él nos situamos como seres que cuentan con los elementos necesarios para afrontar la vida. Sin embargo, al mirar con mayor profundidad, alcanzamos a vislumbrar que nuestra existencia no es ajena a la de los otros seres. Comprendemos que estamos vinculados con ellos en una red existencial de interacciones: necesitamos de los otros. En esa interacción necesaria emerge un factor decisivo: “La responsabilidad ante los otros”. Nos percatamos de que nos necesitamos mutuamente, que nuestra existencia tiene impacto sobre otras existencias, que las otras existencias impactan sobre la nuestra a tal grado que incluso es difuso el límite entre nuestro ser y el de los otros. Por ello necesitamos resguardarnos mutuamente: el camino es la responsabilidad, la cual será nuestro cuarto tema.

Estamos vinculados con otros seres vivos en un entramado existencial complejo. Pese a la complejidad, somos capaces de hacer valer la responsabilidad: podemos actuar y situarnos más allá de los imperativos de la necesidad. La interacción es una necesidad; pero la responsabilidad es una acción que elegimos llevar a cabo de forma consciente. En nuestro

hacer nos acercamos cada vez más a la condición abierta de ser seres existentes. La red de la existencia es una red necesaria de interacciones. Pero lo que somos nosotros es posibilidad siempre abierta; pues podemos decidir, retomar y conducir el rumbo de esas interacciones. Es cierto que no todo es susceptible de ser modificado por nuestros actos. Si bien la posibilidad de abrir la existencia se da desde la particularidad del ser que somos, no es un bien exclusivo de uno o de algunos. Esta posibilidad pertenece a todos los seres que llamamos humanos, aunque no todos la descubrimos, ni todos optamos por tomarla. Se trata siempre de un proceso personal y voluntario, por ello si bien nuestro último tema será “La existencia como posibilidad”, lo abordaremos desde la dimensión individual desde la cual accedemos a ella. De tal suerte que nuestra quinta sesión se titulará: “La posibilidad de lo que soy”.

Hemos determinado tanto el objetivo general, que regirá el resto de los objetivos que desarrollaremos más adelante, como los contenidos que abordaremos a lo largo de nuestras sesiones. Contamos con la base de nuestra planeación, la cual desarrollaremos minuciosamente en un apartado posterior de este capítulo. Baste ahora recordar la secuencia en la que trataremos los temas enunciados a lo largo de las 5 sesiones del taller:

1. El encuentro
2. Las experiencias límite
3. El cuerpo
4. La responsabilidad ante los otros
5. La posibilidad de lo que soy

Establecido lo anterior, trabajemos ahora en el diseño instruccional del taller. Teniendo como propósito fundamental de nuestro ejercicio docente: *vivenciar el pensamiento filosófico*. O, en otras palabras, hacer emerger el pensamiento filosófico como un aspecto vital al que nos vemos llamados por nuestra condición existencial, es decir, de seres abiertos a la posibilidad de explorar el ser que nos pertenece.

4.3. Diseño instruccional del taller

Nombre del taller: La existencia como posibilidad siempre abierta

Temática general: La condición existencial como fundamento de la reflexión filosófica

Características de los estudiantes:

a) *Generales:* Estudiantes de entre 15 y 18 años de edad. Pertenecen a los tres niveles educativos del bachillerato. En general se trata de jóvenes pertenecientes a familias acomodadas (clase media), aunque también hay chicos de clase trabajadora. La mayoría aspira a terminar la EMS, estudiar una carrera universitaria y eventualmente conseguir un empleo bien remunerado dentro o fuera del país. Algunos desean realizar sus propios negocios al culminar sus estudios universitarios. Otros quieren desempeñarse desde ya en la construcción de sus proyectos personales: artísticos, artesanales, empresariales, etc. Por otro lado, la mayoría considera la escuela como una obligación necesaria para la formación académica, pero no todos entienden la educación como parte de un proyecto de formación humana. Es decir, no en todos existe la consciencia de que la escuela puede fungir como un tiempo y un espacio que forme para la vida, o que se vincule directamente con la existencia y la libertad del hombre para hacerse a sí mismo. No obstante, en todos hemos vislumbrado el anhelo de conectar con una dimensión más profunda de la existencia: algunos le llaman paz, otros la nombran felicidad, otros la identifican como realización.

b) *Capacidades específicas de entrada:* Todos los participantes son estudiantes, por lo que cuentan con conocimientos previos que adquirieron en la educación formal: primaria y secundaria. Todos han cursado o están cursando la materia de Ética. Algunos están llevando en este momento de su formación un curso de filosofía. Otros más han llevado cursos de “Historia Universal”, “Historia de México” o “Metodología de la Investigación” desde una perspectiva filosófica explícita. Considerando su formación, podemos decir que la filosofía no es ajena, o no lo es del todo, a su realidad.

Objetivos:

General: Comprender la existencia como posibilidad, a través del diálogo y la vivencia corporal, para descubrirse como un ser libre.

Particulares:

- 1) Comprender, a través del diálogo y diversas dinámicas corporales, que su vida no es un acontecimiento aislado a fin de que pueda interpretar cuál es su lugar en el entramado de la existencia.
- 2) Identificar sus posibilidades como ser existencial, a fin de no cerrar su horizonte en las determinaciones que le impone la inercia social, política, económica, etc.
- 3) Conocer diversas temáticas filosóficas, a fin de contar con un bagaje teórico que le permita ampliar su perspectiva sobre su propia vida.

Estrategias y técnicas: Aplicaremos la estrategia dialógica a través de diversas técnicas: diálogo colectivo, diálogo intersubjetivo, diálogo por binas y técnica de rejillas. Nuestra estrategia será apoyada por diversas actividades lúdicas que involucren la vivencia del cuerpo, esto a fin de hacer mucho más cercano el conocimiento y aterrizarlo en la realidad inmediata del estudiante.

Materiales de apoyo: Nos valdremos de recursos bibliográficos que serán señalados de forma específica en el organigrama que veremos más adelante. También emplearemos hojas de papel, colores, crayolas, periódico, etc., para realizar actividades manuales.

Características generales del taller: Se llevará a cabo en 5 sesiones. Cada una tendrá duración de 1 hora con 20 minutos, y se fragmentará en tres momentos:

- 1) Apertura: actividad detonante y exposición del profesor.
- 2) Desarrollo: actividad dialógica y dinámica corporal.
- 3) Conclusión: cierre, evaluación e indicaciones para la siguiente sesión.

Producto final: En cada sesión se dejará una actividad para evaluar los aprendizajes. Al finalizar el taller, se integrarán en una carpeta o portafolio que será entregado para su revisión y evaluación.

Organigrama del taller: Veamos ahora la estructura y contenido de cada una de las sesiones.

SESIÓN 1: EL ENCUENTRO					
Objetivos	Contenido	Materiales de apoyo	Estrategias Técnicas y tácticas	Dinámica Parte lúdica	Evaluación
<p>Objetivo general: Identificar las características de un encuentro con los otros, a través del reconocimiento de sus compañeros, a fin de conocer lo que es una vivencia en sentido existencial.</p> <p>Objetivo particular: Reconocer a sus compañeros de clase, a través del diálogo intersubjetivo, para propiciar la experiencia del encuentro.</p>	<p>Contenido: -La condición existencial: ser seres abiertos. -Existir es tener abierto el ser: mi interior me rodea, mi interior quiere ir fuera de mí, el exterior se interioriza. -Como seres abiertos estamos en constante inter-acción con los otros. -La interacción atenta o profunda, de ser a ser, es el encuentro existencial.</p>	<p>Material bibliográfico: A) <i>Para el docente:</i> -Jaspers, K. (1985). <i>La filosofía</i>. México: FCE. -Morales, E. (2015). Para una fenomenología del encuentro. <i>Intus-Legere Filosofía, Vol. 9</i>, núm. 2, pp. 11-28. - Resendiz, E. (2017). <i>La Ética de Espinoza: Tres géneros sucesivos de conocimiento</i>. (Ensayo inédito). B) <i>Para el estudiante:</i> -De Saint-Exupéry, A (1944). <i>El principito</i>. México: ILCE. Capítulo II.</p> <p>Materiales lúdicos: Hojas blancas, colores y crayones.</p>	<p>Nombre de la actividad: Conociéndonos Estrategia: Dialógica Técnica: Diálogo intersubjetivo por binas Táctica: Durante 15 minutos los estudiantes conversarán entre sí en torno a los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cuál es mi nombre completo? 2) ¿Cómo me gusta que me llamen? 3) ¿Cuál es mi actividad o actividades favoritas? 4) Menciona algo que nadie o casi nadie sabe de ti 5) ¿Cuál es tu más grande anhelo? <p>Posteriormente, en plenaria, cada estudiante compartirá su experiencia.</p>	<p>Nombre de la actividad: Encuentro fortuito y significativo con el otro Técnica: Caminata y elección de parejas Táctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Camina por el espacio. 2) Mientras caminas has contacto visual cada que cruces con un compañero. 3) Formen dos equipos. Agrúpense en dos filas paralelas. 4) Todos los integrantes de uno de los equipos permanecerán en fila. 5) La otra mitad pasará, de uno por uno y con los ojos cerrados, a elegir un compañero del grupo que está formado en fila. 6) En parejas realizarán la actividad dialógica. 	<p>Colectiva o grupal: Conversatorio en torno a lo vivenciado en las actividades. Nos valdremos de las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Qué aprendí con cada una de las actividades? 2) ¿Cuál es la importancia de detenerme a conocer al otro? <p>Individual: En los días siguientes sal del anonimato y permítete reconocer a las personas de tu entorno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Replica la actividad dialógica con 3 personas. 2) Registra sus respuestas en un documento digital o físico. 3) Replantea las preguntas de evaluación para ti mismo.

Tabla 4. Planeación de la primera sesión

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN 1		
Tema	Desarrollo de la sesión	Tiempo estimado
El encuentro	Apertura:	
	1) Encuadre del taller: El docente expondrá los objetivos del taller. Explicará a grandes rasgos el enfoque filosófico a trabajar, las temáticas, y el modo en que serán abordadas.	10 minutos
	2) Actividad detonante: Autorretratos. Los estudiantes harán un autorretrato utilizando hojas blancas, colores o crayones. Después, se presentarán ante el grupo y explicarán por qué eligieron esos colores y formas al dibujarse.	15 minutos
	Desarrollo:	
	1) Breve exposición del maestro sobre la condición existencial como ser abierto: la noción de encuentro.	5 minutos
	2) Dinámica corporal: Caminata por el espacio y elección de parejas.	25 minutos
	3) Actividad dialógica: Diálogo intersubjetivo para conocernos mejor.	
	Cierre:	
	1) Evaluación: Conversatorio en torno a lo vivenciado en las actividades.	15 minutos
	2) Reflexión del profesor en torno a la importancia del encuentro.	5 minutos
3) Indicaciones para la evaluación individual.	5 minutos	
	T: 1h 20 min.	

Tabla 5. Secuencia didáctica de la primera sesión

SESIÓN 2: EXPERIENCIAS LÍMITE					
Objetivos	Contenido	Materiales de apoyo	Estrategia Técnicas y tácticas	Dinámica Parte lúdica	Evaluación
<p>Objetivo general: Reconocer la potencialidad de su existencia, a través de situaciones que desafían su percepción habitual, a fin de que pueda identificar su modo de actuar ante los retos de la vida diaria.</p> <p>Objetivo particular: Identificar su modo de reaccionar ante situaciones problemática, a fin de que pueda trabajar en ellas: mejorarlas o madurarlas para sí mismo.</p>	<p>Contenido: -Los desafíos de la existencia -La fragilidad de la vida -Experiencias límite: la idea de experiencia -La potencialidad de los seres existentes</p>	<p>Materiales bibliográficos: A) <i>Para el docente:</i> -Jaspers, K. (1985). <i>La filosofía</i>. México: FCE. Capítulo II. -Ciorán, E. M. (1998). <i>Del inconveniente de haber nacido</i>. España: Taurus. - Resendiz, E. (2017). <i>La Ética de Espinoza: Tres géneros sucesivos de conocimiento</i>. (Ensayo inédito). B) <i>Para el estudiante:</i> -Jaspers, K. (1985). <i>La filosofía</i>. México: FCE. Capítulo II.</p> <p>Materiales lúdicos: Huevos, periódicos, paliacates, folders, tijeras, pegamento blanco, cinta adhesiva, tijeras, colores o crayones. Hojas blancas, plumas o lápices.</p>	<p>Nombre de la actividad: Situar en los límites Estrategia: Dialógica Técnica: Diálogo colectivo Táctica: Durante 15 minutos discutiremos en torno a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Qué me enseñan de mí mismo las experiencias que me sitúan en o más allá de los límites de mi cotidianidad? 2) ¿Qué puedo aprender de los otros en estas situaciones? 3) Más allá de las particularidades de cada experiencia, ¿qué me enseñan estas situaciones con respecto a lo que es ser un ser humano? 	<p>Nombre de la actividad: Un sombrero para pensar Técnica: Resolución de problemas desde experiencias desafiantes controladas Táctica: Los estudiantes pondrán a prueba sus sentidos, su creatividad y sus habilidades en los siguientes escenarios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Caminata individual a ciegas alrededor del aula durante 5 minutos. 2) Formación de equipos de 4 o 5 personas. 3) Asignación de roles: Ciego, mudo, sin piernas, sin manos, observador distante. 4) Fabricación de un sombrero con materiales de papelería. 5) Modelaje y exposición del sombrero. 6) Intercambio de experiencias. 	<p>Individual: Primero, el estudiante tomará una hoja de papel que dividirá en 3 partes. Los dobleces o líneas para delimitar los espacios se harán de forma libre. Después, escribirá una de las siguientes preguntas en cada sección de la hoja:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cómo reacciono ante las situaciones que me desafían? 2) ¿Cómo me gustaría actuar? 3) ¿Qué debo hacer para actuar como yo quiero ante los problemas que se me presenten? <p>Finalmente dará respuesta a las preguntas haciendo examen de su manera de actuar ante las situaciones desafiantes.</p>

Tabla 6. Planeación de la segunda sesión

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN 2		
Tema	Desarrollo de la sesión	Tiempo estimado
Experiencias límite	Apertura:	
	1) Actividad detonante: Dinámica del huevo. Dividir al grupo en equipos de 3 o 4 integrantes. Empleando sólo cinta y periódico cada equipo deberá resguardar su huevo para evitar que se rompa al ser lanzado desde cierta altura.	15 minutos
	2) Contextualización: A partir del ejercicio del huevo el docente hará una reflexión sobre los desafíos de la existencia, de la fragilidad y el cuidado de la vida.	5 minutos
	Desarrollo:	
	1) Exposición del concepto de experiencia. Experimentar es “ir más allá de los límites”. Las experiencias límite son aquellas que nos sitúan en la fragilidad de la vida, y nos desafían a encontrar soluciones efectivas.	5 minutos
	2) Dinámicas corporales:	
	a) Caminata a ciegas: La existencia es desafiante por sí misma, es ir caminando siempre en la incertidumbre de no saber qué hay más adelante en el camino. Para situarnos ante esto, y para estimular nuestros sentidos, caminaremos a ciegas alrededor del aula, pero con un paso específico: apoyar talón, luego punta; hasta tener muy firme el pie que ha avanzado procederemos a mover el otro siguiendo la misma secuencia.	25 minutos
	b) Dinámica del sombrero para pensar: Con discapacidades específicas asumimos la tarea colectiva de construir un sombrero. En la actividad debemos pasar de las limitantes hipotéticas. En la realidad nuestros límites son puestos a prueba de otras maneras, aunque no siempre nos atrevemos a tener experiencias auténticas, es decir, a ir más allá de las limitaciones.	
3) Actividad dialógica: A través del diálogo colectivo recuperaremos la experiencia de cada estudiante.	10 minutos	
Cierre:		
1) Evaluación: Se dará un tiempo para que cada estudiante examine su actuar ante las situaciones desafiantes.	15 minutos	
2) Reflexión del maestro sobre la potencialidad de la existencia.	5 minutos	
		T: 1h 20 min.

Tabla 7. Secuencia didáctica de la segunda sesión

SESIÓN 3: EL CUERPO					
Objetivos	Contenido	Materiales de apoyo	Estrategia Técnicas y tácticas	Dinámica Parte lúdica	Evaluación
<p>Objetivo general: Comprender la importancia del cuerpo a través de la ilustración y reafirmación de su dimensión física, para conocer que las determinaciones de un cuerpo no tienen por qué limitarlo.</p> <p>Objetivo particular: Reconocerse en su corporalidad, a través del examen de su dimensión física, a fin de conocer que como existencia nunca llega a agotarse en un esquema o determinación previamente trazada.</p>	<p>Contenido: -Importancia de la corporeidad -El cuerpo como la imagen del cuerpo en la mente -El cuerpo como excedente de realidad -El carácter suficiente de la existencia: toda vida es suficiente.</p>	<p>Material bibliográfico: <i>A) Para el docente:</i> -Espinoza, B. (1980): <i>Ética demostrada según el orden geométrico</i>. España: Ediciones Orbis. Escolio. -Nietzsche, F. (2016). <i>Así habló Zaratustra</i>. España: Alianza Editorial. Pp. 78-80. -Deleuze y Guattari (1972). <i>El Anti-Edipo, capitalismo y esquizofrenia</i>. México: Paidós. Pp. 11-54. -Resendiz, E. (2017). <i>La Ética de Espinoza: Tres géneros sucesivos de conocimiento</i>. (Ensayo inédito).</p> <p><i>B) Para el estudiante:</i> -Resendiz, E. (2017). <i>La Ética de Espinoza: Tres géneros sucesivos de conocimiento</i>. (Ensayo inédito).</p> <p>Materiales lúdicos: Hojas blancas, colores, crayones o gises, moños de colores o algún distintivo semejante, lápices y plumas.</p>	<p>Nombre de la actividad: P.E.C.I. en torno a la idea de cuerpo Estrategia: Dialógica Técnica: Diálogo colectivo Táctica: Los estudiantes se plantearán de manera individual la siguiente pregunta: ¿Qué es un cuerpo? En un primer momento, de manera individual, tendrán 5 minutos para: 1) Pensar qué es un cuerpo 2) Escribir qué entienden por cuerpo En un segundo momento: 3) Compartirán al grupo sus aportes 4) El profesor integrará en un organizador gráfico las ideas centrales ofrecidas por los estudiantes.</p>	<p>Nombre de la actividad: Reconocer y reafirmar mi corporeidad Técnica: Sensibilización a través del dibujo y la palabra Táctica: De manera individual cada estudiante: 1) Dibujará la silueta de su cuerpo. 2) En su dibujo identificará las partes que más le gustan de él. 3) Elegirá, de entre las partes que más le gustan, aquella que le fascina especialmente. 4) Posteriormente escribirá una carta de amor a esa parte maravillosa de su cuerpo. 5) Compartirá su experiencia general con el grupo.</p>	<p>Individual: Cada estudiante volverá sobre el ordenador gráfico que se realizó colectivamente, lo completará con las nuevas nociones que haya adquirido después de vivenciar la dinámica corporal.</p> <p>Después de completar su ordenador redactará una definición de cuerpo desde su propia experiencia, la cual deberá ser de extensión máxima de 20 palabras.</p> <p>Finalmente responderá a la pregunta: ¿Sé de qué es capaz este cuerpo que es mío y me pertenece?</p>

Tabla 8. Planeación de la tercera sesión

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN 3		
Tema	Desarrollo de la sesión	Tiempo estimado
El cuerpo	Apertura:	
	1) Dialogo colectivo a través de preguntas detonantes: ¿Cómo es el cuerpo de los individuos de otros pueblos? ¿Cómo es el cuerpo de los latinoamericanos? ¿Y el de los mexicanos? ¿Conozco las particularidades de mi propio cuerpo?	10 minutos
	2) Reflexión del docente sobre la importancia del cuerpo: El cuerpo es el primer hogar y la condición de posibilidad básica para toda experiencia.	5 minutos
	Desarrollo:	
	1) Actividad dialógica: P. E. C. I. en torno a la pregunta “¿qué es el cuerpo?”. Integración de las nociones de cada estudiante en un ordenador gráfico en el pizarrón.	10 minutos
	2) Introducción de la noción filosófica de cuerpo de Espinoza: el cuerpo es la idea del cuerpo en la mente.	5 minutos
	3) Dinámica corporal:	25 minutos
	a) Dibuja tu propio cuerpo.	
	b) Escribe una carta de amor a la parte que consideras más significativa de tu cuerpo.	
	c) Comparte, de manera general, tu experiencia de las actividades.	
Cierre:		
1) Reflexión del maestro sobre un concepto integrador de corporeidad: el cuerpo es excedente de realidad. No podemos determinarlo tajantemente, de una vez y para siempre.	5 minutos	
2) Evaluación: Complementa tu ordenador gráfico y escribe una definición de cuerpo desde tu vivencia.	10 minutos	
3) Reflexión final: Sin importar cuál es tu enfoque debes comprender que, fundamentalmente, a la vida que tú eres y que radica en este cuerpo no lo hace falta nada. Tu existencia es completa, se basta a sí misma. Pero, en su completitud, alberga múltiples posibilidades que quizá aún no descubres ni sospechas: ¿sabes de qué es capaz tu cuerpo?	10 minutos	
	T: 1h 20 min.	

