



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

HERMENÉUTICA DE LA OPOSICIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
EN BACHILLERATO

TESIS

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

PRESENTA: RAFAEL ROMERO ARELLANO

TUTOR: DR. ARMANDO RUBÍ VELASCO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMITÉ TUTOR

DR. HUARTE CUÉLLAR RENATO

DR. ALBA MERAZ ALEJANDRO ROBERTO

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO; MAYO 2023



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.

En memoria a mi padre

Agradecimientos

Cuando hay más de dos opciones, es más motivante el caminar que los caminos que hay. Ha sido un andar complejo, que no difícil. Los trazos nunca son continuos cuando se vive pensando en las posibilidades de hacernos. Agradezco los conflictos que me llevaron a concluir el presente trabajo porque nada de lo que se piensa como posible nace de la rutina y la cómoda necesidad.

Agradezco el gran amor, paciencia y duerme vela de mi esposa, María Dafne Santoyo Morales, pródiga en el consejo de mi fuerza, justicia y lealtad. Esto no es un trabajo para ella; es la muestra de la dicha de estar a su lado.

Mi gran reconocimiento y gratitud a mi madre, hermanas y hermanos, anfitriones en el apoyo y la solidaridad.

Gracias a mis mascotas que me han acompañado muy de cerca en cada vicisitud de fuerza y cansancio: aunque hoy se canse y duerma temprano, Bocho me aparta un espacio en el tálamo del descanso.

Es inevitable no poder agradecer a mis amigos y enemigos la suerte que me ofrecen sus encuentros, disrupciones y hallazgos.

Reconozco que esto no se habría concluido sin mi *alma mater*, el CCH Azcapotzalco y la Facultad de Filosofía y Letras, las cuales siempre me han estado formando como estudiante y profesor.

Muchas gracias al Dr. Armando Rubí Velasco, por su sabiduría, paciencia y prudencia, la cual siempre manifestó confianza hacia mí y el proyecto de mi pensamiento.

Gracias a mi Comité Tutor y a todos los conocidos en la MADEMS, los cuales me instruyeron, criticaron y me alejaron un *poco más* de la excesiva confianza de lo que creía.

Y como es más santo quien reconoce no serlo, gracias a usted lector por dar lectura a las siguientes líneas.

Índice

Resumen	p. 5
Introducción	p. 7
Capítulo I - Significado e interpretación sobre filosofía y educación	p. 17
1.1 Filosofía y experiencia filosófica	p. 18
1.1.1 Hermenéutica de la experiencia filosófica	p. 22
1.1.2 Expectativa significada e interpretada	p. 26
1.2 Un horizonte educativo	p. 32
1.2.1 Educación vertical	p. 33
1.2.2 Educación horizontal	p. 37
Capítulo II.- Hermenéutica de la oposición	p. 44
2.1 Aprendizaje simbólico	p. 46
2.1.1 Coerción significativa	p. 50
2.1.2 Disposición selectiva	p. 52
2.2 Ícono humano de educación horizontal	p. 57
2.2.1 Enseñanza y aprendizaje des-institucionalizado	p. 58
2.2.2 Enseñanza y aprendizaje escolarizado	p. 65
2.2.3 Oposición simbólica o del aprendizaje significativo	p. 72
Capítulo III.- Metodología simbólica desde la práctica institucional	p. 82
3.1 Crítica al programa indicativo de Filosofía I y II	p. 86
3.1.1 Introducción: institución - docencia	p. 86
3.1.2 Desarrollo: vicisitudes en un programa indicativo	p. 90
3.1.3 Conclusiones: valoración opositora	p. 104
Capítulo IV – Aplicación de estrategia en secuencia didáctica	p. 112
4.1 Filosofía I – Aprendizaje I	p. 113
4.2 Oposición evaluativa	p. 126
Conclusiones	p. 135
Contrastes equívocos	p. 139
¿Áreas de oportunidad o necesidades de posibilidad?	p. 146
Anexos	p. 151
Productos “escolares”	p. 151
Alternativa extraescolar	p. 168
Fuentes de consulta	p. 175

Resumen

La presente investigación busca ofrecer algunos pasos estratégicos, desde un aspecto teórico y práctico, para el desarrollo simbólico-educativo del docente y el estudiante de bachillerato, en la asignatura de filosofía o afines a ella. El propósito principal se encauza hacia las necesidades emocionales de reconocimiento humano. En estas necesidades, lo cognitivo puede presentarse como la posibilidad socioafectiva para una experiencia filosófica; evitando que el conocimiento en cuestión sea exclusivamente declarativo. Con el apoyo disciplinar pedagógico del constructivismo y la filosofía educativa de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot, se construye e intenta aplicar una metodología personal denominada “opositora”. En la metodología opositora, lo dialéctico, la proporcionalidad, la diferencia y la contradicción son los factores indispensables para la construcción de la relación educativa entre las expectativas disciplinares filosóficas y los aprendizajes vitales no filosóficos. La aplicación de la metodología se ciñe a prácticas docentes realizadas dentro de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), plantel Azcapotzalco. En estas prácticas se atenuaron las interrupciones de los pasos de la metodología en algunas críticas al programa indicativo. También se hace una autocrítica de la práctica docente; esta puede ser operable o inoperable, siempre que se presenten razones para ello. Con esto, se busca desarrollar una metodología que en esta fase todavía requiere críticas y ampliaciones, más allá de las prácticas en las que pueda aplicarse.

