



Universidad Nacional Autónoma de México  
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

TESIS

*“La enseñanza de la Filosofía través del cine: una propuesta ante la ideologización de los estudiantes del Plantel 20 del Colegio de Bachilleres”*

que para optar por el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía)

PRESENTA:

Lic. Cristian Eloy Feria Sandoval

Comité Tutor:

Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman (FES Acatlán)

Dra. Georgina Ramírez Hernández (FFyL)

Dr. Ángel Alonso Salas (IIFs)

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan,  
Estado de México

noviembre, 2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



## Agradecimientos

A Dios ante todo.

A mis padres, antes que a nadie, por su cariño, su incondicional apoyo y por estar siempre ahí para mí. Gracias Papás. Los quiero.

Al Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman por su invaluable orientación disciplinar y sus apasionantes clases sobre la tradición crítica que tanto me gustaron y mucho abonaron a esta tesis.

Al Dr. Ángel Alonso Salas por su siempre afabilidad, amabilidad y apoyo incondicional en cuestiones disciplinares y emocionales en la elaboración de este documento.

A la Dra. Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez por sus invaluables clases sobre pedagogía, por los congresos, los coloquios y las mesas que tanto me ayudaron a introducirme al campo de la pedagogía.

A la Dra. Georgina Ramírez Hernández, por su interminable paciencia, su apoyo y sus invaluables correcciones en el área pedagógica y en la refinación de esta tesis.

Al Dr. Luis Antonio Velasco Guzmán por su apoyo y confianza en este documento.

A mi novia Eréndira, por tu cariño y apoyo. Mi mejor amiga y compañera.

A mi amigo Omar por su amistad, compañía y apoyo en este posgrado.

Al Colegio de Bachilleres, mi noble casa de trabajo.

Al CONACYT por el apoyo como becario.

Gracias a todos.

Para todos aquellos que auténticamente educan y atienden el  
llamado de una noble docencia. Formadores de hombres.  
Curtidores de vocaciones. Guardianes del futuro.  
Mi respeto y admiración por su trabajo.

Esta es una tesis contra el radicalismo ideológico en nuestros estudiantes, que  
busca abonar a una práctica docente más humana, afable y significativa  
para el joven, así como a una enseñanza de la Filosofía  
más autocrítica y menos dogmática de sus contenidos.  
En nuestra firme convicción de que el mejor docente  
no es aquel que permite la transgresión de los  
límites, sino el que sabe contener y guiar  
a sus alumnos en la justa dimensión  
de sus necesidades humanas,  
teóricas y sociales.  
Educar es un acto de amor.

*“¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para sentir la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenidos en la violencia de los opresores, incluso cuando ésta se revista de una falsa generosidad...”*

Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*

## Índice

* <b>Introducción</b> .....	8
* <b>Capítulo I.- Fundamentos Sociohistóricos</b> .....	18
<b>La situación actual de la Filosofía: retos, prejuicios e ideologías</b>	
1.1. Los retos de la Filosofía en la sociedad contemporánea.....	19
1.2. La situación de la Filosofía en México: un diagnóstico heterogéneo.....	25
1.3. La Nueva Escuela Mexicana: contradicciones con un enfoque crítico de educación.....	34
1.4. El problema diagnóstico: la radicalización ideológica del adolescente.....	41
1.4.1. El debate: ¿Qué entendemos por ideología?.....	44
1.4.2. ¿A qué llamamos radicalización? .....	52
* <b>Capítulo II.- Contenidos Disciplinarios</b> .....	63
<b>Castoriadis, Deleuze y Benjamin: un proyecto contra el radicalismo ideológico</b>	
2.1. Castoriadis: el problema de los imaginarios.....	66
2.1.1. Breve definición del término «imaginario».....	69
2.1.2. Lectura I: La institución de lo simbólico .....	73
2.1.3. El imaginario estudiantil: la tensión entre su emotividad y su entorno.....	74
2.2. Deleuze: El problema de la «otredad».....	81
2.2.1. Lectura II: El mundo es un «estar con el otro».....	83
2.3. Sobre el porqué leer a Deleuze y Castoriadis en educación media superior.....	89
2.4. Benjamin: alienación, hegemonismo y autonomía.....	91
2.4.1. Lectura III: La alienación a través de la represión de la conciencia.....	94
2.4.2. Lectura IV: La alienación y el falso progreso.....	99
2.4.3. Lectura V: El hegemonismo cultural.....	102
2.4.4. Lectura VI: La necesidad de una autocrítica ideológica.....	106

**\* Capítulo III.- Fundamentos Psicopedagógicos.....110**

**La Pedagogía Crítica: el papel de la educación, la docencia y el cine desde un enfoque más humano**

3.1. El papel de la educación desde el enfoque crítico: ¿Qué es educar?.....	111
3.1.1. La <i>curricula</i> : un campo de batalla para la pedagogía crítica.....	116
3.2. El papel del docente desde un enfoque crítico.....	120
3.2.1. Una práctica docente desde el reconocimiento del otro.....	122
3.3. El adolescente en el salón de clases: ideologías y conductas grupales.....	127
3.3.1. Teoría de la adolescencia normal.....	129
3.3.2. La tendencia a una acción grupal.....	131
3.3.3. Conductas dominadas por la acción.....	134
3.3.4. El riesgo de la no-contención del adolescente.....	137
3.4. El cine como medio de formación crítica .....	138
3.4.1. El uso ético del cine dentro del aula.....	141

**\* Capítulo IV.- La Estrategia Didáctica.....146**

**El cine como medio de formación crítica**

4.1. El «Backlight» como técnica de contraste conceptual.....	148
4.2. Las «Preguntas Desafiantes» como medio orientador.....	149
4.3. El cuadro CQA como registro del imaginario estudiantil.....	151
4.4. La lectura acotada de Párrafos Filosóficos.....	152
4.5. El uso acotado de Escenas Cinematográficas.....	152
4.6. Encuadre Curricular de la Estrategia .....	153
4.7. Unidades Temáticas a Trabajar.....	156
4.8. La Planeación Didáctica .....	158
4.4.1. Datos Generales del Proyecto.....	159
4.4.2. Secuencia didáctica: Sesión I.....	160
4.4.3. Secuencia didáctica: Sesión II.....	164
4.4.4. Secuencia didáctica: Sesión III.....	168
4.4.5. Secuencia didáctica: Sesión IV.....	172
4.4.6. Secuencia didáctica: Sesión V.....	176
4.4.7. Secuencia didáctica: Sesión VI.....	180
4.9. Resultados .....	184
4.9.1. Resultados de la 1ra. Sesión.....	186
4.9.2. Resultados de la 2da. Sesión.....	188

4.9.3. Resultados de la 3ra. Sesión.....	190
4.9.4. Resultados de la 4ta. Sesión.....	192
4.9.5. Resultados de la 5ta. Sesión.....	193
4.9.6. Resultados de la 6ta. Sesión.....	195
4.9.7. La integración del estudiante al proyecto.....	198
4.9.8. Una práctica eficiente: el cine como una estrategia versátil de enseñanza .....	199
4.9.9. Un regreso presencial convulsionado: el caso del grupo 652.....	205
<b>* Conclusiones.....</b>	<b>208</b>
El renacimiento desde otras áreas del saber.....	208
La pandemia: un posgrado en línea.....	210
El deseo de hablar sobre ideologías: censura y tabúes.....	211
¿Cómo puede enriquecer nuestro proyecto a la enseñanza de la filosofía?.....	214
El cine puede ser un refugio para el estudiante.....	214
El uso acotado del texto filosófico: una forma eficaz de enseñanza a nivel medio superior.....	217
<b>* Referencias de Consulta.....</b>	<b>223</b>
Liga de la Reflexión Virtual del Gpo. 652.....	224
<b>* Anexos.....</b>	<b>225</b>
<b>* Bibliografía .....</b>	<b>249</b>



## Introducción

Tribuno Mesala – El emperador Tiberio está molesto con los fanáticos y ha ordenado poner orden en Judea.  
Tribuno Sexto – Sí, como gobernador puedes golpear a un hombre, arrestarlo o ponerlo en un agujero, pero: ¿cómo controlas su mente? ¿cómo luchas contra una idea? especialmente una nueva.  
Tribuno Mesala – Sexto, si quieres vencer una idea, yo te diré cómo: con otra idea.

Fragmento de la película, Ben-Hur (1959)

El cine constituye un poderoso agente de manipulación de las masas. Junto a ese potencial para manipular, encontramos también un poderoso potencial para detonar el pensamiento creativo y argumentativo en los individuos. El cine puede constituir un formidable medio de expresión del mundo y valores individuales, si es que se utiliza como un medio al servicio formativo del hombre y no solo al servicio de intereses propagandísticos.

Nuestra propuesta de intervención docente pretende constituirse como una estrategia general de enseñanza de la filosofía basada en el cine. Una estrategia enfocada a la contención del radicalismo ideológico entre jóvenes de educación media superior. Somos conscientes de que un proyecto con tales características puede resultar ambicioso e ineficaz si no corroboramos su pertinencia a través de una práctica más integral del ejercicio filosófico dentro del aula de clase, siendo, a la vez, más significativa para el estudiante. Un aula que contemple las diferentes formas de aprendizaje del adolescente y que considere, al mismo tiempo, medios pedagógicos versátiles para el ejercicio filosófico. Este medio versátil nosotros lo hemos contemplado en el cine.

El aula cinematográfica que aquí proponemos supone una enseñanza más significativa y liberadora del pensamiento en el estudiante, lo que, sin lugar a dudas, nos lleva a cuestionar algunos modelos pedagógicos comprometidos con un

enfoque por competencias, el cual pretende instruir, pero no educar al individuo, entendiendo por instruir a la adquisición de aprendizajes procedimentales (ejecutorios) en el estudiante, y por educar a la capacidad del individuo para inferir, interconectar y relacionar diversos conocimientos entre sí, construyendo una visión propia del mundo. En ese sentido, dichos modelos capacitan al alumno con conocimientos prácticos, pero no le enseñan a cuestionar críticamente su entorno.

Nosotros intentaremos poner en contraste estos modelos mercantiles de la educación, poco pertinentes y hasta anacrónicos, en aras de un aula filosófica más crítica y versátil que permita al estudiante desarrollar un pensamiento crítico y menos ingenuo del mundo, como afirmara Paulo Freire en su *Pedagogía del Oprimido*. Nuestra intervención busca un solo objetivo: que el joven logre dejar atrás la atmósfera de ingenuidad y dogmatismo que solo lo orillan al sectarismo ideológico.

Una enseñanza filosófica como la que nosotros buscamos a través del cine debería considerar la elección de una asignatura con buena flexibilidad temática que permita jugar con los contenidos programados por la institución educativa con la breve exposición de cortos cinematográficos que ilustren y faciliten la comprensión de sus contenidos. También debería considerar la formulación de preguntas que inciten al joven a la reflexión y autocrítica de sus propios conocimientos, sacándolo de un confort intelectual poco propicio para el ejercicio filosófico. Dicha forma de enseñar filosofía debe considerar también el tiempo y el número correcto de sesiones que debemos trabajar con los estudiantes, un número que no lleve al joven al hastío, pero tampoco le genere una sensación de abandono

por parte del docente. Por último, creemos que debe contemplar la elección de problemas filosóficos idóneos que se presten a ser el puente entre el uso didáctico del cine y las inquietudes ideológicas que poseen los adolescentes de hoy en día.

Todos estos factores, entre muchos otros, pueden incidir en la construcción de un espacio áulico más pertinente y reflexivo entre aquellos jóvenes que no han de dedicarse necesariamente a la vida filosófica, por lo que la enseñanza de dicha disciplina no debe partir de una receta universal, sino flexibilizarse en función de las situaciones e intereses de cada grupo en cuestión.

Esta característica situacional de la educación nos permite justificar el problema de la radicalización ideológica del joven como un problema latente dentro del espacio escolar de nuestros días, no solo como una cuestión en moda entre los estudiantes, sino como una cuestión de la enseñanza de la filosofía dentro del aula de clase. El radicalismo ideológico en el adolescente obstruye y obstaculiza muchas veces un ejercicio filosófico más tolerante e integral con aquellas visiones y posicionamientos diferentes a los hegemónicos o aquellos que están en moda.

El problema de la exacerbación ideológica entre los adolescentes se nos muestra pues como un problema actual de la enseñanza de la filosofía, el cual, cabe mencionar, no solo está presente en la población estudiantil, sino también en la población docente. Un fenómeno que fácilmente puede extenderse a otros niveles de educación como el profesional, pero que nosotros abordaremos exclusivamente al contexto de los estudiantes del Colegio de Bachilleres del plantel 20.

Esta exacerbación ideológica del adolescente y los prejuicios que proyectan en el joven al momento de relacionarse con un ejercicio crítico de sus ideas son, a

grandes rasgos, los principales motivos para diseñar una enseñanza de la filosofía más capacitada para la autocrítica, recordando en todo momento que la filosofía es, esencialmente, autocrítica del pensamiento.

Los prejuicios impulsados o motivados por la radicalización ideológica pueden verse concretizados en el rechazo abierto o disimulado por parte del joven, en aras de defender ciertas creencias o dogmas que no está dispuesto a cambiar ya en la práctica. El carácter filosófico de dichas disciplinas puede representarle muchas veces una crisis o una incomodidad cuando sus creencias o valores se ven sujetos al escrutinio crítico del discurso filosófico.

Prejuicios como la poca utilidad o la supuesta ociosidad del saber filosófico son una constante entre los jóvenes dentro del espacio escolar, a los cuales se aúna el factor dogmático e ideológico de aquellos que abiertamente se casan o se comprometen radicalmente con una ideología en específico, llevándonos a preguntar: ¿Cómo fomentar el pensamiento crítico entre aquellos jóvenes que han adoptado radicalmente una ideología? ¿Se pueden enseñar filosofía a un joven cuyos prejuicios le impiden cuestionar sus creencias?

Una de las consecuencias de esta radicalización ideológica del joven es la escasa capacidad argumentativa entre estudiantes de ciclos avanzados, especialmente de quinto y sexto semestres del Colegio de Bachilleres. Esta falta de habilidades críticas entre los alumnos próximos a egresar a un nivel profesional representa uno de los grandes rezagos educativos a nivel medio superior en

México<sup>1</sup>, sin mencionar los correspondientes efectos que estas carencias tienen en el campo de la expresión oral y escrita de los estudiantes.

Somos conscientes de que estas carencias no son producto exclusivo de la ideologización que aquí nos ocupa. Hay otros factores a considerar en la agudización de éstas, como son: problemas económicos, familiares, de salud, casos de abandono emocional, falta de interés personal por las humanidades, etc., por nombrar solo algunas de las muchas problemáticas posibles que el mismo tránsito por la adolescencia le plantea al joven.

Sabemos que las causas son diversas y no pueden ser reducidas a una sola, no estamos afirmando que la radicalización ideológica del estudiante sea la causa principal de sus carencias crítico-argumentativas, solo afirmamos que esas carencias se ven agudizadas o potenciadas por la radicalización ideológica dentro del aula de clase.

Observamos cómo el pensamiento dogmático entre un buen número de adolescentes puede dificultar y obstaculizar el desarrollo de su propio pensamiento crítico, así como un acercamiento más amigable y provechoso hacia las asignaturas de carácter filosófico. Estos factores trataremos de justificarlos y desmenuzarlos en el apartado psicopedagógico, planteando una crítica psicológica a la conducta del adolescente dentro del aula de clases, no con la intención de denostar al estudiante

---

<sup>1</sup> En el siguiente estudio se muestran las habilidades más estimadas y mejor valuadas, por los mismos egresados del Colegio de Bachilleres. Cfr. Muñiz, Martelón, Patricia: "Estudio de egresados del colegio de bachilleres, para las generaciones que egresaron en 2013-a, 2014-a y 2015-a: informe final", último acceso del documento 30 de septiembre de 2021, [https://transparencia.cbachilleres.edu.mx/estudios-y-opiniones/PDF/ENTREGA\\_DIC\\_CB-140-2016\\_SG.pdf](https://transparencia.cbachilleres.edu.mx/estudios-y-opiniones/PDF/ENTREGA_DIC_CB-140-2016_SG.pdf).

o estigmatizarlo, sino con la intención de ilustrar una condición de vulnerabilidad e inestabilidad muy común en esta etapa de su vida. Trataremos de argumentar cómo la adopción de ideologías entre los jóvenes es un acto común a estas edades, aunque su adopción pueda resultar convulsionada e incluso violenta, pues su asimilación responde a factores de maduración psicológica y cognitiva en el joven.

En ese sentido la propuesta de un aula cinematográfica parte del supuesto de que filosofar es en esencia comunicar diferentes formas de ver el mundo y en esa diversidad se debe reconocer y respetar *la legitimidad del libre pensamiento del otro*, por muy diferente y extraño que éste le resulte al adolescente ideologizado. El diálogo que éste debe desarrollar con aquellos que piensan distinto a él, debe darse siempre en el contexto del respeto mutuo. Un dialogar que implique ir más allá del tabú, del dogma o la muy efectiva falacia de las mayorías, sería el fruto que aquí buscamos, pues ese diálogo respetuoso nos habla del comienzo de una autocrítica capaz de poner en entredicho las ideas más arraigadas del yo, representando, quizás, el comienzo de una genuina habilidad argumentativa en el estudiante.

Por tal motivo, esta tesis representa un intento por ofrecer a cualquier estudiante de filosofía a nivel medio superior, un aula más autocrítica, significativa y humana a través del arte cinematográfico, que permita *«estar con el otro»* sin pretender universalizar el pensamiento. Nuestra propuesta de una enseñanza de la filosofía a través de la cinematografía tiene por objetivo enriquecer la visión del alumno dentro de una pluralidad y respeto de pensamientos diferentes al suyo.

Este «compañerismo cinematográfico» puede generar, a su vez, un espacio de confianza para que el estudiante exprese libremente su pensamiento sin temor

a ser censurado o puesto bajo la picota del linchamiento ideológico de sus demás compañeros<sup>2</sup>, dando cabida a la pluralidad del libre pensamiento por parte de todos los integrantes del aula. El cine puede provocar la vivencia de que esa pluralidad se torne como algo inherente y natural al acto filosófico; puede abonar en la construcción de la imagen de una disciplina que no necesita que todos sus adeptos piensen igual, ni mucho menos necesita intentar dominar o con-vencer al otro de renunciar a su visión del mundo.

He ahí el papel del cine como nuestro principal aliado y promotor de nuevos espacios de expresión y de confianza entre los jóvenes. Un promotor de nuevas actitudes entre el estudiantado, acercándolos a un ejercicio más lúdico y menos rígido del filosofar, pero también más consciente del hecho de que el mundo está constituido por diferentes voces que pueden ser cuestionadas, corregidas, pero nunca censuradas. El cine puede dislocar la falsa idea, presente en muchos alumnos, de que el ejercicio filosófico se basa en escuchar distintas opiniones solo para intentar vencerlas. La falsa percepción de una filosofía reducida a la erística. Los prejuicios en torno a la filosofía no solo constituyen un reto para su enseñanza por parte del docente, sino también un reto para su ejercicio por parte del alumno.

En ese sentido nos preguntamos: ¿Cómo combatir una ideología dogmática en un espacio de libre pensamiento como el aula de clases? ¿Cómo combatir la idea prejuiciosa de una filosofía inútil, ociosa y erística en el imaginario del adolescente? ¿Cómo combatir la tentación del joven a negar o cancelar el

---

<sup>2</sup> Siempre hay ideologías predominantes, hegemónicas o en moda entre los estudiantes. Nuestro objetivo no es denostar una en específico, sino cuestionar su hegemonía en el imaginario estudiantil.

pensamiento del otro solo porque no está encuadrado con las ideologías dominantes? La falsa idea, pero muy tentadora, de que todos debemos tener las mismas doctrinas y posicionamientos ideológicos se ha vuelto uno de los peligros menos reconocidos, ya sea por miedo o coerción social, que afronta el docente de filosofía dentro del aula de clase.

Frente a la idea prejuiciosa de una filosofía injerencista, aburrida y ociosa, el cine nos ofrece una posible solución, a decir del Tribuno Mesala, una idea se puede combatir *con otra idea*. La idea de una filosofía como vivencia de lo plural y como lúdica del pensamiento a través de la imagen, puede vencer a la idea de una filosofía dedicada a la erística y la confrontación, como un mero convencimiento del otro. Pretendemos enseñar una filosofía abocada a liberación de la conciencia<sup>3</sup> a través del gozo estético de las ideas.

El cine se nos muestra así como una educación crítica de la conciencia, en tanto puede despertar un *eros* por el conocimiento que quizás el texto filosófico, en su limitada versatilidad didáctica, es incapaz de mostrar. La vivencia y el gozo por la imagen nos permitiría despertar la autocrítica estudiantil que nos planteamos como eje rector de nuestra intervención docente, pues en esa autocrítica nos va un paso primordial: el cuestionamiento del estudiante de sus propios dogmas y creencias que antes no estaba dispuesto a tocar, sentando con ello, las bases para desarrollar una genuina habilidad argumentativa.

---

<sup>3</sup> En este punto, coincidimos con el esquema propuesto por Freire, quien dividía la conciencia en tres tipos: conciencia mágica, conciencia fanática (ingenua) y conciencia crítica. Cfr. Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, tr. Lilién Ronzoni, Siglo XXI, España, 2009, pp. 102-103.



En el fondo justificamos la elección del cine como una didáctica del análisis a través de la experiencia. Pero no de cualquier análisis, sino de un análisis crítico, lo cual constituye un esfuerzo constante e irrenunciable por parte del docente y sus alumnos. Y no desde cualquier experiencia, sino solo de aquellas que manejen el aprendizaje como un proyecto compartido, un proyecto que se está construyendo y que demanda la participación de todos. El cine como medio de enseñanza sería nuestro punto de partida y uno de los incentivos más importantes para el adolescente: despertar una autocrítica colectiva a través del gozo de la imagen.

Françoise Dolto afirmaba que a veces se goza más de los procesos de aprendizaje que de los resultados mismos, incluso cuando esos resultados no hayan sido del todo perfectos. En ese sentido, los aprendizajes buscados por nosotros en esta intervención, puede que no se logren por completo, pero éstos pueden permanecer en forma de recuerdos latentes en el joven, desarrollándose potencialmente en un futuro.

Dolto citaba este fenómeno en una de sus memorias:

*“Conocí a un maestro cuyos alumnos proyectaban ir a una jornada a la Torre Eiffel. El maestro sabía que el proyecto no se realizaría por falta de medios materiales. Él sabía que el objetivo no era realizable, pero no lo decía. Era muy divertido haber fabulado, haber inventado un viaje. Posteriormente, los antiguos alumnos se encontraron con el maestro. – ¿Se acuerda usted de nuestro viaje a la Torre Eiffel? ¡fue formidable! - ¿el viaje? ¡pero si no llegamos a hacerlo! - ¿cómo? ¿no lo hicimos? Habían*

*olvidado que el proyecto no se había realizado (...) Yo creo que eso es la educación.*<sup>4</sup>

Si la obtención de un pensamiento crítico por parte del joven llegase a darse a través de nuestra intervención basada en el cine, nuestros objetivos quedarían en cierta medida concretados; no obstante, si estos no llegasen a darse, suficiente ganancia será el hecho de haber introducido al joven a una forma más amena y respetuosa de hacer filosofía, donde el recuerdo de esa aula, en tanto proyecto colectivo de autocrítica, se plasme en su memoria como un deseo latente por tolerar, dialogar y argumentar desde el cine.

El proyecto de intervención docente que describiremos a continuación tratará de fundamentar los retos y prejuicios que afronta la filosofía en forma de radicalismo ideológico en el aula de clase, así como el papel y bondades que ofrece el cine para hacerles frente. Estos aspectos trataremos de abordarlos a lo largo de cuatro capítulos: uno sociohistórico, uno disciplinar, uno psicopedagógico y uno didáctico, aclarando que la idea de enseñar filosofía a través del cine no es nueva, pero tampoco está explotada por completo. El cine será nuestro recurso, pero también nuestro camino. En el mejor de los casos, constituirá nuestro instrumento de arado en la mente del estudiante. El fruto, quizás, lo coseche otro docente en el futuro.

---

<sup>4</sup> Dolto, Françoise, *La causa del adolescente*, Seix Barral, Barcelona, 1990, pág. 76.

## **Capítulo I**

### **Fundamentos Sociohistóricos**

#### **La situación actual de la filosofía: retos, prejuicios e ideologías**

Podemos decir que en toda época y en toda sociedad la enseñanza de la filosofía, como de cualquier otra disciplina, ha afrontado retos particulares que han abonado o restado a la buena calidad de su enseñanza. En el contexto mexicano, esos retos están relacionados a diversos factores de carácter cultural, político y curricular. Estos factores, en mayor o menor medida, impactan en una dimensión personal de los alumnos, afectando la manera en que es percibida dicha disciplina y en la disposición que tienen estos para aprenderla.

En este primer apartado trataremos de correlacionar esos factores a un fenómeno específico, punto medular de nuestra tesis: el distanciamiento o menosprecio que tienen las generaciones actuales al aprendizaje del ejercicio filosófico. Un distanciamiento que nosotros vinculamos a los prejuicios históricos que ha sufrido la filosofía a lo largo de su historia en todo el mundo, pero también a los factores geográficos del territorio mexicano definido por conflictos políticos y gremiales que inciden en la enseñanza filosófica y así como en el adecuado diseño de sus planes de estudio.

Finalmente, nos gustaría cerrar describiendo cómo esas fuerzas socioculturales contribuyen desde su propio nicho al desarrollo de un radicalismo ideológico en los jóvenes, lo cual nos habla de su actitud de distanciamiento con la filosofía y con el ejercicio crítico que esta promueve de las ideas propias y ajenas.

## 1.1. Los retos de la Filosofía en la sociedad contemporánea

Uno de los grandes problemas de la filosofía ha sido lidiar con el constante cuestionamiento sobre su utilidad y su funcionalidad dentro de la sociedad contemporánea. Ello no es un fenómeno nuevo de nuestros tiempos. La cuestión de la utilidad y funcionalidad en torno a la filosofía es un punto que podemos rastrear desde los orígenes mismos de la edad moderna.

Durante los siglos XV y XVI, con el nacimiento de las ciencias modernas, se fue cimentando una separación de facto entre el saber metafísico y el saber racional de los hombres. Dicho distanciamiento se materializó por un lado en la física y las matemáticas, disciplinas que permitieron al hombre moderno explicar los fenómenos concretos del mundo natural; mientras que el conocimiento metafísico, donde se incluía la filosofía y otras artes liberales, quedaba rezagado a una visión medieval del mundo. De esta forma, la metafísica - y con ella el resto de las humanidades - se irían relegando en la mente del hombre moderno al campo de lo inexacto, de lo dudoso, de lo no confiable, formándose en torno a ellas el estigma de ser un tipo de conocimiento ocioso que no estaba a la altura de los rápidos y concisos logros de la física moderna.

Esta separación gnoseológica se vio agravada con el impacto indiscutible de los trabajos de Newton<sup>5</sup> durante el siglo XVII, planteando en el imaginario popular

---

<sup>5</sup> Cabe aclarar que el desprecio a la metafísica no estaba presente en las ideas del propio Newton, el cual tenía una formación teológica. No obstante, su obra matemática, terminaría por afianzar la visión racional que marcaría definitivamente el rumbo del conocimiento contemporáneo hacia las ciencias.

un simbólico “*divorcio entre las ciencias y las humanidades que dividía al mundo en dos posturas: el saber metafísico y el saber científico*”<sup>6</sup>. Una pugna que terminó inclinándose, claro, a favor de las ciencias matemáticas.

Pues bien, este debate, aunque antiguo, llega hasta nosotros - siglo XXI - con una fuerza aún latente, aunque configurado con un nuevo rostro y bajo una nueva lucha de legitimación del saber filosófico. La filosofía actualmente ya no busca legitimar su lugar ante las ciencias modernas como ocurría durante los siglos XVII y XVIII, teniendo como principal objetivo desarrollar un saber positivo como estas lo habían alcanzado en tan breve tiempo; una pretensión a la que, creemos, asertivamente ha renunciado.

Hoy en día, los esfuerzos de la filosofía parecieran enfocarse al aspecto práctico de su saber, buscando legitimar su función dentro de la sociedad moderna como un tipo de conocimiento que puede resultar útil más allá de lo estrictamente teórico. Un punto que en cierta medida ha logrado, pues en el mundo actual “*ha desempeñado muy importantes funciones que han permitido avanzar a la sociedad contemporánea. Por tanto, lejos de ser un “saber inútil”, ha sido un saber que ha permitido a la sociedad desarrollarse y orientarse*”<sup>7</sup>. Esto en sí, representaría ya un logro considerable para el saber filosófico, superando en parte el prejuicio histórico de ser un «saber ocioso» al margen de la veracidad, al demostrar su papel funcional dentro del progreso social como una disciplina que humaniza y orienta al sujeto contemporáneo.

---

<sup>6</sup> Cfr. Joseph Mali, *The rehabilitation of myth*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992, p. 16

<sup>7</sup> Vargas, Lozano, Gabriel; *Filosofía: ¿Para qué?, Desafíos de la Filosofía para el siglo XXI*, UAM, México D.F., 2012, pág.33.

No obstante, al finalizar los primeros siglos de la modernidad, la difusión y enseñanza de la filosofía durante los siglos XVIII y XIX, afrontaría nuevos retos relacionados a las estructuras sociopolíticas de la sociedad capitalista que emergía en esos años, retos que irían más allá del prejuicio y legitimación de su saber, hacia cuestiones de carácter más político. Ese reto yace principalmente en la autonomía de su enseñanza frente a un poder hegemónico que determina en gran medida: qué se enseña y cómo ha de enseñarse la filosofía. Nos referimos, claro, a su relación con el Estado-Nación, el nuevo modelo de gobierno ideado por las sociedades industriales contemporáneas a finales del siglo XVIII e inicios del XIX.

La filosofía en la época contemporánea no puede entenderse al margen de este poder, por lo que las problemáticas y retos que plantean su enseñanza a nivel social dependen directamente de la gestión y control del Estado para poder solucionarse. Esto es un hecho que no podemos negar, ni perder de vista: la enseñanza de la filosofía actualmente no puede entenderse al margen de un marco constitucional y estatal<sup>8</sup>. Condición que comparte con otros campos del saber humano, cuya su difusión y gestión a nivel de masas se presenta generalmente como una gestión en manos del Estado.

Esta base institucional de la filosofía plantea factores históricos que definen su gestión ante la sociedad. Factores institucionales como: leyes orgánicas que organizan su enseñanza en instituciones públicas o privadas; reglamentos que

---

<sup>8</sup> Seguimos en este punto a José Bonifacio Barba Casillas, profesor investigador del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes: *“Lo primero que debe tomarse en cuenta para el conocimiento, comprensión y apreciación de los valores de la educación es que tienen una base constitucional pues, de otra forma, no adquirirían toda su fuerza cultural ni mostrarían el profundo dinamismo de transformación social que contienen.”* Giorguli, Silvia; Arnaut, Alberto, *Los grandes problemas de México, VII, Educación*, Colegio de México, México D.F., 2010, pág. 68.

definen sus planes de estudio; el perfil docente que cada subsistema de educación requiere; el presupuesto de un estado para fomentar la educación en su territorio; la presencia de sindicatos docentes y su relación con otros cotos de poder social, etc. Todos ellos son factores político-institucionales que se complementan a otros de carácter sociocultural, como el medio geográfico, la raza, la etnia y el nivel económico de una determinada población estudiantil. De igual manera pueden entrar en dichos factores las necesidades sociales que cada región demanda de una determinada institución educativa. La filosofía en ese sentido depende actualmente de una gestión del Estado para su amplia difusión en la sociedad.

Esta pluralidad de factores pareciera, a primera vista, fundirse en un horizonte homogéneo de retos educativos, no obstante en la práctica demandan una acción heterogénea que determine las diversas soluciones que demandan los diversos contextos sociales en los que debe implementarse la enseñanza de la filosofía. No es lo mismo enseñar filosofía en un medio rural, a enseñarla en un medio urbano, del mismo modo que las necesidades de cada población no son las mismas, por lo que el diseño del currículo y sus contenidos debe obedecer a necesidades que esperan de la filosofía.

En este punto podemos condensar tres retos que afronta la disciplina en relación a situación con la sociedad contemporánea. Retos generales a los cuales podemos añadir las problemáticas particulares de cada país o región en la que se pretenda enseñar filosofía. Los retos que consideramos serían los siguientes.

Uno: el eterno prejuicio de la filosofía por legitimar su lugar dentro de la sociedad contemporánea. Un prejuicio que, si bien se ha ido desvaneciendo en

comparación con las ciencias exactas, ha resurgido frente a otras disciplinas propias de la sociedad capitalista. La filosofía no tiene que luchar más por un lugar frente a la física o las matemáticas, pero sí frente al cuestionamiento de su utilidad económica y laboral con otras disciplinas contemporáneas de carácter tecnológico y financiero. Las preguntas: ¿Por qué y para qué estudiar filosofía? ¿Qué beneficios económicos deja dicha profesión? Son algunos de los nuevos prejuicios que hoy siguen vigentes entre los estudiantes a nivel medio superior.

Dos: la filosofía debe equilibrar su gestión entre su esencia humanista y su dependencia burocrática en manos del Estado. Las preguntas: ¿A quién le compete determinar y diseñar los contenidos que se han de enseñar en las escuelas: al filósofo o al estado? ¿En qué medida los contenidos deben responder a los intereses del estado y al mismo tiempo a los intereses de la formación humanista? Son preguntas que la filosofía contemporánea debe equilibrar para una óptima difusión y enseñanza de su disciplina. Un reto que se presenta bastante complejo para nuestros tiempos.

Tres: la filosofía vive un momento de transición y transformación sociocultural. Si enseñar filosofía obedece a diversos factores socioculturales que demanda cada población, podemos deducir que la enseñanza filosófica refleja el medio donde se práctica. Esto nos lleva a reconocer que la disciplina filosófica, hoy en día, requiere diversas formas de filosofar y diversas formas de aprenderla. No



existe una única forma de hacer filosofía, ni una única manera de enseñarla<sup>9</sup>. La filosofía está en un proceso de transición y transformación pluricultural.

Así pues, los tres retos descritos: legitimar su utilidad frente a otras disciplinas, equilibrar su dependencia con el Estado y plantear nuevas formas de filosofar, nos permitirá comprender la situación que afronta la disciplina a un nivel nacional, describiendo, de forma breve y comparativa, algunos datos estadísticos de la enseñanza filosófica en México, vislumbrando con ello las problemáticas y urgencias que afronta cada región en torno a su enseñanza.

Esta comparación entre regiones también nos ayudará a entender cómo se articulan ciertos prejuicios o falsas ideologías en torno al saber filosófico, prejuicios e ideologías que muchas veces no son producto de la enseñanza teórica, sino que están originados en la pugna por el monopolio político del conocimiento, como describiremos más adelante.

Dicha comparación, que no puede ser exhaustiva, por cuestiones prácticas, describirá los retos que afronta la enseñanza filosófica en ciertas regiones del centro y sur del país, para cerrar finalmente con las problemáticas que afronta el subsistema que aquí nos atañe: el Colegio de Bachilleres. Esta comparativa la consideramos necesaria para definir inquietudes, intereses y problemáticas propios de un medio urbano de educación como es la Ciudad de México, lo que puede

---

<sup>9</sup> En ese sentido, podemos observar que la enseñanza de la filosofía vista desde un contexto sociocultural urbano, se apegan principalmente a la acumulación de conocimiento teórico, más que en la puesta en acción de un conocimiento práctico, como sucede en los medios rurales. Saber filosofía versus practicar filosofía, será un punto que trataremos de describir en nuestro capitulo pedagógico como una de las grandes carencias de la enseñanza filosófica: el alumno sabe teoría, pero no sabe utilizar dicho conocimiento en un contexto real práctico.

ayudarnos a seleccionar una mejor gama de filmes relacionados al perfil de un estudiante como el del plantel 20 Del Valle, traduciendo dicho esfuerzo en el diseño de una mejor intervención docente.

## **1.2. La situación de la filosofía en México: un diagnóstico heterogéneo**

Como ya comentábamos, algunos de los prejuicios que enfrenta la filosofía vienen marcados históricamente por la necesidad de legitimar su saber dentro de la sociedad. Pensar que el conocimiento filosófico, al no poder ser medido o expresado en un lenguaje objetivo, le amerita la etiqueta de ser un conocimiento dudoso y poco práctico en comparación con el científico, sigue estando presente en el imaginario social de los estudiantes. Pero también hay prejuicios de otra índole que podríamos añadir a una serie de factores burocráticos y políticos que agravan la situación pedagógica de la filosofía en nuestro país.

Comencemos por el más común: pensar que la filosofía es un ejercicio de libre reflexión, sin método, completamente teórico y desconectado de los aspectos prácticos de la realidad. Esto equivale, más o menos, a pensar que la filosofía es un simple compendio de reflexiones de vida que deben servir al sujeto como una especie de orientación cívica.

Esa actitud reduccionista y simplista del trabajo profesional del filósofo, es un factor que influye severamente en la elección de la planta docente de muchos subsistemas de educación media en el país. La filosofía es un saber menospreciado

que puede ser impartida por cualquier profesional con un mínimo de dominio de la ética y la cívica. Esto se traduce en el hecho de que la filosofía en los diferentes subsistemas de educación puede ser impartida por otros profesionistas que no tienen formación filosófica, concretizando con ellos el menosprecio hacia el gremio filosófico.

Tomemos de ejemplo la región central de México<sup>10</sup>, cuyos estados reportan el mismo problema en la elección en su planta docente: la escasa presencia del gremio filosófico en sus aulas se ha vuelto un problema para la correcta impartición de las materias filosóficas en sus planteles. Si bien esto podría catalogarse como un problema común en todo el país, la situación que se reporta en estos estados del centro se vuelve más compleja y aguda al tener una repercusión directa en el mal diseño de los programas de estudio de filosofía.

Muchos docentes de estos estados reportan asignaturas donde el diseño curricular con perspectiva filosófica simplemente no existe. En su lugar, el contenido y los objetivos de aprendizaje son dejados completamente al arbitrio del profesor que la imparte, muchos de los cuales no pertenecen al área de especialización filosófica, lo cual, de acuerdo con Cuauhtémoc Mayorga, representante de la Asociación Filosófica de Guadalajara, se traduce en una carencia institucional al arrojar diseños curriculares ajenos a las pretensiones de la filosofía:

---

<sup>10</sup> Vargas, Lozano, Gabriel, *La situación de la filosofía en la educación media superior*, Torres Asociados, México 2011, pp. 43, 44, 95.

*“No es un requisito tener formación en filosofía para impartir las materias con que se convalidan las materias de filosofía del anterior plan de estudios. (...) En el curso de Reflexión Ética no se atienden aspectos concernientes a la fundamentación filosófica de la moral, lo cual conduce a que los contenidos sean abordados a partir del sentido común o la inclinación personal de las profesiones propuestas, lo cual resulta muy riesgoso porque no se alcanza el marco curricular común y las interpretaciones llegan a ser muy distintas a las pretensiones de una fundamentación filosófica.”<sup>11</sup>*

Esa misma problemática reportan estados del sur del país, como Guerrero y Oaxaca, cuyos datos son aún más alarmantes, pues los docentes de filosofía a nivel medio superior solamente alcanzan entre el 10 % y el 13 % del currículo respectivamente<sup>12</sup>. Esto es un factor que podría permitirnos explicar, más adelante, una posible causa de la indiferencia del alumno hacia la filosofía al no encontrar un sentido práctico de los contenidos curriculares de la filosofía con su vida cotidiana. Si bien cualquier área de conocimiento presenta en su enseñanza una serie de retos pedagógicos que debe soslayar, ¿Cuánto más difícil y ambigua se vuelve la enseñanza de una disciplina cuando es impartida por profesionistas ajenos a esa área?

Para agudizar estas condiciones, la situación precaria de la filosofía en el país va más allá del menosprecio del gremio y el mal diseño de sus currículos. A estos factores, debemos añadir problemáticas de infraestructura, luchas gremiales,

---

<sup>11</sup> Ibíd, pp. 43 – 44.

<sup>12</sup> Ibíd, pp. 90, 92.

atraso económico de los estados, escasa difusión de la cultura y las humanidades en zonas rurales, etc. Problemas que se agudizan en mayor o menor medida dependiendo la región que analicemos.

Por ejemplo, en estados del sureste como Chiapas, uno de los estados más pobres de la república, el problema no radica en la mala elección de su planta docente, como ocurre en los estados del centro, su prioridad educativa radica en la falta de planteles que permita a los egresados de secundaria poder continuar con sus estudios a nivel bachillerato, y donde los pocos centros educativos se concentran principalmente en las capitales de dichos estados *“absorbiendo cerca del 40% de la población escolar y del personal docente”*<sup>13</sup>. Los problemas de carácter pedagógico en esas regiones se encuentran en segundo plano, pues están eclipsados por una carencia más urgente: la falta de un espacio de aprendizaje.

Vayamos al caso concreto de la Ciudad de México y sus periferias. En esta zona podemos notar que, aunque existe una mayor infraestructura y oferta de subsistemas y modalidades, como el bachillerato general, el bachillerato profesional técnico y abierto, y bachilleratos tecnológicos no propedéuticos, la situación de la enseñanza de la filosofía no es menos grave que en otras zonas del país.

Por ejemplo, uno de los principales problemas que se reportan en el Estado de México es el atraso en los contenidos filosóficos de sus programas de estudios, los cuales resultan obsoletos para la población estudiantil, generando el desplazamiento paulatino de las asignaturas filosóficas por parte de otras disciplinas

---

<sup>13</sup> *Ibíd*, pág. 52.

más actualizadas<sup>14</sup>, como el inglés y la computación, cuya carga horaria va ganando semestre tras semestre frente a las asignaturas filosóficas.

En el caso de la Ciudad de México, las problemáticas de la enseñanza de la filosofía se dan principalmente en el orden de la lucha gremial, sindical y política, aunque eso no significa que no existan problemas de índole curricular. De acuerdo a lo reportado en el Colegio de Bachilleres, el subsistema de educación media superior más grande del país - por su número de estudiantes - la lucha sindical y gremial ha sido un común denominador en sus casi cincuenta años de existencia<sup>15</sup>, dándose casos donde la reducción de horas clase, la amputación de academias de perfil humanista o la supresión de asignaturas filosóficas, se han llevado a cabo por autoridades del propio colegio en detrimento al gremio filosófico, lo que evidencia un conflicto político que repercute en el ámbito educativo.

Esas luchas gremiales y políticas tuvieron su auge con la llegada de la reforma RIEMS de 2008, donde se reporta la lucha de los docentes de filosofía con las políticas unilaterales tomadas por las autoridades centrales del Colegio de Bachilleres, lucha que, reconocemos, se dio a lo largo y ancho del país, pero que tuvo su punto neurálgico en la Ciudad de México, al ser la sede de la autoridad educativa federal<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> *Ibíd*, pág. 34.

<sup>15</sup> En palabras de Francisco J. Concha Leal: *"El Colegio de Bachilleres es y ha sido una institución de enseñanza medio superior de gran trascendencia en la ciudad de México (...) por la conciencia política de sus trabajadores y la unión y fortaleza de su Sindicato el cual cuenta con una gran capacidad política necesaria para lograr acuerdos a favor de sus agremiados y no agremiados."* *Ibíd*, pág. 105.

<sup>16</sup> *Ibíd*, pp. 109 -110.

En estos casos, la lucha sindical y política, muy arraigada en la cultura gremial de los subsistemas educativos del centro, preparan o propician el terreno adecuado para una lucha ideológica entre sus actores, pero también para el abandono curricular de las asignaturas humanistas, lo cual repercute en un nulo desarrollo de nuevos contenidos filosóficos, más actualizados y relacionados a las necesidades del estudiantado actual.

Este abandono curricular, producto en gran medida de las pugnas políticas entre los actores sindicales y las autoridades educativas del Colegio de Bachilleres, es uno de los tantos factores que podemos considerar al momento de analizar los altos niveles de deserción escolar entre los estudiantes de esta institución: el joven no encuentra pertinencia, utilidad, sentido y significado real a los contenidos que se imparten en muchas de las asignaturas de su plan de estudio, principalmente aquellas que son de carácter filosófico. Aclaremos que junto a esas luchas gremiales, existen otras dimensiones socioculturales que repercuten en la deserción escolar: como el nivel económico de las familias del estudiante, problemas familiares o problemas de contexto social que también explican dicho fenómeno.

No obstante, una de las consecuencias de ese abandono curricular, producto de la lucha gremial, pueden observarse en la autoevaluación que los mismos alumnos dan a ciertas habilidades y competencias al momento de egresar de los distintos planteles de esta institución. Valoraciones que, cabe aclarar, varían de acuerdo a la asignatura y área de conocimiento, y donde si bien las habilidades crítico-argumentativas no son evaluadas completamente de manera negativa,

tampoco han generado un nivel satisfactorio de aprendizaje entre los egresados durante su estancia en el colegio, otorgando más bien poco efectiva o insuficiente.

Es decir, a juicio de los propios egresados, las habilidades crítico-argumentativas que obtienen durante sus tres años de bachillerato son percibidas con un nivel de dominio escaso en comparación con habilidades de otras áreas, como *Lenguaje y Comunicación*, cuya percepción en el nivel de aprendizaje es mayor entre los alumnos que egresan del colegio<sup>17</sup>. Cabe destacar que el área de lenguaje y comunicación es descrita, por el propio mapa curricular de la asignatura, como un taller de producción de textos y no como una asignatura enfocada al ejercicio crítico de las ideas. Al estudiante se les instruye en competencias procedimentales para organizar esquemáticamente un texto, aunque no necesariamente se le enseña el ejercicio autocrítico de sus argumentos.

Como podemos observar, la confluencia de diversos factores, políticos, sociales, ideológicos y hasta geográficos contribuyen desde su propio nicho a la generación de una baja estima del estudiante hacia el ejercicio filosófico, contribuyendo también a la construcción de prejuicios en el imaginario estudiantil en relación a la utilidad y pragmatismo que los conocimientos de las asignaturas filosóficas pueden otorgarles.

---

<sup>17</sup> Nos basamos en un estudio de 2016 hecho por el Colegio de Bachilleres comparando el perfil de egreso de tres generaciones: 2013, 2014 y 2015. La ponderación dada por los egresados a las habilidades crítico-argumentativas fue en promedio de 7, un rango insuficiente en comparación con otras áreas semejantes, como comunicación, cuya ponderación promedio fue de 8. Cfr. pp.38-41, Muñiz, Martelón, Patricia, *“Estudio de egresados del colegio de bachilleres, para las generaciones que egresaron en 2013- a, 2014- a y 2015- a: informe final”*, accedido el 30 de septiembre de 2021, [https://transparencia.cbachilleres.edu.mx/estudios-y-opiniones/PDF/ENTREGA\\_DIC\\_CB-140-2016\\_SG.pdf](https://transparencia.cbachilleres.edu.mx/estudios-y-opiniones/PDF/ENTREGA_DIC_CB-140-2016_SG.pdf).



Esa contribución negativa puede ir desde el prejuicio social sobre la filosofía hasta el abandono de las autoridades para actualizar los programas de estudio de las áreas humanistas. En ambos casos, el estudiante se ve en una situación poco favorable para alcanzar una formación filosófica óptima, reflejando en él una cierta actitud de indiferencia y falta de interés hacia el pensamiento crítico. La actitud del joven frente a la filosofía se muestra así como un reflejo fiel de su entorno, donde la sociedad y sus prejuicios en torno la utilidad práctica de la filosofía, una mala selección del perfil docente que menosprecia al gremio y la renuncia de las autoridades educativas para actualizar la *currícula* humanista, demuestran el poco compromiso hacia una adecuada enseñanza de la filosofía.

En el caso del plantel 20 del Valle del Colegio de Bachilleres, Ciudad de México, esa falta de interés por la educación humanista podemos observarla, desde nuestra experiencia docente, en los malestares que observamos en alumnos de 1ro, 2do, 5to. y 6to. semestre, en relación a los contenidos de sus respectivas asignaturas filosóficas (en ese mismo orden): Ética, Humanidades, Lógica y Argumentación y Problemas Filosóficos:

1) El alumno no entiende los contenidos temáticos de las asignaturas, es decir: se cuestiona la pertinencia de los contenidos, otorgándole la sensación de que éstas no le aportan ningún conocimiento significativo con relación a su vida cotidiana.

2) El alumno se cuestiona sobre la funcionalidad y utilidad de la filosofía en comparación con otros campos del saber, como las ciencias o las ingenierías. Esto

ocurre especialmente durante el último año escolar, donde el alumno tiene que elegir un área de especialización.

3) El recelo de los estudiantes, especialmente de 5to y 6to semestres, en relación al campo laboral que ofrecen las disciplinas filosóficas, cuestionándose la utilidad de elegir una profesión relacionada a éstas, cobrando actitudes abiertamente de rechazo hacia las humanidades al momento de seleccionar su área de especialización.

Estas percepciones en el joven nos permiten inferir la necesidad de hablarle desde sus propias categorías, reconociendo en él la relevancia de sus propias inquietudes con la misma importancia, prontitud y legitimidad con la que ellos mismos notan se reconocen las inquietudes de otras juventudes. Consideramos estos como un paso indispensable para reconciliar al docente de filosofía con el adolescente, reformulando de paso la concepción que se tiene de una enseñanza de la filosofía enquistada en otros tiempos y en el análisis de problemas filosóficos de otros pueblos.

Para ser claros, el problema no es, ni ha sido nunca el joven y su temporal radicalismo, el cual podemos considerar un efecto secundario de los prejuicios de la sociedad actual, la falta de preparación del docente y del gremio para impartir dicha disciplina, y los conflictos entre autoridades escolares y gubernamentales que propician una enseñanza filosófica poco crítica y hasta dogmática de las ideas. El problema de fondo a combatir es justamente la situación precaria y de abandono que sufre la disciplina filosófica a nivel social.

### **1.3. La Nueva Escuela Mexicana: contradicciones con un enfoque crítico de educación**

Antes de abordar el análisis de nuestro problema diagnóstico y su posible paliamiento a través del cine, necesitamos describir el modelo, los enfoques, las teorías y las perspectivas didácticas que rigen al Colegio de Bachilleres, esto para contrastar dichas normatividades con los enfoques de una pedagogía crítica que aquí hemos elegido como marco pedagógico de nuestra intervención docente.

Esta descripción debe responder a la necesidad de clarificar las posibles contradicciones que podemos encontrar entre el paradigma educativo marcado por el estado mexicano y la tradición crítica en pedagogía, remarcando sus posibles diferencias, pero también algunos puntos en común que se pueden rescatar en nuestra intervención cinematográfica.