Tabla 9. Secuencia didáctica de la tercera sesión

SESIÓN 4: LA RESPONSABILIDAD CON LOS OTROS

Objetivos	Contenido	Materiales de apoyo	Estrategia Técnicas y tácticas	Dinámica Parte lúdica	Evaluación
<p>Objetivo general: Comprender la vida como posibilidad inmersa en una red necesaria de interacciones, a fin de identificar cuál es el impacto que un ser existencial tiene en su entorno.</p> <p>Objetivo particular: Comprender que la responsabilidad con los otros se funda en un aspecto elemental de la existencia: la interacción de los seres entre sí. A fin de reconocer la importancia de su propio ser y la de los otros en la comunidad de los seres existentes.</p>	<p>Contenido: -La Físis como el continuo del ser -Comunidad de los seres -La comunidad del hombre: La Polis -El impacto del hombre en el devenir del cosmos: necesidad de la existencia -Inter-acción y necesidad: fundamentos de la responsabilidad.</p>	<p>Materiales bibliográficos: A) <i>Para el docente:</i> -Poema sobre la Naturaleza, Parménides -Pasajes de Aristóteles: 1) Fís. B, 195b 5 2) Met. Δ, 1015a 15 3) Política, 1253a 10 -Capítulo 4 de filosofía Nahuatl, M. L. Portilla</p> <p>B) <i>Para el estudiante:</i> -Gaarder, J. (1991). El mundo de Sofía. España: Ediciones Siruela. Pp. 43-45.</p> <p>Materiales lúdicos: Hojas, plumas, lápices y colores. Además, cintas de papel y cinta adhesiva.</p>	<p>Nombre de la actividad: Inter-acción de las existencias Estrategia: Dialógica Técnica: Diálogo por binas Táctica: Durante 15 minutos reflexionarán las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Qué implica mi propia existencia? 2) ¿Cuántas cosas debieron suceder para que mi existencia fuera posible? 3) ¿Qué sucedería si yo no estuviera aquí en este momento? 	<p>Nombre de la actividad: Cuidar del otro Técnica: Caminata a ciegas en parejas Táctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) En parejas se asignan dos roles: el que guía y el que es guiado. 2) El chico que será guiado cerrará sus ojos para dejarse llevar a través del espacio. El estudiante que será guía llevará a su compañero a lo largo del espacio cuidando que no caiga, no choque ni se extravíe. 3) Se repetirá la actividad invirtiendo los roles. 4) En plenaria se comentará la experiencia. 	<p>Colectiva o grupal: Realización grupal de un organizador gráfico que contenga los tres conceptos básicos que hemos trabajado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Inter-acción 2) Necesidad 3) Responsabilidad <p>Individual: Por escrito se dará respuesta a las siguientes cuestiones. Resuelve las siguientes preguntas, cada respuesta deberá tener extensión máxima de 20 palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cuál es tu lugar en tu entorno? 2) ¿Cuál ha sido tu impacto real en él? 3) Considerando tu impacto, ¿cuál es tu responsabilidad con los otros?

Tabla 10. Planeación de la cuarta sesión

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN		
Tema	Desarrollo de la sesión	Tiempo estimado
La responsabilidad con los otros	Apertura:	
	1) Actividad detonante: Cada estudiante colocará una cinta de papel en una de sus manos. Puede hacer lo que sea para quitarla, la única regla es que no podrá usar su otra mano. Deberá resolverlo en 3 minutos.	5 minutos
	2) Reflexión sobre el continuo del ser y la comunidad de los seres: Una resolución muy sencilla al problema anterior es pedir a un compañero que nos quite la cinta. A partir de esto nos damos cuenta que podemos pedir ayuda, y que aislarnos no es lo mejor para resolver los problemas. Estamos vinculados con los otros.	10 minutos
	Desarrollo:	
	1) Reflexión sobre la inter-acción con el cosmos: diagrama del profesor en el pizarrón para ilustrarlo. Esto se refuerza con un ejercicio muy sencillo: Nota los árboles que están cerca. Inhala profundo. Date cuenta que la exhalación del árbol es tu inhalación, y tu exhalación es la inhalación del árbol.	10 minutos
	2) Actividad dialógica: Si las cosas están vinculadas entre sí necesariamente se impactan unas a otras. Discusión, en diálogo por binas, sobre la inter-acción desde la propia situación de cada estudiante. ¿Qué implica mi propia existencia? ¿Cómo llegó a hacerse real mi existir?	15 minutos
	3) Dinámica corporal: Mi existencia es necesaria, porque todo lo que me antecede desencadenó en el emerger de lo que soy. En esta red existencial, en la que mi vida implica la de otros y en la que necesariamente interactúo, tengo al menos una responsabilidad: cuidar de aquello que me mantiene en la existencia. Debo cuidar muchos seres, pero puedo comenzar por los que me acompañan en este momento. Realizar caminata a ciegas y compartir experiencias.	20 minutos
Cierre:		
1) Evaluación grupal: Realización de un organizador gráfico en el pizarrón relacionando los conceptos: “inter-acción”, “necesidad” y “responsabilidad”. El organizador deberá ser transcrito por cada estudiante para que pueda trabajar con él en casa.	10 minutos	
2) Instrucciones sobre la evaluación individual: Recuperando lo visto en la sesión y apoyándose en su organizador gráfico responderá el cuestionario de evaluación individual. Este ejercicio se realizará en casa.	10 minutos	
		T: 1h 20 min.

Tabla 11. Secuencia didáctica de la cuarta sesión

SESIÓN 5: LA POSIBILIDAD DE LO QUE SOY

Objetivos	Contenido	Materiales de apoyo	Estrategia Técnicas y tácticas	Dinámica Parte lúdica	Evaluación
<p>Objetivo general: Comprender que el ser que él es se devela siempre como posibilidad, a fin de abrir su horizonte más allá del imperativo de las determinaciones sociales, políticas, estéticas, etc.</p> <p>Objetivo particular: Interpretar los conocimientos previos para proponer, de forma colaborativa, una posible respuesta a la pregunta que interroga por su propio ser.</p>	<p>Contenido: -La pregunta que interroga por el ser de las cosas -La noción de Fisis desde la consciencia griega: acto y potencia -Tenerse en el fin o mantenerse en la obra: estar en la constante exploración de nuestras posibilidades -El hombre como una posibilidad del ser que somos en el entramado de la red existencial -Lo que yo soy nadie lo ha sido, nadie lo puede ser: soy la pura posibilidad de lo que soy</p>	<p>Materiales bibliográficos: A) <i>Para el docente</i> -<i>El espíritu del cristianismo y su destino</i> en: Hegel, G.W.F. (1978). <i>Escritos de juventud</i>. México: FCE. -Resendiz, E. (2020). <i>El sujeto como objeto y el objeto como sujeto</i>. (Ensayo inédito.) -Resendiz, E. (2019). <i>La libertad humana: de cómo el hombre llega a ser lo que es. Una reflexión desde la filosofía de Aristóteles</i>. [Tesis de licenciatura para obtener el grado de licenciado en filosofía]. Pp. 20-30, y 32-41. B) <i>Para el estudiante</i> -Archivo de referencia elaborado por el profesor.</p> <p>Materiales lúdicos: Hojas blancas, pluma y lápiz. Material audiovisual.</p>	<p>Nombre de la actividad: Explorando la posibilidad Estrategia: Dialógica Técnica: Rejillas Táctica: Los estudiantes se reunirán por equipos, y llevarán a cabo los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Discutirán por 5 minutos la cuestión: ¿Qué podemos responder ante la pregunta que interroga por nuestro propio ser? 2) Después, algunos integrantes de cada equipo se intercalarán en un equipo distinto para retomar la cuestión. Esto durante 5 minutos. 3) En seguida los equipos se volverán a integrar en su formación original para replantear, a lo largo de 5 minutos, su respuesta a la cuestión. 4) Finalmente, cada equipo expondrá ante la clase su respuesta y narrará de forma breve como llegaron a la construcción de la misma. 	<p>Nombre de la actividad: La vida contemplativa Técnica: Ejercicio de meditación Táctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Encuentra un espacio en el que te sientas cómodo. 2) Siéntate en silencio con los ojos cerrados. 3) Durante 5 minutos permanece en silencio y observa con atención tus pensamientos, tu respiración, tus sensaciones físicas. 4) En silencio plantéate la cuestión: ¿Qué es esto que soy? 5) Permanece 2 o 3 minutos en silencio. 6) Comparte tu experiencia con el grupo. 	<p>Individual: De forma individual cada estudiante pasará al frente del grupo para realizar una auto-evaluación de sus aprendizajes y desempeño a lo largo del taller, a partir de los siguientes rubros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cómo asumías tu existencia antes de este taller? 2) ¿Cómo viviste este taller? 3) De lo trabajado aquí: ¿qué te llevas para tu propia vida? 4) ¿Cómo fue tu desempeño y compromiso con esta actividad extra-clase? <p>Finalmente, el estudiante evaluará el taller a partir de las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿El taller resultó significativo para tu vida? 2) ¿Consideras que ahora sabes un poco más de ti mismo? 3) ¿Puedes decir que ahora sabes más de filosofía?

Tabla 12. Planeación de la quinta sesión

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN		
Tema	Desarrollo de la sesión	Tiempo estimado
La posibilidad de lo que soy	Apertura:	
	1) Recapitulación de todo lo realizado en el taller como un camino que nos permitirá abordar nuestro último tema.	10 min.
	2) Señalamiento de dos preguntas filosóficas: ¿Qué es el ser? ¿Quién soy?	4 min.
	3) Visualización del vídeo: “¿Qué es algo?”, del canal de divulgación científica “Kurzgesagt”.	6 min.
	Desarrollo:	
	1) Exposición del profesor: Fisis, acto y potencia. O de cómo cada ser se mantiene en la obra de lo que es, sin agotar nunca su propia potencialidad. Lo ente explora sus posibilidades. Y en el caso de los seres humanos, esta exploración puede darse a través de las preguntas que interrogan por el ser.	5 min.
	2) Actividad dialógica: ¿Qué podemos responder ante la pregunta que interroga por nuestro propio ser?	20 min.
	3) Dinámica corporal: Desde el silencio, en la pura atención de lo que somos, en la contemplación de nuestra propia existencia, algunas respuestas también pueden sernos dadas.	10 min.
	4) Reflexión por parte del profesor: somos la posibilidad de lo que somos. El hombre mismo, o la idea de hombre no es sino una posibilidad de lo que somos.	10 min.
	Cierre:	
1) Reflexión final: Si somos la posibilidad de lo que somos, ello significa que somos, también, algo así como un torrente de libertad. Lo que yo soy nadie lo puede ser, ni lo ha sido. Esta posibilidad de mi ser es única, y me pertenece a mí.	5 min.	
2) Autoevaluación y evaluación colectiva del TLF. Puede realizarse de forma oral, o bien solicitarse por escrito.	10 min. T: 1h 20 min.	

Tabla 13. Secuencia didáctica de la quinta sesión

4.4. Desarrollo del Taller

4.4.1. Informe de la primera práctica: 14 de octubre-11 de noviembre 2021

La primera versión del taller se llevó a cabo en 10 clases virtuales. La plataforma que ocupamos fue ZOOM, ya que nos permitió realizar las sesiones y grabarlas para obtener las evidencias necesarias. Trabajamos los martes y jueves del 14 de octubre al 11 de noviembre de 2021. Cada clase tuvo duración de 1 y ½ horas. El horario fue de 18:00-19:30 horas. En esta ocasión el taller se tituló: *¿Quién soy? En busca de mí mismo.*

Se inscribieron 12 estudiantes, de los cuales sólo 5 permanecieron a lo largo de todas las sesiones. Los participantes fueron bachilleres pertenecientes a diferentes grados educativos y a distintas escuelas. El rango de edad fue de 15 a 18 años. Todos los asistentes se inscribieron de forma voluntaria, y no tuvieron otro beneficio más que la convivencia y el aprendizaje.

En esta edición realizamos un diseño instruccional distinto al expuesto en las páginas anteriores, aunque con el mismo enfoque. Consideramos irrelevante anexarlo porque sufrió cambios sustanciales. Sin embargo, presentamos a continuación lo más destacable de nuestra primera experiencia con el TLF.

Descripción sobre el desarrollo del taller

El tema fundamental de nuestro taller fue *la existencia*. Siguiendo la reflexión filosófica de Jaspers en el texto “La filosofía”, y las reflexiones llevadas a cabo a lo largo de nuestra investigación, consideramos pertinente abordarlo a través de los subtemas siguientes:

- | | |
|---|--|
| 1) Encuentro y conocimiento | 6) Imposibilidad y posibilidad de conocerme |
| 2) La condición del hombre como ser existente | 7) La soledad existencial |
| 3) Existir es compartir el ser | 8) La fe como problema existencial |
| 4) El cuerpo como excedente de realidad | 9) El encuentro amoroso de existencia a existencia |
| 5) ¿Quién soy? | 10) Dios y la trascendencia |

Si bien es posible abordar estos puntos desde una perspectiva puramente teórica, buscamos hacerlos tangibles a partir de actividades precisas. Por ello, aún con la virtualidad de por medio, trabajamos ampliamente con nuestros sentidos, a fin de hacer mucho más palpable lo abordado en los textos y las exposiciones. Las dinámicas se centraron sobre todo en la atención del propio cuerpo y en el auto-reconocimiento.

Así mismo, para no perder el vínculo con la lectura y la escritura, tan importantes en la tradición filosófica, diseñamos actividades individuales y colaborativas para estimular la reflexión a través de ellas. Se buscó que todo lo pensado se organizara en mapas u organizadores que hicieran evidentes de forma concreta los conocimientos logrados.

Comprendemos, además, que no puede haber una auténtica filosofía existencial si no es a través de las propias experiencias, por ello, aunque trabajamos con textos filosóficos, pinturas, música y con los modos de abordar ciertos temas ya consolidados de grandes autores, buscamos centrarnos sobre todo en las vivencias de los estudiantes. Lo que estimuló su participación, involucramiento, y posibilitó la significatividad auténtica de la experiencia de acercarse a la filosofía a través de un taller.

Observaciones de los tutores:

Varias fueron las observaciones hechas por los tutores al diseño y aplicación del taller. Nos centraremos en 4 puntos fundamentales para recuperar sus aportaciones al proyecto:

- 1) *Faltó profundidad teórica:* Debido a que consideramos que lo más importante era recuperar las vivencias y nociones de los estudiantes, y construir nuevos conocimientos a partir de sus aportes a la discusión en turno, descuidamos la profundidad teórica filosófica. No es que no hayamos hecho referencia a ella, sino que no le dimos el peso suficiente. Lo que suscitó la pregunta: ¿cómo podríamos distinguir este taller filosófico de uno de carácter psicológico?
- 2) *Faltó articular las sesiones entre sí:* Si bien elegimos los temas de las sesiones de acuerdo a lo reflexionado a través de la obra de Jaspers, notamos que algunos temas no parecían ser del todo relevantes para los estudiantes: el tema de Dios; otros más resultaron escabrosos: la soledad y la fe. Después de reflexionar comprendemos que

no se trata sólo de su pertinencia, sino que faltó ser más claros en la estructura de la secuencia temática y enlazar con mayor coherencia el orden de las sesiones. Por otro lado, algunas temáticas resultaron reiterativas: encuentro y conocimiento, la condición del hombre como ser existente, existir es compartir el ser, el encuentro amoroso de existencia a existencia. Si bien la demora en cada uno de estos aspectos así desglosados nos permite una reflexión filosófica nutrida y profunda, para el desarrollo del taller consideramos sensato condensar las temáticas y enfocarnos en abordarlas más bien en profundidad que en amplitud.

- 3) *Faltó estructurar mejor cada sesión en su construcción interna:* Cuidamos la estructura fundamental de las clases: inicio, desarrollo y cierre. Sin embargo, al no planear con toda exactitud, y debido tanto a cierta ignorancia como a una ambición desmedida respecto a los objetivos originales del taller, las sesiones llegaron a extenderse más allá del tiempo estimado. Pues queriendo cumplir demasiados objetivos por sesión, nos desenfocamos al intentar abarcar muchos aspectos, lo que trajo como consecuencia que algunas clases perdieran estructura y se desbordaran más allá del tiempo límite establecido para cada sesión. Si bien los estudiantes siempre estuvieron dispuestos y disfrutaron incluso los excesos, estos detalles nos impidieron obtener resultados más objetivos para evaluar la pertinencia del taller, así como los aprendizajes reales obtenidos a través del mismo.

- 4) *Algunas actividades no son del todo pertinentes para ser trabajadas con adolescentes:* Descubrimos, después de aplicarlas, que algunas dinámicas poseen una carga emocional demasiado intensa: como mirarse en el espejo o experimentar en silencio la propia corporalidad. Es posible que estas experiencias detonen circunstancias que sean difíciles de manejar en el aula virtual e incluso presencial, pero descartarlas completamente no nos parece factible. Lo que debemos hacer es documentarnos más y rediseñarlas, a fin de obtener sus beneficios sin poner en riesgo a ningún estudiante, y permitir el flujo adecuado de la sesión en turno.

Anexos sobre las actividades del taller:

A continuación, compartimos algunas evidencias del trabajo realizado durante el taller. No presentamos muestras de todas las clases debido a que esta edición tuvo muchas correcciones, pero las que anexamos nos permitirán dejar constancia de lo trabajado y hacer palpable la evolución del proyecto. Cabe mencionar que los estudiantes dieron su consentimiento para aparecer en las capturas que se observan a continuación.

ACTIVIDAD 1: Autorretrato Primera clase “Encontrándonos y conociéndonos”

En la sesión 1 abordamos el tema *el encuentro*. Después de hacer tanto el encuadre del taller como el de la clase, los estudiantes realizaron en Jamboard un autorretrato y un cuestionario:

- 1) ¿Cuál es mi nombre?
- 2) ¿Por qué elegí estas formas y estos colores?
- 3) ¿Qué me hace sonreír?
- 4) Tres cosas que me definen son:
- 5) Tres de mis cosas favoritas en la vida son:

Se dieron 15 minutos para llevar a cabo ambas actividades. Posteriormente, expusieron su trabajo al resto de la clase. Al terminar la dinámica, hicimos una reflexión filosófica sobre la noción de *encuentro*. Mostramos ahora el ejercicio de la estudiante Evelyn Vázquez.