Abstract

The present research aims to offer some strategic steps, from a theoretical and practical aspect, for the symbolic-educational development of the teacher and the high school student, in the subject of philosophy or areas related to it. The main purpose is channeled towards the emotional needs of human recognition. In these needs, the cognitive can present itself as the socio-affective possibility for a philosophical experience, preventing the knowledge in question from being exclusively declarative. With the pedagogical-disciplinary support of constructivism and the educational philosophy of Mauricio Beuchot's analogical hermeneutics, a personal methodology called “opposition” is constructed and an attempt is made of an application of it. In the oppositional methodology, dialectics, proportionality, difference and contradiction are the essential factors for the construction of the educational relationship between philosophical disciplinary expectations and non-philosophical vital learning. The application of the methodology is limited to teaching practices carried out within the National College of Sciences and Humanities (UNAM) at Azcapotzalco. In these practices, the disruptions of the steps of the methodology in some criticisms of the indicative program were attenuated. A self-criticism of teaching practice is also made; it can be operable or inoperable if there are reasons for it. With this, it seeks to develop a methodology that at this stage still requires criticism and extensions, beyond the practices in which it can be applied.¹

¹ Traducción y revisión técnica: Dr. Carlos Alberto Romero Castillo.

Sobre cualquier cuestión hay dos argumentos opuestos entre sí.

Protágoras

Diógenes Laercio, IX, 50-56

[...] había en su andar una como graciosa torpeza

Jorge Luis Borges, *El Aleph*

Introducción

Contexto del problema

La filosofía en el bachillerato es comprendida como una asignatura esencialmente teórica que desarrolla habilidades o competencias intelectuales en el estudiante, principalmente las memorísticas, argumentativas, inferenciales y conceptuales. Las horas otorgadas para prácticas son nulas al no pertenecer al ámbito de lo experimental, por lo que se convierte en una de las asignaturas con un alto riesgo de caer en la independencia frente a los problemas reales de la vida, atribuyendo en la naturaleza de su enseñanza y aprendizaje los adjetivos de aburrida, teórica, descontextualizada, difícil e incomprensible, es decir, factores que generan un posible desinterés, apatía y deserción en los jóvenes debido a que les es complicado *aprehender* el valor educativo de la filosofía para sus vidas.

Cierto es que existen muchas otras causas que afectan el rendimiento e interés de los alumnos, perjudicando el perfil de egreso; es decir, a pesar de la acreditación de la asignatura, se subestima o sobrevalora el perfil educativo que el joven adquiere al egresar de la asignatura, asumiendo que fue una materia de “relleno” u ocio y a su vez, un *martirio necesario*. Aquellas competencias o habilidades que se debieron obtener pasan a segundo término en el perfil del egresado de filosofía en bachillerato. A otras causas no mencionadas, algunas inevitables e imposibles de subsanar, no se les debería sumar el problema de la planeación y aplicación de estrategias didácticas del docente, las cuales, principalmente, persiguen las habilidades declarativas y definidas del alumno por la

naturaleza, interpretación y el programa de la materia (que no de la filosofía). Esto se transforma en una justificación y limitación de su enseñanza en lugar de provocar un cambio en la práctica docente.

El problema

Por un lado, uno de los problemas de la enseñanza de la filosofía está en la interpretación y planeación personal con que se comprende la asignatura. Por otra parte, el conflicto de su aprendizaje sería la enseñanza declarativa, conceptual, especializada y definitiva, modos específicos en los que se intenta interiorizar en el estudiante. En ambos casos, por lo regular, aparecen los extremos de su enseñanza. El primer extremo y más actual se llama a sí misma innovadora y creativa, interiorizando en el alumno la elocuencia y lo lúdico de la posibilidad de que cualquiera puede filosofar sin mucho esfuerzo: lo filosófico lo poseen todos por naturaleza y es de ídolos soberbios hacer *opinólogos de profesión*. En el otro extremo, vemos la imperiosa enseñanza de la filosofía que demuestra el acato fundamentado de una disciplina precisa en sus metodologías que solicita excesiva atención para su comprensión. De manera simple, por un lado, todo es susceptible de banalización filosófica y, por otro lado, no cualquiera puede entrar a su formación. A este problema le podríamos sumar las constantes y continuas actualizaciones en los programas de estudios que en algunos bachilleratos suceden cada año.

De forma general, hay un problema de comunicación entre las necesidades personales de los docentes, las de los estudiantes y las de los planes y programas de estudio. Efectivamente el problema es una difícil tarea para su pronta solución

que, sin embargo, debe enmendarse haciendo comprender la filosofía en los jóvenes de una manera en que no se implique esta falta de comunicación, yéndose de un extremo al otro. La propuesta es tomar algo de ambos de manera proporcional, permitiendo acceder al entendimiento de que la filosofía es importante y profunda para la formación de personas humanas. Una enseñanza tradicional e innovadora, en sus más íntimas crisis, puede promover un aprendizaje simbólico con carácter significativo y declarativo.

Enseñar la filosofía a los jóvenes debe ser de índole renovable, actual y de carácter simbólico, donde puedan introducirse en conjunto los distintos y opuestos sentimientos y razonamientos de la juventud, los cuales nunca son únicos y definitivos, como tampoco lo es la naturaleza de la filosofía. La filosofía, como un proyecto continuo y complementario, es la intervención pedagógica que se intenta ofrecer ante esta problemática educativa.

La propuesta al problema

Para realizar esto se desea establecer una interpretación que alcance una filosofía práctica y declarativa, donde ambos vehículos de su desarrollo, lo intelectual y lo afectivo, sean considerados en conjunto para su enseñanza y aprendizaje. Suscitar y promover a la filosofía como una asignatura-taller, donde además de un trabajo intelectual también se genere uno manual y otro social, es posibilitar un aprendizaje experimental que entusiasme la elaboración de criterios propios desde las alteridades y los contrarios.