La Nueva Escuela Mexicana, como se nombró al Acuerdo Educativo Nacional que entró en vigor durante el año 2021, representa el modelo que dictamina las normativas de todo proceso de enseñanza pública a nivel básico y medio superior en México, teniendo como objetivo principal reducir la brecha de la calidad educativa entre el sector público y privado. Este propósito, tiene como punto de partida: el reconocimiento de la figura humana, tanto del docente como del alumno, conformando el eje rector de una serie de políticas que suponen el advenimiento de un nuevo modelo educativo basado en el humanismo: *“La Nueva*

*Escuela Mexicana asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional”<sup>18</sup>.*

Este modelo humanista adoptado por la Nueva Escuela Mexicana (desde ahora NEM), pretende alejarse del paradigma neoliberal introducido por la Reforma Educativa de 2013, la cual daba prioridad a un enfoque por competencias en el estudiante, cuyo objetivo principal era la capacitación instruccional del alumno, previo a su introducción a los diversos mercados laborales del país.

Al mismo tiempo, esta visión humanista de la NEM pretende ser más democrática y participativa a partir de tres orientaciones pedagógicas fundamentales: a) el trabajo colaborativo entre todos los actores escolares, b) una adecuada gestión escolar enfocada al desarrollo docente, y c) orientar la práctica educativa del docente en el día a día. Dichas orientaciones pedagógicas, estipuladas por la NEM, tienen la finalidad de generar una supuesta mejora en el aprendizaje a través de la generación de espacios de convivencia y diálogo entre todos los miembros de la comunidad escolar, tal como podemos entrever en el siguiente párrafo:

*“La NEM promueve en esta fase inicial, orientaciones generales que potencien la reflexión, diseño y puesta en práctica de acciones en varios niveles: la gestión escolar y la práctica educativa en el día a día. (...)*

---

<sup>18</sup> (S/f). Gob.mx. Recuperado el 11 de mayo de 2022, de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.

*La gestión escolar se orienta desde el trabajo colaborativo - con la finalidad de generar comunidades de aprendizaje - poniendo las condiciones para el diálogo, y en las que se priorice el aprendizaje de las y los estudiantes. La participación activa de todos los actores educativos es una constante.*<sup>19</sup>

Pues bien, ¿Qué puntos contradictorios y de semejanza encontramos entre el enfoque humanista de la NEM y el enfoque por competencias del Colegio de Bachilleres? Debemos recordar que esta institución educativa fue creada en 1973 con la misión de que el bachillerato fuese concebido como una extensión de los estudios básicos de secundaria hacia la promoción de un nivel profesional. Es decir, fue creada bajo la intención propedéutica de los estudios universitarios, evitando en el imaginario popular que el bachillerato fuese concebido como un modelo terminal de educación<sup>20</sup>.

Esta misión propedéutica del Colegio de Bachilleres ha sido su eje principal a lo largo de sus cuarenta y ocho años de existencia, aunque cabe mencionar, no se ha cerrado a la modalidad técnica, pues también ha ofrecido al comienzo de su historia institucional, modalidades tecnológicas relacionadas a las necesidades del mercado laboral, que van desde la capacitación de oficinistas, hasta la capacitación técnica bancaria y computacional<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> *Ibíd*, sección IV: Orientaciones pedagógicas de la NEM.

<sup>20</sup> Cfr. Arnaut Alberto, Giorguli Silvia; *Los grandes problemas de México, vol. VII: Educación*, Colegio de México, México D.F., 2010, pág. 287.

<sup>21</sup> Citados por Villa Lever: 1] Administración de oficinas; 2] administración pública; 3] administración personal; 4] contabilidad; 5] dibujo; 6] economía y estadística; 7] empresas turísticas; 8] laboratorista químico; 9] técnico bancario, y 10] técnico en programación. *Ibíd*, pág. 85. En ese sentido, actualmente el Colegio de Bachilleres, se podría definir mejor como un sistema mixto: propedéutico-terminal. *Ibidem*.

En un primer momento, podríamos advertir cómo el enfoque humanista marcado por la NEM parece encuadrar o, por lo menos, no contraponerse a la misión histórica del Colegio de Bachilleres, en tanto ambos modelos buscan “*la participación activa de todos sus actores educativos*”, ya sea para promover los estudios a un nivel superior o para mejorar la calidad de estos.

No obstante, podemos cuestionar si dicho enfoque humanista es suficiente para lograr el objetivo principal de la NEM: *acortar la brecha en la calidad educativa*. Podemos preguntar: ¿El enfoque humanista es suficiente para lograr una mayor calidad en la educación? ¿Qué papel cumplen los contenidos curriculares en un proceso de transformación humanista?, ¿Puede haber calidad educativa ahí donde los contenidos están discontinuados o, peor aún, eclipsados por una educación mercantil y tecnicista<sup>22</sup>? En el caso del Colegio de Bachilleres nos preguntamos: ¿Puede esta institución cumplir su una misión propedéutica sin una debida actualización de sus planes de estudio?

El excesivo énfasis humanista marcado por la NEM para todos los subsistemas de educación media superior en el país nos deja entre ver un enfoque sesgado de modernización que no integra en su plan estratégico el tema de los contenidos. El vuelco unilateral hacia la formación del docente y del alumnado, a partir de un «actuar más humano», pone necesariamente en segundo plano los procesos de selección, organización y programación de los contenidos de

---

<sup>22</sup> Philippe-Perrenoud critica el enfoque hegemónico de la cultura de la informática como una educación enfocada únicamente a lo técnico, olvidando los aspectos más formativos del hombre: “*Formar en las nuevas tecnologías debe formar en la opinión, en el sentido crítico, el pensamiento hipotético y deductivo, la facultades de observación y la investigación.*” Perrenoud, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, España, 2007, pág. 106.

enseñanza: ¿Qué ocurre con ese rubro? ¿Qué ocurre con la actualización de los currículos? ¿Por qué no se profundiza dicho tema en la NEM?

La hipótesis planteada por la NEM pareciera partir de una visión reduccionista y hasta ingenua de lo que se entiende debe ser el proceso de transformación cualitativa de la educación: una persona más humana, en principio, haría un mejor docente, y un mejor docente, en principio, se traduciría en una mejora en la calidad educativa; por lo tanto el humanismo produce una mejora educativa. Esto en cierta medida es cierto, aunque representa un lado de la moneda en el complejo fenómeno de la educación.

Esta unilateralidad del modelo NEM nos permite apuntar una omisión en su estrategia: la calidad educativa no puede depender únicamente del factor y desarrollo de la persona, sino que ésta debe ir apuntalada del desarrollo y mejora de los planes de estudio, es decir, la actualización del conocimiento y de los contenidos.

Sin ello, el anhelado acortamiento de la brecha educativa no podría lograrse si únicamente se contempla el desarrollo humano. Es menester también el desarrollo de nuevos contenidos, los cuales no necesariamente son desarrollados por el docente, sino por otros profesionistas ajenos al campo de la docencia. La educación, en ese sentido, se vuelve un fenómeno interdisciplinar que trasciende el gremio docente, pues éste, en un sentido estricto, es un divulgador de los

conocimientos de otros campos del saber. El docente es un mero traductor de la ciencia hacia al texto pedagógico<sup>23</sup> (Gvirtz).

La cuestión del conocimiento ha sido una constante dentro de las carencias del sistema educativo mexicano a lo largo de su historia, ya sea porque el conocimiento producido es ajeno a las necesidades educativas del contexto nacional (lo cual constituiría una renuncia a ese importante rubro y una dependencia intelectual hacia el exterior), o porque se cae en la falacia de creer que las cuestiones educativas atañen únicamente al gremio docente, cuando en realidad constituye un fenómeno de «traducción cultural» donde participan otros sectores de la sociedad que no están relacionados a la educación (Gvirtz).

Cualquiera que sea el motivo, la organización y selección de contenidos fue un punto en el que no profundiza la Nueva Escuela Mexicana actual, enfocada principalmente al reconocimiento de la dignidad humana como eje rector de su modelo educativo. Este no propone o por lo menos no profundiza claramente una organización teórica de los contenidos a enseñar, y si bien el documento oficial de la NEM llega a mencionar que la selección de éstos: *“deben potenciar la autonomía, la lúdica y el trabajo colaborativo entre los estudiantes”*<sup>24</sup>, no enmarca ni enuncia un plan de estudios global que sirva de modelo general al profesorado.

---

<sup>23</sup>Silvina Gvirtz hace énfasis en distinguir ambos momentos. Una cosa es producir conocimientos, otra traducirlos a la escuela: *“El currículum es el documento oficial – o el conjunto de documentos – que materializa el proceso de selección y traducción cultural que origina el contenido a enseñar (...) los textos escolares y otros recursos didácticos lo concretan y lo acercan más hacia el contenido enseñado por los docentes”*. Palamidessi, Mariano; Gvirtz, Silvina, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 2006, pp. 36-37. En ese sentido, un modelo educativo estatal como la NEM, no puede renunciar a la necesidad de trabajar en coordinación con profesionistas de otras áreas que desarrollen y traduzcan esos contenidos al ámbito educativo.

<sup>24</sup> *Ibíd*, sección IV: Orientaciones pedagógicas de la NEM, pág. 24.



Ahora bien, esto no representa necesariamente un aspecto negativo de la NEM, pues dicha ambigüedad seguramente puede ser interpretada dentro de la libertad de cátedra del profesor a nivel medio superior, permitiendo así la flexibilidad en la práctica docente en cada uno de los subsistemas de educación, pero consideramos representa una carencia importante en el diseño estratégico de un modelo educativo que pretende acortar la brecha en la calidad educativa del país, ¿Se puede mejorar la calidad de la educación pública sin una propuesta curricular guía?

Consideramos, esto lleva a la NEM a caer en una ambigüedad teórica bajo el pretexto del «humanismo», partiendo del supuesto de que todo modelo estatal de educación debe proporcionar marcos referenciales mínimos que orienten al profesorado en su práctica; que clarifiquen qué tipo de enseñanza espera el estado del docente y qué tipo de línea educativa ofrece cada subsistema a nivel bachillerato a sus potenciales aspirantes, claro está, sin caer en prescripciones rigurosas o inflexibles de sus contenidos.

En ese sentido, existe una contradicción con un enfoque crítico de educación que nosotros buscamos: educar, no solo es educar desde una corriente (en este caso, desde el humanismo), requiere de la liberación de la conciencia del estudiante hacia visiones del mundo cada vez menos ingenuas (Freire). La educación deja así de ser una cuestión institucional y adquiere una dimensión política: se educa al estudiante para la liberación de su conciencia y en ese sentido, para alcanzar su plena integración a la sociedad, desde la autogobernanza, no desde la institucionalidad.

Esta carencia, relacionada a la falta de un plan de estudios general que guie y encauce el proyecto de la NEM, nos lleva a considerar otro factor que puede influir fuertemente en la exacerbación ideológica del joven y su disposición prejuiciosa a hacia las humanidades: la falta de una *curricula* escolar bien definida. Un modelo educativo carente de un plan de estudios guía, difícilmente podría encauzar una educación del joven hacia habilidades autocríticas, civiles y de autogobernanza (Giroux) que es lo que busca toda pedagogía crítica. En el mejor de los casos solo lograría hacerlo consciente del marco institucional que rige su subsistema, pero no dotarlo de una formación autocrítica que es lo que se busca desde el enfoque crítico. Estos aspectos los abordaremos con mayor profundidad en el apartado tres de esta tesis.

#### **1.4. El problema diagnóstico: la radicalización ideológica del adolescente**

*“Podríamos distinguir un tipo de ideologías que llamaremos positivas en cuanto buscan alentar fines que benefician a la sociedad, e ideologías negativas, que constituyen un conjunto de creencias falaces que buscan legitimar una forma de dominio. La filosofía puede dar lugar a ambos tipos de ideologías.”*

*Gabriel Vargas Lozano<sup>25</sup>*

Antes de describir lo que nosotros consideramos es una potencial «radicalización ideológica del adolescente», necesitamos aclarar algunas acepciones que el término *ideología* posee ante diferentes autores. Una aclaración que, creemos, nos permitirá acercarnos a un mejor entendimiento de dicho concepto, clarificando con ello nuestra crítica hacia cierto tipo de ideologías que hoy

---

<sup>25</sup> Vargas Lozano, Gabriel, *Filosofía: ¿para qué?, desafíos de la filosofía para el siglo XXI*, Ítaca, UAM, Ciudad de México, 2012, pág. 40.

por hoy están en moda. En ese sentido, partimos de la siguiente pregunta: ¿Existe un consenso definido acerca del término *ideología* en la tradición filosófica?

Tratar de definir un concepto se puede volver una tarea complicada cuando éste plantea una gran variedad de interpretaciones de acuerdo con la época y de acuerdo al marco filosófico que lo aborda, por tal razón, debemos responder: ¿Desde qué autores nos acercaremos al término *ideología*? ¿Qué tipo de ideologías representarían una radicalización ideológica en estudiantes de educación media superior hoy en día? y ¿Desde qué contextos podríamos interpretar el término *ideología* en un sentido negativo?

La dificultad para definir este término plantea cara a una discusión todavía vigente en la vida intelectual mexicana, introduciéndonos al debate entre dos grandes figuras de nuestra academia: Adolfo Sánchez Vázquez y Luis Villoro; dos autores que a lo largo de su producción filosófica sostuvieron posturas contrarias respecto al término *ideología* y cuya discusión puede resumirse en la siguiente pregunta: ¿es el término ideología un término reivindicador de los derechos civiles o, por el contrario, es un término que busca el acceso y mantenimiento del poder por parte de grupos de intereses creados?

Para fines prácticos de esta parte diagnóstica, hemos dividido su abordaje en tres grandes secciones: 1) el debate, donde expondremos los puntos principales que orientaron la discusión entre Luis Villoro y Adolfo Sánchez Vázquez. En este apartado describiremos los puntos que nos servirán para justificar nuestro problema diagnóstico como un problema de radicalización ideológica; 2) la radicalización ideológica del adolescente, donde expondremos lo que consideramos son las

principales ideologías que adoptan hoy en día los jóvenes y cómo dichas militancias los alejan del ejercicio crítico de la filosofía; y 3) el papel del cine como medio paliativo de esa radicalización. En este apartado describiremos cómo el cine puede ayudarnos a crear un aula más dialógica, crítica y respetuosa de los diferentes tipos de pensamiento dentro del espacio escolar.

Nos resta aclarar que la breve crítica que aquí realizaremos a dichas ideologías y con la que pretendemos dar cierre a este primer capítulo sociohistórico, no tiene como intención el menosprecio de las posturas del estudiante, tampoco constituye un intento por negar su legítima lucha ante la sociedad, mucho menos hacer que éste cambie su militancia hacia ellas. El objetivo de esta crítica es denunciar el ejercicio doctrinario de algunos discursos ideológicos, vinculando su práctica a la emergencia de ciertas conductas violentas dentro de la vida escolar: la censura, el linchamiento ideológico, la pretensión de instituir un pensamiento universal, la persecución y cancelación de pensamientos diferentes a la moda, pero, sobre todo *la renuncia al ejercicio autocrítico de la filosofía por parte del estudiante*. Estos son solo algunos ejemplos de conductas que pueden resultar tentadoras para el estudiante en su convivencia diaria con esos discursos hegemónicos dentro del espacio escolar.

Peter McLaren afirmaba que la escuela es una institución esencialmente social más que académica, donde se reproducen relaciones asimétricas de poder entre sus integrantes. La escuela posee una dimensión política, por lo que antes de impartir una serie de conocimientos teóricos, se enseña al estudiante a interrelacionarse socialmente con otros individuos. Es en la escuela donde

adoptamos el código inconsciente de las culturas dominantes y por lo tanto sus modos particulares de relacionarse con el poder.

Bajo ese argumento, nuestra crítica no confronta la natural rebeldía del joven, sino el predominio de una cultura hegemónica que plasma su sello de violencia simbólica en el imaginario estudiantil. El estudiante ideologizado pretende censurar, negar y linchar opiniones diferentes a la suya en un reflejo inconsciente de lo que ha mimetizado de su entorno social. Un espacio escolar ideologizado solo puede ofrecer una educación alienante. Esto conformaría uno de los principales retos para el docente y la enseñanza de la filosofía dentro del aula de clase: la carencia, la incapacidad y, más grave aún, la renuncia del adolescente para realizar autocrítica de sus propias ideas. Una actitud que muchas veces es promovida por los propios docentes.

#### **1.4.1. El Debate: ¿Qué entendemos por ideología?**

Hay en Luis Villoro y Adolfo Sánchez Vázquez un claro choque entre dos acepciones del término ideología. Por un lado, la noción reivindicante, que plantea el papel positivo de los movimientos ideológicos para legitimar ciertas luchas sociales y, por otro lado, la concepción crítica o negativa, enfocada a describir los movimientos ideológicos como una lucha de clases al servicio del poder y no de los derechos civiles. Cabe decir que hay otros autores como Gabriel Vargas Lozano, que interpretan el término como un fenómeno que da cabida a ambas posibilidades: el término ideología es reivindicante, pero al mismo tiempo una potencial lucha por el poder.

Luis Villoro será uno de los primeros críticos de los movimientos ideológicos desde una postura abiertamente negativa. Para él, el término ideología debe vincularse al carácter original de su acepción desde la tradición filosófica occidental, la cual tiene su origen en el marxismo clásico. Las ideologías para Marx, afirma Villoro, son en realidad la síntesis de dos dimensiones humanas: el mundo gnoseológico, ligado al conocimiento, donde se busca que un conjunto de creencias pueda justificar con suficiencia teórica la veracidad de sus enunciados y, por otro lado, el mundo sociológico, ligado a los intereses políticos y económicos, donde es legítimo se dé una lucha o pugna política de ciertos intereses sociales de clase.

Dicha polarización del término es irrenunciable tanto para Marx como para Villoro, por lo que al hablar de ideología se deben abordar ambas problemáticas: qué tan legítimas son esas ideologías ante el escrutinio de la razón y qué tan legítimas resultan ser ante los intereses de una determinada clase social. No obstante, afirma Villoro, las corrientes del neo-marxismo del siglo XX desvirtuaron su rumbo hacia un reduccionismo ingenuo del término. Para ese neo-marxismo, hablar de ideologías pasaría a ser una cuestión meramente cultural, social y práctica, delegando a un segundo plano o negando por completo su aspecto gnoseológico.

Este reduccionismo es denunciado por Villoro en el pensamiento filosófico de Adolfo Sánchez Vázquez, al cual señala de haber renunciado al sentido original que Marx y Engels<sup>26</sup> manejaron en su obra, pues omite, consciente o no, la parte

---

<sup>26</sup> Cfr.: "Sánchez Vázquez maneja un concepto "sociológico" de ideología, es decir, de un concepto definido por sus relaciones sociales, y no de un concepto "gnoseológico". Es, en realidad, Lenin quien empleó el término en ese sentido amplio. Al abandonar el sentido restringido (gnoseológico)

gnoseológica de las ideologías, avocándose únicamente a su aspecto práctico. Es decir, para Villoro, Sánchez Vázquez ha caído en una violación directa de las reglas del marxismo clásico al hacer caso omiso del sentido gnoseológico del término: lo importante de una ideología es que se practique, no que someta sus enunciados al riguroso análisis de la razón o, por lo menos, ese es el reduccionismo que acusa Villoro en el pensamiento filosófico de Vázquez.

Para Villoro, *el marxismo original no reducía el término ideología a lo meramente cultural*, sino que también establecía la necesidad de determinar la veracidad o falsedad de toda creencia ideológica, la cual debía estar en relación con algún problema objetivo del mundo, base o condición material de la realidad. Debemos recordar la ya conocida alegoría de la superestructura en Marx: las revoluciones vienen precedidas por la implosión del primer piso de la estructura de una casa (lo económico), una vez volado el sistema económico, los demás pisos o superestructura de dicha casa como la cultura, la religión, la filosofía, etc. caerían de forma inercial. Punto que omiten aquellos que defienden las ideologías positivas o reducidas a la cultura.

Pues bien, a este reduccionismo social del término, Villoro lo denomina *“ideologías de carácter insuficiente”*<sup>27</sup>, pues puede aplicarse a *“un conjunto de creencias que responden únicamente a intereses de clases”*<sup>28</sup>. Dichas ideologías, reconoce Villoro, pueden verse en la tentación de renunciar al análisis racional de

---

*que el término tenía en Marx, Lenin pudo aplicarlo a creencias verdaderas y habló así de “ideología proletaria”.* Ibíd. p. 578-579.

<sup>27</sup> Ibíd. pág. 585.

<sup>28</sup> Ibíd. pág. 579.

sus creencias, pues en principio se ven sometidas únicamente al escrutinio de su *praxis*. Es decir, una ideología se volvería legítima y verdadera solo en función de que ésta es practicada por muchos, pero se pregunta Villoro: ¿Acaso esta postura no las puede liberar de toda responsabilidad social para justificar su sistema de creencias?

Una ideología practicada por las masas puede verse en la tentación de no someter a escrutinio sus propios postulados, cayendo así en una especie de falacia de las mayorías. La ideología se vuelve entonces tautología. Un corpus de creencias que se toma verdadero de antemano y, por lo tanto, incuestionable para todos sus miembros. La ideología se vuelve dogma.

De este argumento, podemos intuir uno de los peligros más evidentes para Villoro: toda ideología que se practique al margen de una teoría del conocimiento, o suprima sus relaciones con el campo gnoseológico, corre el riesgo de convertirse en una ideología desvirtuada o de *“justificación insuficiente”*<sup>29</sup>, en tanto ya no están en la necesidad de comprobar racionalmente sus enunciados.

Este es un punto clave que oportunamente Villoro nos comparte y que podría ayudarnos a sostener nuestra crítica al radicalismo ideológico que describiremos más adelante: *“un concepto sociológico de ideología se posiciona neutral respecto a su valor con el conocimiento”*<sup>30</sup>, es decir: una ideología meramente enfocada a lo social ya no está en la obligación de ser necesariamente verdadera. Esto, pensamos, puede derivar en un vicio conceptual donde sus militantes puedan jugar

---

<sup>29</sup> Cfr: *“Las ideologías consistirían en creencias insuficientemente justificadas que, además, cumplen cierta función social.”* *Ibíd.* Pág. 585.

<sup>30</sup> *Ídem.*



arbitrariamente con todo tipo de tesis o creencias que serían tomadas de antemano como legítimas, en tanto la «veracidad» de dichas creencias estaría determinada únicamente por el éxito en su nivel seguidores y no por su éxito en su nivel de racionalidad.

Lo anterior implica una serie de riesgos. El riesgo de suprimir en las ideologías el análisis gnoseológico de sus axiomas, daría como resultado una «verdad cultural» que, al no verse sujeta al riguroso análisis del saber científico, quedaría a merced de un relativismo teórico. Una guerra de intereses de clase que el mismo Villoro intuye en las siguientes líneas: “*si toda creencia está socialmente condicionada, entonces todas están distorsionadas por lo social o bien todas son válidas sólo en relación al interés de un grupo o clase social*”<sup>31</sup>. Es decir, la verdad estaría con aquellos cuyos medios sean más poderosos y efectivos para alcanzar y materializar sus intereses de clase, aunque sacrificando en aras de esa efectividad la veracidad de sus afirmaciones.

En contraste a estos argumentos, Adolfo Sánchez Vázquez defenderá su noción sociológica del término, introduciendo una crítica incisiva relacionada a la naturaleza misma de la ciencia. Para Sánchez Vázquez las ideologías se vuelven legítimas y verdaderas cuando buscan la reivindicación de ciertos derechos sociales olvidados por la historia, por lo que su práctica está condicionada a la consecución de dichos objetivos y no al análisis racional de sus creencias, pues, en última instancia, *el carácter ideológico del conocimiento también está presente en la razón*

---

<sup>31</sup> Ibíd, pág. 580.

y en la ciencia<sup>32</sup>. En otras palabras, Vázquez introduce la pregunta: ¿Existe un conocimiento cien por ciento objetivo, neutro?

No se puede apelar a la ciencia como criterio último de validación, pues en esencia es también ideología. Sánchez Vázquez defiende su noción sociológica apelando a que los criterios gnoseológicos de validación, que tanto se admiran en el saber científico, no tienen que estar, por necesidad, más allá de lo ideológico. Estos criterios, supuestamente objetivos, también pueden ser producto de la intencionalidad del filósofo o del teórico. En otras palabras, no existe una ciencia neutral o un conocimiento estrictamente puro. Un punto que lo aleja del científicismo ingenuo que sostienen aquellos que ven en la ciencia un juez último de la racionalidad humana.

Ahora bien, aunque el argumento de Sánchez Vázquez implica reconocer que todo sistema filosófico y científico posee cierto grado de ideología, esto no significa que las ideologías estén exentas de la autocrítica de sus creencias. Para Sánchez Vázquez aunque la filosofía y la ciencia se reconozcan ideológicas, no les permite renunciar a la autocrítica de su conocimiento. Para este autor, el problema no radica en si el conocimiento es o no ideológico (en el fondo sospecha todo tipo lo es), el problema radica en si estos sistemas están sometidos al escrutinio de su

---

<sup>32</sup> Un punto en el que Luis Villoro coincide con Sánchez Vázquez. Cfr.: *"El conocimiento no es un proceso individual, que puede darse aislado de un contexto social. Está condicionado por ese contexto y, por lo tanto, por las ideologías (sean verdaderas o falsas) (...) Sería la tesis de la "neutralidad ideológica" de la ciencia, que Sánchez Vázquez, con razones que comparto, rechaza"*. *Ibíd.* pp. 582, 585.

propia lógica o si, por el contrario, derivan en discursos con efectos «perturbadores» para la razón:

*“No cualquier filosofía puede asumir la tarea de ser crítica y demarcar otras ideologías, sino sólo aquella que, consciente de su propio carácter ideológico y apoyándose en una teoría científica de la ideología, está en condiciones de eliminar sus efectos perturbadores y, de esta manera, enfrentarse crítica, objetiva y fundadamente a otras ideologías.”*<sup>33</sup>

Lo anterior nos deja en claro que la interpretación del término «ideología» por parte de Sánchez Vázquez, tampoco era un reduccionismo ciego, como podríamos haber pensado desde la crítica hecha por Luis Villoro, pues pone sobre la mesa la necesidad de una autocrítica en todo sistema ideológico. Este punto nos resulta vital e importante, pues en el fondo, más que confrontar enriquecen y complementan las nociones ofrecidas por Luis Villoro, ayudándonos a establecer un panorama más claro de lo que significa el término para ambos autores, sentando con ello las bases de nuestra crítica venidera.

Dicho lo anterior, podemos resumir el debate entre Villoro y Sánchez Vázquez en tres puntos esenciales:

1) Que el término «ideología», por lo menos desde la tradición del marxismo original (Villoro), posee dos acepciones: una social ligada a la legitimidad de su *praxis*, y otra gnoseológica, ligada a la validación de sus enunciados. Por lo tanto, no podemos caer en un reduccionismo cultural del término.

---

<sup>33</sup> *Ibíd.*, pág. 86.

2) Que no existe un conocimiento completamente neutro, pues todo tipo de validación racional y científica posee cierto grado de ideología. Por lo tanto la ciencia no puede servirnos como referente absoluto de una validación gnoseológica de un determinado sistema de creencias.

3) Si la ciencia no puede ser el criterio último de validación racional, dicha tarea recae entonces en la capacidad y disposición de cada ideología para realizar un ejercicio de autocrítica. Por lo tanto, ninguna ideología que se diga a sí misma legítima y verdadera, puede renunciar a someter sus enunciados a su propio escrutinio.

Dichos puntos nos permiten establecer los dos sentidos que utilizaremos para el término «ideología» en nuestra descripción del problema diagnóstico en los jóvenes:

1) Al hablar de un radicalismo ideológico, lo haremos desde la interpretación de Luis Villoro sobre las «ideologías de justificación insuficiente». Esto en tanto todo radicalismo ideológico reduce la ideología a lo meramente cultural, pues pugna por la obtención de cierto dominio o poder de clase, sin reparar en los procesos de validación gnoseológica de sus creencias. En ese sentido, al hablar de ideologías, lo haremos desde una acepción estrictamente crítica del término, de acuerdo con los argumentos descritos por Villoro.

2) Que, al hablar de un radicalismo ideológico en el adolescente, reconocemos una falta de autocrítica, criterio establecido por Adolfo Sánchez Vázquez para justificar la validez y legitimidad de una determinada ideología. Partiendo del supuesto de que todo fanatismo ideológico es, en principio, un

ejercicio dogmático y, por lo tanto, constituyen un corpus de creencias poco justificado ante la razón.

#### **1.4.2. ¿A que llamamos radicalización?**

La radicalización ideológica que aquí denunciamos va dirigida principalmente a los abusos y contradicciones de las así llamadas «ideologías progresistas». Ideologías que, hoy en día, predominan en el imaginario estudiantil en prácticamente todos los subsistemas de educación media superior en México. Dicho progresismo no constituye un peligro en sí mismo, ni representa un discurso indeseable dentro de la vida escolar del estudiante, pues en un sentido cívico enseñan a luchar por la reivindicación de ciertos derechos sociales no reconocidos todavía por la sociedad contemporánea. Algo que abona a la formación de una conciencia colectiva e identitaria en el estudiante.

No obstante, reconocemos otra faceta de ese progresismo. Una cara alienante y poco formativa que podemos identificar en nuestra práctica diaria como docentes. Esa faceta alienante se presenta cuando el progresismo ideológico exagera la conducta del estudiante hacia escenarios ajenos al ejercicio filosófico como la censura, el linchamiento de opiniones, la negación del pensamiento del otro, el rechazo al libre pensamiento y, en el peor de los casos, la violencia simbólica hacia aquellos discursos críticos de estas corrientes progresistas.

Todas estas conductas son formas de acción que dan lugar a visiones perturbadoras y distorsionadas en la psicología del estudiante y, en última instancia, a la conformación de un hegemonismo cultural que el joven es incapaz de identificar

en su militancia ideológica, producto muchas veces de su inexperiencia o de la vulnerabilidad propia de la adolescencia que transita, suponiendo, claro, que existe algo así como una «adolescencia normal» que nos sirva de referente general para su medir su psicología. Punto que abordaremos con mayor profundidad en nuestro capítulo psicopedagógico.

Por su parte, también podemos identificar como las habilidades filosóficas dentro del espacio escolar han quedado en segundo plano, por no decir suprimidas coercitivamente por la moda del progresismo: el miedo a la censura, el linchamiento o el estigma social, o la ley mordaza entre compañeros que se han atrevido a criticar la moda ideológica, han resurgido como viejas formas de represión del pensamiento en el aula del siglo XXI. Y en los lugares donde pudiera emerger un debate abierto y transparente sobre la gran variedad de ideas del pensamiento humano, como lo es la academia o la universidad, se han establecido mecanismos propios de una pedagogía del miedo<sup>34</sup>, los cuales no solo permean entre el alumnado, sino también entre la plantilla docente, quienes, por miedo o prudencia, optan por el uso de eufemismos conceptuales antes de dar cabida a la voz del libre pensamiento.

Si bien reconocemos que la represión y el radicalismo ideológico no es un fenómeno exclusivo de esta generación, sus mecanismos de acción se distinguen de otras generaciones por la fuerza y apertura con que éstos discurso hegemónicos

---

<sup>34</sup> La idea es de Henry Giroux quien la describe como una pedagogía coercitiva. Su concepto contrario sería la pedagogía de la esperanza (*«Pedagogy of Hope»*), enfocada a la formación de jóvenes autocríticos, capaces de la auto gobernanza. Giroux, Henry, *On Critical Pedagogy*, Continuum, New York, 1989, p. 112.

proclaman su poder en la mentalidad y estilo de vida del estudiante contemporáneo (Adorno y Horkheimer, *Industria Cultural*).

En ese sentido, ya no es extraño observar cómo el joven de bachillerato proclama un rechazo cada vez más evidente hacia habilidades filosóficas como el pensamiento abstracto, analítico y dialógico, las cuales no solo son infravaloradas, sino abiertamente dispensables entre la juventud actual. En otras palabras: el peligro que observamos en la generación de estudiantes hoy en día no es la ya común infravaloración de la filosofía, prejuicio histórico que la ha perseguido a lo largo de su historia, sino la abierta postura de *su innecesariedad*. El orgullo de una cultura de abierta intolerancia entre los jóvenes y con ello el triunfo de una ideología dominante en los imaginarios sociales del siglo XXI, proclaman la crisis filosófica que aquí denunciarnos: el rechazo de los jóvenes al ejercicio autocrítico de sus ideas es algo que ha sido validado por las fuerzas continentales que debían educarlos (profesores, padres, autoridades).

Podemos reconocer que el «progresismo contemporáneo» se muestra legítimo en sus objetivos teóricos, pues proclama la visibilización de ciertos sectores vulnerables, así como la lucha y la conquista de ciertas deudas histórico-sociales, pero también es menester reconocer que en la práctica, se muestran como discurso hegemónico que tienden a negar la pluralidad del pensamiento social. Un discurso persecutorio e inquisitivo que ha permeado en el espacio escolar en prácticamente todos los niveles de educación: básico, medio y superior (secundaria, bachillerato y universidad respectivamente).

Hoy en día, no existe nivel educativo donde no haya permeado la coerción mediática del «progresismo político», no solo como un supuesto discurso de integración social y política de las clases marginadas, sino al mismo tiempo como una práctica que enajena al joven hacia el radicalismo y la acción violenta. Dicha exacerbación ha llevado a que los jóvenes crucen la frontera del pensamiento idealizante hacia la acción ejecutora. La nula capacidad de sublimar la frustración, la intolerancia o la coerción, es validada por la omisión o inacción de las figuras de autoridad que antaño marcaban los límites del educando. En ese sentido, afirma Massimo Recalcati, educar demanda el establecimiento de ciertos límites generacionales<sup>35</sup>.

En la práctica, la supuesta legitimidad del progresismo ideológico ha tendido a confundirse deliberadamente con la tesis filosófica del progreso, sin reparar en aclarar sus diferencias. El supuesto de que el progresismo es equivalente a un vanguardismo social se ha vuelto el mecanismo de justificación por excelencia. Ciertamente cuando hablamos de progresismo, no estamos hablando de progreso, sino de una coincidencia nominal entre dos conceptos en sí diferentes.

Entendemos por progresismo político al conjunto de ideologías<sup>36</sup> que suponen que todo hecho novedoso - por el simple hecho de ser novedoso - implica

---

<sup>35</sup> Recalcati, Massimo, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Anagrama, España, Barcelona, 2016, pág. 22.

<sup>36</sup> Para ser más específicos, movimientos como: el feminismo radical, el homosexualismo ideológico, la ideología de género, el globalismo, etc. son ideologías que en nuestra práctica docente detectamos son adoptadas por los estudiantes de forma acrítica. Esto, creemos, representa un auténtico reto de enseñanza filosófica, cuyos docentes deben plantearse ¿cómo enseñar filosofía a una generación de jóvenes que consideran la crítica filosófica un acto de injerencia a sus ideas? No es nuestro objetivo negar la lucha legítima de estos colectivos, sino denunciar su radicalización en el joven adolescente, así como sus consecuencias y peligros en este.



una mejora en la condición política y social de la comunidad, separándose con ello de una acepción filosófica del «progreso», el cual interpreta que todo evento humano es único e irrepetible y supone una mejora paulatina en la condición humana en términos generales: políticos, sociales, económicos y tecnológicos (no solo culturales), por lo que no necesariamente está ligado a lo novedoso de una idea o movimiento.

El progreso, por ejemplo, puede provenir de la memoria histórica. De esta manera, hacemos la distinción de que «progreso» y «progresismo» representan dos conceptos distintos: el primero es una cualidad observable, basada en una forma lineal de interpretar el tiempo; el segundo es una creencia o postura en relación a lo novedoso, a lo vanguardista, el fetiche de lo reciente. Nosotros ponemos en tela de juicio las intenciones y objetivos de esta última.

Ahora bien, ¿Cuáles serían las principales contradicciones que nosotros observamos en ese progresismo ideológico? Las contradicciones que nosotros detectamos, tanto en la teoría progresista como en la acción radical y violenta de ciertos estudiantes, más allá de entenderlas como contradicciones de una relación entre el joven y la historia, las entendemos como mecanismos de manipulación propias de algún poder hegemónico, entiéndase: la industria, el capital, el partidismo político, etc. Esto es, el radicalismo ideológico que en el fondo enarbola el joven proclama en lo público la lucha social por ciertos derechos, pero en la práctica se muestra como una lucha de intereses creados de carácter político, económico o social. Un progresismo de doble racero.

Otra de las contradicciones, la podemos notar en el sistema marxista original, el cual sostiene un proyecto distinto al de sus antecesores socialistas, al reconocer la necesidad de estudiar los fenómenos sociales desde una base racional, una base lo suficientemente fehaciente que permitiera dar cuenta de los cambios y revoluciones que transforman al mundo. En ese sentido, el marxismo original abreva de Hegel, al aplicar una dialéctica que permite estudiar o acceder a un conocimiento de la historia desde sus contradicciones materiales y no solamente sociales, como hasta entonces lo habían hecho las teorías de sus contemporáneos utópicos, a los cuales el propio Marx tildaba de *“robinsonadas fantasiosas”*<sup>37</sup>.

El así llamado «socialismo científico» de Marx y Engels, distanciado ya del socialismo utópico de su época, reconocía en el materialismo dialéctico un conocimiento de las causas lo suficientemente sólido para sentar las bases de una auténtica «revolución proletaria» que no podía ser ajena a los intereses culturales de la prole, pero tampoco a las necesidades de transformar sus bases económicas. Esta última era, de hecho, el primer paso de la revolución: dislocar las bases económicas del capital.

Estas flaquezas podemos notarlas en las ideologías progresistas actuales cuando tergiversan el sentido original de la revolución marxista que demanda, como primer paso, la transformación del sistema económico para alcanzar el tan anhelado progreso de las plebes. Es decir, *si se tiran los cimientos de la casa, los demás pisos caerían por su propio peso*. No obstante, la interpretación progresista de las ideologías actuales plantea una transformación ilusoria al pretender una

---

<sup>37</sup> Tomada del texto: *“Introducción general a la crítica de la economía política”* de Karl Marx (1857).

transformación del mundo solo desde la cultura, dejando intactas sus bases económicas.

¿Puede ser esto posible? ¿Puede haber revolución solo reformando la cultura? La pseudo revolución progresista asoma la vista en el horizonte y en su aparente voluntad de transformación podemos vislumbrar otras intenciones: el control, la manipulación y el apaciguamiento de las masas (con mayor énfasis en la población juvenil).

Preguntémonos: ¿no se hace efectivo un poder cuando le hace creer al vulnerable ser parte activa de una revolución? ¿no se apaciguan las verdaderas fuerzas críticas y transformadoras de la sociedad, cuando estas se distraen, por ejemplo, en la corrección del lenguaje y no en tanto en la solución de las inequidades reales del sistema económico?

No obstante, y a pesar de ese reduccionismo cultural, el sentido subversivo e integrador del progresismo se vende al joven como una especie de «juego revolucionario» lo suficientemente convincente como para orillar a su adhesión con el opresor, aceptando, con un sentido casi estético, su propia dominación emergida de la auto represión de su conciencia. Es decir, bajo la creencia satisfactoria de que él ya ha revolucionado al mundo y ha aportado su grano de arena en el «arduo y doloroso» proceso de la transformación social. Un engaño que le complace al joven y le permite justificar, al día siguiente, su reincorporación frenética al estilo de vida consumista, propio de la sociedad industrial a la que pertenece y la que nunca renunció.

Dicho estilo de hacer revolución constituye el perfil de un nuevo agente revolucionario y una nueva forma de hacer «revolución». Un nuevo agente de cambio cuya «revolución» no denuncia los abusos del sistema económico, su revolución está en la introducción de cuotas de género, en la inversión de los valores tradicionales o en la depuración del lenguaje de viejos esquemas discriminatorios. En resumidas cuentas, el progresismo ideológico brinda al adolescente la ilusión de una transformación social que le hace creer fue producto de su esfuerzo, emergiendo así una *cultura de la simulación* cuya revolución pareciera nunca terminar por transformar.

Por otro lado, la revolución progresista pareciera ejercer en el joven un sentido de reclutamiento forzado. Sus ideas, en apariencia libres e integrales, se muestran en la práctica como una especie de obligación intelectual: «prohibido no ser progresista». Su lucha pareciera denunciar solo aquello que no está en concordancia con el canon ideológico. Y finalmente, sus valores parecieran ser nuevas formas de tolerancia, pero en la práctica se han vuelto valores opresores de lo viejo, como si los valores del pasado constituyeran un todo despreciable. Todo ello pareciera ser suficiente revolución para estos nuevos sujetos “revolucionarios” preocupados por el “progreso”. La revolución de una sociedad amante de los derechos civiles y la libre expresión, pero que persigue, censura y condena todo intento de libre pensamiento, enseñando dicha pedagogía inquisidora a las generaciones más jóvenes.

Es justo en esa ilusión de cambio donde podemos observar un *proceso de ideologización* del que, ciertamente reconocemos, participa la sociedad en general,

no solo los jóvenes estudiantes, pero que notamos agravado en éstos, pues su tránsito por la adolescencia lo vuelven propensos a adoptar ideologías de forma defensiva e incluso patológica<sup>38</sup>.

Podemos afirmar que la conducta radical del adolescente no es y nunca ha sido el fenómeno de fondo a cuestionar, ni el punto medular de nuestra crítica. El problema de raíz radica en la instrumentalización del adolescente a través de estas ideologías, las cuales se aprovechan de su vulnerabilidad y necesidad emocional para la alcanzar ciertos fines colectivos. Basta con preguntarnos: ¿Las luchas y objetivos sociales de estas ideologías, que parecieran ser muchas, representan realmente las necesidades concretas de un estudiante adolescente? Nosotros creemos que no.

En nuestro apartado, psicopedagógico trataremos de establecer las posibles causas y explicaciones a esa exacerbación ideológica del joven desde un punto de vista psicológico, así como el papel que tiene el docente, como figura continente de la conducta estudiantil en el espacio escolar, así como el impacto que tiene su figura de autoridad en la adopción de de ciertos códigos de conducta funcionales dentro de la vida académica del joven.

Podemos cerrar este apartado, resumiendo los mecanismos o contradicciones que nosotros detectamos en el progresismo ideológico de los

---

<sup>38</sup> Tesis que tomamos prestada de Maurice Knobel. Cfr.: *“En el adolescente, esta premura, que puede interpretarse como una forma maníaca de buscar la identidad adulta, es posible llegar a la adquisición de ideologías que son sólo defensivas o, en muchos casos, tomadas en préstamo de los adultos, las que no están incorporadas al yo”*. Aberastury, Arminda; Knobel, Maurice, *La Adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, México, Paidós, 2004, pág. 21.

estudiantes actuales, los cuales, consideramos, contribuyen una ideologización de su conducta en el espacio escolar:

1) El progresismo ideológico fomenta una ilusión de cambio entre los jóvenes, es decir, recrean el sentido de una pseudo revolución, lo que lo vuelve un discurso atractivo entre los estudiantes contemporáneos.

2) Sus discursos poseen un carácter reduccionista, pues apelan a la solución cultural de los principales problemas de la sociedad contemporánea (corrección del uso del lenguaje, introducción de nuevos tecnicismos, cuotas de género, etc.), no obstante omiten una transformación de las bases económicas que tendría un impacto mayor en términos de revolución y cambio.

3) Son ideologías que fomentan una cultura de la simulación<sup>39</sup>. Como consecuencia de los dos puntos anteriores, dichas ideologías fomentan un aparente «progreso» del mundo fomentando en el estudiante la idea de un activismo revolucionario, pero poco efectivo.

4) Sostienen una cultura de falso progreso que se ha instaurado como discurso hegemónico con tintes de universalizar el pensamiento (Benjamin). Esto en la medida de que el progresismo ideológico se ha establecido como la única ideología posible o de mayor legitimidad para el imaginario estudiantil.

De lo anterior podemos concluir que esas contradicciones deben ser consideradas en este proyecto no para denostar y menospreciar su militancia en los jóvenes, sino simplemente para prevenir sus principales riesgos: la censura, la

---

<sup>39</sup> Este punto lo relacionaremos al aspecto educativo en nuestro capítulo psicopedagógico con las tesis de Paulo Freire en torno a la idea de «falsa caridad» y su pedagogía del oprimido.

intolerancia y la falta de autocrítica en la defensa de sus ideas. En el siguiente apartado presentamos nuestra propuesta de intervención docente en el campo disciplinar, es decir: los textos, las películas y los objetivos que se buscan en cada sesión de intervención para paliar dicho radicalismo en el estudiante.

## **Capítulo II**

### **Contenidos Disciplinarios**

#### **Castoriadis, Deleuze y Benjamin: un proyecto contra el radicalismo ideológico**

Cuatro son los problemas disciplinares que pretendemos abordar a través de una selección acotada del texto filosófico: 1) El problema de la «otredad», 2) El problema de «los imaginarios», 3) El problema de «la alienación», y 4) El problema de la «hegemonía cultural». Para ello, hemos seleccionado un panel de autores filosóficos que, consideramos, pueden brindarle al joven un acercamiento más claro y conciso sobre las contradicciones de dichos contenidos y cómo estos pueden relacionarse a los peligros del radicalismo ideológico que aquí hemos propuesto como eje temático de nuestra intervención docente.

Proponemos así, la lectura de tres autores poco revisados en el plan de estudios del Colegio de Bachilleres en el área de humanidades: Guilles Deleuze, Cornelius Castoriadis y Walter Benjamin. De estos tres autores, cabe aclarar, explotaremos principalmente la obra de Benjamin, debido a que la obra de este es una de las más fecundas en torno al tema de la alienación y en torno a la tesis de la hegemonía cultural, claves para la correcta comprensión del tema ideológico.

De hecho, este último contenido representa la tesis final y medular que queremos ilustrar al cierre de nuestro proyecto: que el adolescente logre vislumbrar cómo las ideologías, de cualquier época y región del mundo, se muestran como una forma hegemónica de la cultura y, con ello, como una visión histórica dominante en



el pensamiento social de su tiempo. Los peligros que describe Benjamin en su obra siguen siendo vigentes y relevantes en nuestros días, por ejemplo: la alienación del individuo a través del trabajo, la invisibilización del hombre a través del colectivismo, y finalmente, la conformación de sociedades totalitarias disfrazadas de falsas democracias o falsos progresismos<sup>40</sup>, capaces de justificar, en aras de ese mismo progreso, todo tipo de violencia hacia el individuo, son algunos de los problemas que queremos comentar en el aula de clase para llevar al estudiante al reconocimiento de dichos peligros en sus propios discursos.

El objetivo de leer a estos tres autores incide en todo momento con nuestro objetivo de fomentar en el adolescente la capacidad autocrítica de sus creencias e ideologías, por lo que las lecturas aquí seleccionadas deberán ilustrar, al mismo tiempo, los riesgos en los que se puede caer cuando el dogmatismo ideológico sustituye gradual y sutilmente el ejercicio filosófico dentro del espacio escolar.

Lo que se pretende con el panel de lecturas, que a continuación vamos a describir, es que el adolescente no se convierta en un vocero más del progresismo ideológico de su tiempo, sino que logre entender la necesidad de un libre pensamiento en sus compañeros, en él mismo y en la sociedad que le rodea, para lograr lo que Henry Giroux y otros pedagogos críticos denominaban: la «auto gobernanza del ciudadano»<sup>41</sup> (Self-government), en otras palabras: la liberación de una conciencia alienada a una más crítica y autónoma.

---

<sup>40</sup> Esta última es una de las tesis clave para el pensamiento de Benjamin: la tesis del progreso como mito del proyecto ilustrado y origen principal de la crisis de la modernidad.

<sup>41</sup> Véase: “*los ciudadanos tienen que ser educados para la tarea del autogobierno*” («*citizens have to be educated for the task of self-government*»). Giroux, Henry, *On Critical Pedagogy*, Continuum, New York, 1989, p. 112.

Así pues, los textos que aquí proponemos para ser trabajados de forma acotada y fragmentada con los alumnos son los siguientes:

I.- *La institución imaginaria de la sociedad*, de Cornelius Castoriadis (1975)

II.- *Estudios sobre Cine I: imagen-movimiento*, de Guilles Deleuze (1983)

III.- *La obra de arte en su época de reproducción técnica*, de Benjamin (1936)

IV.- *Tesis sobre Filosofía de la Historia*, de Walter Benjamin (1959)

V.- *Los avisadores del fuego*, de Manuel Reyes Mate<sup>42</sup> (2000)

Las lecturas aquí propuestas, creemos, podrán permitir al adolescente una comprensión más profunda de los orígenes o causas del radicalismo ideológico, evidenciando las consecuencias más apremiantes de este fenómeno en una dimensión social, como personal, por ejemplo: ¿Cuál es el perfil psicológico que busca todo hegemonismo ideológico? ¿Cómo afecta la alienación ideológica y el hegemonismo cultural a personas vulnerables o fácilmente impresionables? ¿Dónde tienen origen estos discursos hegemónicos? ¿En la familia, en la sociedad o en la escuela? ¿A quiénes terminan afectando sus contradicciones? ¿Al militante, a los amigos o a la familia?

Las lecturas de estos filósofos no solo pueden dar respuesta a estas cuestiones, sino también promover ciertas conductas positivas contrarias al dogmatismo ideológico que aquí denunciamos, por ejemplo: el diálogo como

---

<sup>42</sup> Si bien este último texto no es obra de Benjamin, Reyes Mate aborda la tesis de este en uno de sus capítulos, titulado justamente así: *Walter Benjamin*. Capítulo que hemos seleccionado para ser leído con los jóvenes.

solución a la censura, la integración versus la cancelación, la solidaridad versus la apatía o el libre pensamiento versus el hegemonía cultural<sup>43</sup>. La integración de estas lecturas posee una intención pedagógica que trasciende la asimilación de la teoría filosófica hacia cuestiones de índole educativa, en tanto el objetivo no culmina en enseñar filosofía, sino en concientizar al adolescente de ciertos aspectos políticos de su educación que resultan relevantes para su integración plena y funcional al tejido social de su tiempo. Educar a través de la filosofía, sería el resumen de este capítulo.

A continuación, presentaremos los fragmentos que hemos seleccionado para trabajar en cada una de las sesiones que hemos ideado para nuestro proyecto, describiendo únicamente la idoneidad y pertinencia de los contenidos disciplinares en relación al tema de las ideologías. La estrategia, la dosificación y las técnicas pedagógicas concretas las abordaremos hasta capítulo IV, sobre la didáctica, donde presentaremos de forma mas concreta la forma de trabajar dichas lecturas.

## **2.1. Castoriadis: el problema de los imaginarios**

Hablar de ideologías, es hablar en algún sentido de imaginarios. El tema de cómo es que un imaginario socialmente instituido puede llegar a heredarse de forma prejuiciosa y estereotipada en el tejido social, sería uno de nuestros ejes principales a discutir con el adolescente. Cómo es que en la amplia gama de imaginarios

---

<sup>43</sup> Otra tesis benjaminiana. Entendemos por hegemonismo cultural: las tendencias de la sociedad contemporánea por conformar un pensamiento homogéneo y universal para la cultura de masas.

sociales se llegan a conformar imaginarios destinados a la exclusión, la intolerancia y la manipulación ¿Dónde y cómo se inserta esta tensión de imaginarios en la mente del estudiante? Son cuestiones que queremos abordar en este primer apartado.