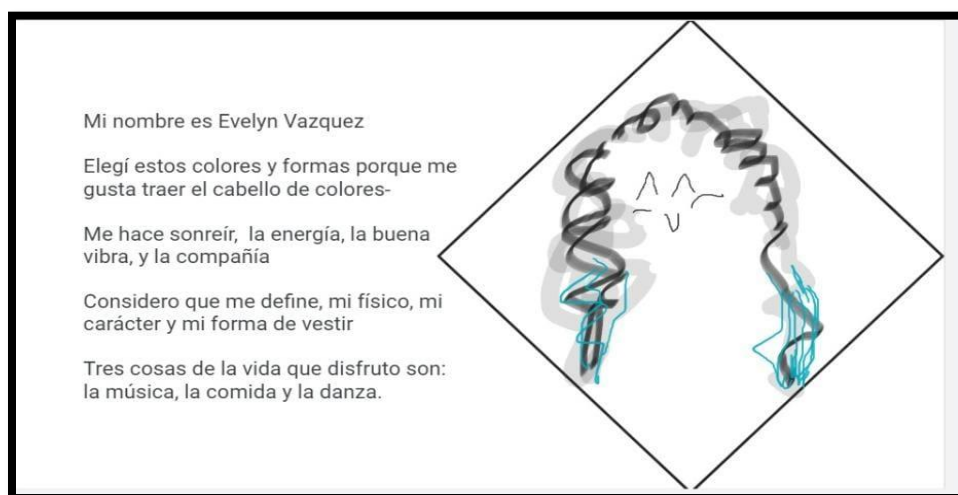


Ilustración 3. Autorretrato de Evelyn Vázquez

ACTIVIDAD 2: Organizador gráfico Cuarta sesión “El cuerpo como excedente de realidad”

En la sesión 4 abordamos el tema *el cuerpo*. Comenzamos la clase elaborando un P.E.C.I. (Pienso, Escribo, Comparto e Integro) para recuperar las nociones de cuerpo de los estudiantes. Después de escucharnos entre todos para integrar las ideas previas, realizaron una actividad de auto-reflexión: Durante 5 minutos se sentaron en silencio a tomar consciencia de su cuerpo. Después, por 5 minutos se observaron en un espejo. Finalmente, elaboraron un ejercicio reflexivo a partir de las siguientes preguntas:

- 1) ¿De qué color son mis ojos?
- 2) ¿Cómo es mi cabello?
- 3) ¿Cómo se ve mi piel?
- 4) ¿Quién es aquél que veo en el espejo?

Al terminar, recuperamos las experiencias de todos los estudiantes. Fue un ejercicio muy intenso que los confrontó radicalmente consigo mismos. Posteriormente, centramos la reflexión en la idea de cuerpo a partir de la siguiente cuestión: Después de haber realizado estos ejercicios, ¿qué puedes decir sobre el ser del cuerpo? Las respuestas fueron alucinantes, mismas que condensamos en un organizador gráfico. Cabe mencionar que esta fue la clase que más disfrutaron. A continuación, apreciamos un momento del proceso de construcción del organizador.

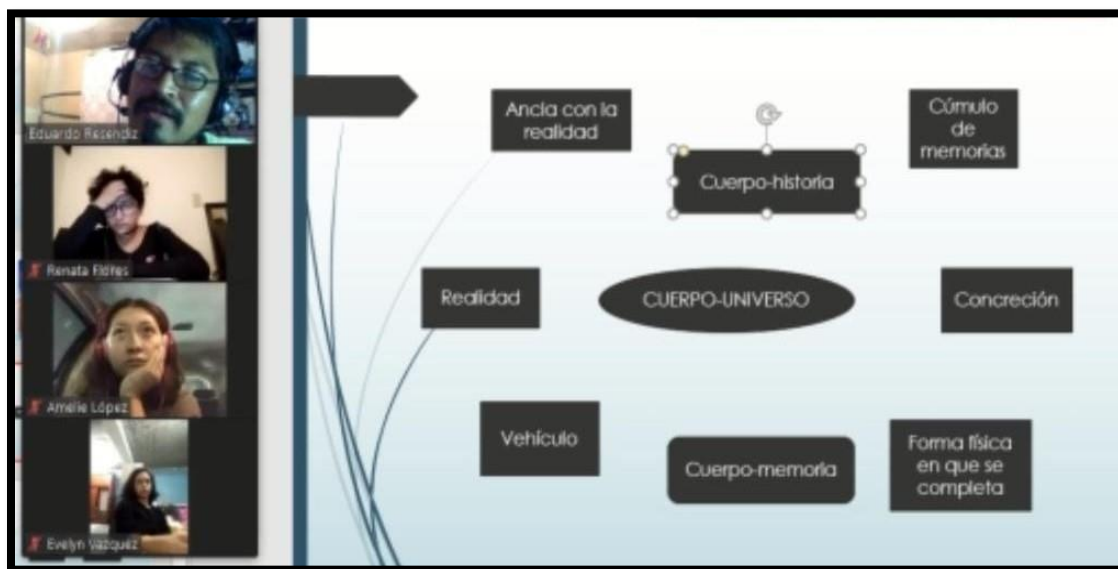


Ilustración 4. Organizador gráfico sobre el concepto de “cuerpo”

ACTIVIDAD 3: Cierre del taller Décima sesión “La trascendencia”

En la sesión 10 abordamos el tema de *la trascendencia*. Iniciamos con la exposición del concepto de trascendencia por parte del docente. Diferenciamos entre lo trascendente y lo trascendental, desde la comprensión y sensación de apropiarnos del *sí mismo*.

Para esclarecer la discusión teórica, realizamos un cadáver exquisito en el que cada uno dejó plasmada su idea del amor en 4 versos. Al terminar, un estudiante leyó el poema construido entre todos. Esclarecimos que lo trascendente es todo aquello que está presente, pero parece no estarlo: el sentido, el gozo, la esencia. Sin embargo, sólo podemos acceder a ello a través del compartirnos con los otros. El conocimiento y el sentido lo construimos colectivamente. Mientras que la esencia y el ser se revelan sólo a través del encuentro. Y, en ese proceso nos vinculamos con la dimensión trascendental: el sí mismo.

No obstante, comprendimos que intelectualmente no podemos acceder de forma plena a lo que somos. Justo por ello es que deseamos la trascendencia: rebasar nuestros límites. Actitud que nos lleva a estar en contacto con los otros, a la vez que aligera nuestras cargas psíquicas, pues nos revela que entre todos sostenemos la realidad y, por ende, podemos apoyarnos para mantenernos en pie en el mundo. Esto no se traduce en controlar la existencia, pero sí puede convertirse en una puerta para acceder a una vida más dichosa.

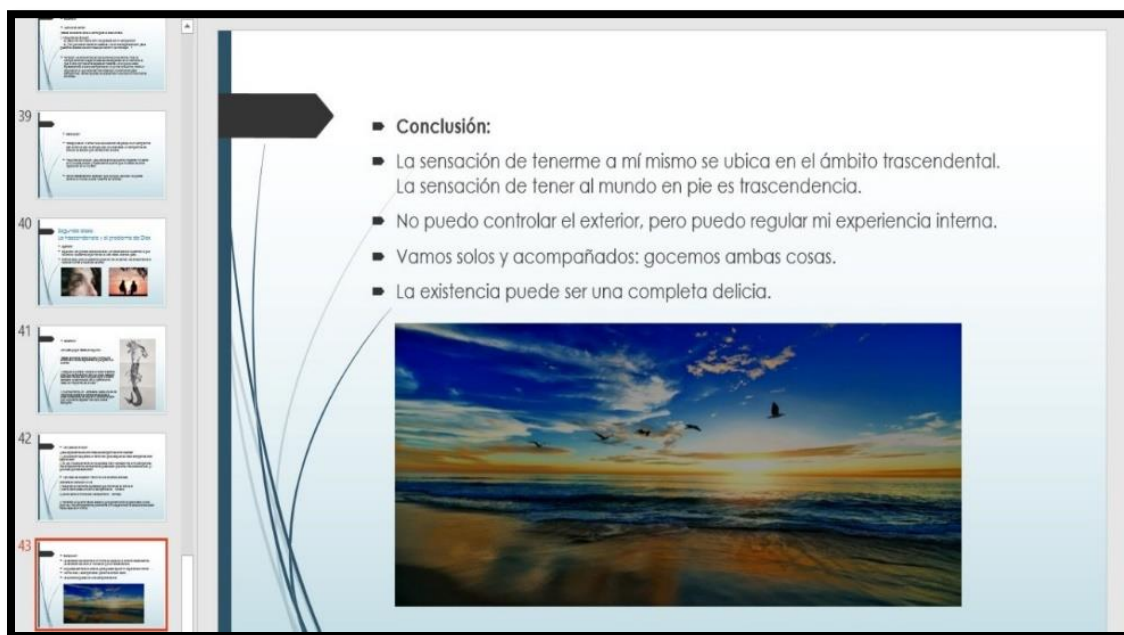


Ilustración 5. Cierre de la primera edición del taller

F E S UNAM ACATLÁN Facultad de Estudios Superiores
Acatlán

**Taller libre de
Filosofía**

Imparte: Maestrante Eduardo Reséndiz Santos

**¿Quién soy? En busca de mi mismo
La existencia como detonante
de reflexión filosófica.**

Del 12 de octubre al 11 de noviembre.
Martes y Jueves de 18:00 a 19:30 hrs

Vía ZOOM

Ilustración 6. Cartel de la primera edición del taller

4.4.2. Informe de la segunda práctica: 15-24 de marzo 2022

La segunda versión del taller se llevó a cabo de forma presencial. En esta ocasión se tituló: *Descubriendo mi potencial*. Se realizó en las instalaciones de Centro Educativo Vallescondido.⁹ La convocatoria fue exitosa: se inscribieron 19 estudiantes. Los jóvenes pertenecían a los 3 semestres en turno: 2º, 4º y 6º, siendo los del último semestre quienes tuvieron mayor presencia. De los inscritos, desertaron 2. Los 17 restantes asistieron constantemente a lo largo del taller: no faltaron en ninguna ocasión.

Nos reunimos los días 15, 16, 17, 23 y 24 de marzo de 2022. Cada sesión se llevó a cabo al terminar sus actividades escolares en un aula convencional. Los horarios de inicio variaron de 12:00 a 13:00 horas, de acuerdo con su carga de materias. En todos los casos, las sesiones duraron alrededor de 1 hora con 20 minutos, con un desfase máximo de 5 minutos después de la hora planeada para el término. Cabe mencionar que, antes de iniciar el taller, los estudiantes contaron con un descanso de 20 minutos para evitar saturarlos. En ese espacio se alimentaron, ejercitaron o descansaron según su criterio.

Descripción sobre el desarrollo del taller:

El tema fundamental del taller fue *la existencia como posibilidad*. Desde él hicimos surgir una reflexión situada en un contexto pertinente, el cual construimos a partir de actividades detonantes, lecturas filosóficas previas (solicitadas para la clase), integración de ideas a través del diálogo, y la explicación de conceptos filosóficos por parte del docente.

Nuestro autor principal fue Karl Jaspers con su obra “La filosofía”. Consideramos relevantes tanto algunos pasajes selectos de la “Ética” de Espinoza, como algunas citas

⁹ Centro Educativo Vallescondido es una institución de EMS con enfoque constructivista y humanista. Aunque es una escuela privada, su plan de estudios se rige por las normativas de la DGB y la SEP. Constantemente se ocupa en formar a sus docentes con apego a los requerimientos de las autoridades educativas del país, pero atendiendo, igualmente, las propuestas pedagógicas de otros centros educativos de carácter privado. Además, los directivos se empeñan cada día por hacer del colegio un espacio de contención emocional que capacite ampliamente a sus estudiantes para los desafíos de la sociedad mexicana contemporánea. Debido a esto, la propuesta del TLF fue bien recibida.

Cabe mencionar que el docente autor de este proyecto de investigación labora en CEV desde hace 2 y medio años. A pesar de ello, esta fue la primera vez que trabajó con los participantes del taller, mismos que dieron su consentimiento para compartir las evidencias que presentamos a lo largo de este segundo reporte.

puntuales de la obra de Aristóteles (Física, Metafísica y Política). Hicimos referencia explícita o implícita a otras fuentes filosóficas, y recomendamos textos a los estudiantes. Esto nos permitió cubrir las deficiencias teóricas que tuvimos en la versión anterior del taller.

La línea que trazamos para abordar la existencia como posibilidad siguió este desglose temático:

- 1) El encuentro
- 2) Las experiencias límite
- 3) El cuerpo
- 4) La responsabilidad con los otros
- 5) La posibilidad de lo que soy.

En esta nueva secuencia de temas, buscamos condensar los puntos abordados en las 10 sesiones que ofrecía la primera versión del taller en atención a la reflexión existencial que nos sugirió la lectura de Jaspers. Nos parece que la selección fue acertada porque nos permitió trazar un camino mucho más concreto y claro tanto para nosotros como para los estudiantes. Lo que nos permitió abordar el tema de la posibilidad del ser que somos, y con él, acercar a los estudiantes a la consciencia de la construcción de su identidad.

Por otro lado, en atención a la dinámica interna de un taller no nos limitamos a la exposición rigurosa de los temas, sino que construimos el contexto filosófico a partir del diálogo. El cual detonamos tanto con preguntas específicas como con actividades de inicio. Nos ocupamos, igualmente, de profundizar en la reflexión a partir de dinámicas corporales. Mismas que intensificaron el pensamiento, pues no estábamos sólo recordando o especulando: en las dinámicas fuimos atravesados por una vivencia inmediata y fresca, que fue relevante para abordar el tema en turno. Por ello, más que aprender a pensar filosóficamente, vivimos la reflexión filosófica desde la necesidad de comunicar lo que estábamos experimentando en el presente.

Podemos decir que en general hubo un interés genuino de los estudiantes por el taller. Las actividades fueron de su agrado, además que les permitieron adquirir conocimientos nuevos o reafirmar nociones que ya tenían. En la segunda sesión nos hicieron saber que la gran mayoría se inscribieron para validar algo que en la institución llaman “créditos formativos”. Si bien estaban por voluntad, es necesario admitir que tenían preocupación por validar un

requisito académico a través del taller. Ello, sin duda, fue inquietante. Pero pudimos ir más lejos comentándoles que si se trataba de sus “créditos formativos” se despreocuparan, pues mientras nos enfocáramos en lo que el taller quería mostrarnos: *la posibilidad de lo que somos*; obtendríamos mucho más que “puntos extra” o cubrir requisitos académicos. Este mensaje fue recibido de buen grado, pues mantuvo el interés de los que desde el comienzo estuvieron entusiastas, cambió la actitud de algunos que asistían por compromiso, y situó a otros que estaban dispersos (indecisos sobre si permanecer o no, e incluso sin comprender completamente qué hacían inscritos en el taller, pues los motivaba más la presencia de sus compañeros o amigos que la idea misma de cumplir con un requisito o la de tomar voluntariamente un curso de tal o cual temática).



Ilustración 7. Los participantes del TLF

En futuras ediciones del taller evitaremos llevarlo a cabo como parte de actividades que representen un requisito académico, o una actividad que genere puntos extra. En la versión anterior pudimos llevarlo a cabo fuera del ámbito institucional con gran éxito. La convocatoria fue bien recibida, y los estudiantes comprometidos quedaron muy satisfechos. Pero el cambio a actividades presenciales nos orilló a considerar que lo más viable sería realizarlo en un espacio físico en el que los participantes pudieran sentirse seguros. Una escuela nos pareció el lugar más adecuado. Sin embargo, pese a que comentamos que era importante mantenerlo como una actividad libre, la escuela también necesitaba justificar tanto nuestra presencia como la realización del taller. Al final, consideramos que resolvimos esta situación de forma adecuada, pero lo mejor será evitar la institucionalidad pidiendo total libertad a las autoridades escolares, o llevándolo a cabo en espacios totalmente ajenos a la escuela: bibliotecas, cafeterías, casas de cultura, etc.

En todo caso, los estudiantes estuvieron muy dispuestos a aprender. Como hemos dicho, a través del diálogo, las dinámicas y la reflexión, muchos de ellos (14 de 17 alumnos) experimentaron el taller como un curso que les permitió ver la vida con mayor profundidad, conectar consigo mismos y con sus compañeros de una forma no conocida o que había permanecido en el olvido. De algún modo se vincularon desde una dimensión humana más profunda: sensibilidad y reconocimiento mutuo. Pero algunos (3 de 17), pudieron ir aún más lejos: reconocieron que incluso la humanidad parece ser una especie de capa que recubre lo que somos. Entre esos 3 jóvenes, la estudiante Julieta Fuentes fue quien penetró en este pensamiento con mayor intensidad. En la última actividad, que fue un ejercicio de evaluación del taller a través de un cuestionario oral, ella menciona: “No sé quién soy, o qué soy, pero me parece que el mundo y lo que soy está lleno de posibilidades por descubrir.”

Sin duda el taller dio un giro en cuanto a su significatividad, sus fundamentos, y el vínculo entre la filosofía y la pedagogía. El taller resultó significativo para nuestros estudiantes. Efectivamente tocó sus vidas o conmovió sus pensamientos. Ello debido a que trabajamos con mucho más rigor el sustento psicopedagógico que fundamenta nuestra planeación didáctica. Vinculados siempre en el ámbito disciplinar que nos atañe: la filosofía. Todo esto facilitó el trabajo en el aula: nos permitió trabajar con mayor fluidez y resolver los desafíos que se presentaron a lo largo de las prácticas. Siempre en congruencia con nuestro enfoque

existencial, pues estuvimos dispuestos a responder a las particularidades del encuentro con los estudiantes.

Finalmente, no pasamos por alto que hay detalles que podemos mejorar: los abordaremos en la siguiente sección de este reporte. Por lo pronto, nos parece que lo más valioso ha sido vivenciar la filosofía, y mostrar la existencia como posibilidad. Lo cual se traduce en libertad para compartir la palabra, pensar, y auto-determinar lo que somos. Al terminar el taller hemos reflexionado que la estrategia que elegimos: la estrategia dialógica; así como la implementación de dinámicas corporales y actividades detonantes que implican la corporeidad, son sumamente pertinentes y valiosas para la enseñanza de la filosofía. ¡Seguiremos explorándolas!

Observaciones de los tutores:

Para mejorar tanto el diseño del taller como la práctica docente, tomaremos en cuenta los comentarios hechos por los tutores y por algunos compañeros que observaron la práctica:

- 1) *Jerarquía de los objetivos:* Los tutores nos han mencionado que los objetivos son muy distantes entre sí: nuestro objetivo general del taller se sitúa en el “análisis de la existencia”, mientras que los particulares aspiran a la “comprensión” y al “conocimiento” de ciertos aspectos de ella. Las correcciones sugieren que debemos “acortar” la distancia entre “analizar” y “comprender” la existencia. Esto se explica porque las observaciones fueron emitidas desde la *Taxonomía de Bloom*, en ella la “utilización o aplicación del conocimiento” se sitúa entre la “comprensión” y el “análisis”. Sin embargo, para construir los objetivos, nosotros seguimos el trabajo de Gallardo, K. E. (2009), quien reúne la *Teoría Cognitiva de Kendall y Marzano* (2007). Desde este enfoque, la jerarquía de los niveles de conocimiento es la siguiente:

Nivel 1: Recuperación

Nivel 2: Comprensión

Nivel 3: Análisis

Nivel 4: Utilización del conocimiento

Nivel 5: Meta cognición

Nivel 6: Sistema interno

Podemos percatarnos de que no hay huecos que cubrir entre el análisis y la comprensión, pues la “utilización o aplicación del conocimiento” se encuentra en un nivel superior al “análisis”. Nosotros nos hemos situado únicamente en los tres niveles más básicos sin omitir alguno. No obstante, no hemos justificado por qué decidimos emplear esta taxonomía, por lo que habremos de dedicar unas líneas para ello en el cuerpo de la investigación. O bien, optar por la taxonomía de Bloom para construir los objetivos. También hemos considerado trabajar en un nivel cognitivo no tan ambicioso, ello debido al tiempo que dura el taller. Lo más probable es que optemos por esto último, por lo cual estableceremos la “comprensión” como pauta para determinar los objetivos.