Los alcances de la enseñanza de la filosofía deben buscarse desde sus propios límites: enseñar y aprender a amar el conocimiento, mantener la actitud constante de investigación, superar las definiciones con la elaboración filosófica y provocar la continuidad de su proyecto desde la autenticidad de los problemas de los jóvenes.

Esta investigación se apoya condicionalmente en una nueva experiencia de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot, pero ¿en qué se diferencia de ella? En que la oposición no es un medio para alcanzar un fin educativo, es el fin en sí mismo; fomentar la formación complementaria de oposición y símbolo personal; es decir, unir pensamiento y percepción, conflicto e insuficiencias de los contrarios e impulsar hacia la búsqueda de las alteridades y otras posiciones, es tomar partido y conciencia de las radicalidades y los criterios de forma cotidiana. Esto exige tomar y confrontar criterios de manera personal.

La hermenéutica de la oposición parece un proceso dialéctico actualizado y por ello podría etiquetarse de manera más precisa como una hermenéutica genealógica opositora. Nunca se abandona la tradición ni se le hace doctrina. No obstante, una posible diferencia radicaría en que este proceso no es la autonomía del alumno la que se define. Es el docente el que provoca la contradicción usando con plena confianza y verosimilitud su saber y emoción para motivar con el mismo carácter al estudiante. Así se evidencian las diferencias sin necesidad de explicitarlas. Es el alumno el que ve la insuficiencia de sus ideas por provocación del docente; no gesta ningún tipo de conocimiento por contradicción de él mismo,

sino por el escenario o ambiente de aprendizaje que se ha gestado con el mediador docente. Lo contradictorio no se entiende, se vive.

Hipótesis

Promover el tipo de asignatura-taller para la filosofía en bachillerato con el uso recursos y estrategias hermenéuticas de oposición, permite alcanzar una formación complementaria, posibilitando que el estudiante supedite sus diferencias y oposiciones a una identidad humana de *co-pertenencia*.

Cuando se usan los términos de asignatura y taller se desvanece la propuesta en una simple copia de lo que mucho se ha hecho en la educación media superior, donde la prueba más inmediata está justamente en los programas indicativos, como es el caso del Colegio de Ciencias Humanidades donde es explícita la idea educativa de un taller para la asignatura. La propuesta de usar estos términos no es reiterar el campo práctico donde se empleará la metodología. El propósito es *implicar* que ambas esferas sean un desarrollo actitudinal docente-estudiante, donde se construye una proporcionalidad entre lo cognitivo de lo declarativo y la técnica opositora que permite emerger de sí misma el llano terreno de saber conceptos filosóficos. Éstos sólo son agentes de posibilidad que conllevan a reconocer la verdadera necesidad: gestar una experiencia filosófica, no una lección de ella.

Marco teórico

La presente investigación tiene andamiajes teóricos de 1) el aprendizaje significativo y 2) la filosofía:

1. Se usarán algunas referencias de los diferentes enfoques constructivistas orientados por César Coll, Isabel Solé o Antoni Zabala donde se pretende tomar recursos teóricos para el concepto de aprendizaje significativo. El objetivo es poder formalizar la propuesta dentro de un marco propositivo de aprendizaje de vida, dentro del aula.
2. La referencia disciplinaria será la hermenéutica y algunas anotaciones del personalismo y la pedagogía de lo cotidiano. La fundamentación teórica principal está en la hermenéutica analógica de Beuchot, con algunos matices de la estética gadameriana. Algunas concepciones de la hermenéutica analógica son profundizadas en su antropología, donde el personalismo aparece como consecuencia de su practicidad. Sin embargo, se podrá apoyar en algunas ideas como el existencialismo, el humanismo renacentista, entre otras corrientes de carácter humanista. El objetivo es poder formalizar el cuadro teórico de la propuesta del símbolo como elemento principal del autodesarrollo humano.

Es un supuesto teórico, de la presente investigación, visualizar la segmentación institucional educativa en la valoración de la persona –que no de su integridad–, suponiendo valores independientes entre capacidades intelectuales, afectivas y sociales, sin poder concluir realmente con una consolidación adecuada entre lo razonado y lo sentido. A lo mucho encontramos alguna de estas etiquetas en los planes de estudio (formación integral), pero los efectos reales escasean en las aulas (todos hemos sido víctimas alguna vez de un engañoso o pretensioso plan

de estudios, sea como receptor o ejecutor). Al parecer, no están comunicados en el proceso de formación el sentir con el pensar y el errar con el acertar.

Otro hipotético supuesto está en que nuestra sociedad, demandada en su quehacer por las necesidades del mercado laboral, imposibilita que la educación pueda formar personas humanas, autogestoras de sus valores. Esto provoca problemas morales, pues al no poder vincular la humanidad desde su capacidad más nativa, la alteridad y significación de las cosas, se desvirtúa y desvincula la conciencia de la contradicción induciendo una continua reproducción de valores únicos, ofertados, autorizados y promovidos por la conciencia colectiva. Se reconoce que no se puede cambiar la demanda que el mercado laboral exige a la educación, pero sí se puede agregar al perfil del profesional la promoción de su formación simbólica-personal para poder auto cambiar su vida a través de las selectivas diferencias en que se resignifica.

Proceso

Dentro del primer capítulo, “Significado e interpretación sobre filosofía y educación”, el lector podrá encontrar una reflexión personal y teórica sobre lo que se comprende por filosofía y educación.