La elección de la obra: *La institución imaginaria de la sociedad*, de Cornelius Castoriadis, permitiría al adolescente reconocer los procesos de conformación heterónomos de sus ideologías, las cuales, muchas veces, se presentan como una imposición inconsciente del medio social del joven en forma de prejuicios bien arraigados en su psicología, abriendo con ello una potencial alienación de su pensamiento en manos de discursos dominantes.

El objetivo que nos proponemos con la lectura y estudio de Castoriadis, es que el estudiante pueda comprender cómo ciertos estereotipos y prejuicios dominantes en su imaginario estudiantil, pueden derivar en la censura o merma del libre pensamiento del otro, al adjudicarse ciertos derechos absolutos o inalterables de la realidad.

La herencia simbólica y tensional<sup>44</sup> de los imaginarios sociales demuestra que estos no son absolutos, ni intocables, más bien se muestran sino dinámicos en una constante lucha contra el pasado instituido para erigir nuevos horizontes en la sociedad. El problema es que en esa lucha pueden instituirse voluntades no siempre

---

<sup>44</sup> Véase: “podría a lo sumo hablarse de una tensión, de una oposición o de un conflicto entre las fuerzas productivas de la sociedad y tipos de organización que tarde o temprano «se quedan detrás» y dejan de ser adecuados.” Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Buenos Aires, 2007, pág. 31.

constructivas de la sociedad, aprovechando esos espacios para intuir discursos abiertamente hegemónicos.

Esta es la tesis fundamental para ser discutida con el adolescente: las ideologías, al participar de una naturaleza simbólica del lenguaje, no son discursos inalterables, incuestionables e inapelables; no hay ideología que no pueda ser criticada, pues estas siempre responden a intereses específicos en el marco de un determinado colectivo y tiempo social. Este es solo uno de los muchos puntos que el joven podría concientizar y discutir a través de la lectura de los fragmentos de Castoriadis.

En ese sentido, las tesis de este autor se nos muestran idóneas para abordar el problema de la radicalización ideológica, pues el estudiante pueda reconocer a través de su lectura los prejuicios que lo son heredados en forma de estereotipos, jergas lingüísticas, imágenes o colores, y que constituyen la simbología propagandística de la cultura progresista de nuestros días.

Para dosificar el tema de los imaginarios debemos hablar también sobre la tensión que hay entre el mundo objetivo y el mundo subjetivo del estudiante, es decir: los deseos, sentimientos e inquietudes que este tiene. Un estira y afloja entre la razón y la voluntad que constituyen el motor socioafectivo de los imaginarios; el esqueleto simbólico de la sociedad que nunca se destruye y que se regenera constantemente con nuevos significados.

No obstante, creemos pertinente dar primero una breve definición de lo que Castoriadis entiende por imaginario y desde ahí aclarar en qué sentido dosificaremos dicho concepto al alumno, pues al igual que el término «ideología»,

el término «imaginario» posee varias acepciones a lo largo de la historia que debemos matizar antes de ir al texto en cuestión.

### **2.1.1. Breve definición del término «imaginario»**

El término imaginario emerge, durante el siglo XIX, como un concepto ligado exclusivamente al ámbito de la psicología<sup>45</sup>, utilizándose principalmente para explicar las construcciones sensoriales de la mente. La imagen o lo 'imaginario' era, en sus inicios, un término reducido a la construcción mentalista de la imagen, por lo que hablar de ello era equivalente a hablar de lo ambiguo, de lo confuso o, en el peor de los casos, de lo ficticio. De aquello que solo existía en la imaginación del sujeto y que no podía verificarse en el mundo tangible.

No obstante, el término transitaría, a inicios del siglo XX, a un ámbito más fecundo y enriquecedor: *el ámbito del lenguaje*, en el cual cobraría un nuevo sentido. El imaginario como imagen mental quedaría atrás y daría paso al ámbito de lo simbólico, al ámbito de las ideas. Este cambio de rumbo se vería reflejado principalmente en el pensamiento filosófico de Ernest Cassirer que, junto con otros filósofos y sociólogos<sup>46</sup>, como Castoriadis y Gilbert Durand, a inicios del siglo XX, sostendrían la necesidad de revisar el papel hegemónico de la razón dentro de las

---

<sup>45</sup> Cfr. Sierra, Pardo, Claudia Patricia. 2015. *La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación*. Trabajo Social, Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Pág. 116.

<sup>2</sup> Citados por Claudia Sierra Pardo: Gilbert Durand, Cornelius Castoriadis, Jaques Wunenburger, entre otros.

ciencias sociales. La razón no podía ser el único elemento válido para esquematizar y analizar la realidad humana, debían existir otros elementos constitutivos del hombre que incidieran en la fabricación de una realidad con sentido y significado más allá del imperio de la razón. Las ideas simbólicas como reflejo de los deseos o inquietudes del mundo subjetivo hombre podían explicar también la realidad humana con la misma legitimada con que lo explicaban los conceptos racionales.

Este reposicionamiento del término «imaginario» hacia la cuestión semiótica de la realidad, más allá del mentalismo, lo ligarían directamente al mundo de los significados. Una idea podría tener diferentes significados dependiendo de la cultura y la época del individuo, el cual detenta la última palabra para resignificar, cancelar o renovar los sentidos de dicha idea. La existencia de ideas simbólicas con múltiples sentidos cuestionaba, en la obra de Cassirer y Castoriadis, la narrativa científicista de que lo real debía ser reductible a lo ponderable, al dato duro, a lo positivo; un científicismo que veía en el mundo de lo «subjetivo» un conocimiento de carácter inválido o, por lo menos, no lo suficientemente sólido para explicar la realidad humana.

Esta conexión profunda de lo simbólico con el mundo subjetivo del hombre dejaría al descubierto la equivalencia entre el lenguaje y el mundo material, punto que explotarían tanto Cassirer como Castoriadis. Materialidad y lenguaje poseían una relación que se daba en términos de mutua fabricación, esa conexión entre lo real y lo subjetivo se daba como una doble condicional: *“Cassirer creía que el mundo material existe solo en tanto pervive el sentido que lo impregna (...) para Castoriadis*

*el imaginario pre construye la realidad objetiva*”<sup>47</sup>. En otras palabras, lo real o lo concreto del mundo están determinados únicamente por el sentido que le otorga el lenguaje. No hay más realidad que la vivencia simbólica y lingüística que construye el hombre.

Esta revolución comenzada por Cassirer representó un giro que reivindicó el plano de lo subjetivo como fuente legítima para explicar el fenómeno humano. A partir de este punto lo simbólico se convertiría en un nuevo campo de estudio de la epistemología. Después de todo, el hecho de reconocer que el sujeto construye la realidad, desde su propia intencionalidad, demostraba que el mundo «objetivo» de alguna u otra manera era el reflejo de una pluralidad de conocimientos distintos a la razón: la voluntad, el entorno social, las vivencias, las emociones, los valores, las tradiciones y significados, eran fuerzas que contribuían a la construcción de nuevos sentidos del mundo.

El lenguaje simbólico demostraba que raciocinio y subjetividad no estaban completamente divorciados, ni constituían dos campos de estudio por separado, como pensaba el cientificismo ingenuo de la época. Por el contrario, constituían una sola unidad que se entendía como una *“creación social, histórica y psíquica”*<sup>48</sup> del mundo. Hacemos énfasis en esto último: *«creación psíquica»*. El mundo, para estos autores, era construcción o vivencia psíquica de lo material.

Sumamente críticos de la entronización de la razón, esta nueva generación de filósofos y sociólogos consideraban que el mundo era, antes que materialidad,

---

<sup>47</sup> *Ibíd*, pág. 117.

<sup>48</sup> *Ibidem*.



una representación homogénea<sup>49</sup> de ambos aspectos del hombre: razón y subjetividad se encuentran unidos a través de la construcción significativa (simbólica).

Lo anterior nos permite dar una interpretación sólida del término «imaginario», desde la cual podemos guiar al estudiante hacia una mejor comprensión de sus experiencias. A *grosso modo* podemos decir: el imaginario es una serie de significados que constituyen la realidad misma del individuo, no como imagen mental del mundo (el imaginario no es mentalismo), sino como una experiencia psíquica que une lo racional y lo subjetivo del hombre<sup>50</sup>. Una vivencia del mundo con la posibilidad de abrirse a múltiples significados.

Por tal razón, al hablar de imaginarios en el aula de clase, lo que trataremos de ilustrar es la tensión que existe entre la capacidad racional del joven para la autocrítica y su capacidad para reconocer los deseos e inquietudes propias, esto más allá del colectivismo ideológico en el que pueda militar. Lo que se busca es que el adolescente aprenda a distinguir sus propias voluntades, más allá de los intereses colectivos que se le pueden imponer como obligaciones grupales, reconociendo en esa imposición un factor decisivo a favor de las ideologías, las cuales pueden aprovechar los conflictos psicológicos, afectivos y cognitivos del joven para sacar un provecho propio.

---

<sup>49</sup> La razón, para fines analíticos, esquematiza ambos campos, la racionalidad y la subjetividad se separan en el análisis como si fueran dos elementos diferentes, pero en la mente ambos se muestran como uno solo, es decir, como una vivencia psíquica de la realidad.

<sup>50</sup> Cfr. Castoriadis: “*El imaginario se entiende como una totalidad del psiquismo*”. Citado por Pardo. Ibidem.

### 2.1.2. Lectura I: La institución de lo simbólico

Compartimos a continuación el párrafo seleccionado de obra de Castoriadis para ser estudiado en el aula de clase por el grupo 652 de Problemas Filosóficos. La selección de este párrafo se obtuvo del capítulo III, titulado: *La institución de lo simbólico*, de la obra ya citada del autor:

Fragmento I / Lectura I:

*“Todo lo que se nos presenta en el mundo social-histórico está indisolublemente tejido con lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actos reales, individuales o colectivos – el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto-, los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica. Nos encontramos primero, está claro, con lo simbólico en el lenguaje. Pero lo encontramos igualmente, en otro grado y de otra manera, en las instituciones.*

*Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico de segundo grado y constituyen cada una su red simbólica. Una organización dada de la economía, un sistema de derecho, un poder instituido, una religión, existen socialmente como sistemas simbólicos sancionados. Consisten en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias –unas significaciones, en el sentido lato del*

*término) y en hacerlos valer como tales, es decir: hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado.*<sup>51</sup>

La intención general de este párrafo no es especializar y saturar al estudiante con la teoría sociológica de Castoriadis, sino introducirlo y familiarizarlo con uno de sus conceptos: los imaginarios. El estudiante puede comprender que los imaginarios sociales muchas veces se heredan connotaciones o significados abiertamente negativos, es decir, como prohibiciones, sanciones o prejuicios. Ante el reconocimiento de esos prejuicios el estudiante puede actuar en consecuencia para revertir o resignificar esos imaginarios heredados por su sociedad o colectivo ideológico.

### **2.1.3. El imaginario estudiantil: la tensión entre su emotividad y su entorno**

Para legitimar y dosificar el estudio de esta breve lectura hemos enfocado nuestros esfuerzos en analizar específicamente el tema los prejuicios y estereotipos en el estudiante, recordando que hay otros elementos subjetivos del alumno que no son de nuestro interés por el momento, pero que también forman parte del imaginario social que se le hereda, como sus valores, tradiciones o costumbres. No obstante, creemos que estos últimos son elementos heterónomos históricos mucho más difíciles de transformar a corto plazo. El imaginario, por el contrario, al estar ligado a la parte íntima del individuo, puede someterse a un escrutinio y a una

---

<sup>51</sup> Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Buenos Aires, 2007, pág. 186.

transformación mucho más efectiva desde la psicología individual. En otras palabras, consideramos es más fácil que el estudiante logre cambiar los significados de su propias vivencias, que el de las vivenciales de colectivos de su entorno (tradiciones y costumbres).

Siguiendo pues la definición de imaginario como una construcción psíquica simbólica, podemos justificar ciertos aprendizajes de contenidos filosóficos a través del cine, sin apelar al denso y poco efectivo esquema de la clase magistral, donde el docente explica y al alumno registra pasivamente los conocimientos facilitados por este. Si el imaginario es una experiencia psíquica-simbólica del mundo entonces podemos aprovechar esta característica de los imaginarios para generar aprendizajes dialógicos en el joven a través de medios complementarios al texto filosófico.

La tesis de que el conocimiento teórico puede ser asimilado de una manera más eficiente desde medios emotivos no es nueva y podemos rastrearla en filósofos como Walter Benjamin con sus tesis sobre la vivencialidad del cine, pero también en autores ajenos de otras áreas, como el antropólogo francés Gilbert Duran, quien veía en el mundo de las imágenes un potencial vínculo entre el hombre y el conocimiento:

*“La razón y la ciencia solo vinculan al hombre con las cosas, pero lo que une a los hombres entre sí, en el humilde nivel de las dichas y penas cotidianas de la especie humana, es esta representación afectiva por ser vivida.”<sup>52</sup>*

---

<sup>52</sup> Ibíd, pág. 119.

La ciencia guía y sienta las bases, pero lo que une al hombre a otros es el plano de lo afectivo, de lo que puede ser vivido y experimentado. Cabría aclarar que la estrategia de enseñanza que aquí planteamos es una enseñanza de la filosofía a través del cine que enseñe a filosofar desde plano afectivo y no puramente racional. Que el estudiante sea capaz de gozar del ejercicio crítico antes de entender y dominar plenamente sus contenidos, se nos hace una parada primordial en toda enseñanza disciplinar.

En ese sentido, nuestro proyecto rescata la idea de Castoriadis sobre la unidad del mundo lingüístico y material del ser humano; lo racional y lo subjetivo pueden fundirse en un estudiante dispuesto a pensar desde sus propias inquietudes, sus propias voluntades y subjetividades, pues en estricto sentido: *“no existe una ruptura entre lo racional y lo imaginario”*<sup>53</sup>. Esto fomentaría la autocrítica y representaría un paso más hacia la conquista de su autonomía ideológica.

Por otro lado, discutir el tema de los imaginarios en Castoriadis, permitiría al alumno entender que el mundo heterónimo que le rodea no está dissociado de su mundo subjetivo, por el contrario: su realidad intelectual será tan grande como grande sea su mundo emotivo y afectivo. En otras palabras, su capacidad racional está ligada a su razonamiento emocional, pues educar, en alguna medida, es subjetivar el mundo, asimilarlo, apropiarlo y, una vez hecho esto, contribuir a su crecimiento.

---

<sup>53</sup> Ibíd, pág. 118.

¿Por qué casarse entonces con una sola ideología o con una forma de entender ese mundo? Ciertamente, para Castoriadis, la educación es transmisión heterónoma, pero otra parte es construcción disruptiva de lo nuevo. El estira y afloja, entre pasado y futuro, entre razón y deseo, nunca llega a cancelar por completo ninguno de los dos momentos de la historia y ninguna de las dos fuerzas constitutivas del ser humano.

Por tal razón, consideramos que el alumno debe revisar el pasado para mantener vivo aquello que tenga que ser mantenido en el presente, matando simbólicamente aquello que ha caducado y actualizando o resignificando solo parte de ese pasado a las necesidades históricas de su sociedad actual. Castoriadis describió este proceso tensional entre el imaginario instituido (la parte heterónoma de la sociedad) y el imaginario instituyente (la parte disidente o disruptiva del futuro), de la siguiente manera:

*“(Según Castoriadis) el imaginario social implica dos dimensiones: el imaginario instituyente, entendido como “la obra de un ente colectivo humano que crea significaciones nuevas que subvierten las formas históricas existentes”. La segunda, imaginario instituido, entendida como “un conjunto de instituciones que encarnan esas significaciones y les confieren realidad sean ellas materiales o inmateriales. (...) El imaginario es la unión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida y también de la tensión entre ellas; así como es unión y tensión de la historia ya hecha y de la que se está haciendo.”*<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Ibidem.

Aterrizando lo anterior al aula de clase, la estructura dialéctica del imaginario instituido y el imaginario instituyente, que nos habla Castoriadis, sería la misma estructura que nosotros encontramos en las dinámicas sociales reproducidas en el espacio escolar. Es en la escuela donde se aprenden y transmiten las dinámicas de interacción social y grupal, los esquemas jerárquicos de poder que imperan en una determinada sociedad (McLaren)<sup>55</sup> y los modos en que se aceptan o asimilan ciertos valores. Esa dimensión política del espacio escolar puede ser aprovechada para fomentar cierto nivel de conciencia en el estudiante sobre la necesidad de aprender habilidades filosóficas que ayuden a cuestionar con esos esquemas de heteronomía.

El espacio escolar es, en esencia, una recreación artificial de esa tensión social ya descrita. La escuela representaría uno de los espacios donde esas dos fuerzas entran en disputa: la sociedad y el individuo. Hay un choque entre el imaginario social instituido presente en la vida escolar que es irrenunciable a todo estudiante. La escuela como institución posee un contenido heterónimo insertado en una tradición y en una serie de valores instituidos que el estudiante no ha elegido y con los cuales puede o no estar de acuerdo. Por otro lado, está el imaginario instituyente que cada alumno posee y puede confrontar con los valores recibidos en la escuela. Valores que, cabe decir, se pueden transformar y reestructurar a través de los años, lo mismo que con los valores o creencias recibidos por parte de cualquier corriente ideológica.

---

<sup>55</sup> Cfr.: *“La escuela debe ser analizada como un proceso cultural en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder”*. McLaren, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, México, D.F., 2005, pág. 257.

Pues bien, esta fuerza del «imaginario instituyente» puede desarrollarse también en el alumno si se le estimula de forma adecuada para crear en él un sujeto dispuesto a contribuir con lo nuevo, a poner su grano de arena en *“la ruptura del tiempo identitario lineal”*<sup>56</sup>, y no solo a reproducir lo ya establecido heterónomamente. La comprensión por parte del alumno de que la sociedad es un proceso de construcción dialéctica entre estas dos fuerzas que chocan (el pasado versus el futuro) sentaría las bases para el desarrollo de un alumno dispuesto a alcanzar su autonomía y por lo tanto a pensar críticamente para transformar su entorno.

Con lo anterior queremos hacer énfasis en la importancia que tiene la buena disposición del alumno de participar en ese proceso de tensión instituido-instituyente, como punto de partida de su pensamiento crítico, pues de no existir esta disposición, estaríamos hablando de un alumno que, simple y llanamente, prefiere consumir<sup>57</sup> lo ya establecido a contribuir desde su propio nicho al desarrollo y evolución del tejido social, lo cual devendría en un modelo educativo que solo transmite pasiva y heterónomamente la teoría filosófica. Un modelo que, por demás, ya ha demostrado resultados estériles a nivel social y educativo.

---

<sup>56</sup> Pardo, *Ibíd.* pág. 123.

<sup>57</sup> Guattari y Rolnik (citados por Pardo) describen esa personalidad de consumo como «subjetividades capitalistas». Personas que consumen discursos prefabricados. Cfr.: *“Desde esta perspectiva (capitalista) la subjetividad tiene una naturaleza industrial: es esencialmente fabricada, modelada, recibida y consumida.”* Pardo, *Ibíd.* Pág. 122. En ese sentido, la escuela como institución formativa debe evitar la reproducción de estudiantes con un perfil consumista. Estudiantes que consumen dogmáticamente discursos no fabricados por ellos.



Tómese de ejemplo el siguiente punto. Se podrá explicar de forma magistral la densa teoría filosófica de un autor complejo como Aristóteles o como Heidegger, esquematizando sus principales puntos, organizando sus contenidos, reinterpretando y contextualizando localmente sus tesis más conocidas, pero en el fondo, en el mejor de los casos, a lo más que se podría aspirar desde este tipo de enseñanza, tan densamente teórica y a la vez nada tensional, sería al desarrollo de jóvenes eruditos en filosofía, los cuales dominan la teoría, pero son incapaces de contribuir en algo nuevo a su desarrollo. No por falta de conocimientos o capacidades para hacerlo, sino porque se han concebido a sí mismos incapaces de dialogar con ella.

El desarrollo de eruditos de la filosofía que memorizan y reproducen lo ya instituido sin cuestionarlo, constituiría la renuncia de un sistema educativo a formar sujetos críticos capaces de romper con *“el sistema de significación dominante”*<sup>58</sup>.

Desde nuestra experiencia como docentes, podemos afirmar que la transmisión y enseñanza de contenidos filosóficos de alto nivel puede hacerse asequible desde la lógica tensional de Castoriadis: se pueden abordar problemas complejos de ética, política, ciencia, estética, etc. contrastando los prejuicios iniciales del alumno con una selección acotada del texto filosófico, para después crear una síntesis que invite al estudiante a una crítica de sus ideas, una técnica que describiremos más a fondo en nuestro apartado psicopedagógico.

---

<sup>58</sup> Ibidem.

## 2.2. Deleuze: el problema de la «otredad»

*“Y el cogito del arte es más bien una oscilación de la persona, entre dos puntos de vista sobre sí misma, un ir y venir del espíritu...un «estar con».”*<sup>59</sup>

Guilles Deleuze

Si bien el texto de Deleuze, *Estudios sobre cine I*, de 1983, es una obra excesivamente teórica y densamente cargada hacia aspectos técnicos del cine, somos conscientes de que nuestro proyecto es sobre enseñanza de la filosofía, por lo tanto, la elección de esta lectura no puede entenderse, bajo ningún sentido, como una lectura destinada a la enseñanza cinematográfica. La selección y acotamiento de algunos de sus párrafos obedece principalmente a la detección de una tesis fundamental dentro del pensamiento filosófico de Deleuze: la «otredad»<sup>60</sup>; la cual nos resulta sumamente enriquecedora para la formación autocrítica del adolescente en relación al derecho ajeno a opinar, a interpretar, pero, sobre todo, a pensar.

La lectura del filósofo francés nos ofrece una oportunidad para concientizar y paliar algunas actitudes dogmáticas del adolescente en su convivencia diaria con otros chicos dentro del espacio escolar, haciéndole consciente el sentido nocivo de algunas de sus conductas, como la censura, la falta de diálogo, la intolerancia o el linchamiento ideológico, solo por nombrar algunas de las más preocupantes dentro y fuera del aula de clase.

---

<sup>59</sup> Deleuze, Guilles: *La imagen-movimiento, estudios sobre cine I*, Paidós, Buenos Aires, 1983, pág. 113.

<sup>60</sup> Al mismo tiempo, el problema de la «otredad» constituye uno de los contenidos marcados en el programa de la asignatura de Problemas Filosóficos, por lo que su abordaje en la obra de Deleuze nos resulta *adecuado* con los fines marcados por el programa. Véase: Problemas Filosóficos, Repositorio: [https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/quehacemos/Programas\\_de\\_estudio\\_vigentes/6to\\_semestre/basica/06\\_Problemas\\_filosoficos.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/quehacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/06_Problemas_filosoficos.pdf), pág. 36.

Cuando Gilles Deleuze describe el cine como un collage de múltiples visiones, donde ninguna idea puede dominar o imponerse sobre otra, deja al descubierto la potencial capacidad de este medio para sintetizar y armonizar las diferencias, las pluralidades y las alternativas de un mundo fecundo en creencias. El cine es un medio democrático donde se puede dialogar, resignificar y reedificar el mundo simbólico del hombre desde una lúdica de lo diferente. La perfecta armonía entre lo que uno piensa y desea del mundo con lo que el otro piensa y desea del mundo.

Para Deleuze, el cine representa la perfecta armonía y la fusión de dos realidades diametralmente opuestas por lo ontológico: *el yo y el otro*. Representa la fusión del mundo del director con el mundo del espectador. El problema de la «otredad», aplicado al mundo de la educación media superior, nos llevaría a considerar los retos que afronta el joven cuando no es capaz de sintetizar la pluralidad de su mundo. Un mundo repleto de visiones y valores que pueden ser opuestos a los que él tiene, opuestos a él en voluntades, pero sobre todo en bagajes culturales. Un mundo complejo que siempre termina excediendo el conocimiento inicial de los jóvenes.

Esta diversidad de ideas, de pluralidades, de «otros mundos» contrarios y desconocidos para el alumno, lleva en sí un reto para el adolescente: ¿Este es capaz de dialogar con él? ¿Es capaz de integrar su vasta complejidad a las necesidades de su realidad? O por, el contrario, ¿Pretende dominarlo, sojuzgarlo y reducirlo desde su pequeña perspectiva ideológica que tiene sobre las cosas? ¿Es

capaz de dialogar con un mundo diferente al suyo o pretende moldearlo a lo que cree deben ser los otros?

El problema de la «otredad» en el ámbito escolar nos llevaría a la discusión de una serie de cuestiones secundarias relacionadas a la conducta integral del joven, tales como la tolerancia, la empatía y el reconocimiento de los derechos del «otro» dentro en un ejercicio filosófico respetuoso, por lo que su selección se nos muestra idónea e irrenunciable para los objetivos pedagógicos de nuestro proyecto.

Por último, aclaramos que la selección de esta obra tampoco responde a un análisis exhaustivo de sus contenidos teóricos, es decir, no pretendemos analizar a fondo el pensamiento de Deleuze, nos acotamos simplemente a la familiarización del alumno con una de sus tesis: *el mundo es «un estar con el otro»*; seleccionando párrafos específicos de su obra para comentarlos en clase. El objetivo pedagógico lo podemos resumir de la siguiente manera: que el alumno pueda reconocer la influencia que tienen otras formas de pensamiento en el desarrollo de un pensamiento más crítico y dialógico con el mundo.

### **2.2.1. Lectura II.- El mundo es un «estar con el otro»**

En vistas de lo anterior, hemos seleccionado el siguiente párrafo tomado del texto, *Estudios sobre cine I*, de Deleuze, específicamente del capítulo V titulado: *la imagen-percepción*. La intención de este párrafo es introducir al alumno a la tesis deleuziana de la *otredad* discutiendo analógicamente las semejanzas que plantea

la idea de un «estar con la cámara», descrito por Deleuze, con las semejanzas en la vida escolar del estudiante y la forma en que estos afrontan la otredad dentro de su espacio escolar, evitando así estancarnos en una mera discusión teórica y técnica del cine, punto que no nos interesa en este momento. En dicho fragmento, el autor describe las funciones dialógicas del cine como un arte donde el lente del director acompaña en todo momento al espectador, fomentando así el juego o la lúdica del pensamiento:

#### Fragmento II/ Lectura II:

*“En función de estos antecedentes, el cineasta Mitry proponía la noción de imagen subjetiva generalizada para designar ese «estar con» de la cámara: ésta no se confunde con el personaje, y tampoco está fuera de él: está con él. Es una suerte de Mitsein propiamente cinematográfico. O bien lo que Dos Passos llamaba justamente «ojo de la cámara», el punto de vista anónimo de alguien no-identificado entre los personajes. Supongamos, pues, que la percepción sea subjetiva. Se puede decir que una imagen-percepción subjetiva es como un discurso indirecto (el espectador ve al personaje de tal manera que, tarde o temprano, pueda enunciar lo que éste supuestamente ve). Sin embargo, Pasolini estimaba que lo esencial de la imagen cinematográfica corresponde a un juego indirecto libre.”<sup>61</sup>*

Cabe aclarar que esta lectura, a pesar de tener un sentido estrictamente teórico sobre el cine, solo nos servirá de pretexto para introducir al alumno al

---

<sup>61</sup> Deleuze, Guilles: *La imagen-movimiento, estudios sobre cine I*, Paidós, Buenos Aires, 1983, pág.111.

problema de la «otredad», por lo que será necesario primero, explicar, dosificar y aterrizar ciertos conceptos de Deleuze al ámbito de la filosofía, algo que trataremos de explicar a continuación a forma de *speech* o guion base para la organización de nuestra sesión II: *el mundo es un «estar con el otro»*.

Para Deleuze una de las principales características del cine es que se despliega como un fenómeno dialéctico, es decir, como un movimiento que oscila entre el mundo sensible de la obra y el mundo subjetivo del espectador. La obra cinematográfica puede influir y determinar, en menor o mayor grado, la comprensión de la realidad de quien la mira y, a su vez, el espectador puede influenciar y modificar los elementos de la obra desde sus propias representaciones o voluntades, aunque cabe decir, dicha dinámica posee límites.

El deseo e influencia que tiene el espectador para modificar la lógica de la obra no parte de un horizonte ilimitado. Sus posibilidades están contenidas por los elementos existentes en ella, por lo que el proceso de reinterpretación no puede entenderse como algo indeterminado y homogéneo, es decir: *no es un proceso arbitrario, sino más bien complementario*. Esta dependencia hacia lo técnico de la obra no suprime la parte humana del sujeto, pues éste puede unir la trama fílmica a sus propias representaciones mentales, dando como resultado un proceso dialéctico que Deleuze denominaba: *“la lúdica del cine”*<sup>62</sup>.

La dialéctica entre lo técnico y humano, presente en el cine, se entiende entonces como la fusión democrática de ambos mundos<sup>63</sup>, sin que ninguno de estos

---

<sup>62</sup> Ibidem.

<sup>63</sup> La tesis de deleuzeana de un cine dialéctico, entre el director y el espectador, podemos rastrearla en el pensamiento de Walter Benjamin, cuando afirma una lúdica entre la naturaleza y lo humano:

monopolice el diálogo resultante, esto significa que no existe ninguna condición que subordine o hegemonice la visión del director a la del espectador y viceversa. Punto clave que queremos explotar con el joven. En el cine, ambas visiones se funden complementariamente desde la intimidad de la imaginación. Tampoco hay una subordinación de lo humano hacia la técnica, como podría creerse ingenuamente desde un tecnicismo cinematográfico. La fusión de ambos mundos es plenamente integral entre lo objetivo de la maquinaria fílmica y las potencialidades imaginativas del hombre, constituyendo así un vaivén constante entre un polo y el otro<sup>64</sup>.

De esta complementariedad podemos aventurarnos a deducir ciertos niveles de comprensión en el pensamiento filosófico de Deleuze, quien ve en la intimidad del cine el sentido democrático del mundo: hay una complementariedad entre director y espectador, entre lo objetivo de la máquina y lo subjetivo del hombre, y también, podríamos intuir, una complementariedad entre el plano emocional y el plano analítico del sujeto.

El choque dicotómico de estos planos nos habla de una atmósfera equilibrada perfectamente definida en el cine. En el cine *no hay voces hegemónicas*, culturas dominantes o visiones inquisidoras, pues, aunque el director o el productor del filme utilice el cine como un medio de propaganda, sus efectos pueden verse rápidamente contrarrestados cuando pasan a la intimidad del espectador. Dicho en otras palabras: no hay propaganda que valga ante el poder subversivo del imaginario

---

*“la intensión de la técnica moderna es la interacción concertada entre la naturaleza y la humanidad. Esto vale en especial para el cine”.* Benjamin, Walter, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Ítaca, México, 2003, pág. 56.

<sup>64</sup> Cfr. *“La imagen-percepción cinematográfica no deja de pasar de lo objetivo a lo subjetivo e inversamente”.* Deleuze, *Ibid.* pág. 110.

individual. Toda propaganda es modificada, alterada o equilibrada en la privacidad de un espectador crítico.

El cine implicaría para Deleuze una dinámica insoslayable donde se equilibran la pluralidad de visiones existentes en el entorno social. Lo que el director, la máquina o el discurso han querido hegemonizar, el espectador, el sujeto o el intérprete lo pueden democratizar en su imaginación. Claro está, dichos procesos demandan de un espectador o un intérprete presto a realizar una lúdica interna, provisto también de cierto bagaje cultural que le permita realizar esa contención.

Este choque entre polos opuestos de la percepción resulta para Deleuze algo inherente a todo arte. En el mundo real esto queda plasmado como un diálogo entre lo que ya está dado por la imagen y lo aun no dado, pero que está en potencia en el sujeto, de tal manera que ninguno de los dos polos monopoliza el diálogo resultante. Para fundamentar este punto, el vaivén entre lo objetivo y lo subjetivo, Deleuze recurre al cineasta francés Jean Mitry, quien describe la filmografía como una obra sin terminar, un arte inconcluso, un arte que acompaña y «esta con los otros»; un cine que no se reduce al espectador, pero tampoco a la cámara: *“Mitry proponía la noción de imagen semisubjetiva generalizada para designar ese «estar con» de la cámara: ésta no se confunde con el personaje, pero tampoco está fuera de él, está con él.”*<sup>65</sup>

En este punto el cine emerge como un diálogo que acompaña de forma equitativa la visión de todos sus interlocutores, dando la sensación de que en el cine la visión del director acompaña al espectador a través de la lente de su cámara,

---

<sup>65</sup> Ibid. pág.111.



ofreciendo a este último la capacidad de jugar con sus elementos en un libre espacio imaginativo. Vemos aquí la influencia de Benjamin. La tesis benjaminiana de que el hombre crea a la obra y esta, a su vez, esta devuelve un conocimiento a su creador, es retomada por Deleuze en este punto: el cine influencia el pensamiento del sujeto, pero, a su vez, el sujeto puede crear y desarrollar nuevos contenidos a partir de lo ya ofrecido por la técnica.

Dicha valoración del arte cinematográfico como una compenetración de visiones que se modifican y se nutren mutuamente, puede aplicarse también a la diversidad teórica de la filosofía y por lo tanto del mundo social del estudiante, quien, en su estrecha visión ideológica, pudiera verse tentado a «filosofar» desde una visión cultural unilateral y dominante. Una visión donde el mundo no es plural, sino hegemónico. Unipolar.

La lectura de Deleuze y el análisis de la tesis de un mundo en «compañía del otro» permitiría al joven entender que su lugar en la vasta pluralidad de visiones y pensamientos es completamente dispensable y, por lo tanto, constituye un elemento más dentro de la gran diversidad ideológica de las personas. También puede abonar al reconocimiento que tienen «los otros» compañeros en el desarrollo de sus ideas, reconociendo la influencia que tienen otras corrientes ideológicas en las ideas propias. Esto permitiría al alumno entender que el pensamiento humano nunca se muestra cien por ciento original, sino que emerge como un collage de ideas refritas o renovadas a lo largo del tiempo, pues no existe ideología cien por ciento innovadora. El pensamiento humano, en ese sentido, es la convergencia de múltiples visiones históricas que se renuevan con los años.

### **2.3. Sobre el porqué leer a Deleuze y a Castoriadis en educación media superior**

Al proponer la lectura de Guilles Deleuze y Cornelius Castoriadis, pretendemos que el estudiante se familiarice con una serie de conceptos filosóficos como la otredad, la autonomía y la autocrítica; conceptos que, creemos, abonarían a su formación como estudiantes más dialógicos, al tiempo que pueden predisponerlos a generar otras habilidades que no necesariamente son intelectivas, sino afectivas, como su razonamiento emocional. Habilidad muy poco desarrollada hoy en día en las escuelas.

Si bien la obra de Deleuze pareciera ser la obra más disímbola de todas por ser un texto de estricta teoría cinematográfica, la finalidad de leer algunos fragmentos de este autor con jóvenes de educación media superior es promover la autocrítica y el diálogo ante las diferencias de un mundo contemporáneo que se nos muestra plural, entendiendo que el mundo es un espacio de acompañamiento donde coexisten muchas voces y donde se compenetran muchas visiones de la realidad.

En el caso de Castoriadis el principal aprendizaje para el joven sería el reconocimiento de que su parte racional y analítica no está dissociada de la parte subjetiva y emocional. Que la forma en que estas trabajan se da como una tensión entre lo ya dado y lo nuevo que quiere irrumpir, pues *“las prácticas sociales*

*evidencian una doble subjetividad que por un lado reconstruye el pasado y por otro se apropia del futuro para hacerlo posible”.*<sup>66</sup>

El problema de los estereotipos y los prejuicios, nos evidencian cómo el mundo, la sociedad y la realidad humanas son algo en constante tensión entre lo pasado y lo nuevo, lo instituido y lo instituyente; ese problema pretende que el joven aprenda a reconocer sus propios prejuicios, reconocer si son nocivos e intolerantes, para desde ahí proponer otros significados del mundo más positivos que abonen a la construcción de una sociedad más tolerante y menos alienada ideológicamente.

Si nos damos cuenta, ambos autores y ambas tesis, *el estar como un estar con el otro y el mundo como una tensión simbólica*, abonan a que el joven pueda evitar una radicalización ideológica, cuestionando los dogmas de un progresismo ideológico que se muestra acrítico e intolerante al libre pensamiento. Ambas tesis abonan a la construcción de un alumno liberado desde su propia autocrítica evitando la alienación de su pensamiento y dispuesto a cuestionar todo tipo de prescripciones ajenas a su voluntad. En ese sentido, afirmaba Alain Touraine:

*“Decía Touraine que “el sujeto es el deseo del individuo de ser un actor (...) es libertad, liberación y rechazo”. La insistencia de Touraine en el tema de la libertad al referirse al sujeto tiene que ver con que el individuo*

---

<sup>66</sup> Sierra, Pardo, Claudia Patricia. 2015. *La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación*. Trabajo Social, Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Pág. 123.

*ha sido expuesto a la dominación de prescripciones y normas impuestas o construidas por un tercero ajeno a él”.*<sup>67</sup>

Nos faltaría por describir que tipo de filmografías podrían acompañar e ilustrar las tesis principales de estos dos autores sin perder el rumbo principal de nuestro proyecto, el cual busca paliar y combatir el radicalismo ideológico entre los estudiantes. Antes de pasar a ello, consideramos necesario complementar estos dos problemas con las propuestas teóricas de otro autor: Walter Benjamin, a través del cual pretendemos atacar el núcleo principal del radicalismo: la alienación y el hegemonismo cultural en el imaginario estudiantil, así como su posible solución estimulando la autonomía intelectual del joven con el cine.

#### **2.4. Walter Benjamin: alienación, hegemonismo y autonomía**

Como núcleo medular de nuestro proyecto hemos elegido la obra de Walter Benjamin como base principal de nuestra reflexión filosófica con los estudiantes. La consideración de este autor como punto fundamental en el aspecto disciplinar se debe a que es uno de los máximos exponentes de la teoría crítica y uno de los filósofos más fecundos en torno al tema del totalitarismo y el progresismo contemporáneo. Sus tesis sobre la alienación del pensamiento, los riesgos del fascismo y el hegemonismo cultural son una línea constante dentro de su obra, lo

---

<sup>67</sup> Pardo, *Ibíd.* pág. 124.

que nos permite establecer un puente directo entre el radicalismo ideológico que aquí denunciamos y el hegemonismo cultural descrito en la obra de Benjamin, estrechamente vinculada a los temas de un falso progresismo.

Ambas tesis benjaminianas, hegemonismo y progresismo, se funden en un diagnóstico escatológico muy minucioso sobre la época de posguerra. Benjamin, aunque no vive para verlo, avisa y advierte de los peligros de una sociedad contemporánea enajenada desde diferentes medios: el trabajo, el consumo y el colectivismo político. Esa sociedad, alienada desde lo ideológico, justifica en aras de un falso progreso colectivo todo tipo de atropellos hacia las necesidades concretas del individuo<sup>68</sup>. La solución de Benjamin es simple: liberar la vivencia de la historia de los valores dominantes del vencedor (cuestionar la cultura dominante).

De esta manera, las lecturas y análisis de las tesis de Benjamin, constituyen para nosotros una parada clave para concientizar al estudiante, pues dichas lecturas pueden hacer visibles los peligros que representa todo tipo de hegemonismo ideológico, así como las consecuencias que conlleva el sectarismo y radicalismo para la sociedad actual. Lo que buscamos es concientizar al joven sobre el actual hegemonismo ideológico del progresismo que sostiene, el cual, más allá de procurar el progreso de sus militantes, se muestra como una auténtica cultura de la inquisición o de la cancelación en pro de los colectivos, pero ¿dónde queda entonces el individuo? ¿Qué hay de sus necesidades, de sus sueños, de sus

---

<sup>68</sup> Tesis principal de Reyes Mate en torno al pensamiento de Benjamin. Cfr: *“Hay una violencia escondida en el concepto que se manifiesta en el desprecio y/u opresión de lo concreto”*. Benjamin, Walter, *Angelus Novus, Tesis sobre Filosofía de la Historia*, Edhasa, Barcelona, 1971, pp. 53-54.

aspiraciones? ¿Debe siempre sacrificarse en pro del grupo o el colectivo? Son cuestiones que queremos analizar con el joven para estimular su autocritica.

Para desmenuzar y organizar las ideas de este autor, leeremos y comentaremos tres obras que abordan, directa o indirectamente, las tesis que aquí describimos: la alienación, la hegemonía y la autonomía del hombre. Tesis que pretendemos trabajar a lo largo de cuatro sesiones con los estudiantes. Estas lecturas son:

- a) *La obra de arte en su época de reproducción técnica*, de 1936.
- b) *Tesis sobre Filosofía de la Historia*, publicado póstumamente en 1959.
- c) *Los Avisadores del Fuego*, de Manuel Reyes Mate, en 2000.

Si bien este último texto no pertenece a Benjamin, el capítulo que hemos seleccionado para su lectura sí habla e sobre el pensamiento de dicho autor, por lo que puede ser anexado dentro de la misma línea de investigación que aquí hemos propuesto, pues el problema descrito en dicho fragmento toca los principales riesgos de las sociedades contemporáneas progresistas. Por ejemplo, Reyes Mate habla sobre la vigencia de las ideas benjaminianas en torno a la eliminación del individuo y el triunfo del colectivismo hegemónico en tiempos de la posguerra.

Como ya habíamos mencionado con Deleuze y Castoriadis, la intención de leer filosofía directamente desde su fuente no tiene como intención profundizar y especializar al alumno en el pensamiento de un autor, sino introducirlo de forma paulatina al conocimiento de algunas de sus tesis. Ya sea a través de la lectura acotada de párrafos o a través de ciertas frases de su pensamiento. Estos

fragmentos filosóficos están pensados para ilustrar y guiar la reflexión del alumno en torno a un grupo de problemas genéricos que ya mencionamos, evitando con ello saturar al alumno con el pensamiento de Benjamin.

Aclarado lo anterior, los objetivos que pretendemos generar a través de las lecturas de Benjamin son los siguientes: 1) La identificación de una falsa equivalencia entre trabajo y progreso como primera forma de alienación contemporánea. 2) La identificación de la represión de la conciencia como segunda forma de alienación. 3) La comprensión de que en toda sociedad existe una visión hegemónica de la historia, la cual es impuesta por los vencedores hacia los vencidos (una cultura dominante). 4) El entendimiento que para superar la cultura hegemónica de los vencedores es necesario renunciar a sus valores.

En las siguientes páginas trataremos de acotar y explicar cada una de esas tesis citando los fragmentos que queremos leer con los estudiantes, vinculando dichas lectura al problema del radicalismo ideológico.

#### **2.4.1. Lectura III.- La alienación a través de la represión de la conciencia**

Una vez hayamos comentado y agotado el problema de la otredad en Deleuze, y el problema de los imaginarios en Castoriadis, creemos es momento de abordar el problema de la alienación del pensamiento con el estudiante, explicando en primer término qué se entiende por alienar y posteriormente ilustrando cómo es que dicho mecanismo puede presentarse a través del trabajo, según Benjamin.

Para mostrar al alumno cómo es que el hombre contemporáneo puede renunciar a su pensamiento (alienación), debemos ilustrar cómo esa renuncia se da en el contexto de una vida atravesada por el consumo, los deseos y los fetiches mercantiles, constituyendo así los principales mecanismos de acción a través de los cuales la sociedad industrial puede manipularlos y controlarlos, pero no solo la sociedad industrial, sino también la sociedad colectivizada.

En el fondo lo que queremos clarificar al estudiante es que el control sobre las masas no emerge, como en otros tiempos, desde las fuerzas coercitivas de la autoridad (la fuerza pública), sino en el seno mismo del individuo. La sociedad actual controla al sujeto desde la intimidad de su conciencia (el deseo). Es decir, se puede alienar a un individuo sabiendo e instrumentalizando su psicología, sus impulsos y su trabajo<sup>69</sup>, llevándolos así a renunciar a su autonomía.

La idea de que el deseo es la piedra angular de toda manipulación de masas permitirá introducirnos al mundo íntimo del hombre, ilustrando al alumno los pasos que prosiguen al argumento benjaminiano: la sociedad no necesita ejercer una fuerza militar para dominar al sujeto, no necesita de una policía, ni de un ejército, le basta con instrumentalizar sus miedos, sus deseos y su psicología para reprimirlo desde sí mismo. Esto genera en el individuo el establecimiento de un juego de contrarios que castiga o premia según la conducta que se tenga dentro de la sociedad. La culpa versus la autocomplacencia, la expiación versus el premio, la auto represión de la conciencia versus la autonomía de la conciencia.

---

<sup>69</sup> Cfr.: *“El trabajo es el mesías del tiempo nuevo”*. Benjamin, Walter, *Angelus Novus, Tesis sobre Filosofía de la Historia*, Edhasa, Barcelona, 1971, pág. 83-85.



Una vez entendido dicho mecanismo por parte del alumnado, podemos realizar un contraste de las contradictorias que emergen de dichas tesis. Por ejemplo, entender que no es fácil desprenderse del deseo y de la culpa en una sociedad diseñada para evocar y manipular los elementos más íntimos de la psicología humana, especialmente en una sociedad industrial que funciona gracias al engranaje del consumo: ¿Cómo evadir dicha culpa? ¿Cómo evadir dicho estilo de vida? ¿Es malo consumir? ¿Es malo el capitalismo? o, por el contrario, ¿lo negativo proviene de instrumentalizar al hombre como un medio más de enriquecimiento? Todas estas aristas y cuestiones se deben estimular en la reflexión del estudiante.

En vistas de lo anterior, leeremos el siguiente párrafo tomando del capítulo X de *La obra de arte en su época de reproducción técnica*. En dicho fragmento, el autor ejemplifica cómo la alienación se presenta cuando se manipula la psicología y subjetividad de las masas evocando sus miedos, deseos y frustraciones, despojando con ello parte de su humanidad. En este caso, el autor utiliza el ejemplo del cine como uno de los medios principales que tiene la industria para lograr esa alienación:

Fragmento III/ Lectura III:

*“Representar esta prueba de desempeño significa mantener la humanidad ante el sistema de aparatos. El interés en este desempeño es inmenso puesto que es ante un sistema de aparatos ante el cual la mayor parte de los habitantes de la ciudad, en oficinas y en fábricas, deben deshacerse de su humanidad mientras dura su jornada de trabajo. Son las mismas masas que durante la noche, llenan las salas de cine para tener la*

*vivencia de cómo el intérprete de cine toma venganza por ellos no solo al afirmar su humanidad (o lo que se les presenta así) ante el sistema de aparatos, sino al poner esa humanidad al servicio de su propio triunfo.”<sup>70</sup>*

La correcta lectura e interpretación de este párrafo se debe llevar a cabo de forma guiada y paulatina, sin abandonar nunca al estudiante a una lectura rápida y desarticulada de sus principales puntos. El docente debe dosificar y contener la reflexión del joven con preguntas estimulantes para que éste pueda acotarse a las partes más relevantes del fragmento, por ejemplo: “¿Qué entendiste de esta línea en específico?” “¿Puedes traducir esta línea con tus propias palabras? No importa si te equivocas” “¿Por qué crees que el autor utiliza este término y no este otro?” “¿Notas el concepto de alienación en algún punto de la línea leída?”.

La interpretación debe llevarse por partes y no de forma apresurada en una sola lectura del fragmento. La dosificación de la teoría por parte del docente es fundamental para estimular al estudiante y predisponerlo a relacionar los contenidos del texto con los contenidos del filme que se proyectarán al final de la lectura. De lo contrario, al no explicar correctamente el fragmento leído o al no evidenciar adecuadamente lo que el autor quiere comunicar, los contenidos de la película con los contenidos del texto serán llevados a cabo de forma deficiente por parte del estudiante y, en el peor de los casos, de forma tergiversada, sacando conclusiones completamente ajenas a la intención original del autor.

---

<sup>70</sup> Benjamin, Walter, *La obra de arte en su época de reproducción técnica*, Ítaca, México, D.F., 2003, pág. 68.

Ahora bien, la relación que nosotros encontramos de esta lectura con el problema de la radicalización consiste en evidenciar las formas en que los discursos ideológicos funcionan desde la misma lógica, evocando muchas veces miedos, deseos o frustraciones para alcanzar ciertos fines partidistas o colectivistas. El estudiante puede entender cómo las ideologías progresistas son efectivas gracias a que generan culpa o gratificación dentro de la psicología del adolescente<sup>71</sup> y no tanto por la veracidad o racionalidad de sus creencias.

El objetivo de aprendizaje que esperamos con esta primera lectura benjaminiana es que el alumno logre comprender, en primer lugar, qué es la alienación y, en segundo lugar, cómo es que dicho fenómeno puede presentarse en su entorno social, pero también, por qué no, desde su entorno familiar.

Este último elemento, la familia, lo hemos incluido considerando la edad de los estudiantes de nivel medio superior, pues muchos de los cuestionamientos e inquietudes que asaltan a estos se encuentran vinculados a los procesos de construcción del yo-adulto en la adolescencia y, por lo tanto, ligados a sus deseos de independencia intelectual y económica de sus padres. Estos muchas veces ejercen mecanismos similares de alienación hacia el joven, generando culpas la culpa y auto represión. La familia puede manipular, controlar y alienar desde la evocación y cumplimientos de los deseos de los hijos, tal cual lo hace la sociedad. Este punto lo explotaremos a través de la película *“Coraline y la puerta secreta”* de

---

<sup>71</sup> Este punto lo tocaremos en el siguiente capítulo con las tesis de Freire sobre la «falsa caridad» y el fenómeno de la «adherencia del oprimido al opresor».

2009<sup>72</sup>, cuya trama plantea en esencia la misma tesis: la enajenación de los hijos a través del trabajo, el deseo, los premios y las golosinas.

#### **2.4.2. Lectura IV.- La alienación y el falso progreso**

La segunda tesis benjaminiana que estudiaremos, sigue enmarcada en el problema de la alienación del pensamiento, pero enfocada a ilustrar una segunda forma de manipulación o alienación: el trabajo técnico. Si bien la primera forma de alienación que presentamos corresponde a la auto represión de la conciencia, este segundo mecanismo se enfoca en desmentir la falsa conexión entre progreso y trabajo técnico, punto expuesto por el autor en sus *Tesis sobre filosofía de la historia*, de la cual retomaremos la tesis XI.

En dicha tesis se explica cómo las supuestas ventajas y beneficios del trabajo técnico se confunden con la idea del progreso, algo que Benjamin denuncia como una falacia política “una acción política” que supone al trabajo como “fuente de toda riqueza y cultura”. Lo que el autor quiere comunicar es que aunque el trabajo técnico sostiene a la civilización, en dicho trabajo existe un potencial peligro para explotar a las masas, reproduciendo el discurso de que dicha explotación es en beneficio de ellos mismos (un acto político). El individuo debe sacrificarse en pro del progreso colectivo.

---

<sup>72</sup> Coraline, una niña rebelde, entra en un mundo de fantasía donde conoce a unos padres alternos que la consienten y le ofrecen todo tipo de caprichos bajo la condición de dejarse coser botones en los ojos. Coraline se ve entonces ante el dilema de crecer y sacrificar el apego a sus deseos o quedarse eternamente con sus padres ficticios a cambio de ver el mundo como ellos.