- 2) *Carácter tautológico de los objetivos:* Tanto los objetivos del taller como los de las sesiones pretenden justificarse a sí mismos y entre sí. Nuestro tema central es “la existencia como posibilidad”, por lo que cerrar los objetivos de forma que vuelvan sobre sí mismos para sustentarse, o que sugieran un camino estrecho y determinado no es lo más sensato. En nuestros objetivos debe hacerse palpable la posibilidad: puesto que queremos explorar la existencia como aquello no-determinado que siempre permanece abierto, nuestros objetivos deben tener el mismo carácter.
- 3) *Revisión de los instrumentos de evaluación:* Las actividades de evaluación son pertinentes, pero hace falta construir instrumentos precisos para evaluar su contenido. De suerte que los ejercicios puedan ser valorados con objetividad. Aunque sin dejar de lado el aspecto subjetivo, sorpresivo y variable que los encuentros humanos traen consigo.
- 4) *Estructura de las sesiones:* En la planeación son muy evidentes los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la sesión. Pero en la práctica se ha vuelto difícil, para los observadores, identificar el momento preciso en que pasamos del inicio al desarrollo de la sesión. Este es un punto a tener en cuenta, ya que, tomando distancia del propio trabajo (es decir, observando el propio esfuerzo como observadores externos), es evidente que en algunas sesiones el paso de una fase a otra no es del todo claro.

- 5) *Elaboración de un producto final:* Si bien realizamos productos para evaluar cada sesión, y llevamos a cabo una actividad integradora que permitió evaluar los logros obtenidos en el taller, faltó generar un producto palpable que diera cuenta de los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de las sesiones. Es necesario pensar en esta evidencia o producto final, que nos permita evaluar con mayor objetividad el desempeño de los estudiantes, la labor del docente y la eficiencia del taller.

Evaluación de los aprendizajes:

La evaluación es un proceso riguroso que exige mucho del docente: habilidades, creatividad y conocimientos. Si bien es arbitraria, en el sentido de que siempre hay alguien que decide qué y cómo se evalúa (el docente o un cuerpo de docentes), no por ello carece de rigor ni de objetividad. Es necesario planear la evaluación atendiendo a las características específicas del curso que queremos evaluar. A su vez, la objetividad de la misma se determina señalando los rubros específicos que serán evaluados. Una vez que se asientan los criterios de evaluación, nos sujetamos a ellos considerando siempre que pueden presentarse factores externos que nos pidan o exijan hacer modificaciones al respecto.

La evaluación está vinculada estrechamente con la planeación. Los objetivos de aprendizaje guían la planeación didáctica, y en atención a ellos es que se determinan tanto el tipo como los instrumentos de evaluación. La evaluación no puede pasar por alto los objetivos, pues se sustenta en ellos. Tampoco puede omitir el desarrollo del curso: las estrategias de aprendizaje, el desempeño de los estudiantes, las circunstancias particulares de cada ciclo, las características específicas de nuestros estudiantes, etc. Cuando la evaluación se sujeta tanto a los objetivos como a los contenidos y particularidades del curso, es muy probable que arroje resultados exitosos. Si bien éstos no son nunca determinantes de forma absoluta, nos permiten interpretar el desempeño de los educandos.

Por otro lado, cuando la evaluación nos da resultados negativos, antes de considerar que se trata de negligencia estudiantil resulta conveniente revisar si el instrumento de evaluación es el adecuado: exige de los estudiantes un nivel cognitivo equivalente al que se trabajó a lo largo del periodo a evaluar, evalúa contenidos trabajados efectivamente en las sesiones, su

diseño estructural es correcto. Si el instrumento es adecuado, llega el momento de valorar si las estrategias fueron las mejores para cumplir los objetivos: evitan saltos cognitivos difíciles de procesar, se ofreció a través de ellas los contenidos necesarios para realizar la evaluación, son acordes con los propósitos que se definieron al planear el curso. Si no fuera suficiente, llega el momento de revisar los objetivos: son realizables o demasiado ambiciosos para el tiempo en que pretenden lograrse, son flexibles o más bien son rígidos. Si tanto el instrumento como la planeación son congruentes entre sí, además de ser adecuados para los estudiantes, es posible que los resultados negativos obedezcan a factores externos. Los cuales pueden ser considerados por el docente al momento de asentar una evaluación de forma numérica (calificar), no sin pasar por alto que el proceso educativo es responsabilidad del estudiante. El profesor debe situarlo ante este hecho.

Sucede también que los instrumentos de evaluación pueden arrojar falsos negativos o falsos positivos. Esto pasa cuando no han sido elaborados cuidadosamente: ya porque el nivel cognitivo no es el que se trabajó en el periodo a evaluar, porque no corresponde con los objetivos, o debido a que la estructura del instrumento no es clara: la redacción es deficiente, el instrumento trabaja con niveles de complejidad que no siguen una secuencia progresiva, o porque tiene fallos estructurales que desvían la atención de los estudiantes.

En todo caso, la evaluación es el resultado de las decisiones del estudiante. Reprobar un curso es reflejo de un alto grado de descuido: siempre es posible acercarse al docente para esclarecer dudas, pedir ayuda ante dificultades internas o externas a la escuela, manifestar desacuerdos y encontrar soluciones. No debemos olvidar que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje (Gutiérrez, R., 2008, p.8), como tal, la evaluación también puede ser formativa: forja responsabilidad, carácter, valores y disciplina. Por ello, más que pensarla como premio o castigo, debemos asumirla como la cosecha de los esfuerzos de nuestros estudiantes. A nosotros nos toca ser éticos, imparciales y objetivos, no podemos dejarnos llevar por nuestras emociones, sentimientos o creencias: tenemos que preservar nuestra autoridad con justicia. Y en este proceso aplicar nuestros saberes a fin de resolver del mejor modo las exigencias particulares de cada situación.

En nuestro TLF trabajamos con *la evaluación formativa*, pues nos interesan tanto los procesos como los resultados: el desarrollo del pensamiento como la manera en que plasman

la comprensión en las actividades solicitadas. Pero también porque deseamos acceder a una dimensión del ser que somos que no puede apresarse sola ni totalmente a través del rigor de la lógica formal: hablamos de la existencia como posibilidad. Queremos des-ocultar la vida como potencialidad, por ello hemos decidido realizar actividades de evaluación muy específicas que, no obstante, dan pie al libre juego del entendimiento e involucran la imaginación, el razonamiento y la memoria: preguntas abiertas, organizadores gráficos en tabla o en mapa, trípticos, ilustraciones y esquemas. Como hemos dicho, asumimos la evaluación como parte del aprendizaje, por lo cual hemos diseñado los ejercicios para estimular la reflexión y la auto-evaluación. A través de ellos el estudiante podrá verse a sí mismo y situarse ante ciertos aspectos de su existencia.

Finalmente, puesto que evaluaremos tanto los procesos como los resultados, diseñamos la siguiente rúbrica general como instrumento para evaluar los aprendizajes de nuestros estudiantes. Consideramos cuatro aspectos a evaluar:

- 1) *Ortografía y claridad*: Se refiere a que el ejercicio se lee con claridad, tiene una ortografía correcta, está organizado, e incluso es visualmente atractivo. Suma 2 puntos. No cumplir con esto podría anular la actividad.
- 2) *Formato*: Se refiere a que el estudiante entregó el producto solicitado: Un tríptico y no un folleto, un organizador gráfico en mapa y no en tabla, etc. Suma 2 puntos. En el caso de las últimas actividades en las que no se generó un producto, el puntaje se obtuvo considerando la actitud durante la participación oral.
- 3) *Involucramiento*: Se refiere a que el estudiante participó en clase, aportó a las discusiones y realizó los ejercicios solicitados en la sesión, mismos que le permitieron elaborar la actividad de evaluación de forma óptima. Suma 8 puntos.
- 4) *Comprensión*: Se refiere a que el estudiante ha sido capaz de plasmar en su ejercicio lo que ha comprendido del tema, así como lo reflexionado en torno al mismo. Suma 8 puntos.

Puesto que realizamos 5 actividades de evaluación, cada una tuvo valor de 20 puntos para obtener un total de 100. Reiteramos que esta es una rúbrica general que nos permitió evaluar cada uno de los 5 productos. Cabe mencionar que respecto al rubro "Involucramiento" estuvimos tomando nota a lo largo de las sesiones. A continuación, mostramos la rúbrica con los puntajes desglosados:

RÚBRICA GENERAL DE EVALUACIÓN					
Rubro	Desempeño				
	<i>Pésimo</i>	<i>Deficiente</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
<p>Ortografía y claridad</p> <p>Elaboró un ejercicio que se lee con claridad y está organizado debidamente. La redacción y la ortografía son correctas.</p>	No lo hizo 0 puntos	Lo hizo de forma incorrecta 0.5 puntos	Lo hizo de forma incompleta 1 punto	Lo hizo bien 1.5 puntos	Lo hizo excelente 2 puntos
<p>Formato</p> <p>Entregó el documento en el formato solicitado: mapa, tríptico, cuestionario, etc.</p>	No lo hizo 0 puntos	Lo hizo de forma incorrecta 0.5 puntos	Lo hizo de forma incompleta 1 punto	Lo hizo bien 1.5 puntos	Lo hizo excelente 2 puntos
<p>Involucramiento</p> <p>Participó activamente en todas las actividades de la clase.</p>	No lo hizo 0 puntos	Lo hizo de forma incorrecta 2 puntos	Lo hizo de forma incompleta 4 puntos	Lo hizo bien 6 puntos	Lo hizo excelente 8 puntos
<p>Comprensión</p> <p>Comprendió el tema, y plasmó sus reflexiones en su trabajo.</p>	No lo hizo 0 puntos	Lo hizo de forma incorrecta 2 puntos	Lo hizo de forma incompleta 4 puntos	Lo hizo bien 6 puntos	Lo hizo excelente 8 puntos
<p>Observaciones:</p> <p>Puntaje total:</p>					

Tabla 14. Rúbrica general de evaluación de las actividades del taller

Anexos sobre la evaluación de las actividades:

A continuación, mostramos algunas evidencias del trabajo de los estudiantes. En cada caso presentamos el ejercicio de evaluación correspondiente a cada una de las sesiones, aunque también anexamos algunas actividades extra. Hemos elegido tanto los materiales más claros a la vista (ya que se realizaron a mano), como los que cumplen o se acercan más a lo solicitado para cada actividad.

ACTIVIDAD 1: Primera sesión El encuentro “Entrevista”

En la sesión 1 abordamos el tema *el encuentro*. Después de hacer tanto el encuadre del taller como el de la clase, los estudiantes realizaron un autorretrato utilizando hojas blancas y colores. Al terminarlo, se presentaron ante sus compañeros y explicaron su dibujo: por qué eligieron esas formas y colores. Esta fue la actividad detonante para abordar el tema.

Posteriormente, el docente realizó una breve exposición sobre la condición existencial, la cual fue dirigida hacia la experiencia del *encuentro*. Para ello se introdujo la noción de “choque fortuito de los cuerpos” que recuperamos de B. Espinoza. Con la intención de profundizar en lo anterior, se dio lugar a la dinámica corporal que se diseñó para el tema: Los estudiantes iniciaron una caminata por todo el espacio del aula. Al principio caminaron a placer. Después, trazaron objetivos a donde llegar (el escritorio, la columna, la butaca, etc.). En seguida, se les pidió que pusieran atención en los compañeros que salían a su encuentro: debían sostener la mirada unos segundos sin dejar de caminar. Eventualmente, el reconocimiento fue mayor: tenían que detenerse unos segundos, saludar cordialmente a un compañero y seguir su camino hasta encontrarse con alguien más. De esta forma, poco a poco fueron saliendo del anonimato.

Después de la caminata, los estudiantes formaron dos filas paralelas. Uno de los equipos permaneció de frente al otro, y su trabajo sencillamente fue esperar. Del otro grupo fueron seleccionados uno a uno para elegir una pareja del equipo en espera. Lo hicieron de la siguiente forma: El estudiante elegido cerró sus ojos, camino a tientas para encontrar un

compañero de la otra fila y una vez a su lado conformaron una dupla de trabajo. Esto se repitió hasta que todos tuvieron un compañero para realizar la siguiente actividad.

A continuación, con la pareja elegida de manera fortuita, el choque aleatorio se elevó a la condición de encuentro. Los estudiantes se entrevistaron mutuamente siguiendo este pequeño cuestionario:

- 1) ¿Cuál es mi nombre completo?
- 2) ¿Cómo me gusta que me llamen?
- 3) ¿Cuál es mi actividad o actividades favoritas?
- 4) Menciona algo que nadie o casi nadie sabe de ti
- 5) ¿Cuál es tu más grande anhelo?

Al terminar, compartieron su experiencia. Dos preguntas nos ayudaron a evaluar los aprendizajes obtenidos de lo vivenciado en el aula:

- 1) ¿Qué aprendí con cada una de las actividades?
- 2) ¿Cuál es la importancia de detenerme a conocer al otro?

Todos coincidieron en que sacar del anonimato a sus compañeros resultó agradable en muchos sentidos: pudieron conocer a alguien nuevo, se expresaron, compartieron ideas, descubrieron cosas que no sabían, la charla fue amena, etc. A partir de lo anterior, la reflexión filosófica sobre el encuentro se hizo más profunda, pues la vivencia inmediata permitió hacer más clara esta noción. Se comprendió, a través del reconocimiento mutuo, que somos seres abiertos o con la capacidad de abrirnos. Y que el encuentro es justo una oportunidad para descubrirnos como seres existenciales.

Para reforzar los aprendizajes, los estudiantes replicaron la entrevista a tres personas distintas, la cual registraron y archivaron en la carpeta que acordamos entregar al final del taller. Se pidió a los jóvenes que buscaran personas cercanas con quienes no han tenido contacto en los últimos tiempos, a pesar del interés o deseo por hacerlo. O bien, que se acercaran a aquellos a quienes quisieran conocer con mayor profundidad. Ello con el fin de sacarlos del anonimato, de conocerlos y/o reconocerlos. En la siguiente sesión, compartieron

de forma oral su experiencia. Todos consideraron que hay un gran placer en conocer y reconocer a los otros, en recuperar los vínculos y en formar otros nuevos.

A continuación, mostramos el ejercicio de la estudiante Julieta Fuentes, quien fue una estudiante destacada por sus reflexiones y su compromiso con el desarrollo del taller:

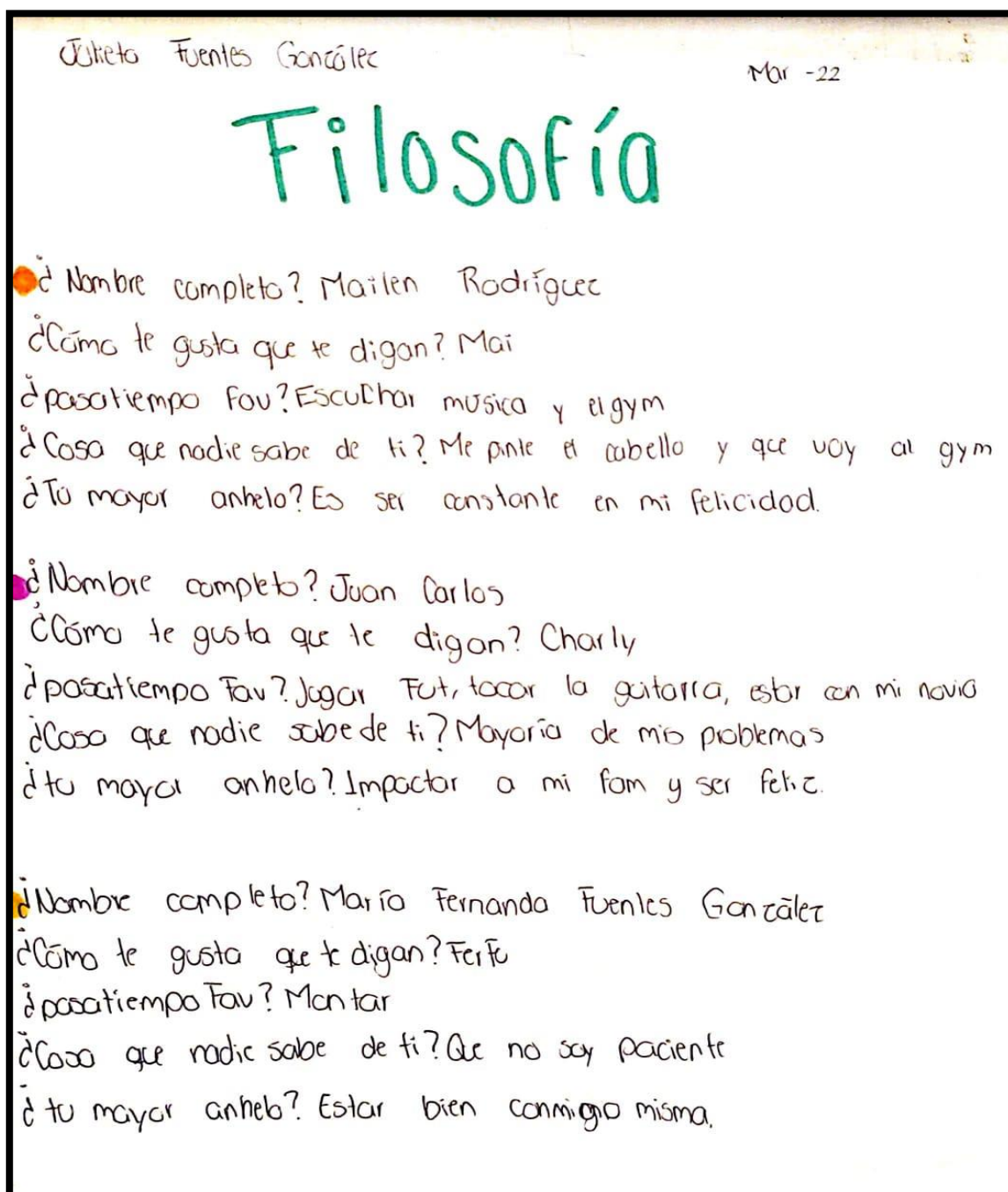


Ilustración 8. Entrevistas: Ejercicio de Julieta Fuentes

ACTIVIDAD 2: Segunda sesión Experiencias límite “Tríptico”

En la sesión 2 abordamos las *experiencias límite*. Comenzamos la clase con una actividad detonante: Se formaron 3 equipos. Cada uno trajo un huevo, papel periódico y cinta adhesiva. Se planteó el desafío de diseñar una cubierta que protegiera el huevo ante una caída precipitada (lanzamiento al piso). Tuvieron 10 minutos para pensar y aplicar su diseño. Dos equipos lograron mantener a salvo su huevo, el otro no tuvo éxito. Los estudiantes disfrutaron mucho este ejercicio. Al terminar, reflexionamos sobre la fragilidad de la existencia y el reto que enfrentamos queriendo preservarla.

Posteriormente, meditamos sobre la noción de experiencia: Experimentar es, en estricto sentido, ir más allá de los límites. Pero comprendimos que sólo las vivencias desafiantes son las que nos llevan a rebasarlos. Por ello, realizamos un par de dinámicas que retaron sus sentidos. La primera fue una caminata individual a ciegas por el salón. Esta permitió estimular la sensibilidad ante la privación de la vista. La segunda fue la elaboración colectiva de un sombrero a partir de materiales simples: folders, tijeras, cinta adhesiva, pegamento blanco, colores y crayones.