El capítulo uno intentará demostrar que el tipo de interpretación que tenga el docente es el tipo de elecciones y acciones que ofertará para sí mismo en el ejercicio educativo institucional. Esto significa que, si el docente considera a la enseñanza de la filosofía desde las habilidades y la evidencia evaluativa sobre ellas, pensando por ejemplo en el carácter conductista, significa que la filosofía es una experiencia

de estímulo y respuesta para el desarrollo de ciertas habilidades, nada más. Pero es el caso en que la propuesta de la hermenéutica opositora está conducida hacia otra *posición*, la cual es brindar la experiencia de la crisis, el error y la compleja aceptación de una creencia como la forma misma de evaluación, es decir, la experiencia filosófica es una interpretación valorativa de lo que creemos no creer.

Conceptos claves que habrán de desarrollarse se hallan en lo filosófico, la experiencia y la interpretación, así como también los aspectos de lo educativo entre la constante disonancia de la verticalidad de dirección, autoridad, ley y universalidad, con la horizontalidad de apertura, crítica y contradicción que se encuentran en la particularidad y el azar.

El segundo capítulo, “Hermenéutica genealógica en la educación: símbolo y oposición”, atenderá el aspecto teórico principal, didáctico y filosófico, ubicando como médula espinal la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot, donde, con referencias al constructivismo de Ausebel, Sansurjo, la Dra. Díaz Barriga, desde el estudio crítico de Coll, Zabala y Solé. Estas referencias motivarán a modelar una metodología personal que se concentra en la posibilidad de reconocer lo simbólico de la experiencia filosófica dentro de la *oposición*, más allá de un aprendizaje significativo.

Es importante advertir que las disposiciones teóricas empleadas no son revisadas con criterios exhaustivos, debido a que son sólo andamiajes que permiten la innovación o reconstrucción de una experiencia docente la cual se intenta moldear con fines académicos y profesionales. Ello significa que esta tesis es sólo

un comienzo de algunas ideas que podrían rehacerse en otro momento, donde se cumple la principal regla de la metodología: posibilitar construir algo que *aún* no se cree. De tal modo, podrán encontrarse diferentes posiciones históricas y literarias, las cuales podrían sorprender, como recordar a Hume, Pico della Mirándola, o la misma obra sartreana de *La náusea*, o bien, autores contemporáneos como un pensamiento semiótico educativo como el de Jay Lemke o los sistemas sociales de N. Luhmann. ¿Por qué no hay una línea teórica doctrinal a seguir? Las capillas no son parte de la investigación; las relaciones eclécticas son más añoradas en esta indagación que la confirmación individual de las mismas. Se desea *una tesis*, no una reproducción de tesis.

El capítulo dos posee una división esencial: 1) identificar cómo se puede consolidar un aprendizaje simbólico desde la definición y la declaración, al mismo tiempo que en la dispersión y la ambigüedad. 2) Cómo es posible hacer simbolizar los aspectos educativos, principalmente los filosóficos, conllevando una institucionalización y des-institucionalización del saber y el aprender. Se intenta prever posibilidades de un espacio educativo de experiencias filosóficas donde los agentes, el profesor y el estudiante, puedan ubicarse más allá de una relación significativa de aprendizaje y enseñanza. Deben ubicarse como agentes que no sólo significan su vida, sino también la *des-significan* con valoraciones erradas de su experiencia de vida. Se trata de una reubicación cognitiva y emocional de no saber filosofía, pero sí sentirla. El motor principal para buscar hacer algo diferente sin ayuda de un filósofo o profesor es permitirse lo simbólico.

El tercer capítulo, “Metodología simbólica en la práctica institucional”, se considera relevante por dos razones: 1) los pasos de la metodología se empiezan a enunciar dentro de un contexto complejo de reflexión con la crítica al programa de estudios de la materia de Filosofía del CCH (2016); y 2) se hacen evidentes las dificultades de aceptar una metodología que adolece en aspectos cuantitativos y de corresponsabilidad metacognitiva, debido a que la postulación teórica atañe sólo el carácter experimental sin contrastación de resultados.

Esto provoca que la valoración, en su aplicación, sea más importante el modo en cómo se ejecuta y no lo que se ejecuta. Académicamente esto no puede tener un valor objetivo, debido a que la *improvisación* de ejecución es el factor dominante. El tipo de actuación del docente, el perfil del estudiante y su forma de relacionarse son determinantes para gestar una valoración no cuantitativa, entre sí.

En el cuarto y último capítulo, “Aplicación de estrategia en secuencia didáctica”, el lector podrá observar los pasos sugeridos para la intervención los cuales se desarrollarán en una estrategia didáctica que será analizada desde los pasos empleados hasta los productos obtenidos para su evaluación.

En este último capítulo se ofrecerá una actividad alternativa extraescolar, con sus respectivos resultados. Finalmente, el presente trabajo de investigación busca evitar la idea de metodología, dentro de la educación, como algo riguroso y científico; se cree que “el” método es *un* método con pasos simbólicos y no sígnicos.

Capítulo I - Significado e interpretación sobre filosofía y educación

*Discernir el ser con sentido es propio del ser
con sentido*

E. Nicol, *Metafísica de la expresión*

Es común que antes de comenzar a hablar de filosofía, independiente del enfoque hacia donde se dirija, sea indispensable ahondar de manera directa o indirecta sobre lo que se entiende y comprende por ésta. Las concepciones que se ofrezcan serán la base y el conducto de discusión argumentativa que, con su marco teórico referencial, delimitarán el discurso ante cualquier crítica ajena que le circunde. Por tal razón es necesario conocer cuál es la idea o el bosquejo de aquello de lo que se va a hablar para tener un punto de partida. El problema de la *ajenidad* de no poder relacionarlo con otras opciones, como debería ser, sólo es *inmediato*; dentro de la marcha y el proceso *nace* la debida oportunidad de enlazar y relacionar con otros ámbitos, pues, una idea o teoría sin su *propiedad* es estéril, pero sin vínculos es peligrosamente suicida.