En ese sentido, el propio Benjamin cita las quimeras del pueblo alemán a inicios del siglo XX en torno a la idea del trabajo, un punto que nosotros queremos tocar con el estudiante a través de ciertos fragmentos cinematográficos, que ilustren los peligros de una sociedad alienada con el trabajo técnico. El trabajo no solo “es fuente de toda riqueza y cultura”, al mismo tiempo el « *Trabajo te hace libre*»<sup>73</sup>. Dicha tesis representa la máxima forma de alienación del sujeto contemporáneo, pues no solo lo despoja de su humanidad en la rutina de las fábricas (Benjamin), también refuerza en él la falsa creencia de su libertad. Se vuelve perfecto el dominio del poder sobre la conciencia.

Estas son las contradicciones que pretendemos evidenciarle al joven en esta segunda lectura, para lo cual hemos seleccionamos la tesis XI de la obra ya citada, en donde se explica la falacia entre trabajo-progreso por parte de nuestro autor:

#### Fragmento IV / Lectura IV:

*“El trabajo técnico era para los alemanes la pendiente de la corriente a favor de la cual pensaron que nadaban. Punto éste desde el que no había más que un paso hasta la ilusión de que el trabajo en la fábrica, situado en el impulso del progreso técnico, representa una acción política. Define el trabajo como «la fuente de toda riqueza y toda cultura». Alarmado, objetaba Marx que el hombre que no posee otra propiedad que su fuerza de trabajo «tiene que ser esclavo de otros hombres que se han convertido en propietarios».*

---

<sup>73</sup> “*Arbeit macht frei*” (*El trabajo hace libre*), frase puesta en los campos de concentración de Auschwitz y Groß-Rosen, por la Alemania Nazi durante la Segunda Guerra Mundial.

*No obstante, sigue extendiéndose la confusión y enseguida proclama Josef Dietzgen: «El Salvador del tiempo nuevo se llama trabajo. En la mejora del trabajo consiste la riqueza, que podrá ahora consumir lo que hasta ahora ningún redentor ha llevado a cabo». Este concepto marxista, vulgarizado de lo que es el trabajo, no se pregunta el efecto que el producto del trabajo hace a los trabajadores en tanto no puedan disponer de él. Reconoce únicamente los progresos del dominio de la naturaleza, pero no quiere reconocer los retrocesos de la sociedad. Ostenta ya los rasgos tecnocráticos que encontraremos más tarde en el fascismo.»<sup>74</sup>*

Volvemos a proponer una lectura pausada y minuciosa del párrafo, en lugar de una sola lectura de corrido. En dichas pausas será necesario resaltar solo los puntos relevantes de la teoría, sin necesidad de profundizar en la teoría marxista sobre el trabajo o sobre la teoría ilustrada del progreso. Las preguntas clave para el estudiante serían: “¿Cómo es que el trabajo aliena?, ¿Cómo es que se confunde trabajo con progreso? y ¿Por qué el autor ve un peligro fascista en dicha alienación vía el trabajo?”

Aclarados dichos puntos al alumno y estimulados con la crítica del profesor, podemos pasar a proyectar el filme seleccionado para ilustrarlas<sup>75</sup>. En este punto, volvemos a proponer que el problema de la alienación se vincule de una forma más significativa con el ámbito familiar del estudiante, preguntándole, por ejemplo: “¿Cómo es que la familia puede alienar o enajenar a través del trabajo o la idea del

---

<sup>74</sup> Benjamin, Walter, *Angelus Novus, Tesis sobre Filosofía de la Historia*, Edhasa, Barcelona, 1971, Tesis XI, pp.83-84.

<sup>75</sup> Una vez más, el filme propuesto para esta sesión es «*Coraline*». En esta ocasión el problema a discutir será el tema de los sacrificios o el precio que tiene la autonomía para todo individuo, y ya no el problema de la alienación vía los deseos.

progreso? ¿Cómo es que la familia utiliza los premios a cambio de la autonomía de los hijos? ¿Crees que los padres pueden manipular al hijo a través de ciertos trabajos o beneficios? Si/no ¿Cómo? Son ejemplos de preguntas que queremos abordar con el joven a través del cine.

El objetivo que buscamos ya no radica en comprender qué es la alienación, sino identificar las formas en que se puede alienar social y familiarmente de tal manera que el alumno pueda comprender la necesidad de alcanzar su autonomía de pensamiento. Para ello, creemos, debe describirse la autonomía como un proceso de autosacrificio, donde la libertad del pensamiento demanda un precio por parte del individuo, un precio que el joven debe pagar para independizarse del poder de sus padres y de las ideologías que se le heredan o se le imponen. Ahí podemos resaltar las bondades del trabajo, pero también los sacrificios que éste demanda para ser auténticamente libres.

### **2.4.3. Lectura V.- El Hegemonismo Cultural**

La intención de las lecturas de esta sesión es mostrar al alumno cómo trabaja el hegemonismo ideológico al manipular la forma de contar la historia y la concepción del tiempo. Por ejemplo, expone el propio Benjamin, un sujeto que “*se nutre de la imagen de antepasados oprimidos y no del ideal de los descendientes libres*”<sup>76</sup> difícilmente podrá liberar su conciencia del vencedor. La articulación de la

---

<sup>76</sup> Benjamin, Walter, *Angelus Novus, Tesis sobre Filosofía de la Historia*, Edhasa, Barcelona, 1971, Tesis XII, pág. 85.

historia se muestra así, en el pensamiento benjaminiano, como un vehículo para perpetuar la memoria del vencedor y borrar la del vencido, imponiendo con ello los valores de estos sobre el resto.

Por otro lado, el hegemonismo de la historia o la cultura se vuelve un peligro cuando se concretiza en entidades palpables que consolidan su hegemonía. Por ejemplo, la conformación de un estado, de un partido político o de un movimiento, son entidades creadas a instituir las culturas vencedoras o dominantes. Las tesis críticas de Benjamin respecto a esas culturas hegemónicas solo demuestran una evidente preocupación por una sociedad tentada a justificar la guerra, la violencia y la fuerza en pro del mantenimiento de dichas entidades.

Cuando una ideología se vuelve tan poderosa que es capaz de justificar la negación de las necesidades individuales para resaltar las necesidades del colectivo, puede dar el paso al totalitarismo ideológico, justificando así la invisibilización de los militantes en pro de un movimiento. Lo importante es el progreso del grupo, no del individuo. En esa tesis yace un peligroso acercamiento al fascismo por parte de algunas ideologías que dan más peso al partido que al progreso y desarrollo de las personas.

Este punto crucial sobre el hegemonismo cultural, trataremos de analizarlo con las lecturas de las tesis VII, VIII y XII del texto *Filosofía de la Historia* de Benjamin, exponiendo los mecanismos de dicho hegemonismo de la siguiente manera:



## Fragmento V/ Lectura V:

Tesis VII: *“¿Con quién se compenetra el historicista o el historiador? La respuesta suena inevitablemente: con el vencedor. Pero los amos eventuales son todos aquellos que han vencido. Por consiguiente, la compenetración con el vencedor resulta cada vez más ventajosa para el amo del momento. Quien quiera haya conducido la victoria hasta el día de hoy pasan sobre aquellos que hoy yacen en tierra. La presa, como ha sido costumbre, es arrastrada en el triunfo.*

Tesis VIII: *“El fascismo se complacía en asignar a la clase proletaria el papel de redentora de las generaciones futuras y así cortaba el nervio principal de su fuerza. En esta escuela, la clase proletaria desaprendió tanto el odio como la voluntad del sacrificio. Pues ambas ideas se nutren de la imagen de los antepasados oprimidos y no del ideal de los descendientes libres.”*

Tesis XII: *“La tradición de los oprimidos nos enseña que el “estado de crisis” en que vivimos es la regla. (...) la idea de la historia de la cual proviene esa crisis carece ya de vigencia.”<sup>77</sup>*

Estos párrafos nos permitirán concientizar en le estudiante el carácter hegemónico del progresismo ideológico, preguntando: “¿Cómo imponen sus visiones, valores y creencias al grueso de la sociedad civil?, ¿Cómo crees en el progresismo niega las necesidades del hombre concreto a favor de las necesidades del colectivo?” Etc.

---

<sup>77</sup> Op.Cit. pp. 80-85.

La idea benjaminiana de justificar la invisibilización del individuo en pro de los colectivos nos resulta interesante y la hemos incluido en nuestra agenda por considerarla oportuna para concientizar al adolescente sobre los peligros de la radicalización ideológica, pues a través de ella podemos preguntarle al joven: ¿Es legítimo justificar cualquier tipo de violencia en pro de una creencia, por más justa que está se nos presente? ¿Podemos violentar a otros para obtener voz social? ¿Vale más la permanencia de un colectivo que la vida humana individual?

El mismo plantel 20 del Colegio de Bachilleres<sup>78</sup>, en el cual realizamos y ejecutamos nuestra intervención docente, es claro ejemplo de la existencia de violencia simbólica presente en los estudiantes que, bajo la misma lógica argumentativa que denuncia Benjamin, justifican una serie de actos de violencia aludiendo al éxito de un determinado movimiento o colectivo. Conductas que aquí denunciarnos y buscamos paliar con las lecturas de estos tres filósofos.

Los alumnos al cabo de esta quinta lectura pueden preguntarse: ¿Es legítimo justifica cualquier tipo de violencia simbólica o no? ¿Se puede legitimar la injusticia social a través de la violencia social? ¿Qué otras formas de activismo político pueden plantearse el estudiante más allá del vandalismo y la violencia a la que impulsan ciertas ideologías?

---

<sup>78</sup> Ejemplo de la violencia a la que se puede llegar cuando no se contiene y combate el radicalismo ideológico en estudiantes de educación media superior puede ilustrarse con la toma del plantel 20 del Colegio de Bachilleres que durante tres meses fue vandalizado, saqueado y quemado por colectivos. Véase: González, Alejandro, “*Jóvenes protestan en la Benito Juárez y causan destrozos en negocio*”, Periódico Milenio, accedido el 4 de enero de 2021, <https://www.milenio.com/politica/comunidad/cdmx-benito-juarez-protestan-causan-destrozos>. Excelsior, “*Encapuchados hacen fogata con mobiliario en Bachilleres 20*”, Periódico Excelsior, accedido el 4 de enero de 2021, <https://www.msn.com/es-mx/noticias/mexico/encapuchados-hacen-fogata-con-mobiliario-en-bachilleres-20/ar-BB1bxN7P>.

#### 2.4.4. Lectura VI.- La necesidad de autocrítica ideológica

Hemos de concluir nuestro panel de lecturas abordando el tema de la autocrítica ideológica, así como las consecuencias y riesgos que conlleva todo tipo de militancia radical de las creencias políticas. Para ello pretendemos ilustrar una serie de problemáticas relacionadas a la invisibilización del individuo y la cancelación de sus necesidades particulares dentro un colectivo ideológico.

La idea de mostrar los riesgos que oculta todo tipo de nacionalismo, partidismo o colectivismo no es nuestra ciertamente, sino del propio Benjamin, quien ve en la tesis del «falso progreso» un riesgo latente en el pensamiento político de la sociedad contemporánea de la posguerra: *en nombre del progreso se pueden justificar todo tipo de atrocidades para el ser humano en particular.*

Toda filosofía o sistema ideológico sesgado radicalmente por intereses de grupo “coquetea con la muerte”<sup>79</sup>, pues no advierte la violencia que oculta su activismo al promover los intereses del colectivo antes que los intereses del ser humano en concreto.

Para esta última sesión con los estudiantes, hemos seleccionado los siguientes párrafos del texto de Juan Manuel Reyes Mate, *Los avisadores del fuego*,

---

<sup>79</sup> Rosenzweig y Benjamin coinciden en la potencial capacidad del colectivismo político del siglo XX para menospreciar al hombre concreto: “Una filosofía que coquetea así con la muerte, es potencialmente una justificación del crimen. Si, filosóficamente, la muerte individual carece de sentido, ¿qué impide el crimen político?”. Mate, Reyes, y Juan Mayorga. 2000. «Los Avisadores del fuego: Rosenzweig, Benjamin, Kafka». *Isegoría*, n.º 23 (diciembre):45-67. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2000.i23.535>, pág. 49.

donde matiza y desglosa las principales tesis benjaminas sobre el progreso y los riesgos que estas anuncian:

Fragmento VI / Lectura VI:

**Párrafo I:** *“Benjamin se fijaba en el desprecio del idealismo por el hombre concreto. Cita a Karl Kraus: “Para dotar al colectivo de rasgos humanos, el individuo tiene que cargar con los (rasgos) inhumanos. Hay que despreciar a la humanidad en el plano de la existencia individual, para que aparezca en el plano del ser colectivo”. El punto señalado por Benjamin: es que el precio de esas ideologías es hacer abstracción de la realidad y, por tanto, reducir a insignificancia, la situación concreta de la humanidad.”*

**Párrafo II:** *“Hay una violencia escondida en el concepto que se manifiesta en el desprecio y/u opresión de lo concreto. Esa violencia conceptual domina toda la existencia humana, también la política, pues el hombre civilizado ha organizado su vida a partir del concepto, del concepto de progreso.”*

**Párrafo III:** *“El optimismo militante de la política se inserta en una visión progresista de la historia convencida de que el mañana siempre será mejor que el presente y que el pasado, porque la esencia del presente es ser un peldaño o momento del futuro. Si el progreso es el concepto de la política, poco importan las “bajas” del proceso pues son sólo el costo del progreso. Por ahí no pasa de largo Walter Benjamin. Las bajas de la historia, es decir, los vencidos por la marcha triunfal de la historia, los frustrados en sus esperanzas y aspiraciones, los ofendidos y humillados por los baremos valorativos impuestos por el vencedor ¿son sólo un*

*accidente en el camino o la sombra que acompaña necesariamente al caminar?”<sup>80</sup>*

Una vez leídos y comentados estos párrafos, nuestra intención es concientizar al estudiante de la necesidad de su superación: “¿Cómo superar la hegemonía ideológica de un colectivo o partido político?, ¿Cómo romper con la falsa idea del progreso que promete un futuro ideal que nunca llega?” Justo en la necesidad de su superación vendría el objetivo de aprendizaje más importante para nuestra tesis: que el adolescente logre desarrollar una autocrítica de sus ideologías. Que el estudiante cuestione y ponga en tela de juicio la naturaleza coercitiva de sus ideologías, no por obligación o por mandato del profesor, sino como producto mismo de su voluntad y síntesis de su razón, sería el logro más importante de nuestro proyecto.

Solo cuando el alumno sea capaz de reconocer las formas en que un determinado movimiento ideológico se establece y se reproduce entre sus militantes, es que puede dar el siguiente paso hacia la autonomía del pensamiento. Una autocrítica que debe emerger de manera natural impulsada por las contradicciones de los colectivos evidenciaría las auténticas intenciones de dicho progresismo político: el control, la manipulación, el adoctrinamiento y la eliminación del individuo en pro del «progreso». En un movimiento las personas carecen de rostros, se vuelven miembros, números y cosas que pueden ser dispensables.

---

<sup>80</sup> Mate, Reyes, y Juan Mayorga. 2000. «Los Avisadores del fuego: Rosenzweig, Benjamin, Kafka». *Isegoría*, n.º 23 (diciembre):45-67. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2000.i23.535>, pág. 53-54.

El alumno puede ser capaz de reconocer ese simple, pero trascendental punto, que todo colectivismo implica la renuncia y el sacrificio de parte sus necesidades e inquietudes. Implica la renuncia de parte de su vida y por lo tanto de su futuro. Podemos cerrar estas lecturas introduciendo una serie de preguntas finales que incentiven al joven: “¿Cuándo y ante qué motivos podemos renunciar a nuestras necesidades y a nuestra humanidad particular?, ¿Por la familia, por un ser querido, por los amigos o por un colectivo?<sup>81</sup>, ¿Realmente se está dispuesto a sacrificar el futuro propio en aras de un progreso que nunca se materializa?”

Las respuestas a estas interrogantes deben darlas los alumnos en función de sus propio esfuerzo, respetando en todo momento a aquellos que, empeñados tal vez en defender el colectivismo de su tiempo, se apresuren a justificar sus ideologías. El docente debe ser consciente de que la asimilación de un concepto demanda tiempo, reflexión y experimentación, por lo que sembrar la semilla de la autocrítica en el estudiante no habrá sido en vano si el joven llega a comprender mínimamente las tesis del autor, aunque no esté dispuesto a ceder ante ellas.

Todos estos objetivos serán esquematizados y organizados de una manera más clara en el capítulo IV, *Sobre la estrategia*, donde trataremos de especificar las escenas cinematográficas, las técnicas pedagógicas y el tiempo de cada sesión para concretizar e ilustrar los objetivos de estas lecturas.

---

<sup>81</sup> La selección del filme para esta sesión es “*Historia Americana X*” de 1998, cuyo mensaje o conclusión es prácticamente el mismo que aquí buscamos: la violencia ideológica recae muchas veces, no sobre aquellos quienes profesan sus dogmas, sino sobre los amigos, maestros y familiares.

## **Capítulo III Fundamentos Psicopedagógicos**

### **La Pedagogía Crítica: el papel de la educación y la docencia desde un enfoque más humano**

En el presente apartado trataremos de describir los conceptos fundamentales que definen el marco teórico de nuestra intervención docente contra el radicalismo ideológico en los jóvenes. Para ello es necesario hablar de diferentes aspectos de carácter pedagógico, profesional y psicológico en los dos principales actores del acto educativo, es decir: el alumno y el profesorado, teniendo como objetivo abonar a la docencia de la enseñanza de la filosofía identificando algunos de sus vicios dentro del aula y abonar al paliamiento del radicalismo ideológico entre los estudiante explicando algunos conceptos teóricos de su psicología grupal.

Lo anterior implica describir las bases psicopedagógicas de cuatro aspectos necesarias para el óptimo desarrollo de nuestra intervención docente, partiendo del supuesto de que los conceptos que aquí describimos no son absolutos ni definitorias para la enseñanza, sino solo una propuesta practica para la eficiencia de su diseño. Esos cuatro aspectos son: la parte educativa, donde justificaremos la elección de un enfoque critico de enseñanza como eje pilar teórico de nuestro objetivos pedagógicos; la parte docente, donde trataremos de describir los límites y contradicciones del actuar docente desde esa pedagogía critica; la psicología del adolescente, donde trataremos de explicar algunas de las causas posibles de su conducta sectarista y, finalmente, la parte técnica del proyecto, donde trataremos de explicar las bondades psicopedagógicas del recurso cinematográfico dentro de la enseñanza de la filosofía.

### 3.1. El papel de la educación desde el enfoque crítico: ¿Qué es educar?

*“El conocimiento es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares y a relaciones sociales que generalmente reciben poca atención en los programas educativos.”<sup>82</sup>*

Peter McLaren

Para algunos pedagogos de la tradición crítica como Peter McLaren y Henry Giroux la educación posee irrenunciablemente un sentido humano que no puede ser cancelado por su actual carácter institucional. Si bien en la edad contemporánea no podemos imaginar ningún modelo educativo al margen del control o regulación estatal, ello no suprime el sentido moral y político presente en todo proceso educativo, el cual implica elementos sociales que trascienden los elementos técnicos y teóricos de la educación.

Para la tradición crítica, educar no constituye únicamente educar la mente del hombre, la educación debe ayudar al sujeto a integrarse funcionalmente a su sociedad, por lo que ésta tiene un impacto decisivo en la formación política de la persona. En ese sentido, educar siempre conllevará la adquisición de una serie de habilidades sociales y culturales<sup>83</sup> que se aprenden directa o indirectamente en el espacio escolar. Un conocimiento social que se transmite al sujeto y que le permite relacionarse con los poderes establecidos dentro de su sociedad.

Transmitir un conocimiento implica también la transmisión indirecta de ciertos códigos de uso y de conducta para el sujeto que reflejan inherentemente relaciones

---

<sup>82</sup> McLaren, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, México, D.F, 2005, pág. 279.

<sup>83</sup> Cfr.: *“Sobre todo en la última década, los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural”*. Ibid. Óp. Cit. pág. 256.



asimétricas de poder y, en ese sentido, recrea los esquemas con los cuales se organiza una comunidad, sean justos o no tales esquemas.

De esta manera, la pedagogía crítica sostiene que en toda educación se transmite un conocimiento social del entorno, una especie de curriculum oculto que nos permite integrarnos funcionalmente a nuestra comunidad. Esto constituye un punto irreductible para el enfoque crítico que ve en la *educación es antes que nada un acto de introducción social*<sup>84</sup> del sujeto a las normas que rigen su sociedad. Por lo tanto, educar se vuelve un acto político.

Lo anterior no significa que todo proceso educativo esté comprometido con la asimilación de una agenda política, más bien pretende evidenciar que todo acto educativo posee un carácter social ligado a la naturaleza colectiva del ser humano. La educación nos enseña a reproducir los códigos de conducta que rigen a nuestro colectivo, por lo que, en sentido estricto, es introducirnos a su división social, organización, normas, reglas y contextos de aprobación. Educar es aprender a movernos dentro de una cultura específica asimilando sus relaciones heterónomas de poder. McLaren lo describe de la siguiente manera:

*“La escuela debe ser analizada como un proceso cultural en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género. Al*

---

<sup>84</sup> Meirieu, Phillipe, *Frankenstein Educador*, Alertes, Barcelona, 2003, pág. 140.

*mismo tiempo descalifica los valores y las habilidades de los más desposeídos*".<sup>85</sup>

Esta lectura política del fenómeno educativo es abordada por el pensamiento crítico de McLaren y Giroux estableciendo un objetivo fundamental para su proyecto pedagógico: educar debe evidenciar al sujeto las dinámicas opresivas de la sociedad que permean en su institución escolar, reconociendo para ello la autonomía del hombre como punto de partida de dicha educación<sup>86</sup>.

Para las pedagogos críticos la educación debe liberar al hombre de los esquemas de reproducción opresiva heredados en la escuela, los cuales, eventualmente llevan a la inequidad, la marginación, la explotación y, finalmente, a la incapacidad del hombre para alcanzar la justicia social o el logro pleno de su sociedad<sup>87</sup>.

Este objetivo, propio de una pedagogía concientizadora, converge necesariamente con alcanzar el desarrollo ético y social de la comunidad en su conjunto, trascendiendo los aprendizajes que el alumno pueda adquirir como individuo. Para ello, afirma McLaren, es necesario analizar qué rol cumple el espacio escolar en la formación política de las personas, pues, a diferencia del modelo mercantil de educación, la escuela no puede estancarse únicamente en el desarrollo de habilidades cognitivas en las personas. La escuela no es un espacio neutro y

---

<sup>85</sup> McLaren, Op. Cit. p. 257.

<sup>86</sup> Cfr: *"(education) is integral to defending the relationship between an autonomous society rooted in an ever-expanding process of self-examination"*. Giroux, Henry, *On Critical Pedagogy*, Continuum, New York, 1989, p. 112.

<sup>87</sup> McLaren, Op. Cit. pág. 261.

objetivo, en ella se llevan a cabo una serie de actos conscientes e inconscientes que legitiman el poder dominante de un cierto sector de la sociedad.

El mito de una escuela como espacio despolitizado, afirma McLaren, es uno de los principales mitos a derribar por parte de la pedagogía crítica, invitando con ello el replanteamiento de una visión más justa y equitativa de la educación al reconocer como ciertos privilegios en el ámbito educativo van dirigidos a un sector de la sociedad en detrimento de otros sectores.

Entender la escuela como un espacio político nos permite explicar las causas que origina la inequidad, injusticias y marginación en el ámbito educativo, poniendo sobre la mesa el choque teórico entre dos grandes corrientes pedagógicas en principios yuxtapuestas: por un lado, la pedagogía crítica o enfoque crítico, esencialmente volcada a la integración de las clases marginadas; y por otro, la educación bancaria, esencialmente volcada hacia la mercantilización, instrumentalización y depuración del conocimiento en función de cuestiones económicas del saber.

En el afán de dismantelar o desmitificar la idea de una escuela supuestamente neutra, encarnada por los intereses del conservadurismo y el liberalismo económico (según lo afirma el propio McLaren), se encuentra la posible solución a la opresión intelectual que conlleva al *sufrimiento humano*. La educación bancaria, al negar toda intencionalidad política de la enseñanza niega al mismo tiempo los mecanismos con los que reproduce la inequidad, la explotación y la subordinación de unos sectores hacia otros, lo que, tarde o temprano, deriva en la marginación de los más vulnerables. Toda esta batalla cultural se lleva a cabo no

solo en el tejido social, sino también el espacio escolar, el cual no puede sostener el mito de su neutralidad.

La educación así entendida en el espacio escolar se vuelve un asunto que compete exclusivamente al individuo y a sus facultades y no modelo que lo sostiene. La escuela puede ser reflejo de esos modelos bancarios de educación, por demás técnicos y económicos, sino también irreflexivos y hasta perturbadores<sup>88</sup>. Otros autores, como Bórquez, definen ese mismo modelo bancario como un modelo «deshumanizante»<sup>89</sup> y, por demás, desgastado y fracasado.

Ese modelo bancarizado choca con los objetivos pedagógicos de la tradición crítica. Para esta última, la educación debe ser un proyecto colectivo, un proyecto público con *“visión ética y política para tratar de llegar a los estudiantes más allá del mundo que conocen”*<sup>90</sup>. A decir verdad, ese carácter transformador es uno de los rasgos distintivos que podemos destacar en la teoría de Giroux: *“habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes”*, lo cual solo puede lograrse partiendo de un interés hacia la comunidad y no solo hacia el individuo.

No obstante, debemos ser cuidadosos en este punto, pues aunque los procesos de transformación social deben comenzar con la integración de los sectores marginados, su culminación solo es posible cuando impacta a la sociedad

---

<sup>88</sup> Cfr.: *“Las escuelas resultan ser instituciones extrañas y perturbadoras que no solo enseñan cosas sino que también producen sujetos humanos irreflexivos que, en sus acciones diarias, practican ideologías dominantes”*. McLaren, Óp. Cit. pág. 261.

<sup>89</sup> Cfr. *“Al parecer, los teóricos críticos diagnosticaron un terrible desenlace del proyecto moderno, donde el hombre vive en un mundo de cosas completamente deshumanizado”*. Bórquez, Rodolfo, Pedagogía Crítica, Trillas, México, 2006, pág. 69.

<sup>90</sup> Romero del Castillo, Cruzzi. [«La reflexión del docente y pedagogía crítica»](#). Redalyc. Consultado el 24 de noviembre de 2021.

en su conjunto y no solo a los sectores desposeídos, por lo menos, eso nos dejarán entrever McLaren y Giroux con su crítica al nulo reflejo de las clases desposeídas en la *curricula* escolar de los modelos de educación bancaria. El interés educativo no debe apuntar solo a la persona, debe aspirar a un proyecto de formación de la ciudadanía, por lo que dicho proyecto debe verse reflejado en los programas de estudio hacia el futuro.

### **3.1.1. El curriculum: un campo de batalla para la pedagogía crítica**

No se puede argumentar una transformación de fondo si solo se combaten las condiciones del marginado. Para McLaren y Giroux estos sectores constituyen una prioridad, pero la supresión de sus inequidades no puede simbolizar la transformación final buscada por la pedagogía crítica. El cambio propuesto por Giroux debe iniciar integrando al pobre, pero debe culminar con la autonomía de sus ciudadanos, como ya dijimos, pues al final de cuentas no se transforma para una parte, sino para un todo. Y tampoco se transforma solo para el presente, sino para el futuro, la pregunta es: ¿Cómo plasmar el interés de un modelo educativo hacia las futuras generaciones?

Este proyecto pedagógico, en relación a la institución escolar, apunta al desarrollo de un modelo volcado hacia el estudiante. Una escuela que se preocupara por él en términos de reconocimiento de su persona, pero también y principalmente, en términos institucionales. El interés hacia los estudiantes debe

verse reflejado más allá de acciones burocráticas a corto plazo, éstas deben materializarse en un legado para las escuelas venideras. La esperanza de una educación ciudadana.

La educación tal como la entiende Giroux debe impactar a otras generaciones, transformando de manera profunda el núcleo más inaccesible del poder educativo. Un modelo crítico de educación debe transformar la relación que existe entre el poder establecido y los contenidos que este selecciona para impartirse en las escuelas. Una dimensión en la que el estudiante y cierto sector del profesorado no tienen incidencia, al carecer de voz y rostro ante dicho poder.

El diseño del curriculum conforma hoy en día un ámbito donde el alumno no posee penetración alguna, siendo un campo decisivo para la sociedad dominante afirma McLaren. La selección, organización y diseño de los conocimientos que las culturas dominantes plasman a las futuras generaciones se da precisamente en el diseño de los planes de estudio.

En ese sentido, otros investigadores como la pedagoga argentina, Silvina Gvirtz, coinciden con el enfoque crítico de McLaren y Giroux sobre la trascendencia que tiene el diseño y selección de contenidos dentro de los planes de estudio como una cuestión de poder social: *“Cada sociedad selecciona el saber que considera necesario y conveniente para transmitir, es un asunto que liga la selección de contenidos con cuestiones de poder y autoridad”*.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Palamidessi, Mariano; Gvirtz, Silvina, *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 2006, pp. 24-25.

La cuestión de qué grupo, coto, gremio o poder social se abroga el derecho a diseñar los planes de estudio ha sido un punto muy debatido hasta el momento por enfoque crítico, cuestionando los privilegios de ciertos sectores privilegiados para incidir en el diseño y selección de los conocimientos impartidos hacia el futuro. La voz del marginado social, el alumno y cierto sector del profesorado que carecen de mecanismos burocráticos que les permitan incidir en el diseño de dichas cuestiones curriculares, simplemente pareciera ser omitida por estos sectores dominantes.

McLaren no dejará de señalar dicho punto: la *curricula* constituye el principal terreno donde las culturas luchan, forcejean y se interrelacionan más significativamente para posicionar sus valores y relaciones de poder. Por lo tanto es ahí donde debe plasmarse principalmente el genuino interés de la educación hacia los alumnos, pues *en la curricula se juega el futuro cultural de una determinada sociedad*. McLaren, citando a Giroux, lo describe de la siguiente manera:

*“Por teoría del interés Giroux quiere decir que el programa refleje los intereses que lo rodean: las visiones particulares del pasado y del presente, así como las relaciones sociales que afirman o descartan (...) el programa representa un campo de batalla donde diferentes versiones de autoridad, historia, presente y futuro luchan por prevalecer”.*<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> McLaren, Op.Cit. pág. 262.

De esta manera, cuando se habla de un «interés» en Giroux no se entiende un interés fingido y simulado, como aquel que denunciara Freire en su *Pedagogía del Oprimido* (la «falsa caridad» de la educación<sup>93</sup>), sino un interés administrativo que garantice el acceso y prevalencia de un pensamiento más ecuménico para las futuras generaciones. Emerge así un interés como un legado educativo para la sociedad y no como una burocracia a corto plazo.

Ciertamente, cuando Giroux habla de crear currículos que integren las visiones de autoridad trae a colación el problema del tiempo. Nos está mostrando el carácter estratégico que posee el terreno curricular en el íntegro desenvolvimiento de la sociedad futura, distinguiendo en el currículo uno de los mecanismos pedagógicos más eficientes para perpetuar el derecho de la ciudadanía a alcanzar su propia autonomía y, principalmente, su auto gobernanza<sup>94</sup>. A nuestro parecer, en esta parte se encuentra un punto neurálgico de la pedagogía crítica: un diseño curricular que aspire a un proyecto de sociedad emancipada. El legado a esas nuevas generaciones debe ser una *curricula* que refleje en su programa de asignaturas los tipos de conocimientos que más inquieten y necesiten sus ciudadanos, no solo las elites.

No por nada, la constante preocupación por el «tiempo» en la teoría pedagógica de Giroux lo lleva a describir la pedagogía como una «esperanza

---

<sup>93</sup> Cfr. “Los opresores falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse”. Freire. Op. Cit. pág. 25.

<sup>94</sup> Cfr.. “Citizens have to be educated for the task of self-government”. Giroux, Op. Cit. p. 112.



educada», especialmente entre la juventud<sup>95</sup>, pues representa el esfuerzo de este autor por entender el proceso educativo como un fenómeno intergeneracional. Educar es un acto que demanda tiempo, demanda el curso de varias generaciones, sus frutos no son y no deben pretenderse nunca inmediatos<sup>96</sup>.

### 3.2. El papel del docente desde un enfoque crítico

Maurice Tardif entendía el trabajo docente como un acto que, en la práctica, se encuentra esencialmente situado y personalizado ante la humanidad del estudiante, pues aunque este pertenezca a un colectivo o grupo social determinado existe primariamente como individuo, *“son los individuos quienes aprenden”*<sup>97</sup>, concluirá Tardif.

Este carácter individual y heterogéneo de la enseñanza nos llevaría, en principio, a la contemplación de una práctica docente más flexible y dialógica, ejercida en el marco de una didáctica concreta. En el caso de la filosofía debemos contemplar una didáctica más significativa y eficiente de su enseñanza. Esto

---

<sup>95</sup> Cfr: *“Any discourse about the future has to begin with the issue of youth, because more than any other group youth embody the projected dreams, desires, and commitment of a society’s obligations to the future”*. Giroux, Óp. Cit. p. 108.

<sup>96</sup> El pedagogo francés Phillipe Meirieu coincide en ese punto: *“La pedagogía es praxis. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de la persona (...) es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía por encima de todo, de la prisa en terminar”*. Meirieu, Phillipe, *Frankenstein educador*, Alertes, Barcelona, 1998, pág. 140.

<sup>97</sup> Cfr: *“el objeto del trabajo docente está constituido por seres humanos (...) En primer lugar, los seres humanos tienen la particularidad de existir como individuos. Aunque pertenezcan a grupos, a colectividades, existen primero por sí mismos, como individuos. Ese fenómeno de la individualidad está en el centro del trabajo del profesorado, pues, aunque trabajen con grupos de alumnos, deben llegar a los individuos que los componen, pues son los individuos quienes aprenden”*. Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2014, p. 197.

supondría enseñar a dialogar con el texto filosófico y, al mismo tiempo, con el resto de los actores del espacio de escolar: compañeros, profesores, autoridades, sociedad, etc. Un dialogo que reconozca, antes que lo intereses de un colectivo, los interés e inquietudes de cada integrante del aula.

Este diálogo intelectual entre el docente y su alumno, pero sobre todo entre individuos con los mismos derechos, puede traducirse en el aula de clases como un mayor interés del joven hacia la filosofía, en tanto reconoce un docente capaz de dialogar con las opiniones de sus alumnos sin cancelarlas, esto es, reconociéndolas igualmente legítimas a las propias. El docente debe reconocer que enseñar a filosofar es darle un espacio al pensamiento del otro (Cerletti)<sup>98</sup>.

Así pues, creemos que describir el papel del docente en el campo de la filosofía nos lleva necesariamente a entender su enseñanza como una labor destinada a *planear encuentros*<sup>99</sup>, entendido que el saber de los docentes va más allá de toda fórmula general de la enseñanza. Enseñar trasciende toda pauta general de lo que podría considerarse una docencia más situacional.

Una docencia enfocada a generar encuentros con la individualidad del alumno estaría comprometida con alcanzar un aprendizaje autogestivo en el estudiante, vinculándola con un enfoque crítico de educación (liberar al alumno de una visión ingenua del mundo). Ese enfoque crítico buscaría generar entre los docentes dos habilidades fundamentales:

---

<sup>98</sup> Cerletti, Alejandro, *Didáctica de la filosofía, didáctica aleatoria de la filosofía*, Revista Educación, Universidad Federal de Santa María, Brasil, 1984, pág. 30.

<sup>99</sup> Cfr.: "*Cualquier enseñanza implica encuentros, y por lo tanto está expuesta siempre a la irrupción de lo imprevisible*". Cerletti, Óp. Cit. pág. 30.

A) Que el docente comprenda que toda disciplina necesita una didáctica específica de su enseñanza. En el caso de la Filosofía esta demandaría encontrar una enseñanza que respondiera a dos preguntas concretas: ¿Qué es aprender filosofía? Y ¿ En qué consiste enseñar filosofía para el docente? (Cerletti)<sup>100</sup>.

B) Que el docente reconozca, como objeto principal de su trabajo, al ser humano (Tardiff)<sup>101</sup> y no los contenidos por enseñar. Ese reconocimiento del hombre en acto educativo crítico nos lleva una docencia comprometida con el ejercicio filosófico en el alumno y no con la memorización teórica del texto filosófico. Implica al mismo tiempo una renuncia a la transmisión magistral y vertical de los conocimientos que, por demás, ha demostrado su fracaso dentro de la escuela contemporánea. El papel del docente en la enseñanza de la filosofía consistirá más en generar esos encuentros donde *"confluyen personas, saberes, experiencias, deseos"*<sup>102</sup>.

### 3.2.1. Una práctica docente desde el reconocimiento del otro

La práctica docente vista desde un saber enseñar o saber introducir al alumno, nos lleva a describir la flexibilidad del profesorado para transmitir una serie de habilidades y conocimientos más allá de lo disciplinar. Esto como una de las

---

<sup>100</sup> El propio Cerletti reconoce lo ilusorio de dicha pregunta, aunque considera es el primer punto para enseñar filosofía: *"Obtener una respuesta unívoca o definitiva a la pregunta: ¿qué es filosofía? es una pretensión ilusoria, porque cualquier respuesta se hará desde alguna filosofía. La "respuesta" a dicha pregunta está, en sentido estricto, en la obra de cada filósofo, que es una concretización de su filosofar"*. Ibíd. pág. 29.

<sup>101</sup> Cfr.: *"Los profesores no sólo buscan realizar objetivos; actúan también sobre un objeto. Su objeto son seres humanos individualizados y socializados al mismo tiempo. Las relaciones que establecen con su objeto de trabajo son, por tanto, relaciones humanas, individuales y sociales al mismo tiempo"*. Tardif, Óp. Cit. pág. 95.

<sup>102</sup> Cerletti, Óp. Cit. Pág. 29.

condiciones necesarias en un proceso de enseñanza significativa y autogestiva en el estudiante.

Lo que se busca es definir un docente capaz de integrar intelectual al estudiante, aunque cabe aclarar, sin caer en un falso igualitarismo entre él y sus alumnos<sup>103</sup>. La práctica docente que buscamos describir incide en una cuestión actitudinal del profesor en relación a los límites que tiene su función como educador; una actitud que puede verse tentada a invadir y transgredir el pensamiento del aprendiz. Dicha cuestión muchas veces predispone al estudiante al rechazo del pensamiento crítico o, en el peor de los casos, a desarrollar un falso imaginario sobre la filosofía.

Justo en ese abuso de las funciones docentes como guía del pensamiento, podemos diseñar una enseñanza de la filosofía más equitativa y democrática, desde el punto de vista de una pedagogía crítica, la cual busca emancipar al alumno de una visión dogmática del mundo.

Es habitual que, en la construcción del diálogo filosófico entre el profesor y su alumno, el incipiente pensamiento del joven quede generalmente opacado, eclipsado o cancelado por el pensamiento del profesor. Preguntémonos: ¿Con qué probabilidad puede el docente predisponer negativamente a su alumno a un ejercicio filosófico nulo cuando éste descalifica constantemente el pensamiento del

---

<sup>103</sup> Un falso igualitarismo que muchas veces es promovido por los mismos profesores: *“Todo parece absorbido por un falso igualitarismo. No hay velo, ni asimetría, ni impermeabilidad, porque se elude la dimensión simbólica de la diferencia generacional (...) en el nombre de un derecho a la igualdad que en realidad supone la abolición de la responsabilidad de los adultos para representar su papel en el proceso educativo de sus hijos. La misma lógica arrolla la Escuela. A los profesores les cuesta encarnar la asimetría simbólica que implica su posición.”* Recalcati, Massimo, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Anagrama, España, Barcelona, 2016, pág. 22.

estudiante? Nos referimos a los casos donde el docente no es capaz de reconocer qué lugar tiene su alumno dentro del diálogo histórico de las ideas.

Por el contrario, ¿cuántas veces la filosofía puede verse en una mejor situación cuando el pensamiento crítico del joven, profundo o no, es dimensionado adecuadamente por el docente? Desde el punto de vista del docente, lo que estamos planteando es la posibilidad de una enseñanza capaz de reconocer la voz del alumno, dimensionando el lugar que tienen sus inquietudes e interpretaciones. En otras palabras, *aprender y filosofar en conjunto con este*. El docente debe permitir a su alumno sostener una interpretación inicial del mundo, aunque esa interpretación no sea del agrado del profesor. No debe olvidar que educar es primariamente un acto introductorio.

En este punto, Alejandro Cerletti describe la necesidad del docente para reconocer el lugar de su aprendiz dentro del pensamiento filosófico como un punto de partida en su enseñanza:

*“El aprendizaje filosófico no tiene que ver con la simple aceptación de la voz de la autoridad, y su eventual repetición, sino con la reconstrucción de los saberes que se disponían, en función de lo que los altera. Enseñar filosofía implica dar un lugar al pensamiento. La novedad es fundamentalmente en la irrupción del pensar filosófico de los alumnos, y también del profesor, en virtud del estímulo de sus alumnos”.*<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> Cerletti, Óp. Cit. pág. 30.

La incapacidad del docente para dimensionar y dialogar de manera democrática con el pensamiento de su alumno puede orillar a estos a una dependencia intelectual hacia la autoridad y, en el peor de los casos, a una renuncia completa del ejercicio crítico motivado por la continua desacreditación de su pensamiento. De igual forma puede darse un adoctrinamiento disimulado por parte del docente, sustituyendo el pensamiento intelectual del joven y rellenándolo con las ideas del profesor<sup>105</sup>.

La didáctica de la filosofía que plantea Cerletti, permitiría en principio que el docente reconozca la autonomía intelectual del joven para que pueda construir y desarrollar nuevas ideas. El docente debe comprender que su papel como educador es legítimo y necesario solo hasta el punto de guiar la reflexión del estudiante hacia buen puerto, sin pretender cancelar o subordinar el incipiente pensamiento de éste hacia sus deseos o expectativas. El docente debe hacer espacio en su aula para el disenso, la discrepancia y la pluralidad de lecturas, aunque estas muchas veces vengan dadas de manera convulsionada o poco articuladas por parte del adolescente. Lo que se busca es la introducción del joven a la disciplina y, por lo tanto, la infusión a corto plazo de un deseo por la filosofía.

---

<sup>105</sup> Un fenómeno que la investigadora española Maité Ruíz Flores denomina “*dependencia de lo literal*”. Cfr.: “*En realidad, el verdadero problema lo plantea una praxis educativa obsesionada con que el alumno reproduzca la información contenida en un texto, en lugar de que la utilice. Es esta circunstancia la que abre la puerta a la dependencia de lo literal, pero también al aprendizaje memorista y al conocimiento inerte, y más allá de ellos a las dificultades del alumno para pasar de la alfabetización inicial a la alfabetización crítica*”. Ruiz, Flores, Maite; *Dependencia de lo literal. Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Graó, 2009, pág. 40.

Por otro lado, una práctica docente más crítica debe procurar también una adecuada dosificación de la teoría filosófica, motivando y estimulando al alumno a través una clara planeación de sus objetivos de aprendizaje (Díaz Barriga)<sup>106</sup>. Un correcto diseño de esos objetivo puede vincular los contenidos de la filosofía a la parte afectiva y emocional que más le significa al estudiante. Emotividad y afectividad que muchas veces son menospreciadas por el docente en su afán de desarrollar un pensamiento minucioso y analítico de la materia.

Podemos resumir este apartado rescatando tres aspectos fundamentales de una práctica docente más crítica y menos vertical de la enseñanza:

1) Marcar adecuadamente los alcances y límites del profesor en su rol como educador, llevándole a entender que su labor no consiste en imponer una interpretación unilateral del mundo. El docente debe comprender que su papel como educador es necesario solo hasta el punto de guiar la reflexión del estudiante hacia buen puerto, sin pretender cancelar o subordinar el pensamiento de éste hacia sus deseos o expectativas. El docente debe hacer del aula un espacio para el disenso, la discrepancia y la pluralidad de lecturas, aunque estas muchas veces vengan dadas de manera convulsionada y poco articuladas por parte del adolescente.

2) Por otro lado, el reconocimiento al libre pensamiento del otro permitiría al alumno a reconocer los elementos que constituyen la parte subjetiva y emocional

---

<sup>106</sup>Para Díaz Barriga la transmisión clara de objetivos puede resultar en una estrategia más de enseñanza: *“Los objetivos pueden fungir como genuinas estrategias de enseñanza. Los objetivos no tendrían sentido si no fueran comprensibles para los aprendices o si éstos no se sintieran aludidos de algún modo en su enunciación. De este modo, es pertinente puntualizar que deben ser contruidos de forma directa, clara y entendible.”* Díaz Barriga, Arceo; Hernández Rojas, Gerardo, *“Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 1998, p.8.

de sus compañeros. Lo que le inquieta, lo que le aturde, lo que le interesa comunicar. Al reconocer que el otro tiene derecho a pensar, se reconoce todo un mundo de subjetividades que lo atraviesan, por lo tanto se familiarizaría con una forma de filosofar que no necesariamente es teórica, sino socioafectiva. El joven que no vincula la teoría filosófica con alguna cuestión práctica, emotiva o psicológica, rara vez es capaz de retener el conocimiento y mucho menos de comprenderlo, utilizarlo y transformarlo.

3) El docente debe tener en mente una adecuada didáctica de la filosofía, creando escenarios paulatinos de encuentros y de saturación teórica. Su labor no es atosigar de forma abrupta el pensamiento del joven a través de un análisis riguroso de la filosofía. Lo que se busca es la introducción<sup>107</sup> del joven a través de escenarios paulatinos de aprendizaje.

### **3.3. El adolescente en el salón de clases: ideologías y conductas grupales**

*“En esta premura, que puede interpretarse como una forma maniaca de buscar la identidad adulta, es posible llegar a la adquisición de “ideologías” que sólo son defensivas o, en muchos casos, tomadas en préstamo de los adultos, pues no están incorporadas al yo.”<sup>108</sup>*

Maurice Knobel

En esta sección nos gustaría realizar un breve análisis del comportamiento adolescente dentro del aula de clase, apoyándonos para ello de la teoría de la

---

<sup>107</sup> Compartimos en este punto la postura de Fernando Savater al respecto: “No se puede enseñar sin paradas intermedias. No debe exigirse a quien nunca ha leído, que empiece por Shakespeare, o que Habermas sirva de introducción a la filosofía, o que los que nunca han pisado un Museo se entusiasmen de entrada por Francis Bacon”. Julián Naranjo: Revista, Mito Cultural, *El cine como herramienta Pedagógica*, (consultada el 18 de junio de 2021). <http://revistamito.com/el-cine-como-herramienta-pedagogica/>.

<sup>108</sup> Aberastury, Arminda; Knobel, Maurice, *La Adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, México, Paidós, 2004, pág. 21.



*Adolescencia Normal* de Maurice Knobel. La razón de realizar este perfil desde el perfil psicoanalista de dicho autor atiende a la necesidad de explicar ciertas conductas del adolescente con vistas a diseñar un aula más efectiva y amigable para él. El estudio de Maurice Knobel también podría ayudarnos a explicar las conductas que aquí hemos descrito como «exacerbación ideológica», invitándonos a diseñar una intervención educativa más comprensiva por parte del docente. También ayudaría a prepararnos para afrontar los múltiples retos conductuales que implica dar una clase integrada por treinta o cuarenta adolescentes.

El docente debe ser capaz de afrontar los vaivenes emocionales y cognitivos que el estudiante puede plantearle en un contexto de convivencia grupal, teniendo en cuenta los rasgos personales de cada uno de sus integrantes, así como los diferentes grados de desarrollo cognitivo y emocional que estos puedan presentar. También debe considerar las diferentes conductas que el adolescente puede asumir cuando convive con sujetos coetáneos a ellos, los cuales pueden derivar en una mala comunicación entre ellos por diferentes motivos: choques de egos, falta de control emocional, conductas inclinadas hacia la acción, etc. Estos factores impredecibles en la conducta del adolescente pueden llevar a todo tipo de conflictos dentro del grupo, generando situaciones que el docente debe solucionar de manera rápida y efectiva.

La idea de una docencia que solo puede trabajar con un alumno ideal, comprometido y disciplinado, no es una de nuestras opciones a considerar, por lo que el tema de la conducta es crucial para el diseño de un modelo de enseñanza más amigable y humanista de la filosofía. Una estrategia didáctica que parta de la

represión, el estigma o el castigo no sería ideal si buscamos desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante, por el contrario, nos orillaríamos a su rechazo, a su resentimiento y a la pérdida de respeto hacia la figura del profesor, cancelando con ello la oportunidad de alcanzar una adecuada formación académica, ética y cognitiva en el joven.

Es necesario pues acercarnos al análisis de la conducta del adolescente desde una teoría que nos permita establecer una serie de pautas orientadoras para nuestra práctica docente, siendo conscientes de que el periodo que nosotros entendemos por «adolescencia» no es un esquema cien por ciento aplicable en la realidad, pues hay contextos, culturas y épocas donde simplemente la adolescencia no existe como periodo psicológico en las personas. Es decir, somos conscientes de que hablar de «adolescencia» es hablar de una construcción teórica y esquemática que da por sentado muchos conceptos. La cuestión se complica si a esa teoría general le añadimos el adjetivo de «normalidad». Hablar de una «adolescencia normal» es en principio muy cuestionable, pero, en este punto de nuestro proyecto, la propuesta del Dr. Knobel nos resulta sumamente pragmática pues nos ayudaría a diseñar una intervención educativa cuyo objetivo es combatir el radicalismo ideológico en estudiantes adolescentes.

### **3.3.1. Teoría de la adolescencia normal**

Desde un marco teórico del psicoanálisis, Maurice Knobel describe su teoría de «la adolescencia normal» como un periodo de transición convulsionado del yo-

*infante*, donde la necesidad de una nueva identidad emerge de forma dolorosa ante el nacimiento de un *yo-adulto*. Esta transición de la infancia hacia la adultez representa la muerte de una antigua vida que genera estrés en el joven, quien gradualmente se ve demandado por nuevas responsabilidades y ritos que debe afrontar para incorporarse a la vida adulta.

Para Knobel, este periodo de transición puede llevar al adolescente a desarrollar conductas que pueden llegar a cobrar tintes de franca rebeldía o incluso gestos de aparente violencia, cuando no necesariamente tienen una causa violenta en el joven. Estas conductas pueden ser simplemente síntomas de una transición de un periodo heterogéneo e imprevisto en su totalidad, pues cada individuo transita la adolescencia con retos y problemáticas propias.

La «adolescencia normal» entonces se entiende como un tránsito de construcción del «yo-adulto», atravesado por la adquisición temporal de conductas exacerbadas de la psique, sin que estas representen una condición punible o condenable en el adolescente, aunque sí deben ser contenidas por el adulto.

Para definir bien estas etapas y conductas el autor describe nueve síntomas<sup>109</sup> que esquematizan ciertos rasgos de inestabilidad psicológica en el adolescente, de los cuales nosotros retomaremos solo dos: 1) la tendencia de una acción grupal y 2) la existencia de contradicciones en las conductas dominadas por la acción. Dos conductas que a nuestro parecer nos ayudan a explicar mejor el problema de la exacerbación ideológica que hemos construido como problema diagnóstico.