Para elaborar los sombreros, se conformaron tres equipos. Dentro de los mismos, cada estudiante simuló padecer una discapacidad: visual, auditiva, amputación o falta de una o más extremidades. La construcción del sombrero fue especialmente difícil porque algunos no pudieron hacer uso de la palabra, de alguna de sus manos, o todo lo experimentaron a tientas. Al término, un compañero que simuló no tener piernas modeló el sombrero. Y otro estudiante que jugó el papel de sordomudo se enfrentó al problema de responder algunas preguntas sobre el diseño que realizaron.

La mayoría de los estudiantes pudo comprender que al vernos limitados por las situaciones desafiantes somos capaces de dar mucho más de nosotros. Ante los problemas se cierran opciones, pero es posible vislumbrar otras posibilidades para resolverlos. Se reducen algunas capacidades, pero se potencian otras. Descubrimos cosas de nosotros que no conocíamos. Nos percatamos de que nuestro potencial tiene dimensiones todavía inexploradas e insospechadas. Además de esto, los jóvenes valoraron muchísimo el hecho de contar con un cuerpo sano, funcional y en condiciones óptimas para realizar todas sus actividades. Al finalizar las dinámicas, compartimos experiencias y puntos de vista.

Desafortunadamente, la evidencia de los sombreros se perdió, pero conservamos el testimonio de la estudiante María José del Corral:

Clase 2: Experiencia Limite

En esta clase hablamos sobre las dificultades que presenta una persona al no tener alguna de sus extremidades o alguna de sus sentidos, con base en esto hicimos como pudimos un sombrero el cual fue elaborado por la persona ciega y hecho por las personas que no tenían un brazo, la persona que era muda se comunicó mediante señas y yo que era la persona sin piernas fui el modelo, realmente estuvo difícil pero estuvo entretenido. También protegimos a un hueso con periódico y cinta adhesiva.

Ilustración 9. Testimonio sobre la actividad del sombrero para pensar

Finalmente, para evaluar los aprendizajes realizaron un tríptico. En esta actividad de autoevaluación reconocieron sus reacciones ante los desafíos de la vida: Cuando la existencia los arroja a rebasar sus límites. A continuación, mostramos el ejercicio de Pamela Arroyo.

<p>¿Cómo reacciono ante las situaciones que me desafían?</p> <p>.....</p> <p>Tomo un descanso para analizar la situación y tomar la mejor decisión posible, aunque en ocasiones actúo impulsivamente y puede resultar bien o puedo arrepentirme.</p> <p>También puedo llegar a sobre pensar y llenarme lo cerebro de dudas</p>	<p>¿Cómo me gustaría actuar?</p> <p>.....</p> <p>Tal vez continuar analizando bien la situación, pero no excesivamente, ya que unicamente me conflietua la situación en la que me encuentro y no soy tan honesta a lo que quiero</p>	<p>¿Qué debo de hacer para actuar como yo quiero ante los problemas que se me presentan?</p> <p>.....</p> <p>Presentarme a mi mismo en cuanto a mis decisiones, muchas veces trato de ayudar a los demás, mientras yo me complico mi vida.</p>
--	--	--

Ilustración 10. Tríptico de autoevaluación: Ejercicio de Pamela Arroyo

ACTIVIDAD 3: Tercera sesión El cuerpo “Definición de cuerpo”

En la sesión 3 hablamos sobre el *cuerpo*. Iniciamos la clase con un diálogo colectivo: Nos preguntamos sobre las diferencias físicas entre los latinoamericanos y los europeos. Consideramos las particularidades de los cuerpos mexicanos. Y discutimos los estándares que se han fijado socialmente respecto a cómo deben ser los cuerpos. Después, el docente expuso dos aspectos significativos sobre la corporeidad: por un lado, es condición de posibilidad de toda experiencia; por otro, el primer hogar. Establecido esto, planteamos la pregunta: *¿Conozco las particularidades de mi propio cuerpo?* Dejamos las respuestas en suspenso.

Posteriormente, elaboramos un P.E.C.I. para recuperar las nociones de cuerpo de cada estudiante. Integramos sus ideas en un organizador gráfico en el pizarrón. A continuación, introdujimos la noción de cuerpo de Espinoza: *el cuerpo es la idea del cuerpo en la mente*. A partir de esto, solicitamos a los estudiantes que dibujaran su cuerpo y señalarán en él las partes que más les gustan. Hecho esto, redactaron una carta de amor a la parte seleccionada. ¡Los resultados fueron maravillosos! A continuación, mostramos los ejercicios de varios estudiantes:

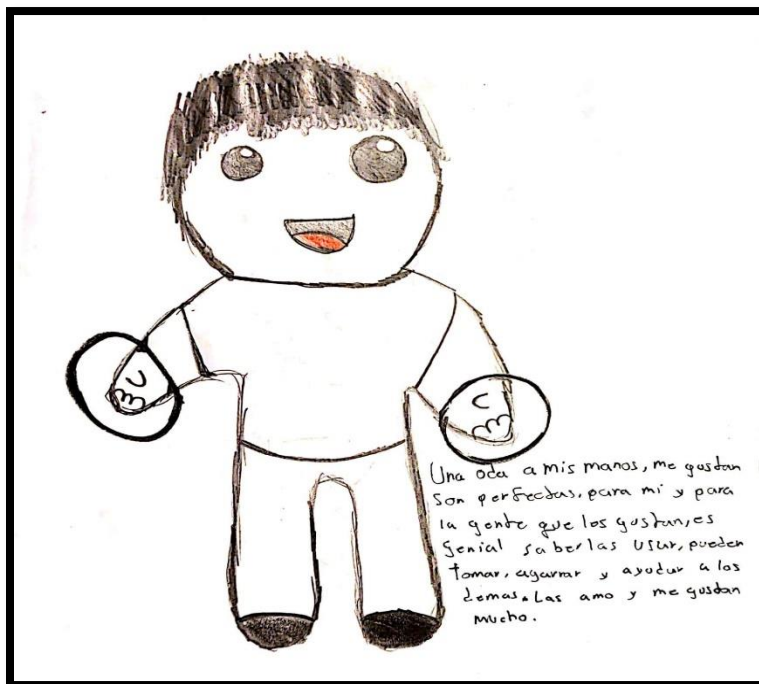


Ilustración 11. Autorretrato y carta: Ejercicio de Gael Moctezuma

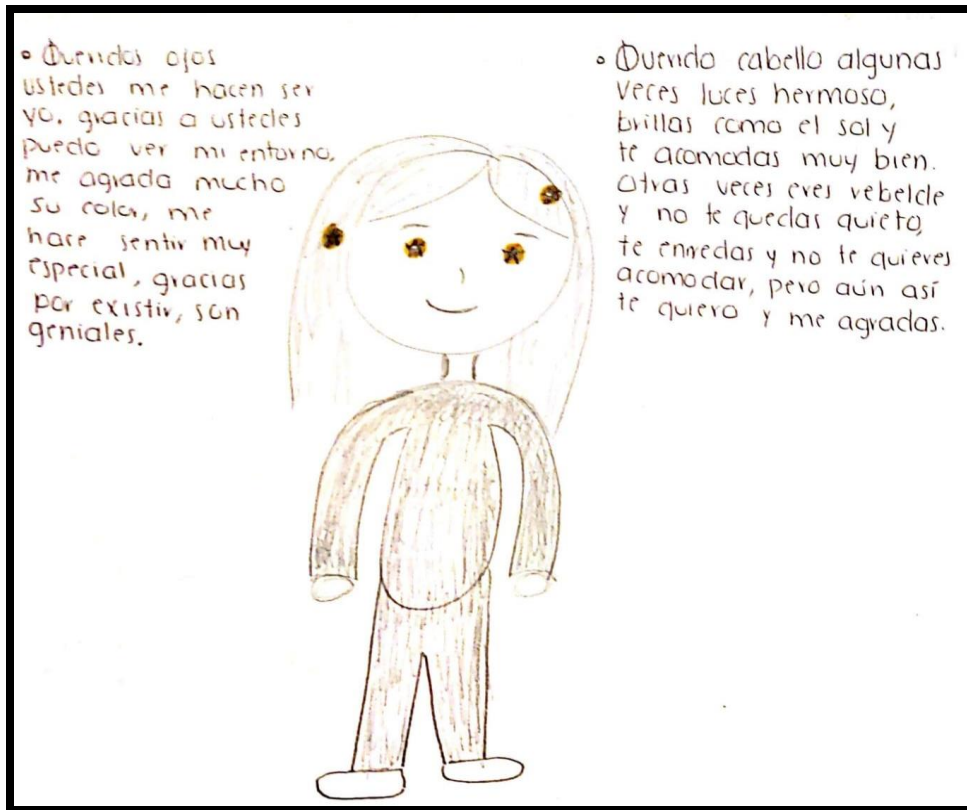


Ilustración 12. Autorretrato y carta: Ejercicio de María José Del Corral

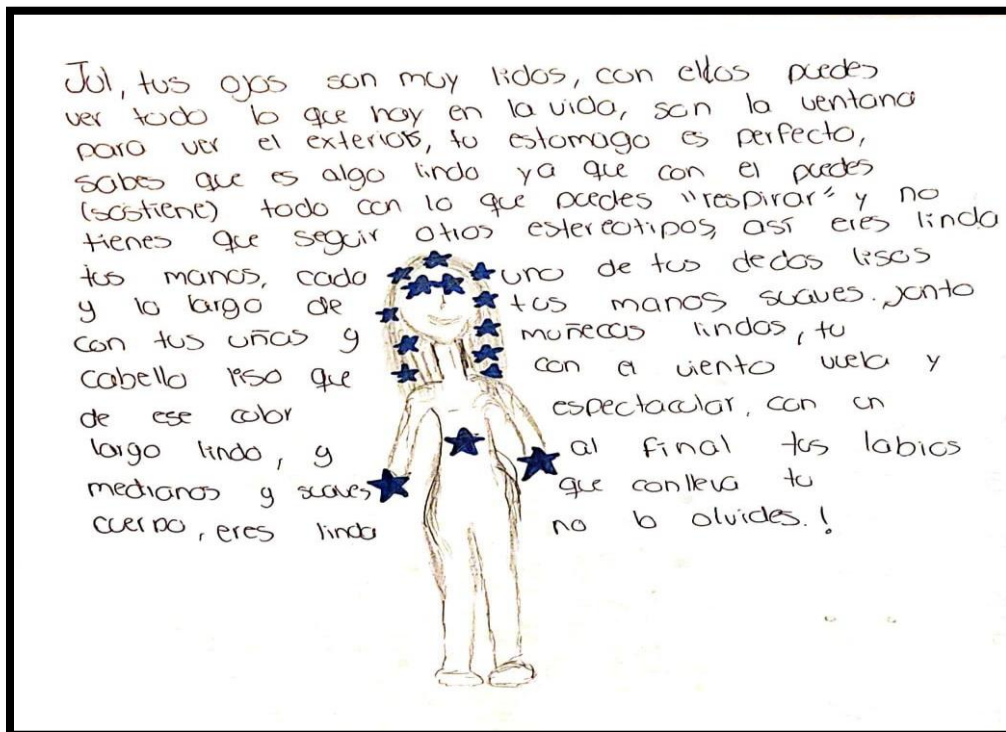


Ilustración 13. Autorretrato y carta: Ejercicio de Julieta Fuentes

Finalmente, para evaluar los aprendizajes, cada estudiante construyó una definición de cuerpo desde su experiencia. Las definiciones se integraron en un organizador gráfico en el pizarrón. Posteriormente en casa, cada estudiante completó el ejercicio a partir de sus reflexiones particulares. También se les pidió que pensarán, para sí mismos, la siguiente cuestión: *¿Sé de qué es capaz este cuerpo que es mío y me pertenece?* Esto como una invitación a explorar las posibilidades del cuerpo, a apreciarlo antes de desprestigiarlo por no cumplir tales o cuales parámetros. A continuación, mostramos el ejercicio de Daniela Navarro, quien identificó su respuesta a esta cuestión con lo trabajado en el organizador. Elegimos su trabajo porque, si bien todos los estudiantes realizaron la definición, la plasmaron en el organizador gráfico en el pizarrón, lo complementaron y pasaron en limpio para su entrega, la mayoría se mostró más entusiasmado con el dibujo y la carta. Daniela fue una de las pocas estudiantes que realizaron con igual esmero y detalle ambos ejercicios.



Ilustración 14. Organizador gráfico sobre el cuerpo: Ejercicio de Daniela Navarro

ACTIVIDAD 4: Cuarta sesión La responsabilidad con los otros “Organizador gráfico”

En la sesión 4 abordamos el tema *la responsabilidad*. La clase comenzó con una actividad detonante. Los estudiantes colocaron una cinta de papel en su muñeca. Se les retó a quitarla con la única condición de que no podían usar su otra mano. Hicieron de todo: morderla, destruirla con la banca, desistir... Sólo un par de estudiantes tuvieron la idea de apoyarse mutuamente para quitar las cintas. Su acción nos permitió introducir el tema.

Una solución fácil al problema anterior es pedir a otro que nos apoye a quitar la cinta. Lo que nos ilustra que ante los problemas podemos solicitar ayuda. La posibilidad de ayudarnos nos revela que estamos vinculados a otros, y que, aunque no sea del todo evidente, nos necesitamos de forma mutua. Pues el mundo lo constituimos entre todos.

A partir de esto, introdujimos la noción de *continuo del ser* que Parménides nos revela en su poema sobre la naturaleza. Desde ahí, nos acercamos a la comprensión del hombre como un ser vinculado con el resto de los seres mediante la constante interacción con ellos. Esta relación es necesaria, porque nada puede florecer en el abandono. Nos encontramos inmersos en una red existencial en la cual se entre-teje el sentido. Para hacer asequible de forma experiencial lo expuesto teóricamente, realizamos tres actividades:

- 1) Los estudiantes cerraron sus ojos. Visualizaron los árboles del jardín junto al salón. Pusieron atención a su respiración. Después, se enfocaron en notar que lo que ellos exhalan, los árboles lo introducen en su corporeidad. Y lo que los árboles exhalan, nosotros lo inspiramos. De esta forma, comprendimos que la red existencial no se limita a la necesaria interacción con humanos.
- 2) Se reunieron por binas para plantearse dos preguntas: ¿Qué implica mi propia existencia? Y, ¿cómo llegó a hacerse real mi existencia? Los estudiantes notaron que son muchas las causas que convergen en la realidad efectiva de su ser en el mundo. Lo que hizo evidente el entramado de la existencia.
- 3) Realizaron una caminata en pareja. Uno de ellos cerró los ojos y se dejó guiar por su compañero a lo largo del salón. Después invirtieron los papeles. Al terminar compartieron sus experiencias. Comprendieron la importancia del cuidado y el valor de contar con alguien que nos apoye, oriente o acompañe en el camino incierto de la existencia.

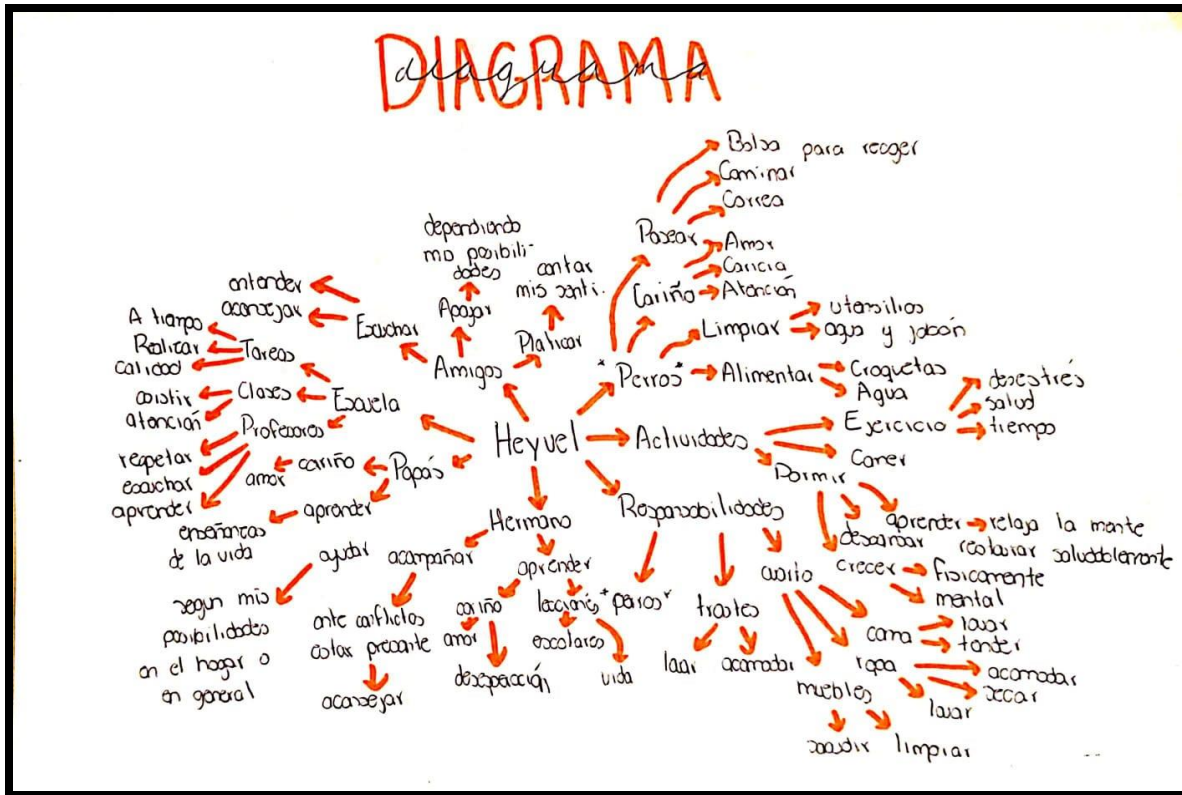


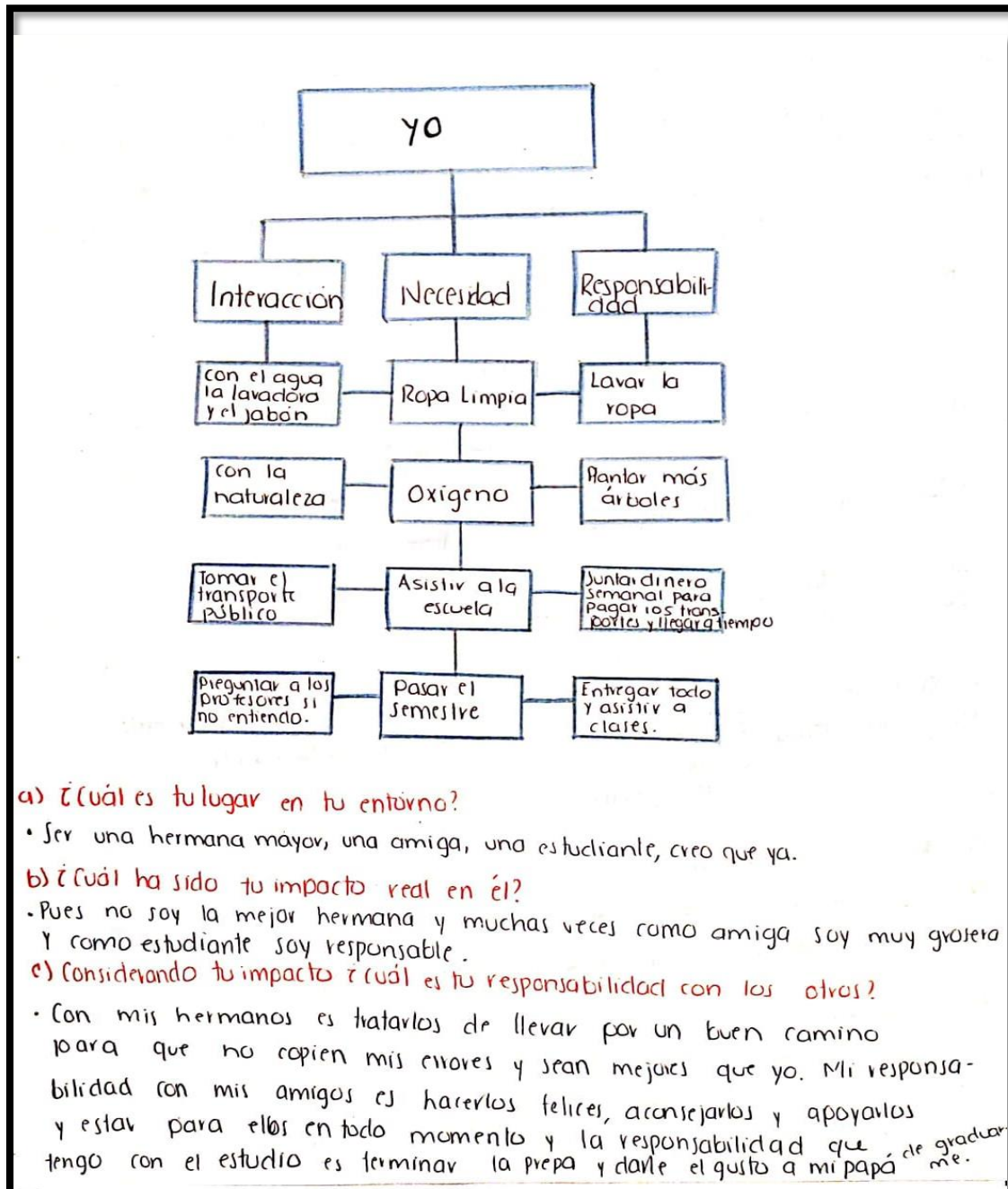
Ilustración 15. Diagrama de Heyvel Estrada sobre la red de la existencia

Después de las actividades llegó el momento de reflexionar. Ya que estamos inmersos en la red de la existencia, no podemos ser indiferentes a nada. Siendo así, se nos impone al menos una responsabilidad: cuidar de aquello que hace posible nuestra vida. Pero hemos visto que la particularidad de lo que somos implica a muchos otros seres: humanos y no humanos, vivos y no vivos. De suerte que nuestra responsabilidad podría expandirse al cosmos entero. Sin embargo, nuestra acción nos compromete únicamente con un círculo más pequeño: variable pero siempre al alcance de nuestras potencias vitales.