Las ideas y creencias sensibles que se tengan sobre filosofía y educación encaminan los *alcances* que puede tener esta investigación, pero también *limitan* lo que se debe tratar y lo que no. Tener la corazonada de poder tratar lo inverosímil y sin vulnerabilidad alguna es tan ocioso y pretensioso como creer que se dirá o hará algo nuevo y original. Con base en la humilde comprensión de no leer buscando la piedra filosofal ni escribir o hablar encontrando lo definitivo, es perentorio en el comienzo de esta investigación *expresar* de la manera más clara, concisa y exacta

las ideas de aquello en lo que se va a intimar durante toda la trayectoria. Nuestro conocimiento, ideas, sentimientos y sueños sobre la filosofía y la educación se manifiestan y encierran en los siguientes enunciados, pero difícilmente están plasmados en nuestro espíritu como definiciones.

Proponer una didáctica para la enseñanza de la filosofía exige justificar qué se entiende por filosofía y educación, Más aún, solicita visualizar cuáles son las concepciones o visiones pedagógicas que tiene el autor, independiente a su formación filosófica. Es por esto por lo que se presenta el inicio de esta propuesta con las interpretaciones de filosofía y educación.

1.1 Filosofía y experiencia filosófica

Desde un plano comparativo en la educación parece que la filosofía se deja entre ver en una lucha constante entre lo *calificado* y lo *evaluado*. Es más perspicaz percibir que por su propia naturaleza debe ser más evaluada que calificada. Sin embargo, no existe una clara evidencia sobre algún plan de estudio a nivel bachillerato nacional donde se implique el canon de *no ser calificada*. Los exámenes de admisión a nivel superior solicitan y justifican la necesidad de esta práctica. Es por ello recurrente hallar un *significado* de filosofía dentro de la práctica de su enseñanza y la recepción de su aprendizaje. Más que una disciplina procesal se

sugiere una definitiva concepción de sus contenidos, sugerencias de estrategias y un perfil pretendido que tenga claridad en la calidad del egresado².

Enseñar y aprender filosofía exige una estadística, por antifilosófico que pudiera parecer para muchos. Bien podemos decir que la definición y el concepto son la seguridad del ser humano frente a un mundo inseguro, cambiante e impreciso. Nuestra evolución real está en el lenguaje y la articulación de sonidos y grafías que capturan algo de lo real, otorgando un *significado*, una base que se mantiene a modo de *comprensión*: *gestar sentido*. La filosofía, en su concepción, intenta escapar de la definición desde su propia etimología: *philos-sophía*, inclinación, tendencia y acto erótico hacia lo *terminado* y la sabiduría [Lyotard, 1989, 1ª conferencia], en contraste al uso común que se le da en el adoctrinamiento. Escapar del significado y del signo es tan natural en la filosofía como la propensión hacia él, su *philia* hace ausentar y presentar la sabiduría en un mismo instante como *deseo*, como *intermedio* entre lo que se tiene y lo que no, entre lo que se es y lo que no se es [Lyotard, 1989, 1ª conferencia]. Por dicha naturaleza es que hoy en día se sigue preguntando en cada texto filosófico, explícita o implícitamente, qué es la filosofía. Algunos intentan definirla desde alguna regla, otros la definen desde la utilidad que tiene y su aspecto social, otros más permanecen agnósticos a su definición y prefieren seguir cultivando su indeterminación, y unos últimos prefieren ignorarlo y hallar su significado en la vigencia de su práctica: filosofía es filosofar.

² Independiente a la idea de que el alumno obtendrá las habilidades de, crítica, análisis, reflexión, argumentación, etc., es claro que debe hacerlo desde algún contenido específico de la asignatura, de lo contrario, no podrá ejecutarlo de la manera más adecuada. Con debida razón todos los egresados de las asignaturas de filosofía visualizan a ésta como una disciplina llena de definiciones y conceptos encontrados entre autores y reglas, por lo mismo hallan un mar de *significados relativos* en esencia, ajenos a lo cotidiano. La filosofía les es *significativa* en su aprendizaje, pero *no simbólica* ni personal.

Cualquier postura anterior, o alguna nueva que llegase a presentarse, existe la intervención del acto propio de la filosofía: *amar*, que es justo hacer un insólito *movimiento* de carencia abundante y de abundante carencia,³ con reciprocidad perenne⁴.

Suponer la necesidad de la filosofía y la de su enseñanza, menoscaba la esencialidad de su naturaleza y nos hace presuponer un significado de ella; ¿ciencia?, ¿disciplina?, ¿retórica?, ¿política?, ¿arte? o ¿religión? ¿Hacia dónde va más? Esta condición de *no* estar condicionada [Salmerón, 1988, pp. 120-121] posibilita los distintos enfoques en su práctica educativa, reacondicionada a un marco explicativo, coherente y sobre todo *comunicable*, no sólo define lo que es, sino que manifiesta la susceptibilidad de ser negada y la coloca dentro de un marco referencial de *crítica* y *diversidad*, es decir, lo que es propio de su naturaleza: diálogo y comunidad [Salmerón, 1988, pp. 119, 125 y 126]. Salmerón discernió con mayor claridad esta *disonante autonomía accidental* de la filosofía:

La participación en este diálogo, la colaboración en el trabajo filosófico, se antoja una verdadera colaboración, esto es, no la entrega de un saber definitivo e inerte, sino el poner al servicio de otros hombres ciertos recursos, ciertos medios de expresión, ciertas técnicas conducentes a aclarar, a dar precisión a nuestra experiencia vivida, a la comprensión de nuestras relaciones con los hombres, con el mundo [1988, p. 121].