---

<sup>109</sup> Para consultar la lista completa de rasgos y conductas, véase: Aberastury, Arminda; Knobel, Maurice, *La Adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, México, Paidós, 2004, pág. 216

### 3.3.2. La tendencia a una acción grupal

Lo primero que podemos resaltar, y llama fuertemente nuestra atención, es la atmósfera impulsiva que envuelve las acciones del adolescente, donde sus acciones muchas veces se encuentran motivadas por la constante búsqueda de reconocimiento por parte de terceros. Una aprobación que legitime sus intentos de un nuevo «yo». Esta búsqueda de atención puede verse traducidas en la incapacidad del joven por canalizar o seleccionar un adecuada forma de llamar la atención. En su inestabilidad el adolescente puede elegir la adopción conductas que buscan afirmar dicha atención por vías que pueden rayar en un cierto grado de psicopatía, pero que no son indicativos reales de ella: *“aparecen entonces conductas de desafecto, de crueldad con el objeto, de indiferencia, de falta de responsabilidad, que son típicas de la psicopatía, pero que pueden encontrarse en la adolescencia normal”* <sup>110</sup>.

En el marco de dichas conductas no es de extrañarse que el adolescente, animado por esta búsqueda temporal de aprobación, pueda presentar impulsos de «crueldad» propios de una condición psicopática, los cuales pueden ser proyectados a través de actitudes de desafecto y falta de empatía hacia la seguridad e integridad de otras personas. Esta supuesta indiferencia y «crueldad» en el joven sería una proyección de sus ansias por legitimarse ante terceros. Terceros que generalmente suelen estar revestidos de una figura de autoridad para el joven.

---

<sup>110</sup> Aberastury, Arminda; Knobel, Maurice, *La Adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, México, Paidós, 2004, pág. 26.

El descontrol en el *acting-out*<sup>111</sup> del joven, excitado y dominado por la acción, puede ser una de las respuestas a la exacerbación ideológica que observamos en estudiante de educación media superior. Ese «paso a la acción» nos habla de la construcción de una realidad alterna en la mente del joven, la cual, temporalmente escindida de la realidad, hace caso omiso a las exigencias de responsabilidad y concientización que el mundo adulto demanda de sus actos. El joven puede expresar sus deseos por reconocimiento a través de actos agresivos hacia la autoridad o cualquier figura que la detente, distorsionado el origen real de esos impulsos (su búsqueda de aprobación) justificándolas con , pues aún no es capaz de reconocer el origen real de ellos.

No creemos que el adolescente, como se afirma comúnmente, «no piense antes de actuar», por supuesto que éste piensa, pero sus pensamientos “*se inclinan a los dictados del grupo, en cuanto a modas, vestimenta, costumbres, preferencias de distinto tipo etc.*”<sup>112</sup>, en su búsqueda por la aprobación de terceros, lo que nos lleva a pensar que el adolescente puede encontrarse realmente «incapacitado temporalmente» para percibir y hacer cargo de las consecuencias de sus actos. «Temporalmente psicótico» afirma Knobel. Aunque el término puede resultarnos chocante y radical en nuestros días, lo tomamos en un sentido puramente etimológico y no clínico. Psicosis significa escisión de la mente. Un estudiante

---

<sup>111</sup> El *acting-out* o paso a la acción, es un recurso no terapéutico que ejecuta el individuo en sustitución de la *concientización*. Es decir, en lugar de hacer evidente las causas reales de sus deseos, el individuo los lleva al acto sin tener conciencia de ellos, distorsionando las causas reales de dichos impulsos.

<sup>112</sup> *Ibíd.* Pág. 25.

radicalizado puede estar temporalmente escindido de la realidad y completamente dominado por el *acting-out*.

Siguiendo esa línea argumentativa el Dr. Knobel continua: “*el individuo se siente totalmente irresponsable por lo que ocurre a su alrededor (...) Parecería que el adolescente no tuviera nada que ver con lo que hace*”<sup>113</sup>. Como si despertara de un estado de estupor una vez la excitación de la acción grupal pasa la realidad del joven puede recobrar un sentido de responsabilidad moral. Ese despertar de la «psicosis temporal» puede darse quizás en su regreso al ámbito familiar o laboral, donde el anonimato grupal ya no puede continuar y debe emerger el individuo, con rostro y caracteres bien definidos. El adolescente es uno estando con sus coetáneos y es otro en un contexto de regulación social.

Esta falta de responsabilidad en su estado temporal de psicosis nos lleva analizar otra de las posturas intransigentes del adolescente: *delegar culpas*. Para él, el otro es el problema, de ahí que su entorno deba ser cambiado a través de una acción urgente e impulsiva. El mundo del adolescente demanda de «revoluciones», de transformaciones y este sentir es real para él. El tema de la revolución no solo constituye un eslogan para el joven, lo que comunica de fondo es la falta de habilidad para concientizar los procesos internos que está viviendo. En otras palabras, el mundo es el que esta en crisis, no él, por lo tanto es el mundo quien debe cambiar. Es el claro signo de la no concientización en esos casos.

Lo que subyace en esa demanda de transformar al mundo, que tanto pregona, es solo una proyección de un mundo interno que se desmorona y se transforma a

---

<sup>113</sup> Ibidem.

diario. En esto podemos notar un mecanismo de defensa del adolescente ante resquebrajamiento de su imagen, pues ante la continua pérdida de sus atributos infantiles y ante la imposibilidad de construir por completo su *yo-adulto*, es incapaz de desprenderse abruptamente de la única estructura consolidada que conoce: su *yo-infantil*, justificando así ciertas conductas pueriles en su actuar. Esta transición de una identidad infantil que aún no termina de morir y su identidad adulta que aún no logra construir, llevaría al adolescente a adoptar una serie de identidades temporales que pueden rayar en la franca violencia. Más vale al joven ser algo, a no ser nada en absoluto<sup>114</sup>.

### **3.3.3. Conductas dominadas por la acción**

Es interesante notar la relación contradictoria que existe entre la necesidad urgente del adolescente por construir una personalidad adulta, donde la exigencia de adquirir responsabilidades y conductas de madurez legitimen o, en todo caso, constaten la transición efectiva hacia la adultez, con la continua proyección de conductas dependientes hacia terceros, las cuales generalmente pasan desapercibidas para él. Conductas que habitualmente en el adolescente suelen darse de forma exagerada, incluso histriónica o teatral.

---

<sup>114</sup>Cfr.: *“Es preferible ser alguien perverso, indeseable, a no ser nada. Esto constituye una de las bases del problema de las pandillas de delincuentes, los grupos homosexuales, los adictos a las drogas etc.”* Knobel, *Ibíd.* Pág. 20.

Esta teatralidad del adolescente, consideramos, puede ser parte misma de la sintomatología de la *conducta dominada por la acción*. El joven no puede transitar la adolescencia fijado permanentemente a estructuras bien definidas (cristalizadas), no es lo que se espera de una persona que apenas se está construyendo en la vida adulta.

Por el contrario, el adolescente necesita constantemente ir probando diferentes identidades, diferentes andamiajes cognitivos, diferentes formas de relacionarse con su entorno, de ahí que brote su impulso por actuar y «transformar» las cosas - si no es que a él mismo - de forma recurrente. Pensamos que la teatralidad no constituye para él un vicio en su conducta, sino un medio para hiper significar su mundo, para experimentarlo desde muchas perspectivas y también, por qué no, para «fracasar» en él desde muchas otras formas.

Su visión del mundo se encuentra sobrecargada de valoraciones que, si bien el adulto puede o no considerarlas valiosas, para el joven constituyen una realidad patente, aunque también intransigente y acrítica. La creencia de que su actuar puede constituir algo «revolucionario» no es una creencia, sino una verdad casi necesaria.

Nótese que una de las acciones trasgresoras más comunes entre los jóvenes radicalizados por las ideologías, es su apresurada afirmación de que ésta «revolucionando al mundo». La sutil necesidad de ser aprobado por el otro, de conseguir la mirada de aquellos fuera de su grupo de coetáneos simboliza un reconocimiento por parte de aquellos que lo sostienen emocionalmente: padres, abuelos, tutores, profesores, etc.



Una mirada que califique y dé sustento a su nuevo yo. Su exageración, su histrionicidad y teatralidad en el actuar se constituyen como un medio más para capturar la atención y aprobación del adulto, esto a pesar de que sus discursos subversivos, disidentes y revolucionarios, estén revestidos por una aparente independencia, autonomía y autosuficiencia.

Ya en ese sentido, mencionaba Françoise Dolto la fuerte dependencia emocional que aún mantiene el adolescente hacia el adulto, incluso cuando el joven se pueda mostrarse cruel y burlón en un contexto grupal, la figura del adulto sigue siendo una figura importante en la intimidad de su mente: *“El adulto debe soportar ser abucheado. Uno puede pensar: sí, soy abucheado porque soy adulto, pero lo que les digo les ayuda y les sostiene”*.<sup>115</sup>

Tales argumentos, nos llevan a concluir que el radicalismo ideológico del estudiante en educación media superior puede ser interpretado y leído efectivamente desde el andamiaje teórico del psicoanálisis, ofreciéndonos lecturas más humanas y comprensivas a las conductas radicales que muchas veces podemos observar en el aula de clase.

Todas aquellas conductas que describíamos como potenciales riesgos de las ideologías: la censura, la intolerancia, la tendencia a homogeneizar el pensamiento, quedarían interpretadas, desde esta teoría, como conductas meramente temporales, restando así el estigma social hacia el joven y la condena de sus militancias.

---

<sup>115</sup> Dolto, Françoise, *La Causa de los adolescentes*, México, Seix Barral, 1992, pág. 16.

En su intento por educar al estudiante es obligación moral del docente contener dichas conductas, no así condenarlas o intentar suprimirlas, por lo menos dentro del espacio escolar que le compete.

### 3.3.4. El riesgo de la no-contención del adolescente

Quisiéramos concluir este apartado sobre la adolescencia remarcando los riesgos existentes en la nula contención de las conductas exacerbadas del adolescente, redirigiendo nuestro esfuerzo al punto adecuado, es decir, a describir el origen de aquello que nosotros consideramos es la causa principal del problema de la radicalización ideológica en los estudiantes “*la dificultad del adulto para comportarse como guía*”<sup>116</sup>. En este caso de la renuncia de los docentes a ser continentes de sus alumnos.

Es el adulto la estructura y sostén principal de los jóvenes. Sean padres, profesores, terapeutas, etc. La figura adulta es y seguirá siendo el pilar principal en el arduo camino de transformaciones por las que pasa el adolescente. El reconocimiento o concientización de este papel resulta vital para vislumbrar una posible solución desde el punto de vista humanista de la enseñanza. Estigmatizar o prejuiciar al estudiante adolescente solo nos llevaría por el camino equivocado hacia una mala *praxis* de nuestra labor docente.

---

<sup>116</sup> Recalcati, Massimo, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Anagrama, España, Barcelona, 2016, pág. 13.

Por un lado es necesario reconocer los grados de permisividad a los que ha llegado la sociedad contemporánea, la cual ha renunciado a su obligación moral y académica de poner límites al estudiante. En ello reconocemos también un acto de inmoralidad de toda aquella educación que se ha desentendido de la contención del joven, ya sea en el espacio escolar o fuera de él, así como de los docentes que, revestidos por la noble tarea de ser educadores, se aprovechan de dicho rol para adoctrinar, azucar y permitir al estudiante una serie de transgresiones que impactan en la calidad de su enseñanza disciplinar dentro del aula, diluyendo, con su permisividad, los límites entre adoctrinar y educar desde la docencia<sup>117</sup>.

### **3.4. El cine como recurso de formación crítica**

Nuestra propuesta pedagógica de una enseñanza de la filosofía a través del cine no implica la pretensión de estar innovando en el campo educativo, mucho menos supone el estar descubriendo el hilo negro de la enseñanza de la filosofía a través del recurso fílmico. No obstante, sí representaría la voluntad de seguir incursionando en el ámbito de la docencia a través de un redescubrimiento del medio cinematográfico como recurso estratégico de enseñanza.

---

<sup>117</sup> Citamos aquí la crítica de Recalcati a todos aquellos docentes que han diluido su papel de autoridad como educadores: *“Los profesores llevan tatuajes como sus alumnos, muchos los tutean o se convierten en amigos suyos en Facebook, nadie usa corbata ya, las horas de clase están dedicadas a perseguir un silencio y una atención que parecen imposibles de alcanzar. A muchos profesores les cuesta la asimetría simbólica que implica su posición. De este modo, tienden más bien a confundirse con sus alumnos.”* Recalcati, Massimo, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Anagrama, España, Barcelona, 2016, pp. 21 - 22.

La voluntad de paliar el radicalismo ideológico a través de la cinematografía constituye también un intento por dosificar el pensamiento filosófico *desde un canal acorde a los tiempos digitales* que vive la juventud del siglo XXI, los cuales demandan una nueva forma de docencia y una nueva forma de entender los aprendizajes, esto en relación al uso y manejo de la información dentro del aula de clase. Es decir, los recursos multimedia, propios de las culturas tecnológicas actuales, han modificado *“las formas de vivir, divertirse, informarse, trabajar y pensar”*<sup>118</sup> y, por lo tanto, también de educar.

Esta revolución en el paradigma educativo aplicaría tanto para el ejercicio docente como para el ejercicio estudiantil. Enseñar y estudiar se han vuelto dos realidades modificadas por los recursos digitales y multimedia de hoy en día, por lo que, al proponer la cinematografía como un recurso didáctico, estamos planteando de fondo la posibilidad de crear nuevas realidades o situaciones tanto de aprendizaje como de enseñanza<sup>119</sup>. Situaciones que faciliten, no solo el trabajo del profesor respecto a la planeación de su trabajo, sino también la transmisión de contenidos filosóficos ideada a jóvenes que no necesariamente se han de dedicar a la filosofía.

Por otro lado, el cine representaría una revalorización del modelo de arte como una forma de educación en los jóvenes. Educar a los estudiantes a través del arte cinematográfico nos llevaría a la antigua concepción platónica de una

---

<sup>118</sup> Perrenoud, Phillipe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Quebecor, México, 2004, pág. 112

<sup>119</sup> Cfr: *“Las nuevas tecnologías permiten crear situaciones de aprendizajes enriquecedoras complejas, diversificadas, con la ayuda de una división del trabajo que ya no hace descansar toda la inversión en el profesor”*. Ibidem.

educación concebida como técnica (*tekné*), es decir, como una producción perfectible (*poiesis*) del acto educativo destinado a desarrollar las máximas capacidades del individuo desde su propia naturaleza o vocación.

Así, la educación entendida como arte (Tardiff)<sup>120</sup> consistiría en la técnica de saber guiar y acompañar al otro sin intervenir en su libre desarrollo, limitando las funciones docentes a proporcionar condiciones de aprendizaje suficientes para el óptimo desarrollo de las facultades del estudiante. En el contexto de una educación actual, a travesada por un sinfín de medios hipertextuales y culturas tecnológicas, podríamos aplicar esa definición al cine como *el arte o la técnica de guiar al adolescente desde la imagen*, invitándolo a cuestionar las ideas hegemónicas de su sociedad, contraponiéndolas al reconocimiento de sus propios deseos o experiencias. En otras palabras, el cine puede ayudar a reconocer la vocación del adolescente llevándolo a cuestionar las ideologías dominantes de su entorno.

Esto significa que las dos grandes facultades del hombre, emotividad y raciocinio - deseos e ideas - pueden verse desarrolladas por la obra cinematográfica. Estas ventajas pedagógicas del cine se nos muestran más adecuadas para un ejercicio docente dentro del contexto del siglo XXI<sup>121</sup>, el cual

---

<sup>120</sup> Enfoque definido por Maurice Tardiff, como modelo antiguo: *“el educador antiguo actuaba sobre un ser que posee, por naturaleza, un principio de crecimiento y de desarrollo que debe ser acompañado y fomentado por la actividad educativa. En resumen, según los antiguos, el objetivo de la educación no es formar a un niño sino a un adulto, así como el objetivo del jardinero no es plantar una semilla sino hacer brotar una rosa: la rosa completa y acabada constituye la verdad de la semilla y, por tanto, el sentido final del arte del jardinero”*. Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2014, pág. 119.

<sup>121</sup> La tecnología multimedia debe plantear un nuevo enfoque de educación hacia el aprendizaje del alumno: *“La pregunta adecuada entonces es la de Saint-Onge (1996): «Yo enseño, pero ellos, ¿aprenden?»*. *Las nuevas tecnologías pueden reforzar la contribución de los trabajos pedagógicos y didácticos contemporáneos, puesto que permiten crear situaciones de aprendizajes enriquecedoras, complejas, diversificadas, con la ayuda de una división del trabajo que ya no hace descansar toda la inversión en el profesor*”. Perrenoud, Óp. Cit. pág.112.

exige un cambio paradigmático de la docencia hacia el alumno. Educar hoy en día se centra más en crear mejores situaciones de aprendizaje para el alumno que en crear mejores docentes, un impulso al cual nos suscribimos.

Así pues, estas bondades del cine nos llevan forzosamente a ligar su aplicación concretamente al problema del radicalismo ideológico en estudiantes de nivel medio superior, preguntando: ¿Puede el cine ayudar a desarrollar un pensamiento más crítico y menos dogmático entre los jóvenes? ¿Cómo no caer en una implementación antiética del cine por parte del profesorado?

Son cuestiones que trataremos de abordar en este último apartado, comenzando por la cuestión del uso ético del cine ya que, al final del día, será el criterio del docente quien decida qué objetivos, qué contenidos y qué películas han de proyectarse al estudiante para alcanzar las habilidades autocríticas y autogestivas que aquí buscamos en él o si, por el contrario, ha de utilizar el cine como un medio más de adoctrinamiento ideológico en el joven, cayendo en un uso propagandístico y antiético de este.

#### **3.4.1. El uso ético del cine dentro del aula**

Ciertamente a lo largo de su historia, el cine puede y ha sido siempre un poderoso medio de control de las masas, lo que muestra el doble filo de su uso al momento de contemplarlo como un medio de enseñanza de la filosofía. Si bien existe un peligro latente por ideologizar al adolescente a través de la obra

cinematográfica, sus riesgos nos resultan menores si los comparamos con las ventajas pedagógicas que el cine ofrece al ejercicio crítico, especialmente la del *pensamiento irruptivo* entre los jóvenes, que puede generarse en una situación de estimulación grupal<sup>122</sup> entre el docente y sus alumnos. El cine puede ayudar a estimular esas situaciones de irrupción filosófica, al cuestionar viejos paradigmas en el imaginario estudiantil y proponer unos nuevos a través de la imagen.

Optamos por poner en segundo término los riesgos propagandísticos del cine, no como un acto de mala fe u omisión hacia estos, sino porque nos resulta más práctico resaltar y explotar las bondades pedagógicas del cine que cancelarlas de antemano por el temor a utilizarlas en la práctica.

La primera cuestión que planteamos para un correcto uso del cine es el mantenimiento de los roles dentro de la enseñanza. Educar demanda la asimilación de ciertas fronteras y límites generacionales que afiancen la figura del educador como un guía o facilitador del conocimiento en el alumno, mientras que ubica al estudiante como un actor dispuesto a dialogar y construir una situación de aprendizaje desde el reconocimiento de su propia ignorancia (Massimo).

En ese sentido, el medio cinematográfico puede representar una estrategia didáctica poco eficiente si es utilizado por docentes y alumnos con fines meramente recreativos o propagandísticos, sustituyendo el acto educativo por el de entretener.

---

<sup>122</sup> Cfr.: “La novedad es fundamentalmente la irrupción del pensar filosófico de los alumnos, y también del profesor, en virtud del estímulo de sus alumnos. Cabe aclarar que el pensamiento no se reduce al acto psicológico de un individuo, sino que, en términos de Badiou, está asociado a la irrupción y cuestionamiento de los saberes vigentes en una situación”. Cerletti, Alejandro, *Didáctica de la filosofía, didáctica aleatoria de la filosofía*, Revista Educación, Universidad Federal de Santa María, Brasil, 1984, pág. 30 - 31.

Este uso del cine hacia fines ajenos a la educación puede traducirse en una clase poco propicia para el aprendizaje, en tanto el docente ha renunciado a su papel como facilitador de conocimiento y en tanto el espacio recreativo coloca al joven en un papel de igualdad disciplinar con su docente. En una aula sin estrategia, poco organizada, la transmisión de conocimientos se volvería más horizontal y menos formativa para el estudiante.

Un segundo punto que contemplamos en el uso correcto del cine dentro del aula es que el docente incentive el medio cinematográfico como un catalizador del pensamiento crítico y emocional en el estudiante, en tanto las ideas de la película representan la promesa de un medio de expresión multidinámica de su subjetividad. Es decir, el cine difunde ideas, pero al mismo tiempo, ofrece un medio para crearlas, permitiendo al alumno la adquisición de un razonamiento emocional a través del filme.

No debemos olvidar que el uso de la imagen ya sea impresa o kinestésica (cinemática) nos es descrita por algunos teóricos como un recurso pedagógico de doble filo, es decir: los recursos visuales pueden llamar la atención o distraer al alumno (Díaz Barriga)<sup>123</sup>, dependiendo el uso que se les dé, por lo que es necesario primero definir la finalidad misma de uso a los jóvenes.

La finalidad del cine debe ser descrita bajo una finalidad estrictamente «construccional», haciéndole explícito al estudiante los objetivos que se pretenden

---

<sup>123</sup> Díaz Barriga, Arceo; Hernández Rojas, Gerardo, *“Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 1998, pág. 9.



alcanzar<sup>124</sup> con dicho medio. En este caso explicar los objetivos que se quieren ilustrar a través de ciertos fragmentos cinematográficos.

La idea de que el estudiante pueda desarrollar habilidades filosóficas a través del estímulo cinematográfico se ve reforzada también por el hecho de que la imagen fomenta una actitud autogestiva en el adolescente, ligando su pensamiento a la experiencia y, con ello, a sus propias inquietudes. Esto vuelve a la imagen cinematográfica en una estrategia didáctica más poderosa que el uso monográfico del texto filosófico. Lo que este no es capaz de ilustrar desde las letras, el cine puede lograrlo desde la imagen, impactando de una forma más didáctica en el adolescente.

Creemos que dichas bondades del cine podrían facilitar una mayor comprensión de contenidos teóricos filosóficos densos a través de una dosificación emocional con las películas. En ese punto seguimos a la investigadora Pilar Osorio, cuando describe el potencial del arte cinematográfico para conectar la parte racional y afectiva del estudiante desde la experiencia:

*“La conexión cine/pensamiento con relación a la filosofía supone pensar filosóficamente los alcances que tiene el cine para activar el pensamiento y reconectarlo con la experiencia, por lo que se parte de un recuento de lo que se ha entendido como pensamiento y el involucramiento en su campo conceptual de nociones como ideas, procesos internos, percepciones, emociones y el propio raciocinio.”*<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> Cfr.: “La función construccional es útil cuando se busca explicar los componentes o elementos de un objeto, aparato o sistema al estudiante”. *Ibíd*, pág. 11.

<sup>125</sup> Rodríguez Murcia, Víctor Manuel; Osorio, Angélica del Pilar, et. al: *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2014, pág. 71-72.

Es claro que la cinematografía tendría una función más introspectiva del aprendizaje en función de las emociones del alumno, pero a la vez poseería un sentido racional, al ilustrar ciertos contenidos teóricos que de otra forma no podrían ser asequibles para estudiantes de este nivel. En otras palabras, el cine permitirá filosofar con base en experiencias propias y con base en una dosificación adecuada a nivel bachillerato.

Esta capacidad para sintetizar lo racional con lo emotivo, podemos explotarla gracias al estímulo multirreferencial del cine: sonidos, imágenes, guiones y emociones estarían al servicio didáctico de la enseñanza de la filosofía en un solo fragmento cinematográfico. Cabe mencionar que muchos de los problemas que podemos encontrar en la enseñanza dentro del aula, se debe a una mala elección del canal de aprendizaje<sup>126</sup> en los estudiantes. Se debe ser consciente de que cada alumno posee un estilo de aprendizaje distinto, por lo que habrá ocasiones donde este procese la información más fácilmente a través de la teoría, otras quizás a través de la imagen, otras a través de la acción y otras a través de la audición.

Así pues, el segundo aspecto en el correcto uso del cine por parte del docente consiste en explotar esta cualidad multirreferencial de la cinematografía a favor del razonamiento emocional del joven, lo que posicionaría su uso dentro de una visión crítica de la educación, incidiendo en la enseñanza de ciertas habilidades humanas, afectivas y sociales de la persona más allá de la teoría.

---

<sup>126</sup> Nos referimos a los cuatro canales de la teoría VARK por sus siglas en inglés, que significan: V: Visual, A: Auditive, R: Read, K: Kinesthetic.

## Capítulo IV La Estrategia Didáctica

### El cine como medio de formación crítica

*“Para la conciencia fanática, cuya patología es la ingenuidad y lo irracional, lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación. Una educación que ponga a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica.”<sup>127</sup>*

Paulo Freire

El «*cine como medio de formación crítica*» es una estrategia que plantea la enseñanza de contenidos filosóficos con base en cuatro técnicas puntuales: el contraste de prejuicios (*Backlight*), el uso de Preguntas Desafiantes, la lectura acotada de Párrafos Filosóficos y el uso acotado de Escenas Cinematográficas.

Estas técnicas están ligadas a las lecturas anteriormente expuestas y persiguen el desarrollo de un acto concientizador en la mente del joven, buscando desencadenar otros actos cognitivos ligados a la parte práctica del conocimiento, como planteaba Giroux sobre los macroobjetivos dentro del aula: “*el micro objetivo es el contenido dado por el docente, el macroobjetivo es lo que hace el estudiante con ese dato*”<sup>128</sup>. Nuestra intervención docente buscaría ese macroobjetivo, es decir, que el alumno construya nuevos conocimientos como una alternativa a la visión técnica de los micro objetivos o contenidos específicos de la asignatura.

---

<sup>127</sup> Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, tr. Lilién Ronzoni, Siglo XXI, España, 2009, pp. 102-103.

<sup>128</sup> McLaren, afirma: “*Giroux ubica los objetivos del salón de clase dentro de dos categorías: macro y micro objetivos. Los micro objetivos tienen que ver con la clasificación de los datos. Los macro, se centran en la relación entre los hechos específicos y sus implicaciones sociales*”. McLaren, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, México, D.F., 2005, pág. 266.

El diseño de las técnicas didácticas que vamos a describir está inspirado en el enfoque crítico de Paulo Freire y Henry Giroux, partiendo de uno de sus principios fundamentales: educar implica pasar de una conciencia ingenua a una más crítica. Ese principio nos permite mostrar al adolescente que el ejercicio filosófico puede entenderse como un acto de *deconstrucción conceptual* aplicable a sus prejuicios. El alumno puede entender que sus inquietudes son tan legítimas como las de cualquier integrante del aula, pero tampoco puede pretender saberlo todo al grado de descalificar otras visiones u opiniones diferentes a las suyas.

Esta deconstrucción de conceptos llevaría al joven cuestionar su viejo sistema de creencias para volverlo a construir en nuevas formas, estructuras y andamiajes de información. Freire llamaba a este proceso «decodificación o disociación de ideas»<sup>129</sup>. Autocriticarse es en esencia reformular lo que ya se sabe, descomponer sus elementos, analizarlos y volverlos a armar desde un enfoque menos mágico e ingenuo, según Freire.

Otros autores de la escuela crítica, como Bourdieu<sup>130</sup>, coinciden también en dicho punto: la educación debe partir de un proceso práctico donde se hagan evidentes las estructuras de poder establecidas (deconstrucción de lo ya instituido), pues en dicho proceso existe un medio para la reflexión formativa del individuo.

---

<sup>129</sup> Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, tr. Lilién Ronzoni, Siglo XXI, España, 2009, pág. 101

<sup>130</sup> Cfr: “es necesario volver a la práctica educativa, lugar de la dialéctica del opus operatum y del modus operandi, de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los hábitos”. Bourdieu, Pierre, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona, 1980, pp. 91-92

#### 4.1. El «Backlight» como técnica de contraste conceptual

Si bien no trabajaremos con una población adulta, como fue el caso de Freire, la técnica disociativa y deconstructiva de su metodología nos servirá para «alfabetizar» filosóficamente al joven, esto desde el reconocimiento contradictorio de sus ideologías, sustituyendo el uso de las palabras silábicas - usadas por Freire para alfabetizar - por el cuestionamiento de ciertos «prejuicios» imperantes en su imaginario. Que los jóvenes se «alfabeticen filosóficamente» plantea la misma metodología de Freire para disociar, deconstruir y problematizar un prejuicio social que sea considerado verdadero por el estudiante, por ejemplo: la muy difundida creencia entre los jóvenes de que *“cada quien posee su verdad”*.

Dicha frase o creencia se puede tornar contraproducente cuando el joven se cierra al dialogo externo y se reduce a su propio mundo, siendo incapaz de aceptar otras formas de pensamiento. Podemos ver que una simple creencia se puede tornar nociva al convertir al estudiante en alguien incapaz de llegar a consensos con otros compañeros o docentes con ideologías diferentes. Si *“cada quien posee su verdad”*, entonces no es necesario dialogar, ni discutir otras ideas, la creencia se toma por verdadera y el joven piensa que no es necesario reconocer otros mundos, derivando en su aislamiento ideológico y una potencial radicalización de sus ideas. Por eso, una vez deconstruido el prejuicio identificando sus contradicciones, - es decir, puesto a contraluz de la crítica filosófica (*Backlight*) - se puede presentar una apertura del estudiante a integrar nuevos horizontes de interpretación.

De igual forma dicha técnica (*Backlight*) nos permitiría verificar si el pensamiento crítico se ha desarrollado en el alumno, comparando sus respuestas iniciales con sus respuestas finales a través de un cuadro CQA. La comparación de sus respuestas nos permitiría observar si el estudiante ha sido capaz de problematizar el prejuicio que se le ha dado o si, por el contrario, su creencia inicial en torno a este se ha mantenido intacta. El objetivo es que el grupo pueda ir desarrollando conciencia crítica al contemplar las contradicciones que plantea cada problema filosófico o, mejor aún, la complejidad que plantean sus propias posturas ideológicas, ligando los conocimientos que se vayan construyendo a otros campos más allá de lo filosófico. El pensamiento crítico se ve potenciado también en la integración y nutrición de esa información transversal del conocimiento, reacomodando y reestructurando la nueva información en una visión más plural del mundo.

#### **4.2. Las «Preguntas Desafiantes» como medio orientador**

El docente ofrecerá en cada sesión una serie de «preguntas desafiantes» que sustituirían la técnica de «palabras generadoras» utilizadas por Freire en la alfabetización del adulto. Estas preguntas desafiantes buscarían guiar al alumno a la identificación concreta de un problema filosófico dentro de la trama fílmica, evitando que estos vayan a ciegas al momento de observar la película. La labor del estudiante consistiría en relacionar los problema comentados en la lectura con las escenas proyectadas por el docente.

Por otro lado, es importante resaltar que las preguntas deben desafiar la intuición e intelecto del estudiante, por lo que no deben ser predecibles o monótonas. Por ejemplo, tomando el problema de los prejuicios y estereotipos, una pregunta monótona sería: ¿Cómo te sentirías tú si estuvieses en los zapatos del protagonista? ¿Qué harías tú si fueses estereotipado? ¿Por qué es malo estereotipar? ¿Dónde encuentras estereotipos en tu comunidad? El formular este tipo de preguntas pueden ser intuitas por el alumno, por lo que no invitan a un análisis disociativo del problema. Es decir, no invitan a problematizar los contenidos vistos. Esto daría como resultado respuestas repetitivas al estilo lluvia de ideas que no abonarían a la didáctica catalizadora del cine, pues en este momento avanzado del proyecto no se busca rescatar conocimientos previos del alumno, sino asociar el texto filosófico con la película construyendo nuevos horizontes de comprensión.

Por tal razón, las preguntas desafiantes deben dislocar de su zona de confort del estudiante, llevándolo a nuevos dilemas, dudas o complejidades no previstas en el inicio de la clase. Por ejemplo, si hemos proyectado un film sobre estereotipos, tentativamente podríamos preguntar: ¿los estereotipos cumplen alguna función social? ¿Puedes encontrar alguna situación donde un estereotipo resulte positivo? Si / No ¿Cómo? ¿en qué contextos? ¿Cómo crees funcione la discriminación positiva? ¿Bajo qué circunstancias, crees, pudiste haber discriminado o estereotipado a otros? ¿Los estereotipos siempre vienen del victimario o las víctimas también pueden estereotipar?

Ejemplos como estos, consideramos, promueven un pensamiento más crítico posicionando al estudiante dentro del mismo problema, es decir, planteándole una

perspectiva menos ingenua y prefabricadas de las cosas: todos hemos estereotipado y todos poseemos ciertos prejuicios negativos sobre el mundo. El objetivo no es encontrar una respuesta correcta, sino ejercitar y ampliar la visión colectiva del grupo hacia cuestiones no contempladas. Pensar críticamente a través de la imagen.

### **4.3. El cuadro CQA: el registro del imaginario estudiantil**

Con esta técnica pretendemos recuperar y registrar el conocimiento previo del alumno respecto a los problemas filosóficos de cada lectura: los imaginarios, la otredad, la alienación y el hegemonismo cultural. El objetivo es encontrar «conceptos generadores» emanados del propio alumno. Esta bitácora de cuadros CQA plantea pues una doble labor: a) rescatar los conceptos que el alumno posee previos al desarrollo de la clase, y b) registrar la evolución de estos a lo largo de nuestra intervención docente. El llenado y actualización de la bitácora deberá darse cada vez que se cambie de lectura, registrando la posible evolución o modificación del pensamiento del alumno en relación con los filmes discutidos.

Para la realización de la bitácora, se propone el llenado de una hoja impresa donde que el alumno contestará tres preguntas: ¿Qué conozco sobre el tema? ¿Qué espero aprender de esta clase? y ¿Qué aprendí de la clase? El alumno deberá poner especial énfasis en responder la última de las preguntas al final de cada sesión, ya que esta nos permitirá comparar el nivel de avance del estudiante en relación a si a contrastado o no sus prejuicios iniciales.



#### **4.4. La lectura acotada de Párrafos Filosóficos**

Consiste en la selección de párrafos filosóficos breves que ilustren de forma concisa un problema filosófico a trabajar. La lectura acotada de párrafos sustituirá la lectura continua y monótona del texto filosófico, proponiendo en su lugar la lectura de algunas líneas donde el autor exponga de forma transparente una idea principal de su obra. En el caso de nuestra práctica, todos los párrafos seleccionados exponen de forma clara y concisa el problema de los imaginarios, la otredad, el hegemonismo y la autonomía.

#### **4.5. El uso Ilustrativo del Cine**

Consiste en seleccionar escenas cinematográficas bien acotadas y concisas relacionadas al problema comentado en la lectura. En ese sentido, el uso acotado del cine debe trabajar directamente de la mano con el uso de preguntas desafiantes, invitando al estudiante a mirar la película de forma ordenada y guiada. El estudiante sabe de antemano que en las escenas seleccionadas está la respuesta a una de las preguntas que él ha elegido, invitando a una mayor concentración, participación y disposición para alcanzar los macroobjetivos que ya comentábamos. De igual forma, el uso breve del cine con las preguntas desafiantes invita a ver la película de una manera más ordenada y menos ociosa.

#### 4.6. Encuadre curricular de la estrategia

Como ya mencionamos, uno de los principales factores para estimular un pensamiento crítico en el joven se vincula a selección de contenidos filosóficos que propicien la generación de conocimientos y habilidades autocríticas en el estudiante, lo que nos lleva a preguntar: ¿Cuál de todas las asignaturas filosóficas, dentro del plan de estudios del Colegio de Bachilleres, es la más propicia para generar dichas habilidades?

El plan de estudios del colegio estipula para el Área de Humanidades seis asignaturas distribuidas a lo largo de cuatro semestres, las cuales cuatro de ellas pertenecen al tronco común y dos al área de especialización (con carácter opcional), tal como se presenta en el siguiente cuadro:

MAPA CURRICULAR DE LA ACADEMIA DE FILOSOFÍA		
ASIGNATURA	SEMESTRE	ÁREA
1.- Introducción a la Filosofía	1º semestre	Tronco Común
2.- Ética	2º semestre	Tronco Común
3.- Humanidades I	5º semestre	Área de Especialización
4.- Lógica y Argumentación	5º semestre	Tronco Común
5.- Humanidades II	6º semestre	Área de Especialización
6.- Problemas Filosóficos	6º semestre	Tronco Común

De las seis asignaturas filosóficas disponibles nosotros hemos elegido la de *Problemas Filosóficos*, la cual se imparte en sexto semestre. Su elección obedece a lo idóneo de sus contenidos, a lo idóneo de la edad de los estudiantes durante

este último semestre y a la flexibilidad del programa para realizar modificaciones en sus contenidos.

Respecto a la flexibilidad de los contenidos, podemos notar que estos giran en torno a un problema principal: *la crisis de la razón moderna*, por lo que el programa propone lecturas de autores pertenecientes a la *tradición crítica*, tales como: Habermas, Marcuse, Adorno, Horkheimer, Sartre, Benjamin (entre otros propuestos en la bibliografía)<sup>131</sup>. Esto facilita nuestra tarea al ofrecernos uno de los temarios más adecuados para abordar el problema de la radicalización ideológica entre los estudiantes, pues dicha escuela de pensamiento se aboca principalmente a la crítica de discursos hegemónicos en la edad contemporánea. La misma flexibilidad podemos encontrar con los objetivos y competencias de la asignatura, las cuales se enfocan a desarrollar habilidades dialógicas y de consenso entre los estudiantes, por lo que no se contraponen necesariamente con las intenciones que aquí buscamos.

Sobre la edad de los alumnos podemos notar que la asignatura se imparte principalmente a estudiantes que rondan entre los diecisiete y dieciocho años de edad, lo que permite a sus integrantes tener una estructura cognitiva más desarrollada y apta para la comprensión de un temario como el que aquí estamos proponiendo. Esto es conveniente si tomamos en cuenta que los procesos de conciencia crítica que pretendemos trabajar demandan procesos de abstracción

---

<sup>131</sup> Para consultar la lista completa de autores, organizados por corte parcial, véase: (S/f). Edu.mx. Recuperado última vez el 25 de febrero de 2022, del sitio <https://siiiaa.cbachilleres.edu.mx/apps/programaestudio/6-semester/610.pdf>, pp. 31, 33 y 36.

más complejos, así como el dominio de ciertos conocimientos teóricos no podríamos trabajar con alumnos de otros semestres.

Finalmente, sobre la flexibilidad del programa para realizar modificaciones en sus contenidos, la asignatura de Problemas Filosóficos nos ofrece cierto margen de maniobra para trabajar y adaptar el temario dentro de nuestra práctica docente. Si bien es cierto que el enfoque y el modelo con los que se diseñó el programa parte de una visión constructivistas y por competencias<sup>132</sup>, algunas de estas competencias pueden ser rescatadas y modificadas para alcanzar los fines que aquí nos hemos propuesto:

### Competencias rescatadas de la asignatura de Problemas Filosóficos<sup>133</sup>

A) Competencias Genéricas que rescatamos	B) Competencias Disciplinarias que rescatamos
<p>1.- Reconoce los prejuicios propios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo</p> <p>2.- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.</p> <p>3.- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales.</p> <p>4.- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos locales, nacionales e internacionales.</p>	<p>1.- Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.</p> <p>2.- Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana.</p> <p>3.- Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.</p> <p>4.- Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.</p> <p>5.- Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.</p>

<sup>132</sup> Cfr: "El enfoque es resultado de la combinación de una visión con un enfoque constructivista y por competencias, que dan sentido a la organización de los aprendizajes" Ibid. pág. 20.

<sup>133</sup> Recuperado el 25 de febrero de 2022, <https://siiia.cbachilleres.edu.mx/apps/programaestudio/6- semestre/610.pdf>.

La selección de estas competencias será aplicada a paliar el dogmatismo entre los estudiantes, pues, al final del día, se plantean objetivos de aprendizaje similares para los estudiantes: «*Reconoce prejuicios, privilegia el diálogo, defiende con razones, escucha y discierne, dialoga y aprende, examina y argumenta, asume con respeto*». Esto nos habla de objetivos de aprendizaje similares entre el programa y nuestro proyecto, los cuales dosificaremos con base a las siguientes unidades temáticas marcadas por el programa.

#### 4.7. Unidades temáticas a trabajar

Dentro de la asignatura de Problemas Filosóficos existen tres cortes de aprendizaje generales organizados a su vez por tres problemas filosóficos sustanciales. Estos problemas son los ejes principales de los contenidos que deben abordar en todo el semestre, los cuales están detonados por una serie de preguntas que guían la reflexión del estudiante, tal como se muestra en los siguientes recuadros:

##### Unidad 1

Corte	Problema Eje	Contenidos	Preguntas Guía
1er. Corte	El sentido de la existencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Historicidad del ser</li> <li>* Dialéctica del ser</li> <li>* Positivismo</li> <li>* Experiencia estética</li> </ul>	1.- ¿Cuál es la importancia del individuo en la historia? 2.- ¿Por qué hablamos de progreso y ciencia? 3.- ¿Cómo influye la estética en nuestra percepción del mundo?

## Unidad 2

Corte	Problema Eje	Contenidos	Preguntas Guía
2do. Corte	Crisis de la Razón Moderna	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Existencialismo</li> <li>* Objetivación y Alienación</li> <li>* Relativismo</li> <li>* Nihilismo</li> <li>* Crítica a la Razón Moderna</li> </ul>	1.- ¿Cuál es la importancia del individuo en la historia? 2.- ¿Por qué hablamos de progreso y ciencia? 3.- ¿Cómo influye la estética en nuestra percepción del mundo?

## Unidad 3

Corte	Problema Eje	Contenidos	Preguntas Guía
3er. Corte	Alternativas de solución a la Crisis de la Razón Moderna	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ética del discurso</li> <li>* Otridad e Interculturalidad</li> <li>* Filosofía de la liberación</li> </ul>	1.- ¿Existen bases éticas que permitan la relación con los otros? 2.- ¿Podemos emanciparnos y generar alternativas a la crisis de la razón?

Con base a lo anterior, hemos seleccionado los temas del 2do. y 3er. corte parcial para trabajar con los alumnos, distribuyendo y organizado sus contenidos a los de nuestro proyecto. La elección de estos cortes se debe principalmente a que ambos tratan el problema de *la Crisis de la Razón Moderna*, lo que nos liga al tema la decadencia contemporánea y, con ello, al tema del hegemonismo cultural en las sociedades de posguerra.

Pasemos entonces a dosificar los objetivos, el número de sesiones, las actividades, las técnicas didácticas y los fragmentos cinematográficos que hemos de trabajar en cada una de las seis sesiones, así como los productos de evaluación que se esperan de cada una de ellas por parte de los estudiantes.

#### **4.8. La planeación didáctica**

La planeación didáctica que aquí proponemos está dividida en tres etapas de concientización sobre los peligros que guarda el radicalismo ideológico entre los estudiantes, las cuales explicamos a continuación. Dicha división esta puesta en diferentes colores para que el lector pueda comprender más fácilmente su dosificación:

1) El reconocimiento de los prejuicios. En esta primera fase, puesta en verde, las lecturas y filmes seleccionados para su análisis tienen la finalidad de evidenciar los prejuicios se encuentran presentes en toda sociedad y época, invitando al joven a reconocer los prejuicios históricos de su tiempo.

2) La necesidad de un pensamiento autónomo. En esta fase, puesta en amarillo, las lecturas y las escenas seleccionadas, tendrán como objetivo ilustrar la necesidad de alcanzar una autonomía del pensamiento, evidenciando en los jóvenes los riesgos de una sociedad alienada, tendenciosa a la censura y propensa al totalitarismo.

3) La autocrítica ideológica. En esta última fase, puesta en azul, las lecturas y escenas seleccionadas, tratarán de concientizar sobre los peligros y consecuencias del fanatismo ideológico, como la violencia, el vandalismo o, en el peor de los casos, la agresión física, invitando a los estudiantes a desarrollar un ejercicio voluntario de autocrítica de sus creencias ideológicas.

#### 4.8.1. Datos Generales del Proyecto

<b>ESCUELA:</b>	Colegio de Bachilleres, Plantel 20 Del Valle "Matías Romero"
<b>ASIGNATURA:</b>	Problemas Filosóficos
<b>SEMESTRE:</b>	6to. Semestre
<b>UNIDAD:</b>	2do. & 3er. corte parcial: Crisis de la Razón Moderna
<b>NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:</b>	<i>"El cine como medio de formación crítica"</i>
<b>DURACIÓN:</b>	12 horas, divididas en 6 sesiones: * Seis sesiones de 110 minutos
<b>EVALUACIÓN PROPUESTA:</b>	* Evaluación Sumativa: Esquemas / cuadros CQA / Cuestionario Examen * Evaluación Formativa: Bitácora / Lectura Plenaria de actividades / Reflexión Final * Autoevaluación / Coevaluación
<b>TEXTOS A TRABAJAR:</b>	<i>"La institución imaginaria de la sociedad"</i> de Cornelius Castoriadis <i>"Estudios sobre cine I"</i> de Guilles Deleuze <i>"La obra de arte en su época de reproducción técnica"</i> <i>"Tesis sobre Filosofía de la Historia"</i> de Walter Benjamin "Los Avisadores del Fuego: Rosenzweig, Benjamin y Kafka" de Manuel Reyes Mate
<b>FILMES A ANALIZAR:</b>	"Green Book" (2018) "Coraline y la puerta secreta" (2009) "Historia Americana X" (1998)
<b>PRODUCTOS ESPERADOS:</b>	* Bitácora Global (Portafolio de Evidencias) * Reflexión final de los aprendizajes obtenidos * Debate grupal



#### 4.8.2. Secuencia Didáctica: Sesión I

<b>Sesión 1</b>
<b>Fase inicial de la estrategia: Reconocimiento de los prejuicios propios</b>

**Tema:** El problema de los imaginarios y los estereotipos. **Duración:** 110 minutos

**Objetivo:** Que el alumno pueda relacionar cómo ciertos imaginarios se heredan de forma prejuiciosa o estereotipada desde su entorno social.

**Film a Analizar:** "Green Book" (2018)

Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y Materiales:
<p>* Se presenta / saluda ante el grupo.</p> <p>*Escribirá en el pizarrón el prejuicio de la sesión uno: <i>"Esta generación es la que menos prejuicios tiene."</i> y preguntará al alumno si cree que dicha creencia es cierta, sin cuestionarla.</p> <p>* Pasará a explicar la dinámica de la Bitácora y los productos finales de evaluación.</p> <p>* Repartirá el cuadro CQA de la primera sesión.</p> <p>* Solicitará la lectura del primer fragmento del cronograma: <i>"La institución y lo imaginario"</i>. Y hará su respectivo análisis.</p> <p>* El docente proyectará tres fragmentos cinematográficos de 5 minutos, sobre el filme: <i>"Green Book"</i> (2018)</p> <p>* Guiará la reflexión final (plenaria grupal).</p>	<p>* Responderá las dos primeras preguntas de la Bitácora (cuadro CQA).</p> <p>* Seguirá grupalmente la lectura del primer texto: <i>"La institución y lo simbólico"</i>.</p> <p>* Cada estudiante seleccionará una pregunta desafiante antes de ver el filme.</p> <p>* Una vez visto el filme, cada alumno responderá la pregunta seleccionada.</p> <p>* Se dará lectura plenaria a las respuestas de algunos alumnos voluntarios, iniciando la reflexión grupal de la película.</p> <p>* Responderá la última pregunta del cuadro CQA.</p>	<p>* Pizarrón / Plumón</p> <p>* Fotocopias</p> <p>* Proyector</p>
		<b>Productos Esperados:</b>
		<p>* Cuadro CQA</p> <p>* Discusión Grupal</p>
		<b>Tipo de Evaluación:</b>
		<p>* Diagnóstica (cuadro CQA)</p> <p>* Formativa (reflexión y respuesta a una pregunta desafiante)</p>
		<b>Fuente Bibliográfica:</b>
		<p>Lectura No. 1:</p> <p><i>"La institución imaginaria de la sociedad"</i> de Cornelius Castoriadis.</p> <p>Se leerán dos fragmentos del capítulo III: <i>La institución y lo simbólico</i>.</p>

## I Apertura: 20 minutos

1) El profesor escribirá un prejuicio en el pizarrón: *“Esta generación es la que menos prejuicios tiene”*. No se discutirá dicho prejuicio, solamente se preguntará al grupo si se acepta o no su validez. También escribirá el objetivo de la primera sesión (10 minutos).

2) El docente pasará a explicar la dinámica de la Bitácora Final, posteriormente repartirá el primer cuadro CQA en una hoja impresa a cada alumno. Estos procederán a responder las dos primeras preguntas del cuadro (10 minutos).

**Figura 1. Cuadro CQA de la 1era. Sesión**

Nombre: _____ Grupo: _____		
<b>CUADRO CQA. TEMA: EL PROBLEMA DE LOS IMAGINARIOS</b>		
1.- ¿Qué conozco sobre los Estereotipos? / ¿Qué es un estereotipo?	2.- ¿Qué deseo aprender de este tema a lo largo de la sesión?	3.- ¿Qué aprendí del tema una vez analizado el fragmento fílmico?
* Esta pregunta se responderá al inicio de la clase.	* Esta pregunta se responderá al inicio de la clase.	* Esta pregunta se responderá al final de la sesión.
LLENAR TODO EL RECUADRO	LLENAR TODO EL RECUADRO	LLENAR TODO EL RECUADRO

## II Desarrollo: 70 minutos

1) Lectura grupal de un fragmento del texto: “*La institución y lo simbólico*” de Cornelius Castoriadis (máximo dos párrafos). El profesor explicará y desarrollará cómo es que se instituyen los imaginarios y estereotipos sociales desde el mundo de lo simbólico (25 minutos máximo).

2) Trabajo individual. Una vez hecho la lectura del texto, cada alumno seleccionará una pregunta desafiante previo a la proyección del filme (5 minutos).

### Panel de Preguntas para la 1era. Sesión

Panel Opcional de « <i>Preguntas Desafiantes</i> »		Sesión 1
Elige una pregunta y en base a ella observa el fragmento cinematográfico: “GREEN BOOK” (1era. PARTE)		
<b>Pregunta 1</b>	¿Cómo el Dr. Shirley, a pesar de ser una persona de color, también discrimina y estereotipa a otros que están a su alrededor?	
<b>Pregunta 2</b>	¿Qué imaginarios sociales (estereotipos) puedes detectar en la película? ¿Qué personajes son los estereotipados y quiénes son los que estereotipan?	
<b>Pregunta 3</b>	En base a las siguientes escenas, explica: ¿cómo la discriminación y los estereotipos no siempre van de la razas privilegiadas a razas marginadas?	
<b>Pregunta 4</b>	En base a las siguientes escenas, explica: ¿cómo en el imaginario social (estereotipos) se transmite de una generación a otra?	
<b>Pregunta 5</b>	¿Cómo la discriminación y los estereotipos no solo giran en torno a temas de raza, género y edad, sino también están relacionados a temas del conocimiento?	
<b>Pregunta 6</b>	Según las escenas vistas: ¿dónde existe una falta de diálogo y comprensión por parte de ambos personajes? Explica cuáles son los estereotipos que tienen cada uno respecto al otro.	