Finalmente, para evaluar los aprendizajes, se pidió a los estudiantes que realizaran un organizador gráfico relacionando los conceptos de *interacción*, *necesidad* y *responsabilidad*. A este ejercicio lo acompañó un cuestionario para continuar la meditación:

- 1) ¿Cuál es tu lugar en tu entorno?
- 2) ¿Cuál ha sido tu impacto real en él?
- 3) Considerando tu impacto, ¿cuál es tu responsabilidad ante los otros?

A continuación, mostramos el ejercicio de María José Del Corral. Elegimos su trabajo porque además de vincular entre sí los conceptos de responsabilidad, necesidad e interacción; relacionó estos consigo misma. Cabe mencionar que, en la idea de responsabilidad de los estudiantes, pesan mucho las expectativas y deberes, así como lo que otros esperan de ellos. Nos parece que esto puede apreciarse en las respuestas al cuestionario.



a) ¿Cuál es tu lugar en tu entorno?

• Ser una hermana mayor, una amiga, una estudiante, creo que ya.

b) ¿Cuál ha sido tu impacto real en él?

• Pues no soy la mejor hermana y muchas veces como amiga soy muy grosera y como estudiante soy responsable.

c) Considerando tu impacto ¿cuál es tu responsabilidad con los otros?

• Con mis hermanos es tratarlos de llevar por un buen camino para que no copien mis errores y sean mejores que yo. Mi responsabilidad con mis amigos es hacerlos felices, aconsejarlos y apoyarlos y estar para ellos en todo momento y la responsabilidad que tengo con el estudio es terminar la prepa y darle el gusto a mi papá ^{de graduar me.}

Ilustración 16. Organizador gráfico sobre la responsabilidad y cuestionario: Ejercicio de María José del Corral

ACTIVIDAD 5: Quinta sesión La posibilidad de lo que soy “¿Quién soy?”

En la última sesión abordamos el tema *la posibilidad de lo que soy*. Comenzamos la clase recapitulando todo lo visto hasta el momento. Después, para entrar en materia, meditamos sobre la cuestión filosófica: *¿Qué es el ser?* Y reflexionamos en torno a la pregunta existencial: *¿Quién soy?*

Para introducirnos de lleno en el tema intentamos presentar un vídeo; pero la conexión a internet falló. Al material audiovisual lo suplió la discusión. Se esclareció la importancia de las preguntas planteadas. Y asumimos que ambas no son en modo alguno preguntas abstractas, sino que interrogan por y desde la existencia concreta que somos cada uno de nosotros.

En seguida expusimos las nociones de acto y potencia de Aristóteles. Vislumbramos, desde la física aristotélica, que la vida es potencialidad: cada ente existe para realizar su ser; pero toda realización es actualización constante de lo que se es. A esto el pensamiento griego lo nombró *ἐνέργεια*: *estar en la obra*. Cada ente busca tenerse en el fin de lo que es, persistir en la presencia de su ser. Se trata de un esfuerzo o trabajo que sólo termina en la muerte. Mientras tanto, tenemos siempre la tarea de hacernos a nosotros mismos cada día.

Para profundizar en ello, los estudiantes se reunieron en equipos para proponer una posible respuesta a la cuestión: *¿Qué podemos responder a la pregunta que interroga por nuestro propio ser?* Después de 5 minutos de conversación, los equipos se mezclaron para hacer otros nuevos y reiniciar la discusión. Pasados otros 5 minutos, se reintegraron a sus equipos originales para intercambiar nuevas perspectivas. Antes de compartir sus respuestas, quisimos ir aún más lejos, por ello realizamos la siguiente dinámica:

- 1) Se sentaron de forma cómoda y en silencio. Durante 5 minutos observaron sus pensamientos, sensaciones corporales y estados de ánimo, sin detenerse en algo en particular.
- 2) En esa quietud se plantearon la pregunta: *¿Qué es esto que soy?* Permanecieron en silencio algunos minutos más.
- 3) Poco a poco fueron traídos del pequeño trance. Al término, compartieron su experiencia y su respuesta personal a la pregunta que interroga por su ser.

Las respuestas fueron variadas:

“Somos organismos complejos que pueden auto-determinarse, engranajes de la maquinaria de la vida, recipientes con alma y energía, un lienzo en blanco, expresión, el hábitat del ser, un momento en el tiempo, una parte de la existencia, fuente de la vida y de la historia, componentes del universo, un conjunto de células vivas con un objetivo, una nada, un algo que no sabe lo que es...”

Después de que todos los estudiantes compartieran sus respuestas, llevamos a cabo una reflexión final. Todo lo que los estudiantes experimentaron y compartieron puede integrarse en la noción de la existencia como posibilidad. Misma que se vincula con la experiencia existencial de ser algo así como un torrente de libertad que busca fluir o derramarse en muchas direcciones, pero que podemos orientar hacia una u otra según lo queramos. A su vez, esclarecimos que la posibilidad de lo que somos es única: *nadie puede ser lo que yo soy*. Eso significa que esta posibilidad es sólo mía, de tal suerte que todo lo que suceda con ella es mi responsabilidad. Si bien no todo está en mis manos, hay mucho que puedo hacer por este que soy yo mismo.

Esta clase se evaluó con la participación y reflexión de los estudiantes. La disfrutamos mucho, porque las conclusiones de los estudiantes fueron alucinantes. Nos pareció que algunos de ellos verdaderamente pudieron vislumbrar el ser como posibilidad. Ver sus caras de asombro fue genial. Sus intentos por comunicar lo que recuperaron del diálogo y los minutos de silencio fueron maravillosos.

Uno de los comentarios más increíbles fue el de la estudiante Julieta Fuentes quien dijo: “No sé quién soy, o qué soy, pero me parece que el mundo y lo que soy está lleno de posibilidades por descubrir”. Otra participación sorprendente fue la del estudiante Gael Moctezuma quien reflexionó de la siguiente forma: “La posibilidad es algo así como iluminación, como lo que los budistas llaman Nirvana, es como estar flotando en la nada.” Sin embargo, aceptamos que no todos los estudiantes llegaron a vivenciar tan profundamente este TLF. No obstante, los que lo hicieron llegaron a conclusiones muy agudas que esperamos puedan trascender los límites del aula, del taller y de la escuela.

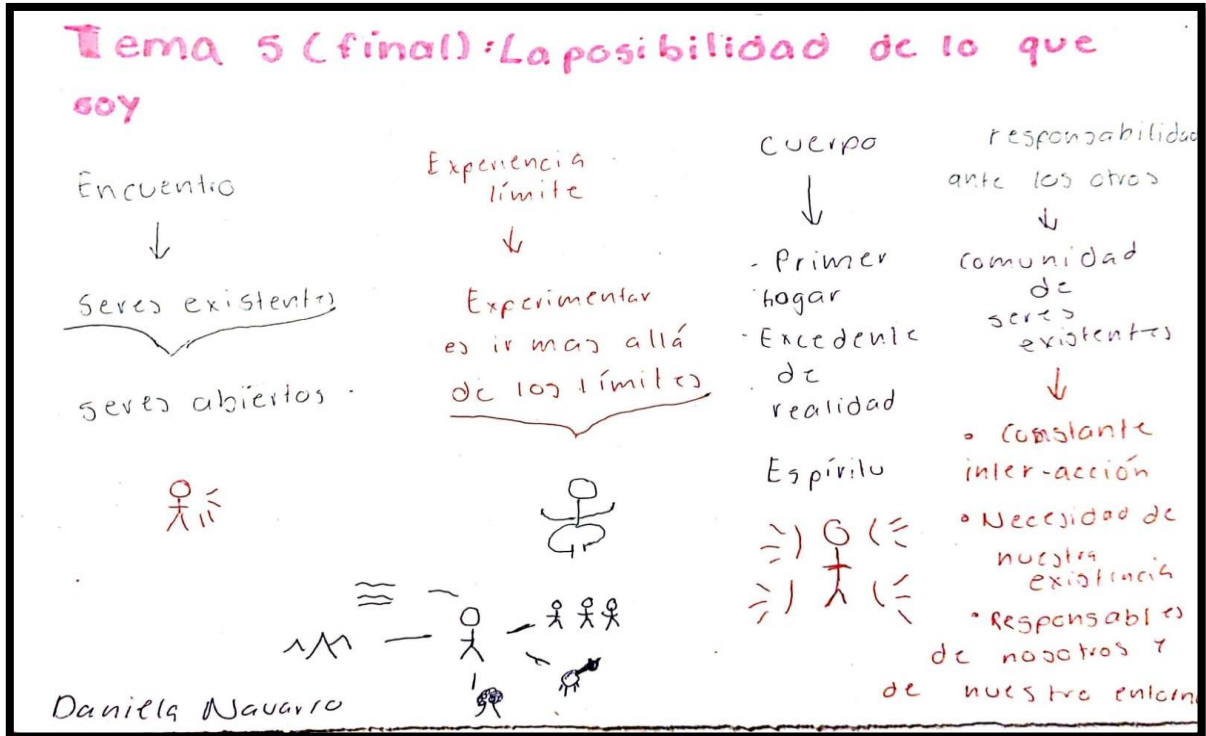


Ilustración 17. Ejercicio de integración: Apunte de Daniela Navarro

ACTIVIDAD 6: Quinta sesión La posibilidad de lo que soy
“Ejercicio de integración y evaluación del taller”

En los últimos minutos de la sesión 5, llevamos a cabo un ejercicio de integración para que los estudiantes autoevaluaran su desempeño y evaluaran el taller. Esta actividad no sumó puntos, pues, aunque se pidió a todos los estudiantes que la realizaran, sólo algunos voluntarios pasaron al frente para compartir sus respuestas. En todo caso, la sesión fue evaluada con las dinámicas expuestas en la sección anterior.

Para integrar los contenidos y dinámicas anteriores, se pidió a los estudiantes que de forma individual pasaron al frente y respondieron las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Cómo asumías tu existencia antes de este taller?
- 2) ¿Cómo viviste este taller?
- 3) De lo trabajado aquí, ¿qué te llevas para tu propia vida?
- 4) ¿Cómo fue tu desempeño y compromiso con esta actividad extra clase?

Muchos estudiantes consideraron valiosa la experiencia del taller. Sobre todo, porque cambió su perspectiva de la vida, o les permitió pensar en formas más sutiles de entenderla. Varios de ellos lograron experimentar que la existencia tiene más fondo que el deber con la escuela, la sociedad o la familia.

Por otro lado, para evaluar el taller, dieron respuesta a las siguientes preguntas:

- 1) ¿El taller resultó significativo para tu vida?
- 2) ¿Consideras que ahora sabes un poco más de ti mismo?
- 3) ¿Puedes decir que ahora sabes un poco más de filosofía?

Como mencionamos, la gran mayoría de los estudiantes consideró significativa la experiencia del taller. En cuanto a conocerse un poco más, alcanzaron a ver que son capaces de orientar el rumbo de su vida. Otros más, con un asombro total, vislumbraron que dimensiones insospechadas de la existencia están a su alcance. Se emocionaron y a la vez se estremecieron al darse cuenta que son posibilidad siempre abierta.

Sin embargo, casi ninguno pudo pasar de las ideas regulares sobre la filosofía. La relacionaron con ideologías o religión, aunque nos esforzamos constantemente en desligarnos de estas formas de comprenderla. Sólo unos pocos, 2 o 3, se acercaron a la comprensión filosófica como el ejercicio del pensamiento que puede revelarnos el ser. En palabras del estudiante Carlo Santamaría, filosofar "es ponernos a pensar para descubrir otras formas de las cosas, [mismas] que antes no habíamos visto o no entendíamos que estaban allí". Por su parte, el joven Emilio Molerés menciona que pensar filosóficamente "es reflexionar para ver todo lo que implica la existencia de una cosa, como se relaciona con las otras cosas. Y eso nos enseña que no siempre sabemos lo que es algo, pero podemos descubrirlo".

Finalmente, entregaron su carpeta en la que integraron todas las actividades previas. Consideramos que pudo haber sido más provechoso solicitar por escrito los dos últimos ejercicios. (Quisimos registrarlos en una grabación, pero nuestro equipo de audio no fue el mejor.) También pensamos que sería conveniente diseñar una sesión más para realizar las últimas dinámicas con mayor calma, cuidado y reflexión. Lo valoraremos para una próxima edición del taller.

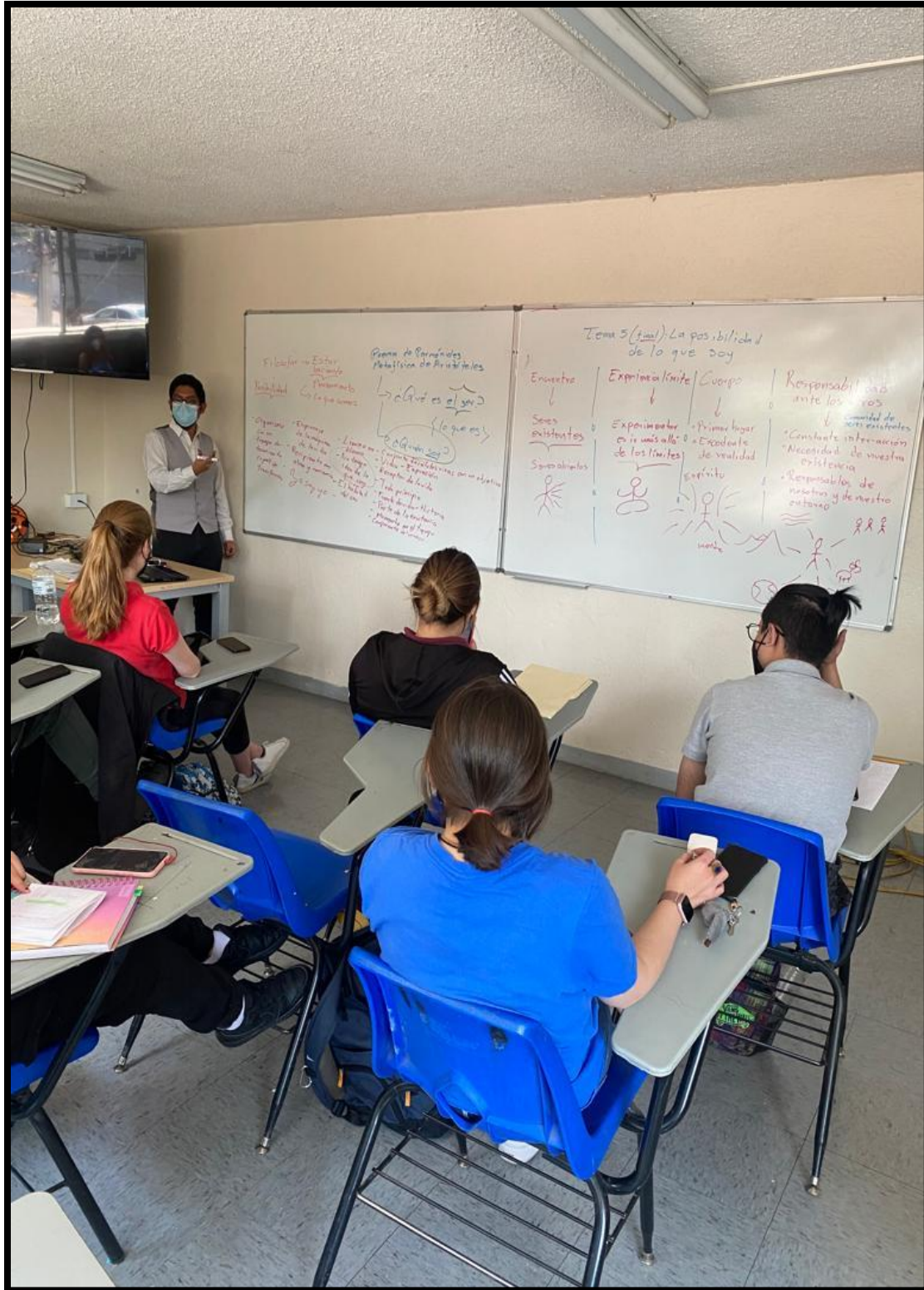


Ilustración 18. Fotografía de la última sesión del taller

CARTEL NÚMERO 2: Segunda edición del taller

**Taller libre de filosofía:
Descubriendo mi potencial**

¿Qué veremos en el taller?

Abordaremos diversos temas desde un enfoque filosófico existencial: el encuentro, las experiencias límite, entre otros.

¿Cómo y para qué?

A través del diálogo y diversas dinámicas comprenderemos nuestra condición existencial. Lo que nos permitirá reconocernos como agentes de nuestra propia vida.

¿Cuándo y dónde?

En las instalaciones de nuestro Centro Educativo Vallescondido.
Los días 15, 16, 17, 23 y 24 de marzo.
De 12:00 a 13:30 hrs.

Ilustración 19. Cartel de la segunda edición del taller

4.5. Conclusiones del capítulo cuarto

En cuanto a la primera versión del taller podemos decir que, en general, resultó significativo para los participantes. Si bien faltó profundizar en la cuestión teórica, con respecto a la profundidad de la experiencia se ganó mucho. Los estudiantes disfrutaron tanto las actividades, como el hablar desde sí mismos sobre temas relevantes y de su interés. Aquellos que fueron constantes consideraron al final del taller que, si bien no podían dar respuesta a la pregunta sobre quiénes son, sí podían decir que tenían más elementos para auto-descubrirse. Y que habían logrado “conectar” con una dimensión de su ser que no conocían o permanecía en el olvido. Sin embargo, cuando en la evaluación final del taller preguntamos a los participantes qué podían decir acerca de la filosofía, las respuestas resultaron vagas: un conjunto de ideologías, una serie de prácticas para hacer más llevadera la vida, compartir tu opinión y dar tus puntos de vista. Lo que demuestra que efectivamente faltó profundidad teórica en el ámbito disciplinar filosófico, a fin de propiciar un contexto pertinente que guiara el desarrollo de las sesiones.