³ Remítase a la génesis de Eros: *Penia* y *Poros*. Puede verse en *El Banquete* de Platón, en el discurso de Sócrates, distintas ediciones.

⁴ Una dialéctica de constante resolución y disolución que como deseo permanece y se ausenta.

Siendo un accidente que provoca lo impropio de ella, su definición desajustada, posibilita *ciertas experiencias* que dotan una característica peculiar de lo humano: un *ahondamiento de incertidumbre consciente*. Por dicha disposición, es que la filosofía nunca puede ser; es sólo *crisis* y pensamiento de lo mismo y lo distinto: *diálogo*. *Crisis y oportunidad*, son las primeras experiencias filosóficas que otorgan hacia la *indefinida filosofía*.

Evaluación contra estadística en la enseñanza de la filosofía es lo que promueve la discusión eterna entre las distintas visiones que se tienen sobre ella. Para muchos sí puede ser calificada y acotada en su naturaleza. Para otros, sólo puede ser evaluada, es decir, es un proceso constante de *indeterminación, phíla*. Nosotros optamos por una tercera vía que conjunta a las dos y consideramos que, el problema puede residir en querer siempre buscar una *identidad* entre lo que se *hace* y lo que se *es*, es decir, no se debe pretender la identidad de los resultados con el proceso, sino la *conjunción* de los *disímiles* que puedan existir: una *resonancia simbólica* de *significados*. La filosofía es apertura, como alguna vez resonó Gadamer, flujo constante de horizontes de sentido, su *experiencia vivida* es por ello abrumadora e inconmensurable, una crisis y una oportunidad de ser y de dejar de ser a través de múltiples *significados aplazados*; es una posibilidad de permanecer sólo en el *cambio*.

Nuestra visión sobre lo que es la filosofía encamina una comprensión simple: es una experiencia que no te permite ser definitivo, una experiencia que te otorga la dicha de la conciencia de ser otros desde *métodos* distintos [Salmerón, 1988, pp.123-125]. La filosofía sólo puede ser un *ir de camino* [Jaspers, 2000, p.12]. Por

eso nunca es, pero también es. Reconsiderando lo anterior, toda filosofía debe ser calificada desde la evaluación y no debe ser evaluada desde la calificación, es decir, *la filosofía es más simbólica que significativa* por mantener su denotación en la diversidad y en el cambio.

1.1.1 Hermenéutica de la experiencia filosófica

Interiorizar el *símbolo* en una experiencia filosófica es propiamente un ejercicio hermenéutico que hace entender qué y para qué sirve una filosofía, más aún, para qué sirve esta filosofía educativa. Exige una aclaración sobre cada elemento involucrado en la conformación y asociación de dicha experiencia: ¿qué es símbolo?, ¿qué es hermenéutica?, ¿qué es experiencia? y ¿qué es experiencia filosófica? Es posible entender estos conceptos a través de las *relaciones* suscitadas entre ellos, es decir, el *qué* sólo puede ser alcanzado en su visión por el *cómo*.

Este *cómo* se desarrolla en un ejercicio que por lo regular es inconsciente, sin embargo, implica un movimiento que *crea* las *relaciones* en la *confrontación*. La dialéctica es esencialmente simbólica en su naturaleza, dada la razón de estar siempre en su opuesto, dentro de su afirmación, es decir, nunca es en su aserción. Su convicción sólo está en el inagotable movimiento recíproco de apertura y definición. El símbolo se entiende como “aquel elemento u objeto material que, por convención o asociación, se considera representativo de una entidad, de una idea, de una cierta condición, etc.” [RAE, 22ª ed.] Su definición provoca la confrontación y, por lo tanto, su distensión al abrirse en su negación. Para comprender el símbolo primero habrá que *de – significar* su definición para *re-significar* el concepto. Éste

es la naturaleza de su signo *posible*, de su *equivoca* y *unívoca* relación designativa. [Beuchot, 2011, pp. 46-52].

Símbolo es movimiento recíproco de equivocidad y univocidad, una *dialéctica de la apertura*, la cual se interioriza a través del *método natural* de la hermenéutica.

[...] es una relación adherida a sus términos; soy llevado por el sentido primero, dirigido por él hacia el segundo; [...] Tiene doble sentido y doble referencia. Una referencia anómala. Pero el símbolo está entre la razón y la vida. [...] Da testimonio del modo primordial en que se enraíza el Discurso en la Vida. [Beuchot, 2011, p. 51]

Dentro del símbolo discurren los *sentidos* y *sinsentidos* de la vida y la existencia. La hermenéutica *des-cosifica* lo que se interioriza y exterioriza en el hombre. *Percibir el mundo es interiorizar al mismo*. Expresarlo es exteriorizarlo en una red relacional de significados, en una acotación y una narración con sentido. Por ejemplo, ver un elefante pasar por el estacionamiento de la Universidad, independiente del hecho inverosímil, es depurar la cosa del hecho y resignificarlo dentro del derecho de sentido. Incluso si no se tiene algún significado preciso, es inevitable no poseer uno, por equívoco o exclusivo que sea. Beuchot lo explica como la *metonimia* que existe en el símbolo [Beuchot. 2011, p. 52], aquélla que sólo posee la *referencia*, basada en la realidad material.