3) El profesor proyectará tres fragmentos cinematográficos de 4 minutos, cada uno, sobre la película “*Green Book*” (20 minutos máximo).

4) Los alumnos responderán la pregunta seleccionada y escribirán una reflexión individual de media cuartilla. Algunos alumnos voluntarios compartirán sus respuestas, abriendo espacio a una plenaria sobre el filme (20 minutos máximo).

### III Cierre: 20 minutos

1) Cada alumno responderá la última pregunta del cuadro CQA de su bitácora: “¿Qué aprendí de esta sesión?”, basándose en la plenaria grupal (5 minutos).

2) Se explicarán las ponderaciones de los productos que se evaluarán al final de las seis sesiones, para dar paso a dudas y preguntas del alumno respecto a dichas actividades (15 minutos).

### Cuadro de Productos Finales

criterio	Porcentajes
<b>Bitácora Global /Portafolio</b> Seis cuadros CQA completamente llenados.	40%
<b>Reflexión Final</b> Sobre los pros y contras de las Ideologías, en base a lo aprendido en las seis sesiones. La discusión se grabará y se publicará su link en esta tesis.	20%
<b>Cuestionario / Examen Final</b> El alumno contestará una serie de preguntas en relación a los contrastes finales de los cuatro problemas vistos en las seis sesiones: la otredad, los imaginarios, la alienación del pensamiento y la autonomía.	20%
<b>Coevaluación y Evaluación Individual</b> De manera general el grupo evaluará su desempeño grupal e individual a lo largo de las seis sesiones, llenando una rúbrica de sondeo (no ponderativa).	20%

### 4.8.3. Secuencia Didáctica: Sesión II

<b>Sesión 2</b>
<b>Fase inicial de la estrategia: Reconocimiento de los prejuicios propios</b>

**Tema:** El mundo es «un estar con el otro».

**Duración:** 110 minutos

**Objetivo:** Que el alumno pueda reconocer la influencia que tienen otras visiones del mundo en el desarrollo de un pensamiento más crítico de su entorno.

**Film a Analizar:** "Green Book" (2018)

Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y Materiales:
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se presenta / saluda ante el grupo.</li> <li>* Repartirá el cuadro CQA de la segunda sesión</li> <li>* Solicitará la lectura del segundo texto: "La imagen-percepción" de Guilles Deleuze.</li> <li>* Solicitará conformar grupos de entre 4 y 5 estudiantes.</li> <li>* El docente proyectará tres fragmentos cinematográficos de 5 minutos cada uno, sobre el film: "Green Book" (2018)</li> <li>* Guiará la reflexión grupal del filme, tomando en cuenta las respuestas de los equipos.</li> <li>* Hará el <i>Backlight</i> (o contraste) del prejuicio escrito en la primera sesión y explicará sus contradicciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Responderá las dos primeras preguntas de la Bitácora (cuadro CQA).</li> <li>* Seguirá la lectura del fragmento: <i>La imagen-percepción</i>.</li> <li>* Los estudiantes conformarán grupos de entre 4 a 5 integrantes.</li> <li>* Cada grupo de estudiantes seleccionarán 2 preguntas desafiantes antes de visualizar el filme.</li> <li>* Una vez visto el film, cada grupo responderá la pregunta seleccionada.</li> <li>* Se dará lectura plenaria a las respuestas de cada grupo, dando inicio a la reflexión plenaria del film.</li> <li>* Cada estudiante responderá la tercera pregunta de su cuadro CQA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Pizarrón / Plumón</li> <li>* Fotocopias</li> <li>* Proyector</li> </ul>
		<b>Productos Esperados:</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Llenado de cuadro CQA</li> <li>* Discusión grupal</li> </ul>
		<b>Tipo de Evaluación:</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Diagnóstica: cuadro CQA</li> <li>* Formativa: (reflexión y respuesta a una pregunta desafiante)</li> </ul>
		<b>Fuente Bibliográfica:</b>
		<p style="text-align: center;">Lectura No.2:</p> <p style="text-align: center;"><i>"La imagen-movimiento, Estudios sobre cine I", de Guilles Deleuze.</i></p> <p style="text-align: center;">Se leerá 1 párrafo del capítulo V: "La imagen-percepción".</p>

## I Apertura: 20 minutos

1) El docente volverá a escribir el prejuicio de la primera sesión en el pizarrón: *“Esta es la generación que menos prejuicios tiene”*, para que el estudiante lo tenga presente. De igual forma, escribirá el objetivo de la segunda sesión (5 minutos).

2) Se realizará una breve retroalimentación de la sesión anterior, para conectarlos a los contenidos que se verán en la sesión actual (10 minutos).

3) Llenado de la Bitácora. Se repartirá de forma impresa a cada uno de los estudiantes el cuadro CQA de la segunda sesión, para que el estudiante responda las dos primeras preguntas (5 minutos).

**Figura 2. Cuadro CQA para la 2da. Sesión**

Nombre: _____ Grupo: _____ Sesión: _____		
CUADRO CQA. TEMA: LA IMPORTANCIA DE OTROS MUNDOS «UN ESTAR CON EL OTRO»		
¿Por qué es importante escuchar a los demás y no censurar sus opiniones?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
LLENAR TODO EL RECUADRO	LLENAR TODO EL RECUADRO	LLENAR TODO EL RECUADRO
* Esta pregunta se llenará al inicio de la clase	* Esta pregunta se llenará al inicio de la clase	* Esta pregunta se responderá al final de la sesión.

## II Desarrollo: 70 minutos

1) Lectura y explicación por parte del profesor, sobre un fragmento del texto: “*La imagen-percepción*” de Gilles Deleuze, explicando por qué el pensamiento crítico es en esencia un «*estar con el otro*» (10 minutos).

2) Los alumnos conformarán equipos de trabajo de entre 4 a 5 estudiantes. Cada equipo seleccionará una pregunta desafiante del panel (10 minutos).

### Preguntas Desafiantes para la 2da. Sesión

Panel Opcional de « <i>Preguntas Desafiantes</i> »		Sesión 2
Elige una pregunta y en base a ella observa los fragmentos cinematográficos: “Green Book” (2da. parte)		
<b>Pregunta 1</b>	Explica: ¿cómo en el imaginario de los hombres blancos, también se puede discriminar a otros hombres blancos? ¿cuáles son las razones de los blancos para discriminarse entre sí?	
<b>Pregunta 2</b>	Explica: ¿Por qué razón Tony afirma es más “negro” que el propio Dr. Shirley? Explica qué razones da Tony para afirmar dicha discriminación.	
<b>Pregunta 3</b>	Explica: ¿Cómo afecta la visión de Tony al Dr. Shirley y viceversa, cómo afecta el Dr. Shirley a Tony?	
<b>Pregunta 4</b>	Explica: ¿Qué significa la escena donde el Dr. Shirley toca la pianola en el bar de gente de color? ¿Qué aprendizaje obtuvo el Dr. Shirley de otros mundos distintos al suyo? Desarrolla	
<b>Pregunta 5</b>	Explica: ¿Cómo interpretas la última escena sobre la Silla? ¿Qué papel cumple el conocimiento al momento de hablar de prejuicios?	
<b>Pregunta 6</b>	Explica: ¿Cómo se plantea entre los protagonistas la necesidad de dialogar y de adaptar otras formas de pensamiento? ¿Cómo plantea la película un «estar con el otro» sin discriminarlo?	

4) Una vez seleccionadas las preguntas por cada grupo. El docente proyectará tres fragmentos fílmicos de 4 minutos cada uno, sobre la película “*Green Book*” (20 minutos máximo).

5) Una vez proyectado los fragmentos, cada equipo responderá la pregunta seleccionada y realizará una reflexión grupal de media cuartilla (15 minutos máximo).

6) Una vez respondida la pregunta, el profesor dará inicio a la discusión plenaria en torno a las respuestas de cada equipo (15 minutos).

### **III Cierre: 20 minutos**

1) Cada alumno responderá la última pregunta de sus cuadros CQA: “¿*Qué aprendí de esta sesión?*” (10 minutos).

2) Al finalizar esta segunda sesión, el profesor hará el *Backlight* (o contraste) de dicha verdad con lo aprendido a través del filme y volverá a preguntar si tal frase es válida o legítima ante los puntos discutidos, mostrando así sus contradicciones al alumno (10 minutos).



#### 4.8.4. Secuencia Didáctica: Sesión III

<b>Sesión 3</b>
<b>Segunda fase de la estrategia: Autonomía del Pensamiento</b>

**Tema:** La alienación del pensamiento

**Duración:** 110 minutos

**Objetivo:** Que el alumno pueda comprender qué es la «alienación del pensamiento» y cómo puede presentarse en la represión de la conciencia.

**Film a Analizar:** "Coraline y la puerta secreta" (2009)

Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y Materiales:
<p>*Escribirá en el pizarrón un segundo prejuicio a contrastar: "La voz de la mayoría, es la voz de Dios" (<i>Vox populi, vox Dei</i>), sin cuestionarlo.</p> <p>* Repartirá el cuadro CQA de la tercera sesión.</p> <p>* Solicitará la lectura del tercer texto: "La obra de arte en su época de reproducción técnica" y explicará sus contenidos.</p> <p>* Solicitará a los estudiantes conformar grupos de 4 a 5 integrantes y seleccionarán una «pregunta desafiante» antes de ver el filme.</p> <p>* El docente proyectará tres fragmentos cinematográficos de 5 minutos, sobre el film: "Coraline" (2009)</p> <p>* Realizará el <i>Backlight</i> final del prejuicio del día y explicará sus contradicciones.</p>	<p>* Responderá las dos primeras preguntas de la Bitácora (cuadro CQA).</p> <p>* Seguirá la lectura del capítulo X de "La obra de arte en su época de reproducción técnica".</p> <p>* Los estudiantes por equipo seleccionarán una pregunta desafiante antes de ver el filme.</p> <p>* Una vez visto el filme, cada equipo responderá la pregunta seleccionada.</p> <p>* Se dará lectura de las respuestas de algunos alumnos voluntarios, dando inicio a la reflexión plenaria del film.</p> <p>* Se responderá la última pregunta del cuadro CQA.</p>	<p>* Pizarrón / Plumón * Fotocopias * Proyector</p>
		<b>Productos Esperados:</b>
		<p>* Llenado de cuadro CQA * Discusión grupal</p>
		<b>Tipo de Evaluación:</b>
		<p>* Diagnóstica: cuadro CQA * Formativa: (reflexión y respuesta a una pregunta desafiante)</p>
		<b>Fuente Bibliográfica:</b>
		<p>Lectura No.3: "La obra de arte en su época de reproducción técnica", de Walter Benjamin</p> <p>Se leerán varios fragmentos del capítulo X.</p>

## I Apertura: 20 minutos

1) El docente escribirá en el pizarrón el prejuicio de la segunda fase, relacionado a la alienación del pensamiento: *“La voz de la mayoría, es la voz de Dios”*, sin cuestionarlo (5 minutos).

2) Se realizará una breve retroalimentación de la sesión anterior, para conectarlos a los contenidos que se verán en la sesión actual (10 minutos).

3) Después repartirá de forma impresa el cuadro CQA de la tercera sesión, para que el estudiante responda las dos primeras preguntas (5 minutos).

**Figura 3. Cuadro CQA para la 3era. Sesión**

Nombre: _____ Grupo: _____ Sesión: _____		
CUADRO CQA. TEMA: LA ALIENACIÓN DEL PENSAMIENTO /		
¿Qué conozco sobre la alienación? o ¿qué interpreto puede ser la alienación?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
LLENAR TODO EL RECUADRO	LLENAR TODO EL RECUADRO	LLENAR TODO EL RECUADRO
* Esta pregunta se llenará al inicio de la clase	* Esta pregunta se llenará al inicio de la clase	* Esta pregunta se llenará al final de la clase

## II Desarrollo: 70 minutos

1) Lectura y exposición por parte del docente de algunos fragmentos del texto: *“La obra de arte en su época de reproducción técnica”*, explicando cómo es que el autor entiende la alienación de las masas (25 minutos máximo).

2) Trabajo individual. Una vez leído y comentado el texto, cada alumno seleccionará una pregunta desafiante, previo a la proyección del filme (5 minutos).

### Panel de Preguntas para la 3era. Sesión

Panel de «Preguntas Desafiantes»	Sesión 3
Elige una pregunta desafiante y en base a ella observa el fragmento cinematográfico:	
Pregunta 1	Explica, en base a la escena vista: ¿De qué manera la madre bruja quiere convencerla a Coraline de dejarse coser botones en los ojos? ¿Qué simbolizan los botones en los ojos?
Pregunta 2	Explica, en base a la escena vista: ¿Cómo afecta los deseos por golosinas y diversión, la autonomía del pensamiento en Coraline? ¿Qué simbolizan las golosinas y la diversión en la película?
Pregunta 3	Explica, en base a la escena vista: La frase dicha por la madre bruja: <i>“Hasta el espíritu más fuerte puede romperse con amor”</i> ¿Qué significa en relación a la alienación del pensamiento de Coraline?
Pregunta 4	Explica, en base a la escena vista: ¿Qué simbolizan los niños atrapados en el espejo? ¿Consideras los padres pueden devorar la vida de los hijos? Si /No ¿Cómo o en qué sentido?
Pregunta 5	La frase del gato negro: <i>“Le diste la vuelta al mundo, es pequeño”</i> ¿Qué significa en relación a la pérdida pensamiento en Coraline y los otros niños?

3) Una vez seleccionadas las preguntas por cada alumno, el docente proyectará tres fragmentos cinematográficos de 5 minutos, sobre la película: *“Coraline y la puerta secreta”* (20 minutos máximo).

4) Una vez proyectado el fragmento, cada estudiante responderá la pregunta seleccionada. Al finalizar se realizará una breve reflexión en una ficha de trabajo entregada por el profesor (10 minutos).

5) Al término de la reflexión escrita, se dará paso a una exposición plenaria con las respuestas de algunos alumnos voluntarios, dando paso a un reflexión grupal (10 minutos)

### **III Cierre: 20 minutos**

1) Cada alumno responderá la última pregunta de su cuadro CQA: *“¿Qué aprendí de esta sesión?”* (10 minutos máximo).

2) El profesor hará el Backlight del prejuicio del día: *“La voz de la mayoría, es la voz de Dios”*, mostrando cómo la alienación del pensamiento está presente en las ideologías de masas, mostrando así las contradicciones de dicho prejuicio (10 minutos).

#### 4.8.5. Secuencia Didáctica: Sesión IV

<b>Sesión 4</b>
<b>Segunda fase de la estrategia: Autonomía del Pensamiento</b>

**Tema:** La autonomía del pensamiento

**Duración:** 110 minutos

**Objetivo:** Que el alumno comprenda la necesidad de un pensamiento autónomo, identificando sus bondades, pero también sus sacrificios.

**Film a Analizar:** "Coraline y la puerta secreta" (2009)

Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y Materiales:
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se presenta / saluda ante el grupo.</li> <li>* Escribirá en el pizarrón el perjuicio del día: "El trabajo te hará libre", sin cuestionarlo.</li> <li>* Repartirá el cuadro CQA de la cuarta sesión para que los alumnos respondan las preguntas correspondientes.</li> <li>* Solicitará la lectura del cuarto fragmento del cronograma: "Tesis sobre Filosofía de la Historia" de Walter Benjamin.</li> <li>* El docente proyectará tres fragmentos cinematográficos de 5 minutos, sobre el film: "Coraline y la puerta secreta" (2009)</li> <li>* Guiará la reflexión final.</li> <li>* Hará el <i>Backlight</i> (o contraste) del perjuicio escrito al inicio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Responderá las dos primeras preguntas de la Bitácora (cuadro CQA).</li> <li>* Seguirá la lectura de la tesis XI del texto: "Tesis sobre Filosofía de la Historia".</li> <li>* Los estudiantes elegirán individualmente una pregunta desafiante previo a la proyección del filme.</li> <li>* Una vez visto el filme, cada grupo responderá las preguntas seleccionadas.</li> <li>* Realizará una breve reflexión de media cuartilla, respondiendo la pregunta desafiante.</li> <li>* Se dará lectura plenaria a las respuestas de algunos alumnos voluntarios, dando inicio a la reflexión plenaria del film.</li> <li>* Cada estudiante responderá la tercera pregunta de su cuadro CQA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Pizarrón / Plumón</li> <li>* Fotocopias</li> <li>* Proyector</li> </ul>
		<b>Productos Esperados:</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Llenado de cuadro CQA</li> <li>* Discusión grupal</li> </ul>
		<b>Tipo de Evaluación:</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Diagnóstica: cuadro CQA</li> <li>* Formativa: reflexión y respuesta a una pregunta desafiante.</li> </ul>
		<b>Fuente Bibliográfica:</b>
Lectura No.4:		
"Tesis sobre Filosofía de la Historia", de Walter Benjamin		
Se leerá y comentará la tesis XI: <i>Sobre la enajenación a través del trabajo.</i>		

## I Apertura: 20 minutos

1) El docente escribirá el prejuicio del día en el pizarrón: “*El trabajo te hará libre*”, sin comentarlo o cuestionarlo, solo preguntando su legitimidad con el estudiante (5 minutos).

2) Se realizará una breve retroalimentación de la sesión anterior, para conectarlos a los contenidos que se verán en la sesión actual (10 minutos).

3) Después repartirá de forma impresa el cuadro CQA de la tercera sesión, para que el estudiante responda las dos primeras preguntas (5 minutos).

**Figura 4. Cuadro CQA para la 4ta. Sesión**

Nombre: \_\_\_\_\_  
Grupo: \_\_\_\_\_ Sesión: \_\_\_\_\_

**CUADRO CQA.**  
**TEMA: LA NECESIDAD DE UNA AUTONOMÍA DE PENSAMIENTO**

¿Qué conozco sobre la autonomía del pensamiento? o ¿qué interpreto puede ser la autonomía del pensamiento?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
LLENAR TODO EL RECUADRO  * Esta pregunta se llenará al inicio de la clase	LLENAR TODO EL RECUADRO  * Esta pregunta se llenará al inicio de la clase	LLENAR TODO EL RECUADRO  * Esta pregunta se llenará al final de la clase

## II Desarrollo: 70 minutos

1) Lectura y explicación, por parte del profesor, de la tesis XI del texto: “*Tesis sobre Filosofía de la Historia*” de Walter Benjamin, explicando cómo es que se puede alienar a las personas a través del trabajo, y por qué es necesario buscar una autonomía del pensamiento de dichas formas de alienación (25 minutos).

2) Trabajo individual. Una vez leído y comentado el texto, cada alumno seleccionará una pregunta desafiante, previo a la proyección del filme (5 minutos).

### Panel de Preguntas para la 4ta. Sesión

Panel de «Preguntas Desafiantes»		Sesión 4
Elige una pregunta y en base a ella observa el fragmento cinematográfico:		
Pregunta 1	Explica, en base a las escenas vistas: ¿Por qué la autonomía de Coraline demanda autocrítica de su vida pasada? ¿Cuál es el sacrificio de Coraline para lograr su autonomía?	
Pregunta 2	Explica, en base a las escenas vistas: ¿Qué simboliza Coraline haya aceptado el reto de la Madre? Explícalo en relación a la autonomía que busca Coraline.	
Pregunta 3	Explica, en base a las escenas vistas: ¿La madre verdadera de Coraline es mala porque no le cumple todos sus caprichos? ¿Qué intención educativa ves en la madre de Coraline al rechazar cumplir todo lo que su hija desea? Desarrolla en equipo.	
Pregunta 4	Explica, en base a las escenas vistas: ¿Por qué es importante Coraline logró vencer el reto de su madre antes de que se termine el tiempo? ¿Qué simboliza el tiempo en relación a la autonomía del pensamiento?	
Pregunta 5	Explica, en base a las escenas vistas: ¿Qué simboliza el Gato Negro y por qué podemos considerarlo un elemento importante para que Coraline pueda liberarse de su madre bruja?	

3) Una vez seleccionadas las preguntas por cada grupo, el docente proyectará tres fragmentos fílmicos de 5 minutos cada uno, sobre la película “*Coraline y la puerta secreta*” (20 minutos).

4) Cada alumno responderá la pregunta seleccionada previamente, realizando una breve reflexión crítica en una ficha de trabajo entregada por el profesor (10 minutos).

5) Al término de la reflexión escrita, se dará paso a una exposición plenaria con las respuestas de algunos alumnos voluntarios, dando paso a un reflexión grupal (10 minutos).

### **III Cierre: 20 minutos**

1) Cada alumno responderá la última pregunta de su cuadro CQA: “¿*Qué aprendí de esta sesión?*” (10 minutos máximo).

2) El profesor realizará el *Backlight* de la segunda fase: “*El trabajo te hará libre*” mostrando sus contradicciones y relacionándolo al tema de la alienación del pensamiento y porqué es necesario buscar un estilo de vida más autónomo y menos enajenado con el consumo de bienes materiales e ideologías en moda (10 minutos).



#### 4.8.6. Secuencia Didáctica: Sesión V

<b>Sesión 5</b>
<b>Tercera fase de la estrategia: El Desarrollo de Autocrítica</b>

**Tema:** Rasgos y causas del hegemonismo ideológico. **Duración:** 110 min.

**Objetivo:** Que el alumno pueda identificar cómo existe un hegemonismo ideológico que se hereda en su entorno social, escolar y familiar.

**Film a Analizar:** "Historia Americana X" (1998)

Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y Materiales:
<p>* Se presenta / saluda ante el grupo.</p> <p>*Escribirá en el pizarrón el prejuicio del día: "Las ideologías en moda son siempre correctas" o "Las ideas familiares siempre son correctas", sin cuestionarlas.</p> <p>* Repartirá el cuadro CQA de la quinta sesión para que los alumnos respondan las preguntas correspondientes.</p> <p>* Solicitará la lectura del quinto fragmento del cronograma: "Tesis sobre Filosofía de la Historia" de Walter Benjamin.</p> <p>* El docente proyectará tres fragmentos cinematográficos de 5 minutos, sobre el film: "Coraline y la puerta secreta" (2009)</p> <p>* Hará el <i>Backlight</i> (o contraste) del prejuicio escrito al inicio.</p>	<p>* Responderá las dos primeras preguntas del cuadro CQA.</p> <p>* Los estudiantes seguirán la lectura del fragmento: "la historia como una visión hegemónica".</p> <p>* Los estudiantes seleccionarán una pregunta desafiante antes de ver el filme.</p> <p>* Una vez visto el filme, responderá la pregunta seleccionada.</p> <p>* Se dará lectura plenaria a las respuestas de alumnos voluntarios dando inicio a la reflexión plenaria del film.</p> <p>* Cada alumno responderá la tercera pregunta de su cuadro CQA.</p>	<p>* Pizarrón / Plumón</p> <p>* Fotocopias</p> <p>* Proyector</p>
		<b>Productos Esperados:</b>
		<p>* Llenado de cuadro CQA</p> <p>* Discusión grupal</p>
		<b>Tipo de Evaluación:</b>
		<p>* Diagnóstica: cuadro CQA</p> <p>* Formativa: reflexión y respuesta de una pregunta desafiante.</p>
		<b>Fuente Bibliográfica:</b>
		<p>Lectura No.5:</p> <p>"Tesis sobre Filosofía de la Historia", de Walter Benjamin.</p> <p>Se leerán fragmentos de la tesis VII, VIII y XII: "La historia como una visión hegemónica".</p>

## I Apertura: 20 minutos

1) El docente escribirá en el pizarrón el prejuicio del día: “*Las ideologías en moda son siempre correctas*” o “*Las ideas familiares siempre son correctas*”, sin cuestionarlos, solo preguntará al alumno si son prejuicios presentes en la sociedad (5 minutos).

2) Se realizará una breve retroalimentación de la sesión anterior, para conectarlos a los contenidos que se verán en la sesión actual (10 minutos).

3) Después repartirá de forma impresa el cuadro CQA de la tercera sesión, para que el estudiante responda las dos primeras preguntas (5 minutos).

**Figura 5. Cuadro CQA de la 5ta. Sesión**

Nombre: \_\_\_\_\_  
Grupo: \_\_\_\_\_ Sesión: \_\_\_\_\_

CUADRO CQA.  
TEMA: *RADICALISMO IDEOLÓGICO* /

¿Qué se sabe sobre el tema? o ¿Qué interpreto por Radicalismo Ideológico?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
LLENAR TODO EL RECUADRO	LLENAR TODO EL RECUADRO	LLENAR TODO EL RECUADRO
* Esta pregunta se llenará al inicio de la clase	* Esta pregunta se llenará al inicio de la clase	* Esta pregunta se llenará al final de la clase

## II Desarrollo: 40 minutos

1) Lectura y exposición por parte del docente de las tesis VII, VIII y XII del texto: “*Tesis sobre Filosofía de la Historia*”, explicando cómo el autor ve una historia dominante y una forma de cultura hegemónica en las sociedades industriales contemporáneas, llevando a conformar formas de organización social de carácter totalitario y fascista (25 minutos máximo).

2) Trabajo individual. Comentadas y analizadas dichas tesis, cada alumno seleccionará una pregunta desafiante previo a la proyección del filme (5 minutos).

### Panel de Preguntas para la 5ta. Sesión

Panel de «Preguntas Desafiantes»		Sesión 5
Elige una pregunta desafiante y en base a ella observa el fragmento cinematográfico:		
<b>Pregunta 1</b>	Explica: ¿Cuál es el origen del radicalismo ideológico en Derek de acuerdo a la película? ¿Cuáles son sus orígenes o causas?	
<b>Pregunta 2</b>	Explica: ¿Qué papel cumple la familia en la conformación de ideas intolerantes, y cómo estas visiones o ideas se heredan negativamente en el adolescente? Toma en cuenta la vida de Derek cuando era adolescente.	
<b>Pregunta 3</b>	Explica: ¿Qué relación o vínculo encuentras con las conductas radicales y violentas de Derek con el personaje de Cameron? ¿Cómo las ideologías actuales imponen sus visiones radicales y violentas a los jóvenes?	
<b>Pregunta 4</b>	Explica: ¿Qué simboliza la escena de las canchas de básquetbol? ¿Por qué Derek cree es su derecho excluir y negar los derechos de los demás?	
<b>Pregunta 5</b>	Explica: ¿Cuál es la función del docente en torno a las ideologías radicales de los estudiantes? Explica de acuerdo a lo visto en la película, no en tu opinión.	

3) Una vez seleccionadas las preguntas por cada alumno, el docente proyectará tres fragmentos cinematográficos de 5 minutos, sobre la película: “*Historia Americana X*” (20 minutos).

4) Cada alumno responderá la pregunta seleccionada previamente, realizando una breve reflexión crítica en una ficha de trabajo entregada por el profesor (10 minutos).

5) Al término de la reflexión escrita, se dará paso a una exposición plenaria con las respuestas de algunos alumnos voluntarios, dando paso a un reflexión grupal (10 minutos).

### **III Cierre: 20 minutos**

1) Cada alumno responderá la última pregunta de su cuadro CQA: “¿*Qué aprendí de esta sesión?*” (10 minutos máximo).

2) El profesor realizará el *Backlight* de la segunda fase: “*Las ideologías en moda son siempre correctas*” o “*Las ideas familiares siempre son correctas*”, explicando al alumno las contradicciones que emergen de dichas creencias, demostrando con cómo existen visiones sociales dominantes que se heredan culturalmente, pero también familiarmente entre los jóvenes, las cuales, en muchas ocasiones son visiones dominantes negativas o prejuiciosas (10 minutos).

#### 4.8.7. Secuencia Didáctica: Sesión VI

<b>Sesión 6</b>
<b>Tercera fase de la estrategia: El Desarrollo de Autocrítica</b>

**Tema:** La necesidad de la autocrítica ideológica.

**Duración:** 110 minutos

**Objetivo:** Que el alumno pueda comprender las consecuencias del fanatismo ideológico y por qué necesita hacer autocrítica de las ideologías que se le heredan.

**Film a Analizar:** *"Historia Americana X"* (1998)

Actividades del docente	Actividades del estudiante	Recursos y Materiales:
<p>* Se presenta / saluda ante el grupo.</p> <p>*Apuntará en el pizarrón el prejuicio del día: <i>"El fin justifica los medios: se puede ser violento si la causa es justa"</i>, sin cuestionarlo.</p> <p>* Repartirá el cuadro CQA de la sexta sesión para que los alumnos respondan las preguntas correspondientes.</p> <p>* Solicitará la lectura del último texto del cronograma: <i>"Los Avisadores del Fuego"</i> sobre Walter Benjamin</p> <p>* El docente proyectará tres fragmentos cinematográficos de 5 minutos, sobre el film: <i>"Historia Americana X"</i> (1998)</p> <p>*Hará el <i>Backlight</i> (o contraste) del último prejuicio del proyecto.</p>	<p>* Responderá las dos primeras preguntas de la Bitácora (cuadro CQA).</p> <p>* Todos los estudiantes seguirán la lectura del fragmento: <i>"Los Avisadores del Fuego"</i> sobre Walter Benjamin.</p> <p>* Los estudiantes seleccionarán una pregunta desafiante antes de ver el filme.</p> <p>* Una vez visto el filme, cada alumno responderá la pregunta seleccionadas en una ficha de trabajo.</p> <p>* Se dará lectura plenaria a las respuestas de algunos alumnos voluntarios, dando inicio a la reflexión grupal del film.</p> <p>* Cada alumno responderá la tercera pregunta de su cuadro CQA.</p>	<p>* Pizarrón / Plumón</p> <p>* Fotocopias</p> <p>* Proyector</p>
		<b>Productos Esperados:</b>
		<p>* Llenado de cuadro CQA</p> <p>* Discusión grupal</p>
		<b>Tipo de Evaluación:</b>
		<p>* Diagnóstica: cuadro CQA</p> <p>* Formativa: reflexión y respuesta de una pregunta desafiante</p>
		<b>Fuente Bibliográfica:</b>
		<p>Lectura No.6:</p> <p><i>"Los Avisadores del Fuego"</i>, de Manuel Reyes Mate.</p> <p>Se leerán fragmentos del capítulo III: <i>"Sobre Walter Benjamin"</i>.</p>

## I Apertura: 20 minutos

1) El docente escribirá en el pizarrón el prejuicio del día: *“El fin justifica los medios: se puede ser violento si la causa es justa”*, sin cuestionarlos, solo preguntará al alumno si son prejuicios presentes en la sociedad (5 minutos).

2) Se realizará una breve retroalimentación de la sesión anterior, para conectarlos a los contenidos que se verán en la sesión actual (10 minutos).

3) Después repartirá de forma impresa el cuadro CQA de la tercera sesión, para que el estudiante responda las dos primeras preguntas (5 minutos).

**Figura 6. Cuadro CQA de la 6ta. Sesión**

Nombre: _____ Grupo: _____ Sesión: _____		
CUADRO CQA. TEMA: LA NECESIDAD DE LA AUTOCRÍTICA IDEOLÓGICA /		
¿Qué se sabe sobre la autocrítica? o ¿Qué interpreto por Autocrítica Ideológica?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
LLENAR TODO EL RECUADRO	LLENAR TODO EL RECUADRO	LLENAR TODO EL RECUADRO
* Esta pregunta se llenará al inicio de la clase	* Esta pregunta se llenará al inicio de la clase	* Esta pregunta se llenará al final de la clase

## II Desarrollo: 70 minutos

1) Lectura y exposición, por parte del docente, de tres breves fragmentos del texto: “*Los avisadores del Fuego*” de Manuel Reyes Mate, donde el autor expone una de las tesis más polémicas de Walter Benjamin: *la potencial justificación del crimen* en el hegemonismo cultura del progresismo (25 minutos máximo).

2) Trabajo individual. Comentadas y analizadas dichos fragmentos, cada alumno seleccionará una pregunta desafiante previo a la proyección del filme (5 minutos).

### Panel de Preguntas para la 6ta. Sesión

Panel de «Preguntas Desafiantes»		Sesión 6
Elige una pregunta y en base a ella observa el fragmento cinematográfico:		
Pregunta 1	Explica, en base a las escenas vistas: De acuerdo a la película ¿En qué momento Derek fue capaz de abrirse a otros mundo y a otras visiones distintas a las suyas?	
Pregunta 2	Explica, en base a las escenas vistas: ¿Qué papel tienen los profesores en la educación de un alumno ideologizado? Toma en cuenta el actuar del Dr. Sweeney y el profesor Murray: ¿Crees actuaron de forma errónea al tratar de corregir las ideas de Daniel y Derek respectivamente? Desarrolla.	
Pregunta 3	Explica, en base a las escenas vistas: ¿De qué manera aprende Derek a dialogar, respetar y tolerar a los que poseen ideas diferentes a él? ¿Consideras Derek realizó una autocrítica de sus ideas al final? Explica y desarrolla en grupo.	
Pregunta 4	Explica, en base a las escenas vistas: ¿Cómo se censura, estigmatiza o se linchan las opiniones diferentes desde el Radicalismo Ideológico ? Toma en cuenta el actuar de Derek Vinyard en la escena del comedor y en otras.	
Pregunta 5	Explica, en base a las escenas vistas: ¿Cuál es el principal mensaje de la película? Es decir: ¿Cuál es una de las consecuencias más duras del Radicalismo Ideológico en los protagonistas y por qué es necesario aprender a hacer autocrítica de nuestras ideas?	

3) Una vez seleccionadas las preguntas por cada alumno, el docente proyectará tres fragmentos cinematográficos de 5 minutos, sobre la película: “*Historia Americana X*” (20 minutos).

4) Cada alumno responderá la pregunta seleccionada previamente, realizando una breve reflexión crítica en una ficha de trabajo entregada por el profesor (10 minutos).

5) Al término de la reflexión escrita, se dará paso a una exposición plenaria con las respuestas de algunos alumnos voluntarios, dando paso a un reflexión grupal (10 minutos).

### III Cierre: 20 minutos

1) Cada alumno responderá la última pregunta de su cuadro CQA: “¿*Qué aprendí de esta sesión?*” (10 minutos máximo).

2) El profesor realizará el *Backlight* de la segunda fase: “*El fin justifica los medios: se puede ser violento si la causa es justa*”, preguntando rápidamente cómo dicha creencia se hereda cultural y familiarmente entre los jóvenes, las cuales, constituyéndose en visiones dominantes y prejuiciosas (5 minutos).

3) El docente dará las gracias a los alumnos por su colaboración en el proyecto y dará por concluida la intervención de seis sesiones. Explicará las fechas de entrega de los productos finales y recordará sus ponderaciones originales (5 minutos).



## 4.9. Resultados

En el presente apartado ofrecemos los resultados arrojados por el grupo 652 de Problemas Filosóficos a lo largo de seis sesiones. La forma que nosotros proponemos para analizar el trabajo de este grupo es partiendo de un análisis selectivo de los diferentes instrumentos de evaluación implementados a lo largo del proyecto: fichas de trabajo, reflexiones escritas, cuadros CQA, exámenes y discusiones grupales. Esto con la finalidad de acotar y mostrar las inquietudes más relevantes del grupo.

Contrastando dichos productos podremos verificar, con suficiente validez, si el cine cumplió un papel efectivo en la enseñanza de la filosofía y si los contenidos disciplinares propuestos para ser estudiados por el grupo, abonaron al desarrollo crítico de un tipo específico de estudiante: *el adolescente ideologizado*.

Cabe aclarar que la selección de trabajos no puede ser exhaustiva para cada uno de los treinta y nueve estudiantes que conformaron el grupo 652 del turno vespertino. Por cuestiones prácticas y de eficiencia, proponemos analizar las reflexiones y fichas de trabajo que, nosotros consideramos, fueron las mejor argumentadas, desarrolladas e irruptivas por parte del alumnado. Esta selección no representa una omisión de mala fe hacia el resto del grupo, ni la cancelación premeditada de ciertas carencias, vicios de lectura, faltas de interés o fallas de comprensión teórica por parte de algunos jóvenes al momento de realizar sus reflexiones.

Las evidencias de los alumnos que podríamos catalogar de «bajo rendimiento» (por nombrarlos de algún modo), serán compartidas en un anexo alterno con el nombre de: *Referencias de Consulta*, donde se podrán consultar, a través de una liga drive, la totalidad de las actividades realizadas por el grupo 652 de Problemas Filosóficos. También se podrá consultar la Reflexión Final del grupo grabada virtualmente, donde nuestro lector podrá escuchar, de viva voz, las capacidades críticas y los aprendizajes obtenidos por el grupo 652 al finalizar de nuestra intervención. Esto permitirá al lector construir sus propias conclusiones como complemento a las que nosotros ofrecemos en este apartado.

El sesgo de evidencias que aquí estamos proponiendo nos resulta necesario pues nos permitirá mostrar de manera oportuna y concisa, la capacidad del arte cinematográfico para facilitar el aprendizaje de ciertos problemas filosóficos relacionados al radicalismo ideológico, problemas como: los imaginarios sociales, la manipulación a través del deseo y la alienación del pensamiento.

La ayuda del recurso fílmico para ilustrar dichos problemas a jóvenes de educación media superior muestra la permeabilidad que tiene este medio para estimular en el adolescente un diálogo más significativo y compenetrante con el texto filosófico. En algunos casos, como veremos a continuación, se mostrarán reflexiones de auténtica apropiación filosófica, donde el alumno, no sólo fue capaz de comprender la teoría y las problemáticas del texto, sino que demostró su asimilación y una irruptiva correlación hacia inquietudes intelectuales de su propio ámbito social y familiar.

#### 4.9.1. Análisis de la 1era. Sesión

En las siguientes líneas compartimos la retroalimentación de lo que, a nuestra consideración, fueron las reflexiones más disruptivas y mejor desarrolladas del grupo 652, del trabajo hecho en clase: cuadros CQA y las reflexiones en torno a las preguntas desafiantes. Dichas evidencias estarán compartidas en figuras en el apartado de anexos, donde se pueden consultar dichas evidencias. En ellas hemos remarcado en un círculo rojo las ideas más inquietantes y relevantes del estudiante, lo que muestra una comprensión adecuada del objetivo pedagógico marcado para la cada lectura.

**Tema:** El problema de los estereotipos y los imaginarios

**Objetivo de la Sesión:** Que el alumno pueda relacionar cómo ciertos imaginarios se heredan de forma prejuiciosa o estereotipada desde su entorno social.

**Lectura:** *La institución imaginaria de la sociedad* (Cornelius Castoriadis)

**Film analizado:** Green Book (2018)

**Trabajo en clase:** Cuadro CQA I & Reflexión sobre una primera pregunta desafiante.

En las figuras I, II, III, IV y V, podemos observar que el alumno asimiló el objetivo de la lectura: comprender que los imaginarios sociales se heredan culturalmente en forma de prejuicios o estereotipos y que éstos pueden ser proyectados hacia generaciones venideras. Dichas reflexiones y cuadros no solo demuestran una buena comprensión teórica, sino también una correcta correlación con las escenas vistas del filme.

En los casos de la figura I y V, los alumnos demostraron una apropiación del lenguaje al definir en sus propios términos el fenómeno de los imaginarios, por ejemplo: “*choque cultural*” o “*herencia cultural*”. En los casos de las figuras III y IV, podemos observar una crítica al papel de la sociedad como una fuerza estrictamente “*ideológica*”; y, en el segundo caso, una crítica al clasismo en el que pueden caer las personas de color, lo que nos permite ver una comprensión más amplia y nutrida del fenómeno de los imaginarios por parte del alumno: *los estereotipos pueden provenir desde cualquier estrato social, incluso de aquellos que se piensan son sectores marginados.*

### **Algunos casos de paráfrasis y bajo rendimiento**

En los casos que compartimos a continuación, podemos ver algunos ejemplos de bajo rendimiento en respuesta a la tercera pregunta del cuadro CQA: *¿Qué aprendí de la clase?* En la figura VI vemos que el alumno simplemente recicla y parafrasea el objetivo de la sesión, hace un listado de aprendizajes sin conexión alguna con la película o, en el peor de los casos, se desvía o tergiversa el objetivo de la sesión hacia otras cuestiones, es decir: no comprendió su sentido<sup>134</sup>. Observamos también una premura por culminar con el ejercicio.

---

<sup>134</sup> Para consultar el resto de las evidencias, vaya a: *Ligas de Consulta y Anexos*, al final del apartado.

#### 4.9.2. Análisis de la 2da. Sesión

**Tema:** El mundo es un estar con el «otro»

**Objetivo de la Sesión:** Que el alumno pueda reconocer la influencia que tienen otras visiones del mundo en el desarrollo de un pensamiento más crítico de su entorno.

**Lectura:** *Imagen-Percepción* (Guilles Deleuze) / **Film:** Green Book (2018)

**Trabajo en clase:** Cuadro CQA II & Reflexión sobre una segunda pregunta desafiante.

Podemos observar que en los casos de la figura VII hay una apropiación de la jerga filosófica por parte del alumno, relacionando intuitivamente el problema de las ideologías al tema de la alienación de masas (problema que se vería hasta la tercera sesión). Por otro lado, en el pensamiento de la alumna irrumpe el problema de la libertad, el cual relaciona directamente al tema de las ideologías, mostrando así cierta inquietud hacia este concepto, generando nuevas conexiones problemáticas.

En los casos de las figuras X y XI, podemos observar una auténtica apropiación filosófica de la película, al otorgar conclusiones originales en torno al fenómeno de los prejuicios. El alumno de la figura X fue capaz de resaltar y reinterpretar los simbolismos de la película que más llamaron su atención: *la silla, el sillón, el trono*; logrando la conclusión esperada: *el protagonista fue afectado por la visión del «otro» durante la trama*. Por otra parte, en el segundo caso (figura XI), vemos una conclusión bastante nutrida por parte del equipo que realizó la reflexión: *“ambos son estereotipados o discriminados”*; los alumnos muestran con dicha

conclusión la comprensión del problema que subyace entre ambos personajes: *hay un rechazo y una discriminación inicial de cada uno hacia el mundo del otro.*

### **Casos de paráfrasis y bajo rendimiento**

Mostramos a continuación dos casos de bajo rendimiento con relación a la última pregunta del cuadro CQA: *¿Qué aprendí de la clase?* En la figura XII podemos observar un simple listado de aprendizajes vagos, no desarrollados y desconectados con los contenidos de la lectura. El alumno en esta parte se limita a repetir las primeras impresiones del filme con términos poco o nada desarrollados, como: *“la vida estereotipada de ser negro”*, sin argumentar o intentar relacionar el tema de la lectura con la escena vista en el filme.

Una vez más, podemos observar, la premura por concluir con el ejercicio, así como cierto desinterés por parte del alumnado al no haber visto la película o al no haber asistido a dicha sesión en particular. Cabe resaltar que los alumnos con gran cantidad de inasistencias al proyecto, muchas veces se vieron afectados negativamente al no tener las herramientas teóricas suficientes para culminar su reflexión. Esto debido a las inasistencias o a la intermitencia de sus participaciones en el aula de clase.

### 4.9.3. Análisis de la 3era. Sesión

**Tema:** La alienación del pensamiento

**Objetivo de la Sesión:** Que el alumno pueda comprender qué es la «alienación del pensamiento» y cómo puede presentarse en la represión de su conciencia.

**Lectura:** *La obra de arte en su época de reproducción técnica* (Walter Benjamin)

**Film Analizado:** Coraline y la puerta secreta (2009)

**Trabajo en clase:** Cuadro CQA III & Reflexión sobre una tercera pregunta desafiante.

En los casos de las figuras XIII, XIV y XV, podemos notar un patrón de intuición constante en torno al tema de los “*sentimientos*”, concepto que podemos aducir a la lectura del texto de Benjamin, donde, si bien, el autor no habla de sentimientos, sí plantea la alienación del pensamiento a través de los deseos.

Estos tres casos nos muestran una asimilación de la teoría filosófica a través de las intuiciones personales del alumno, es decir: *el joven fue capaz de modificar el argumento original del autor, para descubrir o plantear una nueva forma de alienación del pensamiento distinta a la del texto*. De igual forma, podemos notar que estas intuiciones son adecuadamente relacionadas con las escenas vistas en el filme. Por otro lado, en la figura XVI, podemos notar que el estudiante en cuestión realiza una interpretación original de los simbolismos de la película, relacionándolos con los conceptos comentados en la lectura de Benjamin: la alienación del pensamiento vía los deseos.

En este caso la alumna interpreta el simbolismo de los “*botones en los ojos*” como una forma de alienación de la familia impuesta hacia los jóvenes y propone el término “*violencia*” para describir el proceso de enajenación emocional de los hijos.

Podemos concluir que, en los cinco casos, hay un proceso de intuición, reinterpretación y apropiación de la teoría benjaminiana a sus propios términos e inquietudes, desde el ámbito familiar.

### **Casos de paráfrasis y bajo rendimiento**

Compartimos los dos casos de más bajo rendimiento durante la tercera sesión, esto en relación con la última pregunta del cuadro CQA: *¿Qué aprendí de la clase?* En el primer caso, figura XVII podemos notar la irrupción de un concepto interesante relacionado al tema de la lectura: *el miedo*, pero que el alumno, por premura u otras razones, no desarrolla adecuadamente, dejando su respuesta inconclusa.

En el caso de la figura XVIII, también podemos ver la irrupción de una idea propositiva: *la afección de las decisiones en base a lo material*, argumento que no fue desarrollado con mayor profundidad por el estudiante, dejando, una vez más, la respuesta de forma inconclusa. No en pocas ocasiones, el estudiante demostró una capacidad incipiente para plantear ideas originales, aunque la emergencia de ciertas situaciones *sui generis*, como el regreso a clases presenciales después de casi dos años de virtualidad, fue un factor algo que impactó en la conducta de los estudiantes en todos los semestres: segundos, cuartos y sextos.



#### 4.9.4. Análisis de la 4ta. Sesión

**Tema:** La autonomía del pensamiento

**Objetivo de la Sesión:** Que el alumno comprenda la necesidad de un pensamiento autónomo, identificando sus bondades, pero también sus sacrificios.

**Lectura:** *Tesis sobre Filosofía de la Historia* (Walter Benjamin)

**Film Analizado:** *Coraline y la puerta secreta* (2009)

**Trabajo en clase:** Cuadro CQA IV & Reflexión sobre una cuarta pregunta desafiante.

En los casos de las figuras IX, XX y XXIII, podemos ver la irrupción del concepto del *tiempo*, como elemento condicional de la autonomía. Si bien dicho argumento es planteado por la película “Coraline” en las tres figuras vemos una inquietud de dichos estudiantes hacia la idea del tiempo, por lo que intuimos representó una idea inquietante para el joven, a través de la cual pudieron identificar los sacrificios que demanda la madurez intelectual, en este caso: se comprendió que la autonomía de los hijos del pensamiento familiar debe conseguirse en un tiempo determinado, más allá del cual se hace difícil alcanzarla.

En un segundo caso, figura XXI, resaltamos la reflexión de una alumna que hace una vinculación profunda hacia el concepto del «progreso», concepto abordado y comentado en la lectura de Benjamin. En este caso la alumna en cuestión fue capaz de relacionar la tesis benjaminiana del *progreso* como ilusión que enajena el pensamiento, relacionándola a las escenas vistas en *Coraline*. Su reflexión demuestra, en cierta medida, la capacidad del cine para ilustrar y dosificar adecuadamente ciertos conceptos filosóficos complejos a nivel medio superior.

## Casos de paráfrasis y bajo rendimiento

En la figura XXIV mostramos el de más bajo rendimiento durante la cuarta sesión. En este caso observamos un abandono del argumento, es decir: el estudiante ya no quiso profundizar y concluir su respuesta, en el peor de los casos podemos deducir también una tergiversación del objetivo y la trama del filme, ya que plantea una historia ajena a lo visto y comentado en el aula.

### 4.9.5. Análisis de la 5ta. Sesión

**Tema:** Hegemonismo Cultural

**Objetivo de la Sesión:** Que el alumno pueda identificar cómo existe un hegemonismo ideológico que se hereda en su entorno social, escolar y familiar.

**Lectura:** *Tesis sobre Filosofía de la Historia*

**Film Analizado:** Historia Americana X (1998)

**Trabajo en clase:** Cuadro CQA V & Reflexión sobre una quinta pregunta desafiante.

En las figuras XXVI y XXVIII podemos observar un reconocimiento por parte del alumno hacia el tipo de personas sobre las cuales se puede ejercer un hegemonismo ideológico, ellos utilizan términos como: “*susceptibles*” o “*impresionables*”, demostrando no solo la comprensión del mecanismo alienante sino una apropiación lingüística del problema. Efectivamente, el radicalismo

ideológico busca, principalmente, personas impresionables o susceptibles, como ellos describen.

En las figuras XXV, XXVII y XXIX, vemos que los alumnos apelan recurrentemente a la idea de hegemonismo, mostrando en ello ciertas inquietudes personales, por ejemplo, el tema de la historia: *“cada año hay hegemonismo”*, o el papel de la escuela en relación a lo ideológico: *“radicalismos transferidos a las personas desde los profesores”*. También podemos ver cierta crítica utilizando definiciones propias o prestadas del texto, por ejemplo: *“son construcciones que engrandezcan el poder”* o *“el adolescente comprende esta barbarie”*, demostrando la correcta asimilación de la tesis planteada por Benjamin: la historia supone un hegemonismo cultural que se impone del vencedor al vencido; y ellos abonan: *desde la familia y desde la escuela*.

### **Casos de paráfrasis y bajo rendimiento**

Podemos ver aquí los dos casos de más bajo rendimiento de la quinta sesión, en relación a la última pregunta del cuadro CQA: *¿Qué aprendí de la clase?* En ambos casos, figuras XXX y XXXI podemos ver definiciones apresuradas e incluso desconectadas con los contenidos de la lectura, realizando simples listados con definiciones sumamente generales o con definiciones que francamente se desvían hacia puntos improvisados o inventados sobre el texto.

En los casos particulares de estas dos alumnas, podemos inferir cierto nivel de incomodidad con las críticas realizadas en el proyecto, partiendo de su escasa asistencia a las sesiones, el bajo rendimiento de sus reflexiones y un lenguaje corporal de abierta indiferente hacia las lecturas y discusiones de los textos, lo que confirma, en parte, nuestros temores al inicio de este proyecto: la existencia de cierta intolerancia por parte de algunos estudiantes ideologizados a no discutir y no realizar autocrítica de sus ideologías.

Cabe destacar que muchas veces el simple posicionamiento de una idea o postura, contraria a las ideologías de moda, por parte del profesor o de algunos de los compañeros del salón, generó la desaprobación y en ocasiones la inasistencia al proyecto por parte de estas dos alumnas, las cuales presentaron productos finales deficientes e inconsistentes con los objetivos pedagógicos planteados para cada sesión. Siendo los dos únicos casos detectados de este tipo en el grupo 652.