Por otro lado, comprendemos que hay actividades que podrían ser mucho más ricas e intensas en el ámbito presencial. Pero dadas las circunstancias se tuvieron que adaptar a la virtualidad. Sin embargo, en futuras ediciones del taller se podrán hacer los ajustes necesarios: se agregarán actividades que no es posible realizar en línea, se afinarán detalles de las actividades ya seleccionadas, y quizá se suplirán algunas por otras que se consideren de mayor impacto o pertinencia. Nos parece sumamente importante ejecutar el taller en una versión presencial por dos motivos: 1) Nos permitirá hacer más ameno el encuentro: los adolescentes valoran mucho la cercanía física (y nosotros también). 2) La fiscalidad es una condición existencial fundamental para la comprensión filosófica.

Otra cuestión importante es que la gran mayoría de ellos llevaba a cabo un actividad extra-clase como patinaje, danza o pintura; lo que en ocasiones redujo el aforo en las sesiones: los estudiantes priorizaban su asistencia en dichas actividades, pues querían evitar sanciones o perder ensayos para sus eventos próximos. Algunos más, al no tener un estímulo: calificación o constancia, desertaron sin dar explicaciones. Sin embargo, 5 de 12 estudiantes fueron constantes: asistieron a todas las sesiones y realizaron las actividades; pero sobre todo mostraron un interés genuino tanto por los temas como por la experiencia de reflexionar

desde su realidad. Los jóvenes que aceptaron comprometerse con el taller, al final del mismo, lo encontraron significativo y valioso para su vida. Los llevó a pensar su existencia más allá de las formas habituales: como seres libres y trascendentes y no sólo como empleados o profesionistas. Pusieron su atención en ciertos aspectos de su vida que ignoraban: su cuerpo como realidad trascendente, o la vida como posibilidad abierta. Disfrutaron mucho hablar de sus propias experiencias, y validarlas por sí mismos en la reflexión. En otras palabras, el taller es un espacio que invitó a pensar a los estudiantes desde sus situaciones particulares, desde un contexto filosófico. Lo mejor, en todo caso, es que, pese a la falta de profundidad teórica, hemos podido vivenciar la filosofía, y ello resulta valioso para la práctica docente y para la vida.

Podemos decir, a fin de cuentas, que la experiencia del taller, bien dirigida, volverá a resultar sumamente valiosa para los jóvenes siempre que la repliquemos con los elementos positivos que sí pudimos incorporar y lograr en la práctica. Tendremos en cuenta, igualmente, los aspectos que deben ser mejorados, mismos que la práctica nos ha hecho evidentes. Ahora tenemos más elementos, sólo habrá que evitar perder de vista un punto esencial: hay que vivir el filosofar más que enseñar filosofía.

Con respecto a la segunda versión del taller, consideramos que tuvo mejor estructura. Lo cual se debió a que aumentamos el rigor en cuanto al sustento psicopedagógico, y afianzamos el vínculo entre filosofía y pedagogía. En la primera edición encontramos dos aspectos valiosos de nuestra práctica:

- 1) El taller permitió vivenciar la filosofía, más que aprenderla del discurso del profesor.
- 2) Fue un acierto trabajar desde las ideas y experiencias de los estudiantes, pues ello permitió hacer del taller una experiencia vital significativa.

Estos puntos se mantuvieron y fueron reforzados. Buscamos, de nueva cuenta, que los estudiantes tomaran la palabra de forma constante. Trabajamos en producir experiencias pertinentes encaminadas a un tema específico, lo que, aunado a las dinámicas corporales y a una mayor profundidad teórica de los contenidos, hicieron posible una reflexión filosófica de

las vivencias propias. Misma que resultó significativa, situada, abierta y personal. Esto sin duda es un gran logro.

No obstante, dos son los aspectos en los que deseamos prestar atención para mejorar aún más la calidad de este taller y nuestra práctica docente en general. El primero es el siguiente: En el desarrollo de todas las sesiones se privilegió el diálogo. Incluso el contexto pertinente se construyó siempre tomando en cuenta las aportaciones de los estudiantes. Pero en ocasiones el diálogo parecía abrirse de tal forma que resultaba complicado centrarlo en la temática de la sesión. Lo mejor en esos casos, fue preguntar a los estudiantes sobre las ideas que les sugerían que la discusión podía tomar el rumbo que sus pensamientos comenzaban a trazar. Los escuchamos en todo momento con atención, aunque ellos no siempre supieron justificar las relaciones de ideas que proponían a la clase. Ninguna propuesta fue desechada, pero tampoco aceptada sin ningún criterio. Aunque consideramos que este ejercicio fue llevado a cabo con gran destreza por nuestra parte, nos queda la duda de cuál es el límite (si es que lo hay o debe haberlo) entre la palabra del profesor y la de los estudiantes.

Comprendemos muy bien que es necesario escucharlos, organizar las ideas propuestas por todos, desafiarlos con cuestionamientos e incluso contraargumentos a sus pensamientos; pero en la medida que hay una serie de actividades que cumplir y de contenidos que abordar, surge la duda: ¿En qué momento la palabra que emitimos como docentes debe ceder al ímpetu de los estudiantes? E incluso nos preguntamos si, en determinado momento, la riqueza del diálogo es un indicativo de que la otra dimensión del taller: la parte lúdica y dinámica; puede postergarse o dejarse de lado. Creemos que no, que es necesario atender a lo planeado. Pero tampoco consideramos que la planeación deba ser un imperativo que pese y contribuya a mutilar la particularidad de los encuentros humanos con los estudiantes. Por otro lado, si bien todos los jóvenes tuvieron la oportunidad de compartir sus ideas, también es cierto que es un deber del docente conducir desde sus saberes y su experiencia, el rumbo de la sesión. No para imponer ideas o puntos de vista, mucho menos para concluir algo sobre los pensamientos del otro, o para decir algo en nombre de la filosofía que lleve a cerrar las discusiones, diálogos o experiencias. Pero sí para propiciar el orden y estructura de las sesiones. Pues, aunque la vida en su esencia es incierta e indeterminada, el trabajo del pensar es esclarecer posibilidades que sirvan como pautas para la acción. Y, si bien es cierto que desde nuestro enfoque educativo

está permitido planear desde la apertura: estar dispuestos a “romper” la planeación”; siempre es sensato tener un esquema que nos permita mantener cierto control del entorno educativo. Ello no sólo porque es conveniente para el docente o las instituciones, sino porque así el estudiante se siente seguro, pues comprende que hay un camino que seguir y una serie de objetivos (también abiertos, pero precisos) que cumplir.

Nos hemos preguntado: ¿En qué momento la palabra que emitimos como docentes debe ceder al ímpetu de los estudiantes? Podemos responder: En todo momento, porque a través de ese ímpetu, de esas ideas desarticuladas, de esas participaciones titubeantes o llenas de confianza, se está manifestando la efervescencia de la vida de este otro que tengo aquí delante. Y en esa palabra abierta es que se da la posibilidad: del diálogo, del pensamiento, del filosofar y del hombre. Podemos ceder, porque en todo caso no estamos compitiendo por el conocimiento, sino que estamos en el intento de construirlo de manera conjunta. No obstante, el maestro cede en el ámbito de la construcción del conocimiento; pero no en el de su saber docente, ni mucho menos en el de la autoridad. Sin duda, su experiencia, su conocimiento y su figura tienen “peso”. El cuál debe hacerse valer para inclinar la balanza hacia el conocimiento, evitando así la dispersión y las conversaciones infructuosas.

Nuestra otra gran cuestión es: ¿Cómo podemos potenciar lo trabajado hasta ahora, para que la existencia como posibilidad se haga mucho más palpable a los estudiantes? La existencia como posibilidad se ha comunicado con cierto éxito. Varios estudiantes lo han vislumbrado. Sin embargo, sólo unos pocos se han acercado a él. En todo caso, es una noción filosófica que requiere una suspensión de algunos supuestos teóricos. Quizá es demasiado osado solicitar a los estudiantes que penetren en este pensamiento. O tal vez, justo su falta de carga teórica les permita llegar más fácilmente a esta dimensión de la existencia. Tal como sucedió con la estudiante Julieta Fuentes, quien “no sabe quién es ni qué es”, pero advierte su existencia como una posibilidad inmensa. El interés por develar este modo de acontecer de la existencia no es un mero capricho de nuestra parte, pues advertimos que es en él que se funda una auténtica libertad y riqueza de experiencia. Pero nos parece que, si bien la mayoría de los participantes han alcanzado a ver que lo que sea que es su vida no se encuentra totalmente determinado, para esos mismos no es del todo claro que el núcleo de la existencia y de la experiencia existencial es “la posibilidad”. No obstante, hemos logrado mucho cuando

escuchamos de sus bocas que han “tocado” un aspecto profundo y distinto de su propia vida. Queda pendiente, para nosotros, la tarea de planear una actividad integradora en la que ello pueda quedar plasmado con mayor claridad. Será necesario revisar nuestra planeación, en especial los objetivos, las actividades y la evaluación de las mismas. Es posible que necesitemos agregar una sesión más, en la que podamos dedicarnos exclusivamente a integrar los conocimientos y a plasmar tanto en un producto final como en una reflexión última, los conocimientos adquiridos a lo largo del taller. Para ello, como hemos dicho, será necesario revisar primeramente nuestros objetivos: la jerarquía, viabilidad y apertura de los mismos. También las actividades de evaluación: que se dirijan claramente hacia un producto final. Y las evaluaciones: que nos permitan identificar cuáles han sido los logros de cada sesión, para así valorar con el menor capricho, qué tanto nos hemos acercado a la existencia como posibilidad.

Igualmente nos parece relevante determinar de una vez por todas el nombre que llevará el taller para futuras ediciones. Hemos decidido nombrarlo *Taller Libre de Filosofía: La existencia como posibilidad siempre abierta*. Esto para evitar nombres provisionales que puedan confundirlo con un taller de psicología, orientación vocacional o alguna otra disciplina. Desde el nombre quedará de manifiesto la intención de ir en pos de la existencia como posibilidad. En todo caso, parece que vamos por buen rumbo. ¡Pero hay que seguir trabajando!

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo aprendimos que el adolescente está en la búsqueda de sí mismo. Ante este deseo, la escuela aparece como un lugar propicio para descubrir y desarrollar sus posibilidades. Por su parte, la filosofía ofrece al anhelo adolescente una propuesta: *el hombre como posibilidad*. Esta da pie a la libre y responsable autodeterminación, y es congruente tanto con el proceso de construcción de identidad adolescente, como con el propósito del proyecto educativo de la nación mexicana de formar hombres que cuiden de sí mismos, de su nación y su entorno.

La filosofía nos abre el camino para formar seres humanos que se auto-descubren y auto-determinan en el ejercicio consciente de su libertad. El filosofar nos mantiene en la posibilidad del hombre como un ser siempre abierto a otras realidades. Lo que nos permite responder a los desafíos de la existencia: ya sean sociales, emocionales, cognitivos o de algún otro tipo. En este sentido, la reflexión filosófica se muestra como una herramienta para confrontar la vida. Nuestros estudiantes adolescentes que luchan por su identidad, libertad y por el derecho a construir su futuro, pueden beneficiarse del filosofar no sólo por el bagaje cultural que les aporta, sino también y sobre todo de la capacidad que ella otorga de vislumbrar o esclarecer lo que aún no se ha hecho presente.

Por otro lado, sabemos ahora que la condición existencial se hace palpable a través de las experiencias límite, entre las cuales la consciencia de la muerte es la más destacada. El filosofar emerge ahí donde nos vemos desafiados a rebasar las limitantes que nos determinan. Descubrir que un día moriremos nos convoca a dar un paso más allá de todo *evanescente ser mundanal*. La consciencia de la muerte nos abre dolorosamente a la vida. Pero podemos transfigurar el dolor a través del compromiso. Nos entregamos completamente a los seres humanos y a los no humanos. Esa entrega comprometida nos permite vislumbrar que la existencia no ofrece sólo dolores. No estamos condenados a ningún destino infalible. No hay una esencia que nos determine previamente. Tenemos la libertad de construirnos del modo en que lo deseemos y necesitemos.

El ser como posibilidad nos libera. Aunque nos encomienda una tarea: *la de hacer al hombre*. En otras palabras: deja en nuestras manos la obra de hacernos a nosotros mismos.

Pero al reconocernos como seres abiertos entendemos que trabajar con nosotros es trabajar con la vida. Entonces, nuestra responsabilidad se extiende hacia todos los seres. Nunca nos encontramos asilados. La presencia de los otros es crucial para nuestra existencia. Pero no hablamos de “los otros” sólo como humanos, pues en el entramado existencial nos encontramos vinculados necesariamente a los seres vivos y no vivos. Para que persistamos en el ser, tan importante es la presencia de las montañas y el aire, como la de nuestros padres y amigos. De suerte que cuando hablamos de una responsabilidad con el todo, no nos referimos a un ámbito metafísico que nos restringe al vínculo con la humanidad, sino que nos situamos en la red existencial que hace posible nuestra cotidianidad concreta. Sabemos, no obstante, que nuestra acción es limitada, pero podemos ser responsables sin límites: estar dispuestos a involucrarnos plenamente con cada una de nuestras experiencias y con cada uno de los seres que salgan al encuentro.

En este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se comprende como encuentro entre existencias. Tanto los estudiantes como el maestro son seres explorando sus posibilidades. El docente guía, pero cada quién traza su camino. La presencia del otro es crucial para descubrir quiénes somos. Reconocemos en ellos a seres atravesados por su historia y sus posibilidades: con sus saberes, creencias, dudas, memorias, habilidades, etc. Estamos dispuestos a la interacción, a construir juntos el conocimiento. A su vez, nos comprometemos, mediante el encuentro, a erigir un mundo más sensato en el cual asumimos la responsabilidad de preservar tanto al hombre como a los seres vivos y no vivos que constituyen el entramado de la existencia.

En esto, la estrategia dialógica juega un papel fundamental. El diálogo permite recuperar la riqueza existencial tanto de los estudiantes como del maestro. A la vez que hace posible una relación más profunda: no sólo se da un vínculo cognitivo, sino experiencial. Además, a través de la palabra nos hacemos conscientes de nosotros mismos y de nuestros procesos, a la vez que promovemos la inclusión de todos los miembros del grupo.

A propósito del diálogo, en el desarrollo de nuestras prácticas nos hemos preguntado: ¿En qué momento la palabra que emitimos como docentes debe ceder al ímpetu de los estudiantes? Creemos que una respuesta sensata es: En todo momento, porque a través de ese ímpetu, de esas ideas desarticuladas, de esas participaciones titubeantes o llenas de confianza,

se está manifestando la efervescencia de la vida de nuestros estudiantes. Y en esa palabra abierta es que se da la posibilidad: del diálogo, del pensamiento, del filosofar. Lo que da paso a la posibilidad del hombre. Podemos ceder, porque en todo caso no estamos compitiendo por el conocimiento, sino que estamos en el intento de construirlo de manera conjunta.

Hemos decidido que al diálogo lo acompañe la vivencia corporal. Porque el cuerpo es la potencia fundamental de nuestra vida: si no está, todo se acaba. Por ello, a través de dinámicas específicas propiciamos experiencias afines a las temáticas existenciales correspondientes a cada sesión. La exploración del cuerpo nos permitió aterrizar las reflexiones filosóficas para hacerlas mucho más palpables. Se trata de vivir el filosofar más que de enseñar filosofía.

Pero, ¿qué enseña la filosofía? A abrir posibilidades, y a mantenernos en la consciencia de que nuestro ser es potencialidad. Lo que nos permite construir libremente lo que somos. Este es el anhelo jovial del *ser-ahí* que radica en cada uno de nosotros. Maestros, estudiantes, hombres, existencias: estamos deseando explorar plenamente las potencias de nuestra vida.

El interés por develar este modo de acontecer de la existencia no es un mero capricho de nuestra parte: advertimos que en él se funda una auténtica libertad y riqueza de experiencia. Más aún, se nos ha hecho claro que el núcleo de la existencia y de la experiencia existencial es *la posibilidad*. Pero requerimos de un espacio adecuado para explorarlo. Se trata de un lugar seguro que debe resguardar la integridad de los jóvenes a fin de propiciar su desarrollo pleno: cognitivo, social, emocional. Además de ofrecer un entorno en el que la vida pueda crecer fuerte y dignamente. Este, ya lo hemos dicho, es el carácter existencial del bachillerato. No se trata de un ideal, sino de una realidad concreta que intentamos construir cada vez que nos esmeramos en mejorar nuestra práctica docente.

Para terminar este proyecto, queremos profundizar e integrar un poco más de lo que hasta ahora hemos pensado. Este trabajo surgió al plantearnos la pregunta por la pertinencia del filosofar para la vida. Nos cuestionamos: ¿Qué enseña la filosofía? Y, ¿qué aporta a la experiencia vital de los adolescentes? A lo largo de la investigación hemos encontrado aspectos valiosos que ya enunciamos, ahora trataremos de sintetizarlos en una reflexión filosófica general sobre el adolescente, la condición existencial y la enseñanza de la filosofía. Par ello, hagamos la siguiente pregunta: *¿Cuál es el valor de la filosofía para el estudiante adolescente?*

Al parecer, siempre que pretendemos filosofar nos vemos en la necesidad de volver a la pregunta que piensa *el ser* de la filosofía. Ella se pregunta por sí misma: se muestra como un saber que se auto-cuestiona, que no se tiene a sí mismo, que se ve en la necesidad de ganarse constantemente. De tal suerte que, como dice Nicol, el filosofar aparece más como un oficio que como una profesión. Nunca estamos en la completitud del pensamiento, sino que nos situamos en la obra inagotable de pensar.

Donde hay hombre hay filosofía. Allí donde las experiencias nos abren a la posibilidad, la voluntad se manifiesta para descubrirnos como deseo de la vida y del *sí mismo*. En ese horizonte es donde puede darse el pensamiento. El acto de filosofar puede comprenderse como deseo, como fluir en el deseo y ser el deseo mismo. Filosofamos porque deseamos hacerlo. Ningún camino, investigación, empresa o hazaña acontece sin deseo. De tal suerte que ya no preguntamos si se desea o no, sino qué es lo que se desea y desde dónde se desea. Y, en todo caso, ¿por qué deseamos? *Porque somos deseo*.

En el desear deseamos lo imposible, lo que no tenemos, y sin embargo aquello que deseamos es posible y lo tenemos. ¿Qué somos, en todo caso? Una posibilidad abierta que se manifiesta como voluntad ante la vida, como deseo de la vida. *Yo soy lo que seré, yo soy lo que fui, yo soy lo que soy*. Acontezco como un fluir que se fija, como lo fijo que se desborda, que se rompe. Quietud y movimiento. Finito e infinito. ¿Dónde están los límites del ser que somos? No están en él ni fuera de él, y sin embargo los figuramos. Pero nunca se tocan: sólo tendemos a ellos. Expandimos nuestra presencia, con ella nuestros límites se desdibujan; pero no se borran. Sabemos que están ahí, incluso pueden resultar necesarios. Sin embargo, no son del todo claros: la experiencia nos enseña que siempre podemos ir un poco más lejos, ya sea para destruirnos o para maravillarnos. El ser que somos, como posibilidad siempre abierta, es una indeterminación-determinada. Y justo cuando nos descubrimos inmersos en ese vaivén de incertidumbre, es que nos vemos convocados a filosofar.