La hermenéutica, como en su origen aristotélico se concibió,⁵ es el procedimiento básico de la conciencia humana que le hace *comprender* el mundo

⁵ Aristóteles jamás define qué es hermenéutica. Este concepto es utilizado en el siglo XIX por los distintos autores de aquella época, como Schleiermacher, Dilthey, entre otros. Pero es pertinente esclarecer el primer

en su pensamiento. Aquella capacidad de interpretar de manera ineludible e inconmensurable un objeto o un hecho, independiente de que exista o no en su manera material. Su medio más natural es la *proposición* o el lenguaje articulado, empero, no se reduce a ello. Puede interiorizarse un sonido, un color o una forma en las interpretaciones de *facto*. La causa final del ejercicio hermenéutico es la *expresión* de los significados elaborados, sea de manera individual o colectiva. Su apodíctica justificación está en el acto *comunicativo*. Por lo tanto, la hermenéutica es el método interpretativo de creación simbólica para el acto comunicativo.

Suponiendo el sentido propio de esta relación entre hermenéutica y símbolo, encontramos dos elementos que le son propios: la *afección* y el *pensar*. La hermenéutica, entendida como un procedimiento interpretativo natural del hombre, parece discurrir su actividad dentro del pensamiento. Sin embargo, esto involucra una afección que no sólo implica un estado de conciencia cognitiva y de representación mental. También envuelve una afección propiamente indefinida, imposible de extender hacia algún significado que concentre concretamente lo que es. Se especula que esta experiencia es lo que identificamos como lo *vivencial*. Es lo que provoca la génesis del simbolismo, como si fuera una pregunta detonadora que urge significar en alguna respuesta inmediata. La unión entre lo sentido y lo pensado es adecuado a lo que *interpretamos como experiencia*, vínculo holístico e imparcial de la presencia de la realidad en el hombre. Esta experiencia es un *saber*

uso que se dio en su concepción (que no es propiamente alusión al mensajero de los dioses: *Hermes*). Para aclarar el término puede consultarse el libro de *Peri hermeneias* del *Órganon* de Aristóteles, pasajes 16a 4-9, que versan sobre el problema del lenguaje y su relación con el pensamiento. En un sentido estricto, la *proposición* es el elemento *interpretativo* debido a que de él se puede obtener un *significado* verdadero o falso, cosa que las palabras aisladas no lo poseen. Se recomienda la edición de Gredos.

que no sólo encierra un estado empírico mental que provoca representaciones. Es el *verum-factum*⁶ de la *experiencia* histórica de ser un hombre con una carga de *ser* y la *posibilidad* misma de lo que *no* es. Es por ello apabullante expresar con toda claridad una experiencia, pues se expresa parcialmente en palabras; la experiencia es un fragmento de ella misma que contiene toda la unidad de lo que es, pero no es *la* experiencia en su totalidad.

Si el sentir y el pensar refieren a una misma unidad interpretativa natural del hombre, la experiencia filosófica se debe comprender desde un eje histórico. La base fundamental es su límite temporal y su unidad de movimiento. ¿Qué queremos decir con ello? El haber dado anteriormente contenido a la experiencia filosófica en la *crisis* y la *oportunidad*, identificado en la naturaleza erótica de la filosofía, consideramos que la unidad del movimiento son los contrarios, pero también se debe considerar que la pugna y la lucha de opuestos no son agotables en sí mismos. ¿Cómo podría superarse la guerra en la autolimitación de su confrontación? El devenir se identifica con *valores* que no están necesariamente dentro de la continua dicotomía de lo diferente. Son aquellos que no son blanco ni negro sino matices de una *oportunidad gris*. Es la *proporción* o analogía que Beuchot nos ha señalado⁷ y nosotros lo comprendemos como las *alternativas* que *abren* otras opciones más allá de la univocidad de los opuestos y el falso dilema. Por lo tanto, la experiencia filosófica es la concatenación de las *relaciones* de lo real que conlleva una pérdida

⁶ Véase, G. Vico, *Principios de Ciencia Nueva* (1744), trad. J. M. Bermudo y Assumpta Camps, Ed. Folio, I, 2ª sec., axioma 2 y 15.

⁷ Véase, M. Beuchot, *Hombre y Símbolo: desde una antropología analógica*, Ediciones Démetre, México, 2011, Capítulo 3.

y ganancia en el acto propio de su *metáfora*. Por lo mismo, creemos que es una *angustia* y una *fiesta* que evoca el no poder desprenderse de la abrumadora unidad de movimiento. La experiencia filosófica es sentir y saber del desarraigo del ser del hombre, el ser *sin lugar*.⁸

Con todo lo anterior, e intentando concretizar: ¿para qué sirve esta filosofía en el adolescente? ¿Para qué este tipo de filosofía educativa que apuesta por la hermenéutica? A lo mejor *nuestras conjeturas* puedan responderlo.

1.1.2 Expectativa significada e interpretada

En este sentido, la persona es la más relacionada, por eso es más relacional que substancial. Su propiedad más relevante es la implicación, conectarse con los demás. Experimenta vida y muerte, el ser y la nada. Trata de hacer la implicación de contrarios. Entiende el ser como algo simbólico, es decir, conecta [...] Es una filosofía de la co-implicidad [Beuchot, 2011, p. 35].