#### **4.9.6. Análisis de la 6ta. Sesión**

**Tema:** La autocrítica ideológica

**Objetivo de la Sesión:** Que el alumno pueda comprender las consecuencias del fanatismo ideológico y por qué necesita hacer autocrítica de las ideologías que se le heredan social y familiarmente.

**Lectura:** *Los Avisadores del Fuego: Walter Benjamin* (Manuel Reyes Mate)

**Film Analizado:** Historia Americana X (1998)

**Trabajo en clase:** Cuadro CQA III & Reflexión sobre una sexta pregunta desafiante.

En las figuras XXXII y XXXIV podemos ver una comprensión de la lectura bastante nutrida y una asimilación de los peligros que observa Benjamin en el hegemonismo cultural: *la eliminación o invisibilización de individuo*. Estas dos alumnas identifican los peligros más grandes del radicalismo ideológico y lo describen de forma interesante: *“el hombre particular es el que tiene metas, sueños”* o *“justificamos la infelicidad y los crímenes cometidos en el ahora”*. Demostrando la correcta comprensión de la tesis principal de la lectura: *Los Avisadores del Fuego*. Efectivamente el hegemonismo niega al individuo en pro del progreso. Lo que cuenta es el colectivo, no el individuo, como efectivamente dan cuenta las reflexiones de estas dos estudiantes. Y una de ellas añade: *“se justifica la infelicidad en el ahora”*.

En las figuras XXXIII, XXXV y XXXVI vemos el reconocimiento puntual de las consecuencias de todo radicalismo ideológico: *el daño a terceras personas*. Dicha idea fue ilustrada, pero no comentada por el grupo, en el filme: *Historia Americana X*, cuya escena final no pudo ser vista y comentada por el grupo debido a problemas técnicos, pero cuyo desenlace fue plasmado correctamente por estos alumnos. La reflexión de esta idea demuestra su correcta asimilación desde la lectura: las consecuencias del hegemonismo ideológico muchas veces recaen sobre seres queridos. En el caso del filme, recae en el asesinato del hermano menor del protagonista: Daniel Vinyard. La alumna en cuestión lo describe como: *“ser ciegos al daño que generamos en terceros”*.

Por otro lado, se logra identificar las causas de la violencia ideológica en el seno de una sociedad impositiva, la alumna de la figura XXXV lo describe de la

siguiente manera: *“cada quien quiere imponer su verdad, generando violencia”*. Por otro lado, el alumno de la figura XXXIII, recicla una de las ideas ya comentadas en sesiones pasadas, pero que logra relacionar a la lectura actual: las ideologías muchas veces *“se inculcan desde casa y escuela”*, una idea que fue correctamente ilustrada desde el filme en relación con el protagonista Derek Vinyard.

### **Casos de paráfrasis y bajo rendimiento**

Podemos ver aquí los dos casos de más bajo rendimiento durante la sexta y última sesión, en relación con la a la última pregunta del cuadro CQA: *¿Qué aprendí de la clase?* En ambos casos, figuras XXXVII y XXXVIII, podemos ver definiciones apresuradas y poco desarrolladas. En el caso II podemos observar una clara paráfrasis del objetivo impreso en su hoja de trabajo, es decir: el estudiante repitió con otras palabras, el objetivo de la sesión, desentendiéndose de todo objetivo pedagógico; por otro lado, en el caso I observamos una tergiversación del objetivo pedagógico hacia un punto inexistente de la lectura: *“realizar críticas objetivas”*, lo cual no fue la finalidad medular ni de la lectura, ni del filme.

#### **4.9.7. La integración del estudiante al proyecto**

El primero de los retos que enfrentamos al diseñar este proyecto fue enfrentar el rechazo anticipado que, intuíamos, podría presentarse en ciertos estudiantes adeptos al progresismo ideológico. Partiendo de la intervención docente que aquí diseñamos, contra el radicalismo ideológico, no era de extrañarse la emergencia de ciertas actitudes rebeldes y disidentes por parte de algunos adolescentes, especialmente cuando se debatieron algunas cuestiones ideológicas incómodas o polémicas para ellos dentro del aula de clase. La oposición, el rechazo o la incomodidad de algunos jóvenes para debatir problemas filosóficos relacionados a ese colectivismo ideológico, era una realidad patente que amenazaba con sabotear el óptimo desarrollo de nuestro proyecto, así como el libre pensamiento del resto del grupo desde una atmósfera de respeto y tolerancia hacia las diferencias.

En ese aspecto, no ignoramos el hecho de que hay profesores, quizás con mayor prudencia y tacto en el tratamiento de estos temas, que se inclinan por la neutralidad ideológica al momento de impartir sus clases, sacrificando ciertos contenidos en aras de una atmósfera pacifista, pero ciertamente, orillándola a lo pasivo. Esa pasividad creemos da espacio en la mente del estudiante al falso derecho de instituir una mordaza simbólica en el espacio escolar, dirigida tanto a docentes como a compañeros. El principio de esa mordaza es claro: más vale no tocar, no cuestionar y no debatir ciertas ideologías si el profesor o algún otro compañero no quiere ser reportado o etiquetado con un término expiatorio de moda. Por tal razón, investigar y escribir sobre un proyecto que paliara el radicalismo

ideológico, fue desde el comienzo un reto complicado de afrontar: escribir o no escribir sobre ello. Para nosotros, el problema era evidente y constituyó una necesidad de reconocimiento más que un capricho personal, pues en juego estaba la esencia misma de la filosofía dentro de la institución escolar: *el derecho al libre pensamiento*. El derecho a opinar distinto cuando las modas se muestran hegemónicas.

#### **4.9.8. Una práctica eficiente: el cine como una estrategia versátil de enseñanza**

Al momento de diseñar esta intervención docente, nos encontramos con un dilema: dosificar nuestras lecturas a costa del aprendizaje, es decir, elegir lecturas menos confrontativas o elegir problemas filosóficos que tuvieran una interpretación menos incómoda para los jóvenes o, por otro lado, plantearlos de forma franca, aunque de manera más estratégica que en el pasado. El fenómeno que íbamos a afrontar con los estudiantes de sexto semestre era bien conocido por nosotros. Ya lo habíamos experimentado en otros ciclos escolares en del plantel 20: la censura, la intolerancia, el linchamiento ideológico, el reciclaje de argumentos de manual, la falta de autocrítica y, finalmente, la deserción del alumno ideologizado ante una clase que le podía resultar excesivamente crítica e injerencista para sus creencias. Ello era un peligro que no podíamos ignorar. Entonces: ¿Cómo manejar este proyecto para no obtener los mismo resultados que en el pasado? ¿Cómo evitar que el joven se incomodara o desertara ante la autocrítica ideológica que se le iba



a plantear con las lecturas de Castoriadis, Deleuze y Benjamin? ¿Estaría dispuesto a colaborar al óptimo desarrollo del proyecto cinematográfico u optaría por sabotearlo o desertar ante él?

Los peligros de perder el interés del alumno o de orillarlo a una deserción académica, al no querer discutir las contradicciones de los movimientos ideológicos actuales, estaban presentes al momento de compartir los objetivos y contenidos disciplinares al grupo 652.

Para ello, decidimos enfrentar estos peligros, ya no desde la estrategia magistral del pasado: implementando una clase vertical y esquemática, donde el docente explicaba y organizaba, minuciosamente, cada aspecto de la teoría filosófica, esperando que en el alumno brotara espontáneamente el deseo de la reflexión crítica. Se pensaba anteriormente que la crítica filosófica era producto de una buena explicación y esquematización de las lecturas, con el tiempo observamos que no. No bastaba con explicar y organizar bien a un autor, pues por más que las tesis, ideas o conceptos fueran bien organizados en el pizarrón e ilustrados con ejemplos mentales, los resultados en los estudiante seguían siendo similares ciclo tras ciclo: confusión, apatía, desinterés y, en el peor de los casos, paráfrasis del profesor.

Para esta ocasión, decidimos afrontar la posible hostilidad del alumno ideologizado, y la posible apatía general del adolescente inexperto en temas filosóficos, desde dos tácticas pedagógicas adquiridas en el posgrado MADEMS, conformando así una estrategia global con miras a la autocrítica. Esas técnicas fueron:

- *La implementación del trabajo colaborativo entre docente y alumno. El deseo de un proyecto en común.*

Esta técnica partió de la descripción temprana del proyecto hacia el alumno (un mes de anticipación aproximadamente) de un proyecto cinematográfico especial que iba a abordar el problema del radicalismo ideológico, dio paso a un imaginario grupal de un proyecto en común<sup>135</sup> entre el docente y los alumnos. Esto permitió al profesor generar en el estudiante la sensación de responsabilidad para dar a luz dicho proyecto.

Por ejemplo, el docente en algunos casos, no siempre con éxito, pidió la colaboración del grupo para llevar algunos elementos técnicos relacionados al cine: bocinas, cables, celulares para grabar la sesión, cortinas para tapar la luz, etc. La disposición del alumno a colaborar con dichos elementos siempre fue óptima, aunque la tecnología muchas veces falló en contra. Estas peticiones y descripciones, de manera anticipada, fueron generando un aire de euforia hacia el proyecto de tal manera que el alumno, al cabo del segundo corte parcial, expresaba ya sus deseos por iniciar el tercer corte, donde sabía, se daría inicio al a las lecturas sobre ideologías y su análisis a través del cine.

- *Se utilizo el medio cinematográfico como ejercicio discrecional de la filosofía.*

En esta oportunidad, no se utilizó el texto filosófico de manera explayada y esquemática como en otras ocasiones, llevando al alumno a una reflexión filosófica

---

<sup>135</sup> Dolto hace hincapié en los proyectos en común, como medio didáctico para estimular el aprendizaje. Cfr. Dolto, Françoise, *La causa del adolescente*, Seix Barral, Barcelona, 1990, pág. 76

abierta, pesada y densa. Por el contrario, la disposición de las lecturas fue acotada, sumamente acotada a párrafos o frases clarificantes, las cuales fueron ilustradas oportunamente con la imagen filmica.

Este uso del cine permitió al alumno un ejercicio disimulado de la autocrítica. Al joven jamás se le expresó abiertamente que sus opiniones constituían ya un ejercicio incipiente de reflexión filosófica y nunca, bajo ningún caso, se plantearon las lecturas bajo el crisol de una crítica abierta a sus ideologías. El joven lo intuía, pero no podía achacarlo al docente puesto que nunca se planteó una confrontación entre las ideas del profesor y las opiniones del alumnado. La técnica del *Backlight* (contrastar o tensionar las creencias del alumno desde sus propias intuiciones) les permitió evidenciar sus propios imaginarios, de tal manera ellos mismos se veían en la necesidad de reconocer las contradicciones que brotaban de las lecturas sobre ideologías.

Nunca se planteó una invasión ideológica por parte la figura de autoridad representada por el profesor, esto es: el profesor no utilizó el espacio áulico para inculcar sus ideas o imponer su visión de las cosas, ni se estableció la dinámica de años anteriores de declarar la clase como un ejercicio deconstructivo propio de la filosofía. Autodescubrimiento, estimulación filmica y coerción discrecional hacia la autocrítica, fueron algunas técnicas con buenos resultados para nuestra intervención docente.

Ciertamente este procedimiento no es innovador o nuevo, no pretendemos estar descubriendo un método original de lo que quizás muchos profesores de filosofía con mucho más experiencia han hecho a lo largo toda su carrera, pero sí

podemos afirmar que los resultados de la implementación de esas tácticas discrecionales fueron eficientes para paliar el radicalismo ideológico que nosotros buscábamos en los estudiantes, lo cual era el objetivo principal de nuestra tesis. Las técnicas descritas fueron óptimas desde un punto de vista general: los pequeños problemas o altibajos relacionados a la conducta<sup>136</sup> que emergieron a lo largo del proyecto, pudieron ser solucionados en buenos términos tanto para el docente, como para el alumno. Por otro lado, pudimos observar que el índice de deserción, rechazo e intolerancia, en comparación a otros años, fue mucho menor, y la actitud del alumno a auto cuestionar sus propias creencias fue más eficiente cuando se le planteó la posibilidad de ilustrar el texto filosófico a través del cine.

Citamos solamente, como excepción al buen desempeño general del grupo 652, los casos particulares de dos alumnas, cuya participación en clase fue muy baja y cuya actitud ante las opiniones dadas por sus compañeros o las tesis planteadas por el docente, demostraron cierta renuencia e incomodidad por parte de ellas. Es decir, su lenguaje corporal, dando la espalda al docente en plenas lecturas, sus gesticulaciones faciales, su nula participación en clase y su bajo desempeño en las actividades de escritura, reflejaron una evidente incomodidad hacia los temas críticos planteados por las lecturas.

No obstante, remarcamos un aspecto positivo en estos casos. En comparación con otros grupos de Problemas Filosóficos: las alumnas no desertaron

---

<sup>136</sup> Únicamente surgió una queja por parte del grupo 652 y ésta puede ser consultada en el video de la Reflexión Final: la molestia de algunos estudiantes a la regla de la puntualidad. Se prohibía el ingreso a los alumnos más allá de los 15 minutos de tolerancia. No obstante, dicha queja no pasó a mayores, ni represento una pérdida de interés por parte del grupo hacia el proyecto.

de la clase ni presentaron actitudes de censura hacia sus compañeros o hacia el docente. Si bien demostraron poco interés y una nula participación oral, asistieron a todas las sesiones, cumpliendo en tiempo y forma con todos sus productos finales. Ello demostró, en última instancia, un grado de tolerancia y disposición a ser parte integral del grupo. En conclusión: el índice de hostilidad estudiantil, al momento de debatir cuestiones ideológicas, fue mucho menor cuando se abordó a través del cine, reduciendo la deserción académica a cero, esto a pesar de los problemas técnicos que enfrentó el nuestro proyecto.

La carencia de recursos técnicos por parte del plantel, específicamente del proyector, los cables de alimentación y la cuestión digital para grabar las sesiones, fueron una constante a lo largo de las seis sesiones del proyecto. De igual manera, se batalló con el inadecuado espacio de los salones del plantel 20, cuyas ventanas y fuentes de luz natural obstaculizaron el correcto desempeño del proyector.

Como ya se mencionó, docente y alumnos colaboraron con la obtención de dichos materiales, los cuales, aunque en todas las sesiones se contó con todos los recursos para proyectar filme, las fallas técnicas nunca dejaron de brotar de forma inesperada. De las seis sesiones programadas, dos presentaron problemas técnicos inesperados: la segunda, cuya falla de una bocina auxiliar de sonido dificultó la escucha de los diálogos para el alumno, y la sexta sesión, cuya falla de la computadora que manejaba el proyector impidió la proyección de la última escena del proyecto.

No obstante, como balance, podemos concluir que, a pesar de estos problemas técnicos inesperados, estos no fueron lo suficientemente continuos para

impedir el cumplimiento de los objetivos pedagógicos programados para cada sesión, en cuyo caso, cuando no fue posible proyectar las escena se dejaron como una actividad en casa para el estudiante. La obtención de esos aprendizajes y objetivos pueden ser juzgados y consultados por el propio lector, en la Reflexión Final Grupal, cuyo link<sup>137</sup> fue publicado en la sección de evidencias completas. Que sea nuestro lector el último juez de la factibilidad de este proyecto.

#### **4.9.9. Un regreso presencial convulsionado: el caso del grupo 652**

Finalmente, quisiéramos mencionar un tercer reto que enfrentamos en el desarrollo de nuestra intervención docente, un reto sui géneris, si podemos decirlo así, pues fue un fenómeno que no esperábamos y que nosotros, junto con las autoridades del plantel 20, relacionamos directamente al fenómeno de la postpandemia.

Nos referimos a una conducta excesivamente hiperactiva en alumnos de todos los semestres, recordando a nuestro lector que durante el semestre 2022-A (enero-junio) en el cual fue implementado nuestro proyecto, se determinó el regreso a clases presenciales por parte de la secretaria de educación pública. Las conductas reportadas en la mayoría de los grupos fueron: un alto índice de inasistencia a clases, pero no del espacio escolar, es decir, el alumno entraba al plantel, pero no a clases, prefiriendo convivir con sus compañeros; algunos casos de ansiedad

---

<sup>137</sup> Véase: [https://drive.google.com/drive/folders/1kjFW1ERG8rWT251CEEWCOb\\_j6bffeUo8](https://drive.google.com/drive/folders/1kjFW1ERG8rWT251CEEWCOb_j6bffeUo8).

generalizada en alumnos de excelencia, casos de déficit de atención y algunos casos de alcoholización en espacios aledaños al plantel. Todas, ciertamente, son conductas que se presentan cada ciclo escolar en los planteles del Colegio, pero cuya incidencia aumentó en comparación a ciclos anteriores, intuimos, debido al encierro al que fueron sometidos los jóvenes después de dos años de virtualidad.

En el caso particular del grupo 652, turno vespertino, la conducta general de los estudiantes fue bastante convulsionada. En ocasiones se presentaron actitudes de franco desorden dentro del aula, lo que dificultó algunas veces el plan de clase. No obstante, dicha hiperactividad pudo ser balanceada por el mismo grupo que, ante el avance del proyecto, se fue organizando más en su trabajo, es decir, aunque fue un grupo bastante desordenado e hiperactivo, también presentó una continua disposición a participar, comentar y analizar los contenidos de las lecturas, lo que llevó a buen término el desarrollo del proyecto. Esto fue una sensación resaltada por los mismos estudiantes en sus rúbricas de autoevaluación: *“Me gustó mucho que todos tuvimos una participación, todos tuvimos una buena conexión”, “siempre fuimos unidos para todo”, “la buena vibra y el compañerismo”*<sup>138</sup>. Solo por nombrar algunas de muchas otras con la misma impresión de compañerismo y respeto.

Cabe mencionar que la personalidad *sui generis* del grupo 652, un grupo desordenado, pero participativo en la mayoría de sus miembros, representó un reto inicial, pues para el docente como para el alumno, la adaptación abrupta a la vida académica presencial amenazaba con una baja tasa asistencia a las clases,

---

<sup>138</sup> Los casos citados son de los alumnos: Osornio Pichardo Fernanda, Pérez Rodríguez Mariano Uriel y Juárez González Mauricio, cuyas rúbricas pueden ser consultadas en la liga publicada en el apartado de resultados.

situación que se fue regularizando conforme iban avanzando las semanas y los meses. Ya para el final del semestre, durante el último corte (mayo-junio), el grupo 652 tuvo un índice de asistencia muy estable y regular, alrededor del 86% de los alumnos asistió a todas las sesiones del proyecto, es decir: solo seis alumnos de los treinta y nueve que conformaron el listado, tuvieron una baja o nula asistencia.



## **Conclusiones**

### **El renacimiento desde otras áreas del saber**

Uno de los principales retos al realizar nuestra tesis fue adaptar nuestra investigación filosófica a las diferentes aristas disciplinares planteadas por el posgrado. En el caso del profesional de filosofía, el hecho de enfrentarse a un mundo distinto de autores, marcos teóricos, jergas lingüísticas, etc. representó un choque inicial difícil de asimilar y constituyó el primero de los muros a derribar para un óptimo aprendizaje de los contenidos vistos en la maestría.

El hecho de adaptar, dosificar o incluso renunciar en ocasiones a ciertos autores filosóficos, planteó un verdadero esfuerzo de autocrítica intelectual, pues la introducción al área pedagógica y psicológica implicó muchas veces la dificultad de asimilar una serie de ideas, teorías y metodologías que poseen sus propias formas y estilo. Es decir, en muchas ocasiones se tuvieron que volver a revisar los mismos fenómenos conocidos por la tradición filosófica, pero desde el andamiaje y jerga teórica de la pedagogía o la psicología. El esfuerzo de releer y reinterpretar dichos fenómenos desde otro crisol disciplinar constituyó, en sus inicios un auténtico reto de acomodación cognitiva para el perfil de un alumno de posgrado, formado y definido ya por una determinada tradición.

Si bien el posgrado fue capaz de relacionar y dosificar adecuadamente todos sus campos disciplinares, fue evidente que estos poseen universos propios. ¿Cómo afronta el filósofo ese choque interdisciplinar desde la inseguridad de un área

desconocida para él? ¿Cómo asimilar y adaptarse a otros campos del saber en un tiempo acotado del plan de estudios del posgrado? ¿Cómo vencer los prejuicios de una disciplina y abrirse a otros? Son cuestionamientos que se dicen sencillos, pero en la práctica muchas veces implicaron atrasos y ambigüedades teóricas en el desarrollo del proyecto.

La interdisciplinariedad del posgrado representó el reto más franco desde sus inicios, pero también la parte más enriquecedora, desafiante y meritoria de su esencia; mérito que debemos remarcar y reconocer en todos aquellos que se han inclinado a cursar un posgrado en MADEMS. La multidisciplinariedad del posgrado pone ya, desde su nombre, un reto ennoblecedor, el renacimiento del profesional desde el área educativa, ello demanda la capacidad para salir de una zona confort intelectual y adentrarse a otras para evolucionar. Esa capacidad de renacer desde otros campos teóricos requiere un esfuerzo notable de comprensión, adaptación y asimilación de lo que pueden demandar otros posgrados universitarios, cuya línea de investigación es una profundización y especialización del área elegida.

En el fondo MADEMS nos planteó un reto y una crisis profesional necesaria: ser maestro en la enseñanza de cualquier campo del saber no solo requiere un adecuado dominio teórico de la disciplina, demanda también el dominio pedagógico y psicoemocional de su transmisión. Saber enseñar demanda conocimiento, pero sobre todo autocrítica y voluntad para actualizar e introducir nuevos conocimientos, nuevos autores, nuevas perspectivas. En ello radica la esencia del docente comprometido con la calidad de su enseñanza.

## **La pandemia: un posgrado en línea**

Otro de los retos a los cuales nos enfrentamos, a lo largo de esta tesis, fue asimilar el hecho de una formación teórica en línea, debido a la emergencia de la pandemia SARS-CoV-2 o COVID-19; situación que orilló al mundo, abruptamente, a una transformación total de todos los ámbitos de la vida contemporánea.

Dicho evento representaría un cambio radical en la forma en que se entendía la educación y la forma en que se experimentaría la educación a nivel psicológico por parte de docentes y estudiantes. Sin duda alguna, la emergencia de la pandemia dificultó muchas veces la asimilación de los contenidos vía digital. El esfuerzo fue general: alumnos y profesores de MADEMS tuvieron que adaptarse a la nueva vida digital y a las nuevas formas de experimentar la vida escolar. Clases, conferencias, congresos, coloquios, evaluaciones de comité, todo se transformó a una nueva realidad virtual a la que rápidamente se adaptó el mundo universitario.

En mi caso particular, acomodarme y asimilarme a una forma de educación digital, poco difundida hasta entonces, fue un proceso difícil y algo convulsionado. Profesores y alumnos iban encontrando o, mejor dicho, inventando sobre la marcha las nuevas formas de construcción del espacio áulico, así como las nuevas formas de enseñar y aprender de ella.

De alguna manera el sentimiento que se tuvo al entrar abruptamente a esa nueva digitalidad fue en parte de privación, de mutilación o de sesgo en la calidad educativa. La ausencia de ese espacio escolar físico trajo otro reto de confrontación

interna: ¿cómo desapegarse del modelo educativo presencial que impero durante muchas décadas? ¿Cómo adoptarse esta nueva realidad? Es decir, en el fondo estas preguntas ocultaban las auténticas inquietudes que alumnos y profesores quizás nos planteamos: ¿realmente estamos aprendiendo desde esta digitalidad? ¿Realmente se puede enseñar a través de medios digitales? O ¿sólo estamos experimentando e innovando a costa de la calidad educativa? Esto nos adentró a una duda razonable: ¿qué tan diferente es educar presencialmente a hacerlo digitalmente? Los sentimientos eran de franco desconcierto, aunque estos se fueron disipando con el pasar de los meses y los semestres.

Podemos concluir que el reto de la educación virtual nos enseñó algo valioso para aquellas generaciones que transitamos el posgrado MADEMS durante la pandemia: la educación es adaptación, innovación y, dado el caso, reinención de los conocimientos transmitidos. La calidad educativa no radica en la naturaleza del espacio escolar, radica en la capacidad de apropiarse y utilizar ese conocimiento transmitido, para elaborar otros nuevos, sin importar cómo o a través de qué medio dichos conocimientos fueron transmitidos.

### **El deseo de hablar sobre ideologías: censura y tabúes**

Un tercer reto personal que afronte particularmente en la realización de esta intervención docente sobre ideologías fue enfrentarnos al radicalismo ideológico en muchos sentidos y espacios, no solo desde el aula de clase como docentes de

filosofía, sino también desde el espacio escolar como alumnos de posgrado, y también desde la intimidad de nuestro pensamiento (la culpa ante la sociedad). El surgimiento de prejuicios, tabúes, temas prohibidos o censuras discrecionales por parte de culturas dominantes en nuestro tiempo fue un factor patente a lo largo de la realización de esta tesis.

El proponer un proyecto de intervención docente incómodo para cierta población estudiantil fue uno de los retos que como tesista tuve que afrontar: ¿cómo y por qué defender una tesis que puede ser mal vista por la sociedad en general? ¿Cómo soslayar la censura discrecional hacia ciertos temas? Las respuestas a estas cuestiones pueden ser intuitivos: “Hablar de adolescentes violentos no es un problema”, “vandalizar, destruir, violentar, son solo reacciones del adolescente que deben ser contextualizados”, “las conductas radicales son la única forma de adquirir voz”, etc. Nombrar la realidad con eufemismos plantea un reto cuando el discurso social niega el uso de la razón y legitima los excesos.

Los problemas de ejercer un libre pensamiento pareciera ser el primer reto a vencer en la vida académica en todos niveles, también a nivel posgrado: pareciera hay ciertos temas que no deben ser tocados o discutidos; hay ciertos temas que no deben tocarse, ni siquiera plantearse como problemas de enseñanza; hay ciertos movimientos que no deben ser cuestionados. La censura coercitiva, apuntalada así por el temor al linchamiento ideológico, tanto de profesores, como de alumnos, se erige como uno de los grandes problemas a vencer en la mente del investigador.

En ese sentido, el reto de afrontar la cancelación, la supresión o, en el menor de los casos, la *eufemización*<sup>139</sup> de nuestras propuestas, fue sin duda uno de los retos con los que luchamos internamente a lo largo de esta tesis. Aclaramos: no por cuestiones de desacreditación o cancelación por parte de nuestros profesores, asesores y tutores del posgrado, a quienes con total cariño y agradecimiento reconocemos su total apoyo, comprensión y orientación para el óptimo desarrollo de nuestra tesis. Sus consejos y correcciones teóricas abonaron siempre al enriquecimiento de nuestra investigación y ayudaron a que ésta alcanzará los niveles de formalidad y rigurosidad que todo documento académico debe poseer.

La lucha que aquí describimos fue una lucha interna: el reto de vencer una especie de “culpa” infundada, temor o prudencia de ofender los derechos del otro, patente en carne propia la tesis de Benjamin: *“la auto represión de la conciencia”* como forma de dominación. Nuestra voluntad de escribir y denunciar el problema del radicalismo estudiantil representa la oposición y el rechazo a una cultura que demanda silencio ante el poder hegemónico: ¿Por qué cuestionar las ideologías actuales? ¿Por qué evidenciar las contradicciones del progresismo? ¿Por qué cuestionar la conducta del adolescente ideologizado? ¿Por qué llamar violencia a la violencia?

Recordamos aquí las palabras del gran político español, Julio Anguita, quien en uno de sus discursos afirmaba: *“La resignación se basa en un dominio más duro: el dominio de la mente. Ese opio que cae desde los discursos, desde los medios,*

---

<sup>139</sup> Permítasenos el neologismo, para referirnos al uso de eufemismos, ante una «*cultura de la cancelación*» que se guarda el derecho a estipular qué hechos, palabras o conceptos pueden resultar ofensivos para la sociedad en general.

*desde la televisión, y va empapando la mentalidad popular diciendo: ¡calla! ¡calla! porque si no callas puede ser peor*<sup>140</sup>. Las palabras de Anguita anuncian el destino que depara al libre pensamiento en una sociedad ataviada por el miedo: el linchamiento, el agravio, el insulto, el descredito y la violencia ideológica. El individuo calla por miedo. Nosotros diríamos: la academia calla por temor al estudiante desbocadamente empoderado o empoderado en rubros que no le corresponden. La auto represión de la conciencia que, en mayor o menor grado, tuvimos que afrontar al momento de escribir esta tesis, puede resumirse en las siguientes preguntas: ¿será prudente escribir una tesis sobre ideologías? ¿Será prudente denunciar la violencia estudiantil que semestre tras semestre observamos en nuestro espacio laboral? ¿Cómo reaccionarán nuestros posibles lectores: habrá oposición, desagrado o linchamiento de forma a priori? Vencer los temores propios siempre es un reto, pero finalmente otorga ciertas recompensas si uno actúa desde la seguridad de sus observaciones y el uso franco de la razón.

### **¿Cómo puede enriquecer nuestro proyecto a la enseñanza de la filosofía?**

#### **El cine puede ser un refugio para el estudiante**

Tesis sobre la pedagogía del cine seguramente hay muchas. La literatura académica en torno a este recurso como medio didáctico no es nueva, por el

---

<sup>140</sup> Héctor Aguilar. (27 de julio de 2022). *Uno de los mejores discursos de la historia - Julio Anguita*. [https://www.youtube.com/watch?v=Fse1jHKsV28&t=676s&ab\\_channel=H%C3%A9ctorAguilar](https://www.youtube.com/watch?v=Fse1jHKsV28&t=676s&ab_channel=H%C3%A9ctorAguilar).

contrario, es prolífica en muchos campos del conocimiento. La propuesta de una didáctica del cine que paliara el radicalismo ideológico en estudiantes de bachilleres persiguió en todo momento un objetivo humilde en esta tesis: el autodescubrimiento, por parte nuestra, de una nueva manera de impartir filosofía. Una nueva manera que nos permitiera refrescar y solucionar problemáticas puntuales de nuestra práctica docente, por ejemplo: la hostilidad, la apatía, el rechazo, la falta de argumentación y la infravaloración del ejercicio filosófico por parte de nuestros estudiantes; y por parte nuestra: la falta de formación pedagógica, la inexperiencia ante el manejo de conflictos, el apego a las clases magistrales y la falta de dinamismo didáctico, son algunos de los aspectos más urgentes que demandaban solución en nuestras clases.

La utilización del medio cinematográfico nunca tuvo como objetivo revolucionar la enseñanza, a lo mucho, se buscaba un salvavidas que nos permitiera acercarnos más efectivamente a las necesidades del adolescente. Adolescentes atravesados por una natural volubilidad y rebeldía. Ese salvavidas lo describimos aquí como un aprendizaje actitudinal producto de la implantación de la estrategia propuesta: la apertura del estudiante ante la afabilidad del cine nos enseñó a reconocer sus necesidades, sus angustias e imaginarios, sin prejuzgarlos. Esa apertura y mejor disposición del joven hacia el aprendizaje vía la imagen, nos mostró algunas causas posibles de su radicalismo: *el joven siempre quiere ser escuchado y en esa búsqueda para tener voz puede adoptar cualquier ideología, incluso las violentas*. Eso se nos evidenció cuando el cine pudo sacar a ciertos estudiantes renuentes a la participación o angustiados por ciertos problemas



familiares de su estupor intelectual. Con el cine el estudiante se comunicó más y mejor, revelándonos una ventaja que creemos puede ser valorada oportunamente por nuestro colegas hoy en día: y es que el cine puede ser utilizado como un medio contracultural por el joven. Es decir, puede dejar de ser un medio de consumo y volverse una herramienta de construcción crítica para ellos.

Nuestro proyecto no pretendía diseñar una intervención docente donde el docente utilizara el recurso filmico como un simple medio de entretenimiento para el alumno o, más deleznable aún, para gastar el tiempo cuando el docente no hallaba preparados los contenidos de su clase. Desde el punto de vista de nuestro problema diagnóstico, se trataba de dislocar al cine de una mera función propagandística y retórica, para ofrecerlo como un medio de concientización de las tendencias ideológicas imperantes en el imaginario estudiantil: si la cultura progresista de nuestros días inculcaba sutilmente la intolerancia, la censura, el linchamiento ideológico y el pensamiento de masas a través de ese mismo cine, éste puesto en manos de la filosofía podría ofrecer fines contrarios: inculcar la otredad, la tolerancia, el libre pensamiento y la auto gobernanza del estudiante. El cine podría ser una alternativa diferente donde el estudiante se eduque, no solo consuma.

El cine así entendido se nos mostró al final de nuestra práctica, como un medio subversivo que sirvió para crear nuevos imaginarios, nuevas actitudes y finalmente, nuevos canales de expresión crítica. Las rúbricas de evaluación, que nuestro lector puede consultar en esta tesis, así lo demostraron: inquietudes, observaciones filosóficas insospechadas, apropiaciones lingüísticas y

principalmente la sensación de haber estado en un proyecto que generó una atmósfera de compañerismo en el grupo, propició en los estudiantes actitudes diferentes ante las posibles diferencias ideológicas en el salón de clase: compañerismo, generosidad y diálogo entre iguales. Durante el proyecto quedaron atrás, por lo menos momentáneamente, esa tendencia a la cancelación, esa cultura del linchamiento y esa cultura de la censura hacia los que opinan diferente. El grupo 652 se mostró capaz de dialogar y de solucionar las opiniones diferentes que fueron emergiendo ante la lectura de los textos.

El cine que proyectamos no fue la típica propaganda y entretenimiento que la industria cultural se ha empeñado en vender al joven de hoy en día. El cine que proyectamos se utilizó por ellos mismos, el grupo 652, como un medio factible de «educación política» pues supuso la capacidad de los jóvenes para dialogar, comunicar y tramitar sus diferencias de forma respetuosa, cuando las ideas y tendencias hegemónicas de su tiempo le inculcan la asfixia y la violencia como medios sutiles de imposición. El cine puede ser para el joven antiprogresista de hoy, un auténtico refugio de contracultura ideológica y, por lo tanto, una posibilidad de liberar su conciencia.

### **El uso acotado del texto filosófico, una forma eficaz de enseñanza a nivel medio superior**

De todas las lecturas utilizadas en nuestra intervención docente, podemos resaltar que aquellas mejor recibidas por el estudiante fueron las lecturas mejor acotadas y delimitadas en lo teórico. Esos casos estuvieron representados por las

lecturas de Castoriadis y Deleuze, cuya lectura fue muy reducida a tesis bastante claras: el tema de los prejuicios y el tema de la otredad. En el caso de Benjamin, la selección de párrafos fue mayor, dos o tres párrafos por sesión, lo cual dificultó un poco más la comprensión del estudiante. No obstante, esto no llegó a comprometer el objetivo planteado: aun así, el alumno pudo intuir y deducir los problemas que el autor quería comunicar, aunque el esfuerzo del joven evidentemente fue mayor.

La conclusión y el aprendizaje que podemos compartir a otros colegas docentes, así como al enriquecimiento y mejora de la enseñanza filosófica a nivel bachillerato, es demostrar la efectividad que tuvo lectura acotada del texto filosófico a dos o tres párrafos por sesión. Párrafos de no más de 3 o 4 líneas. Esto no implica la imposibilidad de trabajar un mayor número de estos, simplemente plantea una relación proporcional obvia: entre más largo sea el párrafo, más tiempo y esfuerzo se necesita para ser ilustrado y asimilado por el alumno. Esto representa un tiempo y un esfuerzo que, consideramos, no es pertinente para un estudiante de educación media superior, pues no necesariamente ha de especializarse profesionalmente en la filosofía.

Somos conscientes de que lo estamos describiendo pudiera resultar una regla obvia y tautológica para muchos profesionales del área pedagógica o para profesores con mayor experiencia en el área filosófica, pero también sería justo mencionar que no pocas veces el filósofo abusa del esquematismo, la profundidad teórica y el uso del texto filosófico para tratar de otorgar «calidad» a sus clases durante la práctica: ¿cuántas veces se enseña filosofía a nivel bachillerato bajo los mismos esquemas y dinámicas con que se enseña a un nivel superior? ¿cuántas

veces no se satura al alumno de información o actividades pensando que entre mayor sea el número estas mejor será la pedagogía de la enseñanza filosófica?

En una clase de cincuenta minutos se describen ideas, marcos teóricos, líneas de tiempo, biografías, etc. Ofreciéndole al alumno todo un denso entramado de información en un corto lapso: ¿Es capaz el alumno de organizar toda esa información al final del semestre? ¿puede deducir y construir sus propios conocimientos desde un mar de ideas que se le vacían clase tras clase?

Las situaciones que aquí describimos no son hipotéticas, constituyen la realidad diaria de muchas clases de filosofía en nuestro país. El docente de bachilleres puede caer en una atmósfera magistral aunque muchas veces piense que no lo está haciendo: llena ordenadamente el pizarrón de esquemas, pretende abordar un puñado de ideas en varios minutos, pretende ser minucioso en aras de la calidad, relaciona un autor con otro en una misma temática, describe épocas históricas complejas para «contextualizar» la teoría, cuenta datos biográficos del autor para enganchar al alumno, o diseñada una gran variedad de actividades dentro del aula, pensando en una mejor pedagogía.

Dichas cuestiones en sí mismas no son reprochables, por el contrario, son aspectos buenos e ideales para una clase a nivel profesional, no así para una clase de introducción y familiarización con la filosofía propia del nivel bachillerato. En gran medida, el docente cae de forma inconsciente en estas estrategias ineficientes porque se ampara en el marco referencial a través del cual a él aprendió filosofía.

En ese sentido, recordamos las palabra de Maurice Tardiff, cuando afirmaba: “el docente enseña cómo le fue enseñado”<sup>141</sup>.

Así úes, nosotros en esta tesis ofrecemos un proceso alternativo de enseñanza, uno ya probado por nuestro proyecto: se puede enseñar filosofía efectivamente, desde la lectura acotada por párrafos ilustrados por el cine. Un párrafo una idea; una idea una escena filmica. El estudiante de nivel medio superior no necesita leer cuartillas completas del texto filosófico (no por lo menos como regla obligatoria), ni el docente necesita caer la minuciosidad de la teoría filosófica para lograr la adecuada atención y aprendizaje de los alumnos.

La táctica aquí descrita está cimentada de forma inductiva. Por ejemplo, lectura continua del texto filosófico, tal como la aplicamos en cursos anteriores, no siempre dio resultados positivos. Se puede proceder la lectura continua de una cuartilla por sesión de un autor como Platón o Aristóteles (en semestres iniciales) o dos cuartillas en autores como Hume o Descartes (en semestres más avanzados), y los resultados generales siempre fueron similares: confusión, ambigüedad, falta de sentido para el alumno quien no lograba comprender con claridad el sentido original del autor. Estos eran capaces de entender una o dos ideas a lo mucho, pero no logra hilarlas entre sí para deducir un conocimiento propio. Al final del día, le lectura continua del texto filosófico, aunque sea corta, y bien esquematizada, no mostró ser una táctica pertinente y eficiente para enseñar filosofía a estos niveles. Era necesario proceder con otra estrategia y otras tácticas.

---

<sup>141</sup> Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2014, pág. 48.

Cabe mencionar que la táctica de párrafos bien delimitados no fue improvisada durante este proyecto. Por el contrario, el proyecto cinematográfico vino impulsado por el trabajo realizado a largo de dos años en grupos de quinto semestre. La estrategia del *Backlight* (contraste conceptual) – aunque antes no le habíamos puesto algún nombre – así como selección puntual de párrafos y preguntas desafiantes, fueron tácticas de enseñanza que fuimos implantando a lo largo de tres ciclos: semestres 2019-B, 2020-B y 2021-B.

Por ejemplo: en lecturas pertenecientes a grupos de quinto semestre, estuvimos trabajando un texto denso y complejo sobre estética: “*Sobre la Norma del Gusto*” de David Hume, con el cual fuimos experimentado la capacidad de los grupos de quinto, para adquirir aprendizajes teóricos sobre estética. Durante los primeros ciclos procedimos con una lectura corta del texto, pero continua (de una a dos cuartillas), táctica que no ofreció muchos resultados. Posteriormente, con el paso de otros ciclos, fuimos dosificando la lectura, hasta que nos declinamos finalmente filtrar la densa teoría filosófica de Hume y seleccionar solo un párrafo para ser leído por sesión. Los resultados ofrecidos durante el semestre 2021-B, es decir tres años después de ir experimentando su dosificación, los resultados fueron mucho más notables: mayor participación, mejor actitud grupal, mayor interés y mejor comprensión de los problemas cuando se le planteaban preguntas argumentativas a los jóvenes.

Lo que aprendimos en este proyecto fue evidenciar que el aprendizaje muchas veces se da más fácilmente cuando se transmite una sola idea, clara y transparente, que la implementación y planeación de toda una parafernalia teórica

para la clase. Esperamos este humilde conocimiento pueda abonar al enriquecimiento, didáctica y calidad de la enseñanza filosófica a estos niveles: el docente no necesita realizar grandes esquemas, ni gran profundidad teórica para alcanzar objetivos pedagógicos óptimos y significativos en el adolescente. Una vez más: pareciera un principio obvio para el experto pedagógico, o para algunos docente con gran experiencia, pero puede no ser así para aquellos que apenas inician su recorrido por el noble oficio de nuestro amado oficio de enseñanza filosófica.

## Referencias de consulta

En las siguientes ligas nuestro lector podrá consultar la totalidad de las evidencias realizadas por el grupo 652, y que no pudieron ser anexadas en esta tesis. En ellas se muestra las evidencias de cada uno de los productos finales realizados por los estudiantes. También se compartirán las evidencias completas de las reflexiones escritas por los alumnos durante las seis sesiones de trabajo:

- Carpeta General de Evidencias Completas:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_OH32Dvvck203i7iTSTeBPKsuK6oRruU](https://drive.google.com/drive/folders/1_OH32Dvvck203i7iTSTeBPKsuK6oRruU)
- Carpeta de Bitácoras Globales:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1NVoV08Chbf3ci\\_08VVvsXONk43nI2khxY](https://drive.google.com/drive/folders/1NVoV08Chbf3ci_08VVvsXONk43nI2khxY)
- Carpeta de Exámenes Finales:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1r6RnyVkiqctodBv75xwg4A0AwVPoxVj7>
- Carpeta de Rúbricas de Evaluación:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1kj1WTsVkeH0r03ajFtpaX-mdIWRsqe6D>
- Evidencias completas sesión I:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1CM6X6mt2HfcCP9DIYefqKfh4TITSaIHB>
- Evidencias completas sesión II:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1Exq\\_mVOXr36VYeFKb-4MTRbHe-LHcEaZ](https://drive.google.com/drive/folders/1Exq_mVOXr36VYeFKb-4MTRbHe-LHcEaZ)
- Evidencias completas sesión III:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1KW4DRM79vl\\_zv2baWZVqgNeJh8EvGZvi](https://drive.google.com/drive/folders/1KW4DRM79vl_zv2baWZVqgNeJh8EvGZvi)
- Evidencias completas sesión IV:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1lw-DnR1dsTpefKKbXIQICC9OiEQ\\_0wb2](https://drive.google.com/drive/folders/1lw-DnR1dsTpefKKbXIQICC9OiEQ_0wb2)
- Evidencias completas sesión V:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1pBqbO3evsFaHX3reucVdTfW-3GtWkniP>
- Evidencias completas sesión VI:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1NZ0ngmEQN03ZSLKKDV-SIHnswSkzrtTj>
- Fotos por Sesión:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1ULEKTrGKwKY-4hk9fSDeSUBGDcdZrS0B>

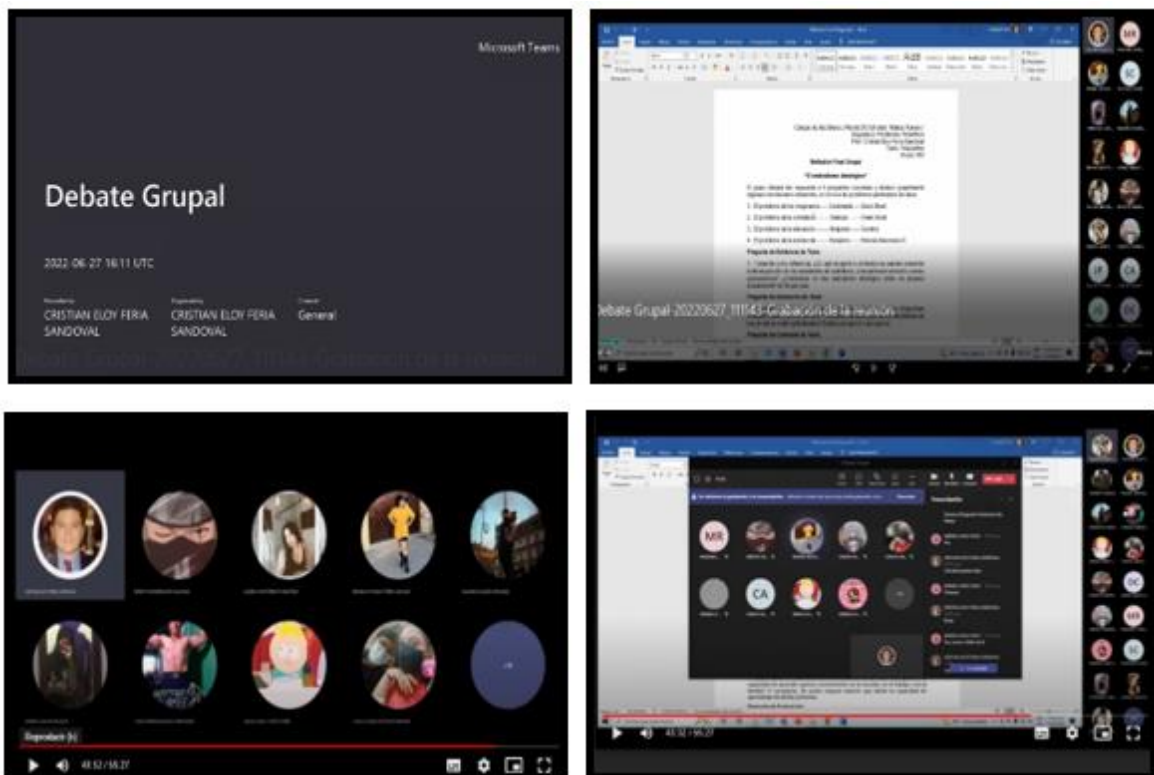


## Liga de la Reflexión Virtual del Gpo. 652

En la siguiente liga drive, nuestro lector podrá consultar y escuchar la Reflexión Final del grupo 652, grabada virtualmente el día 27 de junio del 2022. En ella se plasman las inquietudes, las intuiciones, las conclusiones y los aprendizajes obtenidos por los jóvenes al finalizar nuestra intervención docente.

Liga de acceso drive:

[https://drive.google.com/drive/folders/1kjFW1ERG8rWT251CEEWCOB\\_j6bffeUo8](https://drive.google.com/drive/folders/1kjFW1ERG8rWT251CEEWCOB_j6bffeUo8)



## Anexos

En la siguiente sección se comparten un total de treinta y siete figuras a través de las cuales se evidencian cuestionamientos, aprendizajes y reflexiones del grupo 652. Remarcamos en un círculo rojo las ideas más inquietantes y disruptivas del estudiante en relación con las lecturas hechas en clase.

Figura I

Nombre León Angel Prohita Bonache  
 Grupo 652 Sesión 1

CUADRO CQA.  
 TEMA: EL PROBLEMA DE LOS IMAGINARIOS Y ESTEREOTIPOS SOCIALES

¿Qué creo puede ser un Imaginario Social instituido? ¿Hay estereotipos verdaderos / positivos? Desarrolla	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Que es una persona a seguir, el ejemplo de como debemos ser, lo cual la sociedad inculca a las futuras generaciones, le dicen "lo correcto" o "lo que está bien", lo que debe de ser" para que la sociedad este comoda.</p> <p>La gente busca estereotiparse con vestir elegante y con dinero para tener un lugar en la sociedad.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Que todos nos quitemos esas ideas antiguas, antaño retrógradas, de los estereotipos poder todos ser libres de elegir nuestras propias ideas, ayudar a todos a quitar estereotipos, romper con ellos, reconocer nuestros orígenes y no caer en la persuasión de la sociedad, espero que la clase ayude a todos a poder analizar su ambiente y su círculo social</p>	<p>De acuerdo a lo comentado en clase, escribe tres aprendizajes clave (desarrolla)</p> <p>Existe una herencia cultural, esto es lo que la sociedad va adoptando a través de los años, lo manejar como lo correcto para que lo aprendan futuras generaciones.</p> <p>La sociedad es un sistema simbólico de lo malo, lo que no está bien para la sociedad, (lo prohibido).</p> <p>Las costumbres son forzadas de lo contrario se olvidan</p>

Figura II

Nombre: Angela Delgado Arce  
 Grupo: 2027 Sesión: 7

CUADRO CQA.  
 TEMA: EL PROBLEMA DE LOS IMAGINARIOS Y ESTEREOTIPOS SOCIALES

¿Qué creo puede ser un Imaginario Social Instituido? ¿Hay estereotipos verdaderos / positivos? Desarrolla	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Es un "ejemplo a seguir" o clichés que la sociedad ha adoptado para las futuras generaciones. En donde muestran lo "correcto" o "lo que debe de ser" para que la sociedad este comoda.</p> <p>Si, las personas exitosas se estereotipan como gente elegante y con dinero y muy inteligentes.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Argumentar sobre los imaginarios sociales instituidos por la sociedad (estereotipos) (clichés) y reconocer su importancia y significado y tener mayor claridad y persuasión de sus orígenes y como persiguen a nuestra sociedad, comprendiendo y analizando mi círculo social y que imaginarios estan presentes en el</p>	<p>De acuerdo a lo comentado en clase, escribe tres aprendizajes clave (desarrolla)</p> <p>Tenemos una herencia cultural, que es lo que la sociedad lo adoptando como correcto para otorgarlo a las futuras generaciones.</p> <p>La sociedad es un sistema simbólico de lo sancionado, que es donde empieza lo que no esta bien visto ante ella. (lo prohibido). Los costumbres son forzados, de lo contrario se olvida.</p>

Figura III

Nombre: Carolina Gonzalez Jimenez  
 Grupo: 2027 Sesión: 7

CUADRO CQA.  
 TEMA: EL PROBLEMA DE LOS IMAGINARIOS Y ESTEREOTIPOS SOCIALES

¿Qué creo puede ser un Imaginario Social Instituido? ¿Hay estereotipos verdaderos / positivos? Desarrolla	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Refiriendome a la película en la pasaron no me educaron a que tanta que discriminar a una persona de color o por tener otras preferencias diferentes a los nuestros solo por que socialmente no son considerados "normales" como por ejemplo en la religion catolica en el pasado se excluian y no esta bien visto la homosexualidad por ejemplo, entonces esta tan impracticado estos estereotipos en la sociedad que a veces pensamos que son normales o que sea común.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Espero aprender de como todos estos estereotipos se rompen y no todo siempre es igual como por ejemplo en la película se inter-cambian los papeles y no se cumple el rol de discriminación entre ellos, y solo se muestra lo estereotipos. Y como es que la sociedad o personas logran asociar un simbolo como referencia a algo</p>	<p>De acuerdo a lo comentado en clase, escribe tres aprendizajes clave (desarrolla)</p> <p>Pensamiento Critico: Es el analisis donde vemos que significan los simbolos con un trasfondo en el que se ve el pensamiento de la sociedad con una ideología</p> <p>Entendimiento de los pensamientos institucionalizados: Como una persona se desempeña en una sociedad donde ya tienen una ideología, esta mismo va a tener un pensamiento igual a la sociedad. Los estereotipos a causa de un simbolo: el microambiente de una idea se basa en los estereotipos que radican en simbolos e ideas</p>

Figura IV

# IMAGINARIOS

## "Preguntas desafiantes"

Observa el fragmento cinematográfico "Green Book" y contesta la siguiente pregunta.