La necesidad de ubicarnos en algún lugar cuando estamos en medio de la bruma y la angustia de existir, nos convoca a la libertad de ser lo que somos. Se trata de sacar a la luz lo que podemos ser, desde lo que ya hemos sido, y desde lo que no sabemos que podemos ser. Todavía no sé quién soy, porque lo que soy está siempre en el futuro. Pero sé quién soy, porque conozco mi propia historia y sólo yo puedo abrazarla como ningún otro. Nadie puede

ser yo, nadie puede ser lo que yo seré, nadie podrá ser lo que yo ya fui. Soy un absoluto que permanece en sí mismo, como una copa que se vacía y se llena infinitamente. Esto es experiencia: rebasar o salir de los límites. Esto es ser un ser existencial: estar abierto a la posibilidad, aunque sujeto a la contingencia de un acontecer concreto y particular.

Filosofamos convocados por el deseo de ser quien somos. Aunque no sepamos quién somos, ni lo que llegaremos a ser. Con esto queremos decir que lo que somos nos llama a ese modo de ser que quiere filosofar. No se trata de vivir en el *querer ser*, sino que vivimos en la indeterminación del ser. Cuando somos jóvenes podemos advertir esto con mayor intensidad, aunque no necesariamente con total claridad.

En la intensidad de la indeterminación nos surgen preguntas, o más bien, las preguntas nos atraviesan, nos nacen, nos abren y nos doblan. En la juventud se interroga, se destruye, se transforma: se transita la forma, se transitan las posibilidades. En la juventud deseamos saber... nos disponemos para filosofar. Algunos han dicho que los niños son los mejores filósofos, pero ellos a veces interrogan sólo para seguir cierto juego con los adultos. No queremos decir que los niños no tengan preguntas genuinas. Todo lo contrario, hay que escuchar a los niños, hay que *acercarnos a su reino*. Pero en la adolescencia, en la juventud, las preguntas nos atraviesan como nunca. Incluso las dudas de la infancia se hacen manifiestas con una fuerza mayor, pues estamos ante una etapa de crisis, de dudas: una edad propicia para hacer filosofía.

La filosofía es jovial porque acontece como un deseo que busca derramarse. Esto no significa que el filosofar sea necio. Podemos madurarlo. Tenemos que hacerlo porque es necesario aprender a conducir el amor por el saber, pues todo deseo sin dirección se pierde, se autodestruye. Pero se trata justo de conducirlo, no de aniquilarlo. A partir de esto, meditemos ahora en lo siguiente: El adolescente ofrece pensamientos que no siempre llevan a algo específico; sin embargo, ese joven no necesita escuchar que sus ideas son estúpidas, vacías o inútiles. No requiere de alguien que apague su anhelo de conocimiento. Al contrario, necesita avivarlo porque la vida es deseo y el joven quiere vivir. Estos seres, por más reservados que parezcan, están deseando tomar la existencia para sí mismos. Imaginan un mundo en el que son poderosos, en el que hablan por fin con la persona que les gusta; fantasean con sexo, con amigos, con viajes, con galaxias; quieren experimentar multiplicidad

de sensaciones. A nosotros nos toca averiguar, con mucha prudencia, de dónde vienen y a dónde quieren ir sus deseos. No los apagamos, contribuyamos a su realización consciente y responsable. En esta obra no sólo hacemos un bien al otro, sino que también nos cuidamos a nosotros mismos.

Sin embargo, no podemos pasar por alto que estamos fijados en una realidad, que estamos inscritos en una tradición y que somos parte de un contexto específico. El deseo debe cuidarse de los lineamientos y barreras que propone su época. Aun cuando el ser que somos quiere traspasar todo esto, también tiene la misión de preservarse a la vez que mantiene en pie el entramado de la existencia. Superar los límites puede ser un inconveniente si la voluntad crece más que el entendimiento. Por ello, la filosofía nos convoca a cuestionar la tradición desde el conocimiento riguroso de nuestro contexto. Nos llama a poner en duda nuestros prejuicios, los lugares comunes en los que nos apoyamos y en los que a veces cómodamente nos dejamos engañar, nuestras creencias justificadas e injustificadas, lo que consideramos conocimiento, los procesos de construcción de los saberes, así como aquello que tomamos por verdadero, sagrado o indudable. Por su parte, la juventud nos invita a ir más allá de lo establecido, a romper barreras y a cuestionar un mundo que damos por hecho. No hablamos de rebeldía. Lo que evocamos aquí es que el espíritu adolescente se niega a dar por terminado el mundo. Esto es congruente con la duda filosófica que valora la tradición en la que estamos insertos, justo por lo cual la interroga.

La filosofía no es *cosa de niños*, pero tampoco es *cosa de adultos*. Es este juego serio en el que el otro nos revela *el ser*. Aquí la hora de clase resulta fascinante: Hablamos del encuentro de dos o más espíritus, de dos o más subjetividades. Un encuentro que se entiende como intercambio, tránsito intersubjetivo y compenetración. Una experiencia erótica de un amor comprometido. En ella nos jugamos el ser-hombres: nos arriesgamos a que tiemble y se caiga. Somos llamados por nosotros mismos en el otro, para los otros y para nosotros más allá y más acá de lo humano. En la escuela, en ese tiempo libre y para la libertad tal como lo comprendieron los griegos, es probable que la potencialidad del ser se haga palpable.

Filosofamos porque, en el encuentro, el ser-hombre se desnuda delante de nosotros. Porque amenaza con caer o bien porque se desploma. Filosofamos porque la vida nos convoca a filosofar. En el compartir a través de la palabra, en el diálogo, se hacen presentes

las potencias de la vida. No podríamos develar el ser sin el apoyo de los otros. Por ello se enseña filosofía, porque la vida se llama a sí misma en la otredad, en el despliegue de la consciencia. Porque uno solo (así sin acento) no basta. Porque uno siempre se comprende en la red de intersubjetividades. Y es deseable enseñar filosofía en el bachillerato, porque en este momento el deseo de la vida brota con fuerza, pide ser guiado y no oprimido.

Sabemos que nuestros estudiantes no tienen que ser, ni tienen que querer ser filósofos. Pero la filosofía expande el mundo, atraviesa límites, nos abre, nos acerca a nosotros mismos. En la adolescencia el joven quiere herramientas para la vida profesional, para las relaciones amorosas y sexuales, para resolver los problemas familiares o académicos, para divertirse sin mayores riesgos, etc. Pero sucede que en esos deseos particulares se desea a sí mismo, quiere descubrirse *más acá* de las particularidades que el mundo ofrece o exige. El adolescente es aquél que no sabe quién es, pero tiene ganas de saber quién es. Ante esto, otras disciplinas académicas dicen: *puedes ser matemático, puedes ser literato o poeta, puedes ser físico*. Pero el filosofar ofrece otra perspectiva: *puedes ser lo que serás*. ¿Qué quiere decir esto? *Eres la pura potencialidad de lo que eres*. Es el corazón que se mueve, que palpita. El palpitante que se descubre unido a las estrellas, a los ríos, a los animales, a las raíces más profundas de los árboles, al corazón del amigo y al del enemigo. Existencia: ser siempre abierto.

El filosofar nos muestra el infinito que somos *más acá* de la angustia de vivir, de los logros escolares, del estatus social. Nos confronta con la incertidumbre. ¿Y qué mejor herramienta para la vida podríamos ofrecer con nuestra labor docente? Porque estar vivo es incierto e indeterminado. La vida es el océano del ser, el desierto de existir. Es este laberinto en el que encontramos amigos, en el que amamos, en el que frecuentemente lanzamos preguntas y en el que a veces, sin importar otra cosa, sino que estamos aquí existiendo, filosofamos.

¿Por qué enseñar filosofía? Porque en la medida que somos seres abiertos, nos vemos llamados a filosofar *a veces*. Porque la filosofía es una necesidad que atraviesa nuestra existencia. Nos permite hacer palpable nuestra potencialidad en medio de la incertidumbre y la angustia. La filosofía no es precisamente edificante, pero sí reconfortante. Porque en la medida que nos abre nos sitúa ante la posibilidad de ser otra cosa, de *ser lo que todavía no se ha sido*. Esto anhelan nuestros jóvenes estudiantes: explorar la posibilidad única que son ellos mismos, la cual no le pertenece a nadie más, pues es imposible que alguien sea lo que

yo soy. Pero, si queremos mostrar que la existencia es posibilidad siempre abierta, es necesario renunciar a *conquistar* la vida en el sentido de dominarla. Tenemos que *abrazarla* y dejarnos envolver por ella sin garantías, promesas y esperanzas; pero con una entrega total. Filosofar es caer enamorado del saber, enamorarse de lo incierto, derrumbar incluso al hombre para hacer emerger las potencias vitales del ser que somos. ¡Intentémoslo!

BIBLIOGRAFÍA

Capítulo 1

-Aberastury, A. y Knobel, M. (2004). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.

- Acuerdo No. 71. Por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato, México, 28 de mayo de 1982. Diario Oficial de la Federación.

-Anónimo (2018). Cardenismo: Cuando la educación en México fue “socialista”. *Televisa.News*. Recuperado el 13/10/2020 de: <https://noticieros.televisa.com/especiales/cardenismo-cuando-educacion-mexico-fue-socialista/?fbclid=IwAR2Yzf2Fqt9FCbbrXVAOMzh8G4-DHTDOIfSu6kqXtmmR151eYQFwzfeDQjw>

-Arroyo, J. P. (s.f.) *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior SEP.

-Artículo 3°. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, México, 2009.

-Artículo 3°. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, México, 8 de mayo de 2020. Recuperado de:

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

-Artículo 7°. Ley General de Educación de 1993, México, 19 de enero de 2018. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

-Barba, J. B. (2019). Artículo Tercero Constitucional. Génesis, transformación y axiología. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 24, núm. 80. Recuperado el 30/09/2020 de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100287

-Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.

-Brading, D. (1989). *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. México: Ediciones Era.

-Caso, A (1924). *El problema de México y la ideología nacional*. México: Cultura.

-Cerutti, Guldberg, Horacio y Magallón Anaya (2003). *Historia de las ideas latinoamericanas. ¿Disciplina fenecida?* México: JP y UCM

-Deleuze y Guattari (1972). *El Anti-Edipo, capitalismo y esquizofrenia*. México: Paidós. Pp. 11-54.

-Dolto, F. (1992). *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. México: Seix Barral.

-Espinosa, J. (2005). Orden y uso del conocimiento: su emergencia en el campo educativo. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV, No. 135. Recuperado el 13/10/2020 de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v34n135/0185-2760-resu-34-135-11.pdf>

-Garduño, M. (2018). *Ser humano es mexicano: la conclusión de un filósofo que exploró nuestra identidad*. +DEMEX <https://masdemx.com/>

- Hegel (1997). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. José Gaos traducción. España: Alianza Editorial.
- Morin, A. (s.f.). ¿Qué se espera que su hijo aprenda en bachillerato? *Understood*. Recuperado el 10/01/2022 de: <https://www.understood.org/articles/es-mx/what-your-child-is-expected-to-learn-in-high-school>
- Muñoz Izquierdo, C. (2001). Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX. *Perfiles educativos vol. 23, no. 91*. Recuperado el 15/01/2022 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000100002
- Paz, O. (2006). *El laberinto de la soledad/Postdata/Vuelta al laberinto de la soledad. Tercera edición, 5ª reimpresión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PruebaT (2020). La educación en la era digital. En: PruebaT (2020). *Habilidades Digitales para la docencia* [Archivo PDF]. Fundación Carlos Slim. Recuperado el 28/02/2022 de: <https://pruebat.org/Diplomado/InfoDiplomado/contenidoDiplomado/23877>
- Ramírez, S. (1977). *El mexicano, psicología de sus motivaciones*. México: Grijalbo. Pp. 6-50.
- Ramos, S. (1934). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Colección Austral. P. 82-116.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Reyes, A. (1944). *Cartilla Moral*. México: Gobierno de la República.
- Rodríguez Araujo, O. (2011). Las luchas de la Iglesia católica contra la laicidad y el comunismo en México. *Estudios Políticos (México)*, no. 22. Recuperado el 13/10/2020 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162011000100002&lang=es
- Segato, R. [Facultad Libre]. (2016, agosto 30). Contra-pedagogías de la crueldad | Rita Segato | Clase 1 [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=17ijWDlok2g>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Plan 0-23. Desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el trayecto de 23 años de educación*. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Media Superior SEP (2018). *Filosofía. Programa de estudios sexto semestre*. México: Dirección General del Bachillerato. Recuperado el 20/09/2021 de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/6to-semestre/Filosofia.pdf>
- Székely Pardo, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Coord.). *Los grandes problemas de México, VII* (pp. 313-336). México: El Colegio de México.
- Uranga, E. (1952). *Análisis del ser del mexicano*. México: Porrúa. Pp. 17-34.
- Vargas, G. (2011). *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*. Pp. 9-18, y 261-268
- Verduzco, Gustavo (2006). Mano de obra mexicana e interacción económica en Norteamérica. *Papeles de población vol. 12 no. 48*. Recuperado el 13/10/2020 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000200004

- Villa Lever, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Coord.). *Los grandes problemas de México, VII* (pp. 271-312). México: El Colegio de México.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta educativa, núm. 32*, pp. 83-94. Recuperado el 15/10/2020 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704011>
- _____ (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica, revista electrónica de educación, núm. 51*. Recuperado el 16/10/2020 de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856/1020>

Capítulo 2

- Eckhart, M. (2008). *El fruto de la nada*. España: Siruela. Pp. 35-40, 47-50, 67-70, y 87-94.
- Heidegger, M. (2002): *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*. España: Editorial Trotta. Trad. de Jesús Adrián Escudero.
- _____. (2004). *¿Qué es la filosofía?* España: Herder.
- Jaspers, K. (1985). *La filosofía*. México: FCE. Pp. 7-23, y 53-70.
- Kant, I. (2010). *Crítica de la razón pura*. Madrid, España: Editorial Gredos. §§ 8-27, pp. 85-163.
- Lyotard, J. F. (1989). *¿Por qué filosofar?* Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós/I.C.E.
- Paz, O. (1950): *El laberinto de la soledad/Postdata/Vuelta al laberinto de la soledad*. Tercera edición, 5ª reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, S. (1934). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Colección Austral. P. 82-116.
- Resendiz, E. (2019). *La libertad humana: de cómo el hombre llega a ser lo que es. Una reflexión desde la filosofía de Aristóteles*. [Tesis de licenciatura para obtener el grado de licenciado en filosofía]. Pp. 31-40 y 58-70.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea S.A. de Ediciones. Pp. 111-131.
- Uranga, E. (1952). *Análisis del ser del mexicano*. México: Porrúa. Pp. 17-34.

Capítulo 3

- Bartra, R. (2017): *Antropología del cerebro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 40, núm. 1, pp. 27-36.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- _____ (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc-GRAW-HILL.
- Espinoza, B. (1980): *Ética demostrada según el orden geométrico* (Vidal Peña, trad.). España: Ediciones Orbis.
- Evers, K. (2010): *Neuroética. Cuando la materia se despierta* (Víctor Goldstein, trad.). Uruguay: Katz editores.
- Hernández, V. (2004): *Ética, luego existencia. Origen, técnica y evolución (también el mal)*. *Revista Laguna*, pp. 37-64.
- Penarrubia, F. (2004). *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. España: Alianza Editorial. Pp. 216-230.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World. Pp. 17-28.
- Perls, F. (2003). *Terapia Gestalt*. México: Pax México. Pp. 169-173.
- Platón (1871). *Obras completas. Tomo 1* (Edición de Patricio de Azcárate). España: Filosofía.org
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Resendiz, E. (2017). *La Ética de Espinoza: Tres géneros sucesivos de conocimiento*. (Ensayo inédito).
- Salmerón, F. (1961). Sobre la enseñanza de la filosofía. *Diánoia, volumen 7* (número 7), pp. 119-144.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2018). *Filosofía. Programa de estudios sexto semestre*. México: Dirección General del Bachillerato. Recuperado el 20/09/2021 de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/6to-semestre/Filosofia.pdf>
- Székely Pardo, Miguel (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Coord.). *Los grandes problemas de México, VII* (pp. 313-336). México: El Colegio de México.

- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea S.A. de Ediciones. Pp. 43-81, y pp. 111-131.
- Tugendhat, E. (2008): *Antropología en vez de metafísica* (Daniel Gamper Sachse, Mónica Jaramillo Ocampo, Rafael Sevilla, Mauricio Suárez Crothers, trad.). España: Editorial Gedisa.
- UNESCO (2011). La filosofía Una escuela de la libertad (58362). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689/PDF/192689spa.pdf.multi>
- Villa Lever, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Coord.). *Los grandes problemas de México, VII* (pp. 271-312). México: El Colegio de México.
- Villar, M. (2022). *Aprendizajes esenciales como pretexto para el desarrollo de habilidades intelectuales y competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas; así como para coadyuvar en la conformación del perfil de egreso de bachillerato*. (Ensayo inédito).
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta educativa, núm. 32*, pp. 83-94. Recuperado el 15/10/2020 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704011>
- _____ (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica, revista electrónica de educación, núm. 51*. Recuperado el 16/10/2020 de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856/1020>

Capítulo 4

- Arboleda, J. C. (2014). El enfoque comprensivo edificador. En Redipe (2014). *Educación, pedagogía y ambientes de aprendizaje*. Colombia: Editorial Redipe.
- Belloch, C. (s.f.). *Diseño instruccional*. España: UTE de la Universidad de Valencia.
- Benítez, L. (2000). *Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos*. En: Obiols G. y Rabossi, E. (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*. México-Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp. 29-43
- Calero, A. (2016). Actividades extraescolares en la adolescencia: Características que facilitan las experiencias óptimas. *Psicoperspectivas, vol. 15, núm. 2*, pp. 102-109.
- Campusano Cataldo, K. (2017). *Manual de actividades de enseñanza-aprendizaje: orientación para su selección, diseño e implementación*. Chile: Ediciones INACAP.
- Candelo, C., Ortiz, G., Unger, B. (2003). *Hacer talleres*. Una guía práctica para capacitadores. Colombia: Grafiq Editores. Pp. 9-40.
- Coordinación de Desarrollo Académico (2016). *Compendio de estrategias didácticas y de estrategias de evaluación*. México: Instituto Tecnológico de Sonora. Pp. 4-45, 117-114.
- Cuenca, A., Álvarez, M., Ontaneda, L., Ontaneda, E., Ontaneda, S. (2021). La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la habilidad de <<comprender>>. *Revista Espacios, vol. 42*, pp. 11-25.

- Díaz Barriga, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc.Graw-Hill. Capítulo 2, pp. 23-62
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI. Pp. 45-58.
- Gallardo, K. E. (2009). *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. (Archivo PDF sin datos de edición.) Recuperado el 10/02/2022 de http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf
- Gonser, S. (2021). La importancia duradera de las actividades extracurriculares. *Edutopia*. Recuperado el 30/09/2021 de <https://www.edutopia.org/article/enduring-importance-extracurriculars>
- Gutierrez, R. M. (2008). Acciones constructivistas para la evaluación de los aprendizajes. México: Editorial Dos Culturas.
- _____ (2008). Manual para el trabajo docente. México: Editorial Dos Culturas. Pp. 9-16, 77-83, 95-153, 173-195.
- Marzano, R., Kendall, J. (2007). The new taxonomy of educational objectives. USA: Corwin Press. Pp. 1-114.
- Páramo Carmona, A. (2010). ¿Tiene sentido la enseñanza de la filosofía en el bachillerato? *Revista digital educativa Wadi-red, vol. 1, núm. 1*, pp. 4-14.
- Rodríguez, R. (2007). *Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias*. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Salmerón, F. (1961). Sobre la enseñanza de la filosofía. *Diánoia, volumen 7* (número 7), pp. 119-144.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2018). *Filosofía. Programa de estudios sexto semestre*. México: Dirección General del Bachillerato. Recuperado el 20/09/2021 de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/6to-semestre/Filosofia.pdf>
- Vargas Lozano, G. (2010). La filosofía y la sociedad en el México actual. *Revista realidad, núm. 125*, pp. 395-411.
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica, revista electrónica de educación, núm. 51*. Recuperado el 16/10/2020 de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856/1020>