¿Como el Dr. Shirley, a pesar de ser una persona de color, también discrimina y estereotipa a otros que están a su alrededor?

El Dr. Shirley lo hace a través de sus clases sociales, su nivel de inteligencia, su cultura, su color... este hombre es culto, tiene dinero, es un excelente músico y tiene clase, sin embargo, nada de esto lo salva de caer en los imaginarios sociales. Durante el inicio del filme, podemos ver que es un hombre de costumbres antiguas, que rara vez cambia de parecer.

Por ejemplo, se mostraba renuente a pensar que su chofer sabía o podía hacer otra cosa además de conducir su automóvil.

Para el Doctor, su chofer era alguien inculto, analfabeta, sin clase, sin estatus social y de no ser por el empleo que le dio, su dinero.

Cuando el auto se descompone y quedan varados frente a un campo de cultivo donde solo hay negros trabajando, el Doctor no muestra ningún sentimiento afectivo, aunque si un poco curioso, sin embargo, no lo suficiente como para dejar de lado su estatus social e ir a hablar o siquiera hacer algo en su modo de solista.

Además, teniendo una agrupación musical (en este caso un trio), todos deberían recibir el mismo crédito. A pesar de ello, podemos observar que no es así en el caso del Doctor Shirley, pues el Doctor es el primero en levantarse caminar al frente y cubrir la foto hacia los otros dos integrantes al abrir los brazos, dando a entender que es el único de la agrupación que tendrá una recompensa.

También, en los momentos del filme, podemos observar una clara división sobre como funciona o como debería funcionar la sociedad.

Por lo tanto, podemos concluir, que no importa ni el género, ni la raza, ni el estatus social, ni el nivel de educación, ni la cantidad de dinero que posees, ni los modelos, ni la cultura, ni la sociedad en la que vives, te



Figura V

Cruz Escobar Emmanuel. Grupo: 652 Sesión 1

- El Dr. Shirley demuestra egocentrismo al inicio, en la primera escena trata a Tony como menos o eso demuestra al insinuar el trato y los deberes que Tony debería hacer para el doctor. Su actitud continua y se va reflejando en los compañeros del doctor pues estos juzgan con la mirada y acciones lascas hacia el italiano. El doctor constantemente critica la forma de ser y expresarse de Tony tachándolo y haciéndole notar que el ambiente donde está es muy diferente y ~~por este difícil de manejar por su ignorancia~~, se muestra el choque cultural entre ambos y como los estereotipos y críticas del doctor ~~van bajando~~, aunque siguen siendo ligeramente hostiles, el doctor demuestra ser prejuicioso y que el doctor mismo tiene claro pues su enojo y rabia ante algunas actitudes de Tony y en palabras del doctor Shirley: "el caccaasio me da el estatus de un hombre blanco". Shirley estereotipa a Tony de la misma forma en que Tony lo hace con él, la escena del pollo frito o bien la noche lluviosa al final se nota que el doctor no elimina como tal sus prejuicios pero sí ~~aliviana su forma de ser~~.

Figura VI

Universidad Metropolitana

CUADRO 1

TEMA: EL PROBLEMA DE LOS IMAGINARIOS Y ESTEREOTIPOS SOCIALES

¿Qué debe guiar un imaginario social positivo? (¿Qué imaginarios negativos? ¿Por qué?)	¿Qué imaginario positivo de esta tema?	¿Qué control de la idea?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Fines: inicialmente ningún estereotipo es bueno, además estas promueven cosas erróneas o falsas de distintas temas. Los castumbres, los valores, también la disciplina.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>A tener mejor controlado nuestro "imaginario". Así es si nos paramos a reflexionar antes de tomar decisiones no nos va tan mal en las consecuencias de nuestras actas.</p>	<p>De acuerdo a lo comentado en clase</p> <p>Se pueden hacer de operaciones positivas</p> <p>En esta generación es donde hay menos estereotipos, y hay más libertad.</p> <p>Que no hay operaciones malas, sino ambivalentes.</p>

Figura VII

Nombre: Carolina Contreras Pineda  
 Grupo: 223 Sesión: 2

CUADRO CQA. TEMA: LA IMPORTANCIA DE OTROS MUNDOS «UN ESTAR CON EL OTRO»

¿Por qué es importante escuchar a los demás y no censurar sus opiniones?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Porque de esta manera existe diferentes puntos de vista y opiniones de algún tema.</p> <p>De esta manera al no censurar podemos conocer distintas posturas junto con sus argumentos que la hacen válidos.</p> <p>En vez de cerrarnos a una sola opinión aunque sea errónea por el simple hecho de que no aceptamos un pensamiento diferente.</p> <p>En esto consiste alinear el pensamiento dar todo como un hecho verdadero e irrefutable. Si muchas personas creen que es lo correcto.</p> <p>En ocasiones hay que integrar uno de los primeros puntos y formular nuestras propias ideas.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Espero poder aprender a aceptar distintos puntos de vista.</p> <p>Comprender la verdadera importancia de hacerlo.</p> <p>Comprender como es que nosotros nos cerramos en mente y como esto generaliza nuestra opinión.</p> <p>Y hace que nos cerremos sin escuchar otras posturas que pueden ser correctas o incorrectas. Pero al escucharlas y analizarlas podemos decidir acertadamente y no solo por un prejuicio o verdad absoluta.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Aprendí la importancia de escuchar distintos puntos de opinión y lo que hacen no importa.</p> <p>Que en ocasiones tener algo como una verdad absoluta nos hace cerrados y podemos caer en una alienación de masas.</p> <p>Quedarnos con una mente cerrada a diferentes opiniones o a ideas propias nos hace renunciar a nuestra individualidad como seres.</p> <p>Al tiempo renunciamos a nuestra libertad porque renunciamos a nuestro pensamiento.</p>

Figura VIII

Nombre: Lucero Ivette Contreras  
 Grupo: 223 Sesión: 2

CUADRO CQA. TEMA: LA IMPORTANCIA DE OTROS MUNDOS «UN ESTAR CON EL OTRO»

¿Por qué es importante escuchar a los demás y no censurar sus opiniones?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Debemos analizar algún punto de vista en el cual tenga otro punto de vista que tal vez se nos habíamos dado cuenta y era importante y relevante para dar una buena opinión en algún proyecto o idea ya que no está mal conocer otras ideas o cualquier cosa. Se libres de dar su opinión y tal vez mostrarte su cultura o idea que tenga.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Usar una buena referencia y tener puntos de vista diferentes para poder tener una perspectiva diferente a la mía, también distintas formas para poder tener otras creencias y socializar con más personas y conociendo más culturas y más que nada opiniones y pensamiento de otros.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>en cada momento estamos en "un estar con el otro" ya que por así decirlo estamos compartiendo sus ideas. Si creo algo que me gusta, por ejemplo del teatro como una película, de cine, forma estamos compartiendo algo con el director ya que estamos imaginando o viviendo por un momento sus pensamientos o ideas durante la película.</p>

Figura IX

Nombre Mariana Sola Viana  
 Grupo ES2 Sección II

CUADRO CQA. TEMA: LA IMPORTANCIA DE OTROS MUNDOS «UN ESTAR CON EL OTRO»

¿Por qué es importante escuchar a los demás y no censurar sus opiniones?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Escuchar a los demás es bueno por que así se obtiene puntos de vista diferentes y así tener un crecimiento. También por que el censurar a alguien es quitarle un derecho que tiene. También hace que las personas al ser censuradas sean más libres o que se sientan oprimidas. Y por que escuchando a cada uno de los seres humanos nosotros nos vamos enriqueciendo de cosas nuevas e ideas.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Yo creo que en este tema aprenderé el como es importante escuchar las ideas de cada persona y los pensamientos que cada uno tiene y ver como cada tipo de estereotipo es "bueno" o "malo" y como se va aceptando o comprendiendo en nuestro alrededor y en nuestras familias.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Aprendí como es que los estereotipos se van conforme vas relacionándote con las personas estereotipadas y que cada persona es libre de adoptar o no ciertos <del>estereotipos</del> que también nosotros mismo no estamos 100% libres de escoger o no si aceptamos los estereotipos que nos rodean o que nos van <del>involucrando las familias</del>.</p>

Figura X

Green Book

El doctor Shirley Muestra un complejo de Superioridad teniendo un trono y teniendo dos sillas enfrente de él para sus entrevistados dejando claro con sus preguntas si tiene algún problema con que él sea de color.

El juzgar a una persona Prejuiciosamente sin conocer a dicha persona, muestra un complejo de ignorancia, esto se vuelve malo en donde aplicaría el dicho "no puedes juzgar un libro por su portada".

Y al final se da cuenta que la silla es un prejuicio más y ya no se siente como antes "superior", por ello se sentó en el sillón.

Figura XI

¿Cómo se plantea entre los protagonistas la necesidad de dialogar y de adoptar otras formas de pensamiento? ¿Cómo plantea la película un «estar con el otro» sin discriminarlo?

En la película se muestran distintas escenas donde se plantea la falta de comunicación y empatía, hasta que Tony y el Dr. e vezan a relacionarse y se dan cuenta que los prejuicios no siempre son reales. En cierta forma ambos son estereotipados y discriminados.

La película plantea un «estar con el otro» cuando ambos día con día entienden su vivir y dialogando logran romper los estereotipos entre razas, apoyándose entre sí, por eso es importante el dialogo, dando un ambiente de armonía, aparte de favorecer de familia en familia rompiendo estereotipos

Fernanda Pichardo  
Karim Salis  
Regina Torres

Sanchez Toledo Axel.  
Olivero Martínez Paola  
Beltrán Muñoz Isabella

Figura XII

¿Que es importante escuchar a los demás y sus opiniones?	¿Que espero aprendes de este tema?	¿Que aprendi de esta clase?
Ya que si escuchas a los demás amplias tus ideas y no solo te quedas con las tuyas y vez todos sus puntos de vista ya que si te cierras no lograras ampliarlas a parte de que si los censuras ellos no las daran a conocer	Ver y escuchar los opiniones y puntos de vista de mis compañeros a parte de no censurarlos ya que cerrarian sus ideas y no los daran a conocer	Que es importante escuchar a los demás y así amplie mis ideas y creencias ya que dan sus razones del porque.



Figura XIII

Nombre: Ximena López Vivas  
 Grupo: 602 III

CUADRO CGA  
 TEMA: EL PROBLEMA DE LA ALIENACIÓN DEL PENSAMIENTO

¿Qué sé sobre la alienación del pensamiento? O ¿qué pienso es la alienación? Desarrolla	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Es el rechazo al pensamiento dejándose llevar por lo que dicen las masas, creyendo que es la verdad y dejando que predominen nuestros sentimientos donde el criterio es nulo ya que las personas juegan un papel importante por que pueden decirnos que hacer y que no (dejándonos manipular por el chantaje emocional) que provocan.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Espero aprender el comportamiento del ser humano al alienarse del pensamiento, como es que se hace, como combatirlo ante los sentimientos que me provocan las personas sin que predominen mis sentimientos, por el actuar de las personas, como puedo dejar de depender de las otras personas?, como hago para que mis emociones no cambien con ninguna persona (como no hacerme dependiente de mis emociones)</p>	<p>De acuerdo a lo comentado en clase escribe los aprendizajes clave y desarrolla</p> <p>Aprendí como es que dejamos de pensar por nosotros mismos involucrando los sentimientos y dejándonos llevar por ellos provocando en nosotros cierta dependencia de la persona que nos provoca dichos sentimientos ya que lo que dice la persona hace que nuestros sentimientos se alteren y dejamos de pensar dejándonos llevar por nuestros sentimientos actuando para complacer a esa persona haciéndonos sentir bien.</p>

Figura XIV

Nombre: Camila Pérez Jancil Hino  
 Grupo: 602 III

CUADRO CGA  
 TEMA: EL PROBLEMA DE LA ALIENACIÓN DEL PENSAMIENTO

¿Qué sé sobre la alienación del pensamiento? O ¿qué pienso es la alienación? Desarrolla	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Es que la Alienación es el dejar de pensar por sí mismo dejar que otras personas influyan y te digan que pensar usando distintos medios o métodos para llegar a un objetivo dentro y fuera de la familia existe la alienación todo depende del contexto y objetivo de esa alienación y si uno cae dentro de esa mentira.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Espero aprender que es la alienación dentro de uno es aprender mostrando como hay alienación dentro de la familia y en la sociedad y como che caigo dentro de esto dandome cuenta si es una alienación buena o mala y exponiendo el porque me debe hacer por eso, renunciando a la crítica personal.</p>	<p>De acuerdo a lo comentado en clase escribe los aprendizajes clave y desarrolla</p> <p>Sentimiento: esto es clave ya que sin manipulación de sentimientos no hay una alienación del pensamiento</p> <p>Mundo: el mundo dentro de una familia que controla es pequeño ya que se limita a lo que los padres quieren</p> <p>Castigos: estos no funcionan en su lugar con mejor los premios esto lleva a que una persona se auto reprima.</p>

Figura XV

López Vivas Ximena Grupo 652

Pregunta 4

Explica ¿Qué simbolizan los niños atrapados en el espejo? ¿Consideran los padres pueden devorar la vida de los hijos? ¿o no cómo o en qué sentido?

Creo que los niños atrapados en el espejo simbolizan que ellos dejaron de pensar creyendo en lo que decía la bruja, como cuando los padres no dejan que sus hijos vivan su vida, ellos se quedan atrapados con la idea de que lo que dicen sus papás es lo que tienen que hacer, controlados por el deseo de lo que esperan sus padres sobre ellos, si considero que los padres pueden devorar la vida de sus hijos en el sentido de ser egoístas no dejándolos tomar sus propias decisiones manipulándolos con lo que quieren los hijos, suprimiendo aveces sus deseos justo como en la película, ya no pueden salir del espejo y se quedan para siempre con la bruja, siendo así manipulados por los sentimientos o codicia que la bruja provoca en ellos en su momento, haciéndolos dependientes de ella para después manipularlos diciendo que ya no gozarán de esos privilegios.

Figura XVI

Aguilar Delgado Andrea 352

Pregunta 1.

Explica ¿De qué manera la bruja quiere convencer a Coraline de dejarse coser botones en los ojos? ¿Qué simbolizan los botones en los ojos?

La bruja manipula a Coraline con golosinas y diversión para intentar convencerla de dejarse coser los ojos lo que quiere decir que sus ojos representan la alienación, dejarse convencer de cambiar su pensamiento para algo malo, como el dejarse guiar por la ignorancia o algo que le impida seguir creciendo moralmente, alimentando tu razón, tus aprendizajes etc...

En este caso la bruja violenta a Coraline con intenciones, cumpliendo todos sus caprichos y deseos y aunque al parecer es un acto inocente o bueno superficialmente no está permitiendo a Coraline desarrollar su autonomía, sin embargo a través del aprendizaje que Coraline adquiere sin darse cuenta salvando su vida, las de sus padres y liberando las almas de los niños.

Figura XVII

Nombre: Mariacho Lizet Luc Alatorre  
 No. 652 Clase 3

CUADRO COA  
 TEMA: EL PROBLEMA DE LA ALIENACIÓN DEL PENSAMIENTO

¿Qué se sabe sobre la alienación del pensamiento? ¿Qué punto es la alienación? Dependencia	¿Qué espero aprender de esta tarea?	¿Qué aprendí de la clase?
LLENAR TODO EL RECUADRO:  Pues es algo que con constancia cambia de opinión, en base a una situación o una decisión.	LLENAR TODO EL RECUADRO: ~ Pues a ver si lo puedo aplicar en mi vida cotidiana, dentro de mi pensamiento propio o las opiniones de otras personas.	De acuerdo a lo comentado en clase escribí tres aprendizajes clave y desarrollé:  • De como la persuasión o recompensas también afectan en una toma de decisión.  • De como la evidencia puede presentarse utilizando el miedo

Figura XVIII

Nombre: Georgette Hernández Domínguez  
 No. 652 Clase 3

CUADRO COA  
 TEMA: EL PROBLEMA DE LA ALIENACIÓN DEL PENSAMIENTO

¿Qué se sabe sobre la alienación del pensamiento? ¿Qué punto es la alienación? Dependencia	¿Qué espero aprender de esta tarea?	¿Qué aprendí de la clase?
La alienación es algo que te permite no cambiar tu opinión y que otras personas influyen en ello.	Me gustaría saber si puedo llegar a ocupar lo en la vida cotidiana y llegar a cumplir de manera correcta.	- Los conceptos de las actitudes de creencias.  - Como las cosas materiales o alguna recompensa puede afectar en la toma de decisiones de las personas.



Figura IX

Nombre: Ruiz Ruiz Valeria M.  
 Grupo: 4<sup>ta</sup> Sec. IV

CUADRO CQA  
 TEMA: LA NECESIDAD DE UN PENSAMIENTO AUTÓNOMO

¿Qué es la autonomía del pensamiento? O ¿Qué cómo puede ser la autonomía del pensamiento?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase? Relaciona los fragmentos cinematográficos con el texto comentado en clase
LLENAR TODO EL RECUADRO Es lo que cada persona piensa por sí misma, la idea u opinión que uno forma desde su propio criterio después de haberse informado.	LLENAR TODO EL RECUADRO Aprender su definición correcta, como la autonomía del pensamiento puede mejorar mi vida y como mejorarlo.	LLENA TODO EL RECUADRO En clase comentamos la frase de "el amor te hará libre" en el caso de Caroline no fue así, resultó ser lo contrario, el amor que ella quería sentir y que estaban dando le estaba quitando una parte importante de su vida y si no salía de ahí pronto jamás lo haría, porque como dijimos "la autonomía tiene un tiempo".

Figura XX

Nombre: Jordan Nayelis MORAÑO  
 Grupo: 4<sup>ta</sup> Sec. IV

CUADRO CQA  
 TEMA: LA NECESIDAD DE UN PENSAMIENTO AUTÓNOMO

¿Qué es la autonomía del pensamiento? O ¿Qué cómo puede ser la autonomía del pensamiento?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase? Relaciona los fragmentos cinematográficos con el texto comentado en clase
LLENAR TODO EL RECUADRO Creo que la autonomía del pensamiento es cuando haces un análisis propio de alguna situación sin pensar o que afecten las opiniones de otros. Tener conocimiento o ver diferentes perspectivas individualmente sin ser controlados o manipulados por otras personas. Estar abierto al libre pensamiento autónomo y si alguien tiene un pensamiento autónomo, pues nadie más puede tener los mismos pensamientos ya que están controlados de diferentes maneras y visiones, según a los demás.	LLENAR TODO EL RECUADRO Espero comprender un poco más que es la autonomía del pensamiento, qué se debe hacer para adquirir un pensamiento autónomo, su necesidad. Menciona sobre el fascismo por lo que quisiera saber su significado y por qué lo menciona. El porqué menciona el trabajo como "la fuente de toda riqueza y toda cultura". Y a qué hace referencia la parte donde dice que los translocadores en tanto no pueden disponer de él.	LLENA TODO EL RECUADRO Aprendí que es necesario la autonomía para madurar. La autonomía tiene un tiempo límite y es hasta los 25 años de que llegamos a los 30 tus pensamientos autónomos cambian a los de tus padres. En el caso de Caroline ella logró tener su autonomía, aunque el gato negro fue pieza clave ella tuvo la iniciativa de ir por sus padres, salvarlos, todo lo que hizo para contrarrestar a la mamá bruja. Sus ideas en ese momento le ayudaron mucho, así como la vida real, tener que salirte de ahí pronto.

Figura XXI

Nombre: López Vique Ximena  
 Grupo: 501 Sesión: IV

CUADRO CGA.  
 TEMA: LA NECESIDAD DE UN PENSAMIENTO AUTÓNOMO

¿Qué es la autonomía del pensamiento? O ¿Qué mayor puede ser la autonomía del pensamiento?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase? Relaciona los fragmentos cinematográficos con el texto comentado en clase
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Creo que la autonomía del pensamiento es como piensa cada quien en diferentes ocasiones que pueden provocar en nosotros anegarnos o regañarnos de lo que ocurre en nuestra alrededor implementando la alienación y dependencia de una persona y generando necesidades que no necesitamos creando la ilusión de la libertad sobre el progreso controlando con la impresión del pensamiento propio en la sociedad.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Como es que utilizamos el pensamiento de otras personas creando una nueva necesidad? ¿Porque nos prometemos un progreso tratando de obtener lo que los demás tienen? ¿Cómo la sociedad crea ideas nuevas? retrocediendo a la sociedad sin que tenga un desafío? ¿Porque no las personas crean su propio desafío sin la necesidad de la sociedad? ¿Cómo las personas crean la sociedad y generan la ilusión de la libertad repimiendo?</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Comprendí que el pensamiento autónomo requiere no dejarse llevar por la ilusión o idea del progreso así no tendremos por decirlo un retroceso lo que no nos creamos expectativas como con Caroline que se crea la expectativa de que tendría lo que quisiera de la otra madre ya que le daba todo lo que ella quería. También que la otra madre le creaba nuevas necesidades que de verdad no tenía Caroline, sin embargo ella algo que si le gusta tener hasta cierto punto.</p>

Figura XII

Andrea Aguirre Delgado

¿Qué simboliza la llave y el pozo al final de la película, y qué relación encuentras con la autonomía en Caroline? ¿Por qué tiró la llave al pozo?

Pienso que la llave simboliza el pensamiento y aprendizaje que adquirió Caroline y el pozo puede ser una representación del abandono y el olvido.

La autonomía que encuentro/releciono en Caroline es que ella sola logró el objetivo de conseguir los ojos y recuperar a sus padres pero también que se salvó de que no le costieran los ojos, por su pensamiento y capacidad de resolver los juegos.

Yo creo que tiro la llave al pozo por que está tratando a la bruja y evitando su posible regreso.

FIRST CLASS

Figura XXIII

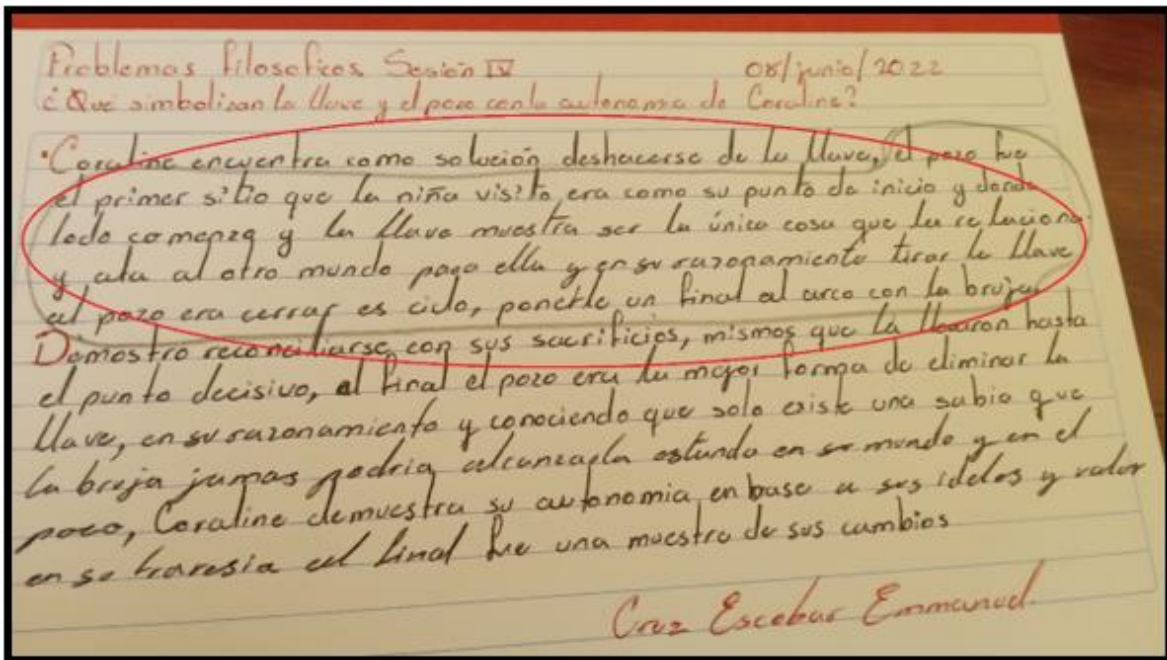


Figura XXIV

Nombre: Darcelia Alexandra Montenegro  
 Grupo: CC-1 Sesión: 4

CUADRO CGA  
 TEMA: LA NECESIDAD DE UN PENSAMIENTO AUTÓNOMO

¿Qué es la autonomía del pensamiento? O ¿Qué sitio puede ser la autonomía del pensamiento?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí en la clase? Relaciona los aprendizajes conceptuales con el texto comentado en clase
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Es la capacidad para analizar las cosas y después buenas conclusiones</li> <li>Se aplica cuando tenemos respuestas afines al tema, se involucran y terminan influyendo en la decisión de otra persona lo que le provoca no ser independiente</li> </ul>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Hacer conciencia de lo que realmente queremos o necesitamos para tomar una decisión de como actuar o sentirnos así y que no por más personas indecisivas que dejemos decisiones por otros personas</p>	<p>LLENA TODO EL RECUADRO</p> <p>Cuando a Coraline sale de la casa por la puerta china y toma la vida por su cuenta</p> <p>La autonomía tiene límites</p>



Figura XXV

Nombre Hendery Solis Marim  
Grupo 602 Sesión 13

CUADRO CGA.  
TEMA: RASGOS Y CAUSAS DEL HEGEMONISMO IDEOLÓGICO

¿Qué es la hegemonía cultural? O ¿Qué influye es el hegemonismo cultural?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase? Relaciona los fragmentos cinematográficos con el texto comentado en clase
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Es lo que creo que es la hegemonía cultural es cuando nosotros se podría decir que nos dejamos llevar o creamos todo lo que el pueblo o hegemonía también que al haber una hegemonía por es más fácil de manipular/controlar a una sociedad, la hegemonía ya crea que la cultura donde vive much y desde los valores o pensamientos de nuestra familia que ellos copian que nosotros adaptamos y desde que somos muy niños por las razones como la religión e ideologías, al meterlos al catecismo, el bautismo la primera comunión y después que no crea que sea malo que sea más elegido, es invitado a ser la única en una clase.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Lo que quiero aprender es el cómo funciona la hegemonía, como es la más fuerte y como se logra crear las hegemonías, también en este tema ver la relación de todos los temas vistos antes y como nos son involucrados y van pasando generación tras generación y el cómo es que se aceptaron y en algunos casos no fue juzgada o criticada para saber si era algo bueno o algo malo, solo aceptado también el x es bueno aceptar cada hegemonía, cada cabeza o control sobre nosotros y si es bueno o malo tratar de escapar de una o de juzgarla/criticarla para ver si realmente es bueno</p>	<p>LLENA TODO EL RECUADRO</p> <p>Aprendí principalmente que en la época y en cada una hay hegemonías distintas con diferentes valores o ideas como las personas que se creían en esa época hegemónicas. También en ellas como en muchos temas que nosotros solo vemos a causa de las costumbres, o bien que somos así por las ideas que heredamos. También que hay varias o varios tipos de radicalismos y como son enseñados o transmitidos a las personas desde los profesores hasta la propia familia y que en la misma familia puede haber 2 tipos de ideas diferentes.</p>

Figura XXVI

Nombre Luzmila Vanda Ximena  
Grupo 602 Sesión 13

CUADRO CGA.  
TEMA: RASGOS Y CAUSAS DEL HEGEMONISMO IDEOLÓGICO

¿Qué es la hegemonía cultural? O ¿Qué influye es el hegemonismo cultural?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase? Relaciona los fragmentos cinematográficos con el texto comentado en clase
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Es lo que es lo que domina en la sociedad, llevándolas en práctica en la vida transmitiéndolas de generación en generación haciéndolas válidas o (normales) cambiando la ideología de lo que está bien y lo que no está bien, haciendo un pensamiento (verdad) de una comunidad cambiando la visión de las personas que son fáciles de manipular en todos los ámbitos haciéndolas transmitir y haciendo que las personas se sientan superiores o inferiores.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Como se causa el hegemonismo, como se transmiten? Como me puedo hacer no susceptible a estas ideologías de mis amigos o personas que me rodean en mi vida diaria, como padecemos hace que la sociedad no cree nuevas hegemonías discriminando diferencias ideológicas o críticas, como hacer que las personas no hagan un sacrificio sin jugar con sus ideologías o sin perjudicar a los demás en su vida diaria.</p>	<p>LLENA TODO EL RECUADRO</p> <p>Aprendí que las ideologías se transmiten principalmente de la familia creyendo que son las mejores y más correctas. Hace creando una dependencia de proteger nuestra ideología creyendo que la ideología de otro es errónea y defendiéndola al costo que sea ya que es normal para nosotros y haciendo suponer nuestras ideologías si queremos en el presente de ideologías y también cambiando a las personas susceptibles nosotros los parte de nuestra ideología.</p>



Figura XVII

Nombre Diego Lombard Lombardi  
 Grupo 652 Sesión 5

CUADRO CGA  
 TEMA: RASGOS Y CAUSAS DEL HEGEMONISMO IDEOLÓGICO 1

¿Qué es la hegemonía cultural? O ¿Qué sujetos es el hegemonismo cultural?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase? Relaciona los fragmentos esquemáticos con el texto comentado en clase
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>• Es un solo pensamiento que riga o controle a la sociedad, normalmente la verdad obedeciendo a las masas si las masas dictan que algo es real por más mal o engaño pueda ocasionar esa verdad formosa una amalgama con cada individuo excepto de aquellos que hacen evolucionar su razonamiento y obtienen el coraje de contrariar a las masas.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>• Toda ideología progresista viene y fue consensuada por generaciones anteriores; ninguno ejerce algo realmente bueno, vanguardista, va de la mano con la ideología de las masas cada individuo se convence de ser vanguardista, el dominio de cada individuo con su entorno da paso a una alienación de justamente esta pensamiento.</p>	<p>LLENA TODO EL RECUADRO</p> <p>• Los símbolos dictan y expresan lo a la hegemonía (cultura y/o tradición) que lo nos riga, el dominio esta siempre presente y se mantiene vivo en las conductas que heredamos pueden ser imaginarios sociales o construcciones que engrandecan el poder.</p>

Figura XVIII

Palabras para Pura Mildred Sesión V

¿Cuál papel cumple la familia en la conformación de ideas infantiles, y cómo estas visiones o ideas se heredan negativamente en el adolescente?

Al ser Derek la única figura parental que tiene, el adolescente solo puede obtener un ejemplo de él. Además, como mencionan en la película, aun es un joven impresionable, lo que provoca que cualquier persona que logre impresionarlo se convertiría automáticamente en una figura a seguir y un ídolo, lo que es difícil de cambiar.

Sumado a esto, los seres humanos aprendemos a vivir y a obedecer en este mundo por imitación, es decir, si Cameron veía hacer algo a Derek, asumiría que es correcto, y lo repetiría. Es lo mismo con las ideas, si Derek menciona algo a entender algo, Cameron lo tomaría como bueno y lo imitaría.

Creo que esto pasa con mayor impacto dentro de ideologías tan cerradas, pues al estar rodeado de personas con las mismas ideas no hacen que tengan ideas diferentes. Es decir, positivo y positivo da positivo, etc.

Es casi imposible (sino absolutamente imposible) tener ideas diferentes cuando creciste y creciste rodeado de las mismas ideas.

FIRST CLASS

Figura XXIX

Aguilar Delgado Andrica. 652

¿Qué papel cumple la familia en la conformación de ideas intolerantes, y cómo estas visiones o ideas se heredan negativamente en el adolescente?

Se forma principalmente por el ambiente familiar en el que él vive, al ser que estas ideas hegemónicas son prácticamente impuestas al adolescente por ser el principal vínculo que él encuentra en su desarrollo del pensamiento.

Lo que es que el adolescente comprende esta barbarie como algo bueno o correcto y lo toma como ejemplo para él aplicarlo o seguirlo como pensamiento único.

Su principal ejemplo era su hermano Derek.

FIRST CLASS

Figura XXX

Nombre Mariana Lizet Liz Medina  
 Grado 2da 5

CUADRO COA  
 TEMA: RASGOS Y CAUSAS DEL HEGEMONISMO IDEOLÓGICO

¿Qué es la hegemonía cultural? ¿Qué influye en el hegemonismo cultural?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de este tema? Relaciona los fragmentos cinematográficos con el texto comentado en clase
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Pues es algo sobre popularidad cultural en la sociedad y gustos, tradiciones de entidades y así es como hay muchos grupos de la diversidad de culturas.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Pues como se actúa en un concepto crítico y porque se denomina todo lo que pensamos y a quien es dirigida, y todo lo de nuestro entorno nos ayuda al pensamiento.</p>	<p>LLENA TODO EL RECUADRO</p> <p>• Como funcionan las ideas en nuestra mente.</p> <p>• La conexión de todo lo que involucra lo que pensamos.</p> <p>• El comportamiento que tenemos cada quien depende del entorno también acciones.</p>

Figura XXXI

Nombre Daniela Garcia Martinez  
 Grupo 6to 2 Sesión 5

CUADRO CQA.  
 TEMA: RASGOS Y CAUSAS DEL HEGEMONISMO IDEOLÓGICO /

¿Qué es la hegemonía cultural? O ¿Qué intenciones es el hegemonismo cultural?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase? Relaciona los fragmentos señalados con el texto comentado en clase
LLENAR TODO EL RECUADRO Pienso que es la cultura que mas predomina entre las demás y que termina siendo la que predomina entre las demás.	LLENAR TODO EL RECUADRO saber como se actua en la vida cotidiana y como estas cultural van de generacion en generacion y algunas de ellas cambian	LLENA TODO EL RECUADRO * todo lo que involucra el pensamiento * Analice el comportamiento dependiendo la situacion que tengamos en frente

Figura XXXII

Nombre Camilo Peres Jaraud Helio  
 Grupo 6to 2 Sesión VI

CUADRO CQA.  
 TEMA: LA NECESIDAD DE LA AUTOCRITICA IDEOLÓGICA /

¿Qué se sabe sobre la autocrítica? o ¿Qué interpreto por Autocrítica Ideológica?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
LLENAR TODO EL RECUADRO La autocrítica es el cuestionamiento de alguna función tomando en cuenta que se le atribuya la ideología es la crítica de nuestras ideologías, ya que elegir las ideologías es sencillo pero juzgar nuestras ideologías es lo que realmente es difícil, por ello se menciona la autocrítica de las ideologías porque, ya que esto nos ayuda a hacer o explorar un nuevo punto de vista, y así poder cuestionar el porqué de esas ideologías.	LLENAR TODO EL RECUADRO saber poder aprender a cuestionar mi ideología, y las concepciones de un pensamiento o ideología radicalizado. Como el tener una ideología, te ciega de otros puntos de vista ya sea para lo a o para mal, como es que hay una justificación dentro de toda ideología y por la cual todos tenemos que morir o vivir excluidos dando la vida por un bien común el cual esta mezclado desde la familia y/o escuela.	LLENAR TODO EL RECUADRO Como existen ciertos sacrificios para poder tener una ideología radicalizada como estas ideologías se han ido desde casa y escuela. Tomando en cuenta lo visto podemos decir que la auto crítica ideológica es una manera de ir en contra de nosotros o de nosotros otros, ya que a cuestionamiento es una forma de desafío para una ideología esto muestra una forma de pérdida de abstracción y como consecuencia tiene a un individuo concreto



Figura XXXIII

Nombre José Sánchez Reguera V.  
 Grupo 652 Sesión VI

CUADRO CQA.  
 TEMA: LA NECESIDAD DE LA AUTOCRITICA IDEOLÓGICA /

¿Qué se sabe sobre la autocrítica? o ¿Qué interpreto por Autocrítica Ideológica?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Son comportamientos u obras por nosotros mismos que pueden ser producidos durante una reflexión personal o en una discusión grupal poniendo en juicio y se ponga a lograr formar un criterio propio.</p> <p>Tener una actitud crítica con uno mismo es ser capaz de discernir y poner límites, ubicando en donde hemos fallado y nuestras fortalezas</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Las masas de la autocrítica. Aprender a autovotarme y lograr adquirir un pensamiento autónomo.</p> <p>El significado del trabajo como "la fuente de toda riqueza y toda cultura"</p> <p>Como es que existe la violencia escondida</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Aprendí que el hombre concreto es el particular; tiene metas, sueños y cuando es despreciado da lugar a la violencia escondida.</p> <p>A la ideología le importa el ser colectivo ya que con el comportamiento colectivo logra una manipulación de masa, dejando sólo el peligro de que se revierten.</p>

Figura XXXIV

Nombre García Hernández Diana  
 Grupo 657 Sesión 6

CUADRO CQA.  
 TEMA: LA NECESIDAD DE LA AUTOCRITICA IDEOLÓGICA /

¿Qué se sabe sobre la autocrítica? o ¿Qué interpreto por Autocrítica Ideológica?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>La Autocrítica es el procedimiento que debemos realizar como individuos y colectivos. Para decidir si las ideas que tenemos son correctas.</p> <p>Debemos analizarlas y ver que tan humanas son nuestras respuestas. En que punto la satisfacción de nuestras necesidades sobrepasa la dignidad de otros.</p> <p>Reconsiderar nuestra ideología y analizarla firmemente sin justificar lo incorrecto o en busca de serentipos.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Entender la Justificación del crimen. comprender la postura de Walter Benjamin.</p> <p>Comprender la verdadera importancia de la Autocrítica ideológica.</p> <p>Empezar a cuestionarme que tanto no me juzgo y donde pienso que un crimen o acto que transgrede a un individuo es válido por un fin.</p> <p>Entender la violencia existente hacia el concreto.</p> <p>Como dejamos los deseos individuales por el interés del colectivo y como esto nos hace desechables y reemplazables.</p>	<p>LLENAR TODO EL RECUADRO</p> <p>Aprender que a lo largo de la vida del ser humano disfrutamos la infelicidad y los crímenes cometidos en el ahora, con el argumento de que todo será mejor en el mañana, a pesar de que la historia no es una carrera recta, si no más bien un lugar de subir y bajar.</p> <p>También como en favor de satisfacer nuestras necesidades ignoramos a los demás.</p> <p>Esto lo entendí con el ejemplo de la trabajadora sexual y como ella se le imponía como individuo para satisfacer un gusto horroroso del colectivo.</p>

Figura XXXV

Clase VI  
Torres Sánchez Regina Yathana 652 Pregunta

La radicalización ideológica es cuando una persona en lugar de apoyar de manera moderada, lo hace de una forma extrema; dejando de ver al otro como persona, no admitiendo sus derechos, capacidades, habilidades e ideologías. Siendo así la radicalización ideológica que ninguno acepte a otro según sus ideologías, pues no se toma al que piensa diferente, pues cada uno quiere imponer su verdad hasta el punto de lograr una controversia de la convivencia social, dando lugar a la violencia. Esto es malo porque divide a la sociedad generando inseguridad, intolerancia y culpación.

*Figura XXXV*

Figura XXXVI

Pregunta 3. García Cervantes Diana Sesión 6 Grupo 652  
¿Cuál es el principal mensaje de la película? ¿Cuál es una de las consecuencias más duras del Radicalismo Ideológico en los protagonistas y por qué es necesario aprender a hacer auto crítica de nuestros ideas?

Una de los aspectos más duros es la cárcel la pérdida de su vida en el tiempo encerrado, el contacto perdido con su hermano y como este lo afectó repercutió en él. Se hizo manipulable se perdió un lazo muy importante.

En general el mensaje de la película es el enorme riesgo de coexistir con una ideología sin compararla y juzgarla en base a tu propio criterio. No solo escuchar aquellos prejuicios heredados que si no se analizan acaban sepultando tu vida y deseos.

Creo que el radicalismo es siempre algo negativo ya que nos ~~convenceremos totalmente de que solo hay una postura correcta lo que nos lleva a ser ciegos al daño que generamos a nosotros~~ y nos justificamos con la meta de la ideología que se alanza en nosotros.

**FIRST CLASS**

Figura XXXVII

Nombre: Cabrera Torres María  
 Grupo: 652 Sesión: VI

CUADRO CQA.  
 TEMA: LA NECESIDAD DE LA AUTOCRITICA IDEOLÓGICA /

¿Qué se sabe sobre la autocrítica? o ¿Qué interpreto por Autocrítica Ideológica?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
LLENAR TODO EL RECUADRO Pues es pensar por uno mismo es decir-llar mis gustos, etc. y que no me las indiguen o alteren mi pensamiento	LLENAR TODO EL RECUADRO Pues aprender a pensar por mi mismo y tener una crítica constructiva y entre otras cosas	LLENAR TODO EL RECUADRO a generar un pensamiento crítico de manera objetiva lo ideologías de- sarrolladas alrededor del mundo y yo.

Figura XXXVIII

Nombre: Cabrera Martínez Daniela  
 Grupo: 652 Sesión: VI

CUADRO CQA.  
 TEMA: LA NECESIDAD DE LA AUTOCRITICA IDEOLÓGICA /

¿Qué se sabe sobre la autocrítica? o ¿Qué interpreto por Autocrítica Ideológica?	¿Qué espero aprender de este tema?	¿Qué aprendí de la clase?
LLENAR TODO EL RECUADRO tener un criterio propio pero sin dejar de abrirse a las ideas de las personas. y tener la palabra de no cambiar de opinión.	LLENAR TODO EL RECUADRO Saber y tener un pensamiento sin prejuicios, tener una mente abierta pero selectiva.	LLENAR TODO EL RECUADRO * No dejarse llevar por el fanatismo. x El pensamiento es base de nuestra autonomía

Foto de la Sesión II

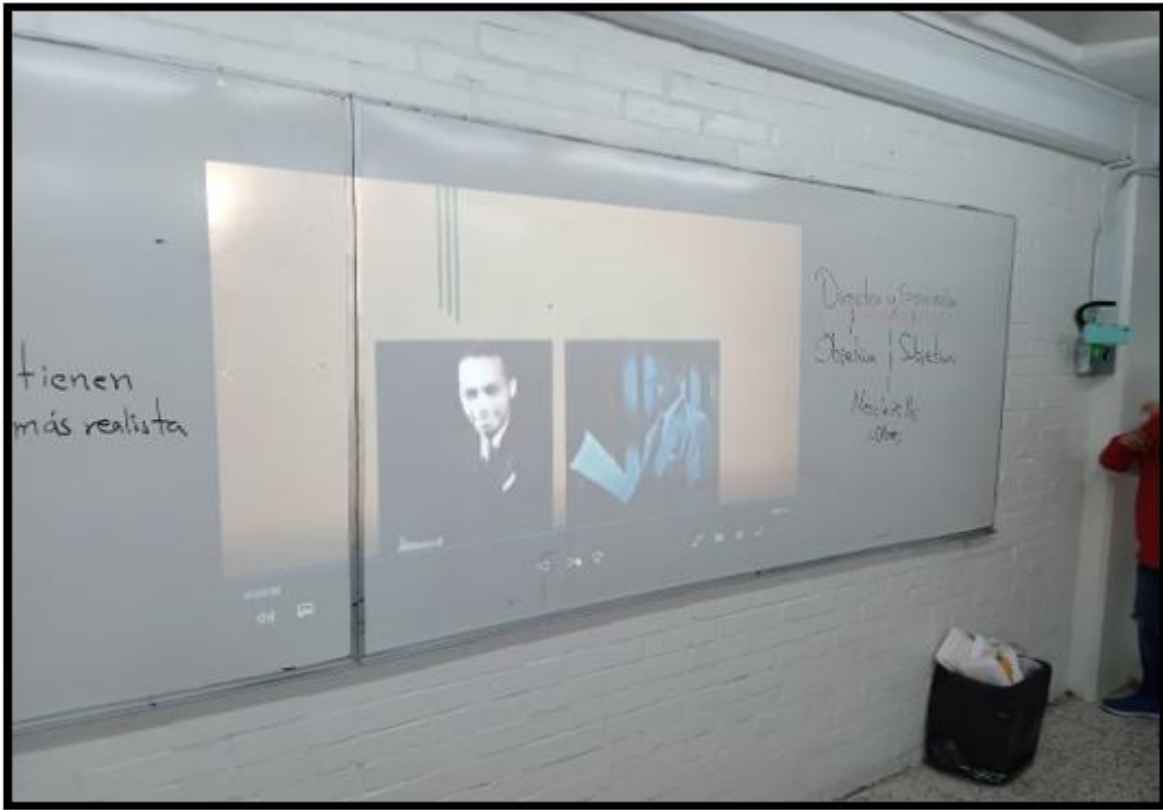
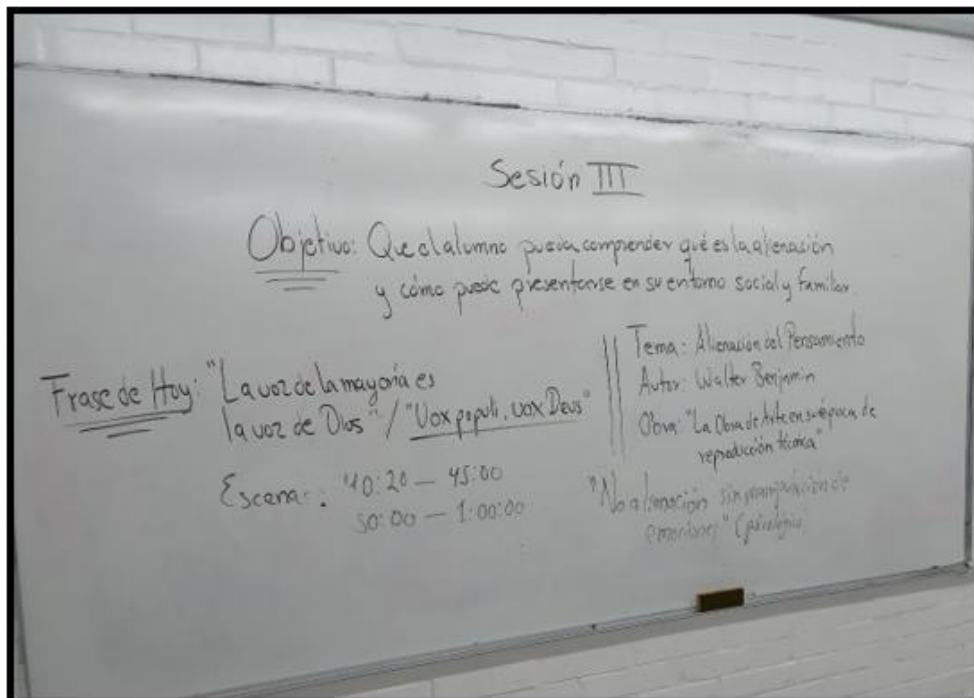


Foto de la Sesión III





## Fotos de la Sesión IV





## Fotos de la Sesión V



## Bibliografía

- 1.- (S/f). Edu.mx. Recuperado última vez el 25 de febrero de 2022, del sitio <https://siiiaa.cbachilleres.edu.mx/apps/programaestudio/6-semester/610.pdf>.
- 2.- (S/f). Gob.mx. Recuperado el 11 de mayo de 2022, de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.
- 3.- Aberastury, Arminda; Knobel, Maurice, *La Adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, México, Paidós, 2004.
- 4.- Benjamin, Walter, *Angelus Novus, Tesis sobre Filosofía de la Historia*, Edhasa, Barcelona, 1971.
- 5.- Benjamin, Walter, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Ítaca, México, 2003.
- 6.- Bórquez, Rodolfo, *Pedagogía Crítica*, Trillas, México, 2006.
- 7.- Bourdieu, Pierre, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona, 1995.
- 8.- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Buenos Aires, 2007.
- 9.- Cerletti, Alejandro, *Didáctica de la filosofía, didáctica aleatoria de la filosofía*, Revista Educación, Universidad Federal de Santa María, Brasil, 1984.
- 10.- Deleuze, Guilles, *La imagen-movimiento, estudios sobre cine I*, Paidós, Buenos Aires, 1983.

- 11.- Dolto, Françoise, *La Causa de los adolescentes*, México, Seix Barral, 1992.
- 12.- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, tr. Lilién Ronzoni, Siglo XXI, España, 2009.
- 13.- Freire, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, tr. Jorge Mellado, Siglo XXI, México, D.F, 2005.
- 14.- Giorguli, Silvia; Arnaut, Alberto, *Los grandes problemas de México, VII, Educación*, Colegio de México, México D.F., 2010.
- 15.- Giroux, Henry, *On Critical Pedagogy*, Continuum, New York, 1989.
- 16.- Joseph Mali, *The rehabilitation of myth*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
- 17.- Mate, Reyes, y Juan Mayorga. 2000. «Los Avisadores del fuego: Rosenzweig, Benjamin, Kafka». *Isegoría*, n.º 23 (diciembre): 45-67.  
<https://doi.org/10.3989/isegoria.2000.i23.535>.
- 18.- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, México, D.F, 2005.
- 19.-Meirieu, Phillipe, *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 1998.
- 20.- Muñiz, Martelón, Patricia, “*Estudio de egresados del colegio de bachilleres, para las generaciones que egresaron en 2013-a, 2014-a y 2015-a: informe final*”, accedido el 30 de septiembre de 2021,  
[https://transparencia.cbachilleres.edu.mx/estudiosopiniones/PDF/ENTREGA\\_DIC\\_CB-140-2016\\_SG.pdf](https://transparencia.cbachilleres.edu.mx/estudiosopiniones/PDF/ENTREGA_DIC_CB-140-2016_SG.pdf).

- 21.- Naranjo, Julián, Revista, Mito Cultural, *El cine como herramienta Pedagógica*, (consultada el 18 de junio de 2021). <http://revistamito.com/el-cine-como-herramienta-pedagogica/.currículum>
- 22.- Palamidessi, Mariano; Gvirtz, Silvina, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 2006.
- 23.- Perrenoud, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, España, 2007.
- 24.- Recalcati, Massimo, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Anagrama, España, Barcelona, 2016.
- 25.- Ruiz, Flores, Maite; *Dependencia de lo literal. Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Graó, 2009.
- 26.- Rodríguez Murcia, Víctor Manuel; Osorio, Angélica del Pilar, et. al: *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2014.
- 27.- Sierra, Pardo, Claudia Patricia, *La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación*, Trabajo Social, Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2015.
- 28.- Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2014.
- 29.- Vargas, Lozano, Gabriel, *La situación de la filosofía en la educación media superior*, Torres Asociados, México 2011.

30.- Vargas, Lozano, Gabriel; *Filosofía: ¿Para qué? Desafíos de la Filosofía para el siglo XXI*, UAM, México D.F., 2012.

31.- Rodríguez Murcia, Víctor Manuel; Osorio, Angélica del Pilar, et. al: *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2014.