Nuestras conjeturas son los posibles e *implicados* sentidos simbólicos que se puedan encontrar en una propuesta didáctica como ésta, intentando reconocer en los alumnos la diversidad de significados que producen por ser parte de la experiencia filosófica que acontecen conscientemente en ese momento; los alumnos son y serán una *prolongada exposición* de sí mismos buscando significarse

⁸ Puede compararse con la tesis de Pico della Mirándola en su breve *Discurso de la dignidad del hombre*. Se recomienda la edición de la UNAM de la colección: Pequeños Grandes Ensayos.

en una unidad de diversidad. Permanencia y cambio son parte de su experiencia al no *entender* los conceptos que les circundan a pesar de estar *viviendo* la comprensión de éstos.

Pensando en la experiencia de los contrarios, conducimos esta confrontación hacia el lado técnico de la hermenéutica, asumiendo que uno sin el otro, aniquilan el proyecto. La semiótica y la simbología son los contrarios por armonizarse para una hermenéutica didáctica y analógica.

Tomando a la semiótica como una teoría general de los signos, practicada en la semiología dentro del uso de la comunicación social, nos es de gran utilidad poder acercar nuestro ejercicio hermenéutico a los signos e íconos que pueden apoyar en la concatenación de la significación simbólica. Es indispensable en la analogía *proporcionar* la univocidad y la equivocidad en la distinción. Como Platón alguna vez usó la dialéctica como método para *distinguir* el ser del no-ser⁹, el ejercicio hermenéutico que proponemos requiere *definir* y dar un sólo sentido a lo interpretado y después hundirnos en un misterio de signos infinitos e indeterminados para poder esclarecer que el *significado* sólo puede ser *proporcional* y ambiguo. *Poder ser un hombre libre de interpretación es poder tener una experiencia filosófica que permita deliberar reflexivamente en acto; es apostar por la apertura análoga para crear una comunicación simbólica que implique acción en el pensar mismo.*

Ofrecemos por el momento esta justificación de por qué hacemos uso de estos conceptos de semiótica y simbología: interpretaremos de manera *relacional*

⁹ Véase, F. M. Cornford, *La teoría platónica del conocimiento*, Editorial Paidós, Barcelona 1983. Diálogo del *Sofista.*, pasaje 253 c.

lo que posee un sentido desde la semiótica y lo hacemos con apertura o metáfora desde la *simbología*. La simbología por sí misma nos brinda la apertura mientras que la semiótica crea el discurso que posibilita la interpretación (puede ser colectiva o individual, verdadera o falsa); y, tratando de orientar el regreso y la ida constante entre lo definitivo y lo indefinido, puede gestarse lo verdaderamente simbólico en el educando: el *posicionamiento hermenéutico*, el cual significa interpretar interpretándose. El estudiante vive más la comprensión que el entendimiento.

De esta forma la intención de nuestra didáctica filosófica es doble: *el humano* y *los humanos*, *el estudiante* y la persona, el signo y el símbolo. Dijo Aristóteles:

Hay dos tipos de nombres: simples y dobles. Llamo simple al que no se compone de partes significativas (como, por ejemplo, *gê* [tierra]); nombre doble es aquel que está compuesto o bien de una parte significativa y otra no significativa (si bien la distinción entre parte significativa y parte no significativa sólo es relevante fuera del nombre), o bien de dos partes significativas. Pero también puede haber nombres triples y cuádruples y múltiples [Aristóteles, 2006, p. 114].

Comprender es comprenderse, abarcándose en lo simple y lo compuesto como un ser humano, símbolo de humanidad. Pero como aclaró Aristóteles, fuera de los nombres la *distinción* tiene mucha relevancia para nuestra atención. Además, “Todo nombre es habitual, o extraño, o metáfora, u ornamental, o alargado, o abreviado, o alterado.” [Aristóteles, 2006, p. 114] No obstante, se puede *implicar* uno en el otro encontrando la conexión no opuesta o idéntica como una analogía que es *traslativa*. Nuestra propuesta es una metáfora filosófica aplicada a la didáctica de la enseñanza

de la filosofía en bachillerato. Es la experiencia del oxímoron que traslada recíprocamente los signos del símbolo dentro de una respuesta *semántica* de *autenticidad*, es decir, el símbolo humano de estudiante se complementa con la unidad ajena de su experiencia. Es el estudiante que se *enseña* a aprender, como el profesor que aprende de su enseñanza. Aristóteles dijo: “Llamo analogía a cuando, dados cuatro términos, el segundo es al primero como el cuarto al tercero. En tal caso, se podrá usar el cuarto en el lugar del segundo o el segundo en lugar del cuarto.” [Aristóteles, 2006, p. 115]. El símbolo en la didáctica filosófica es un ejercicio de proporción y compensación de los opuestos.

La filosofía siempre debe mantenerse como una *expectativa* para el estudioso, nunca como un resultado a culminar. Mantener la actitud y la palabra de la filosofía es lo principal que debe enseñarse al alumno. En un conjunto de contenido determinado, jamás habrá *horizontes*. Sin éstos, sólo quedan definiciones reducidas de experiencia con objetivos impuestos, hipótesis sin convicción y metodologías descarnadas. Esto significa un nulo factor desiderativo de interpretación.

Es importante la filosofía en el adolescente porque permite madurar el desarrollo intelectual y el afectivo desde la correlación emocional de su vida y la experiencia contradictoria de lo que cree que no lo es. La filosofía hermenéutica le da la posibilidad de comprender desde la *autoría* de la interpretación simbólica y desde la experiencia significada. No es un nuevo lenguaje ni una nueva educación, es lo mismo desde lo distinto y la proporción. Una educación filosófica con *aprendizaje selectivo significado*.

Para concluir este apartado e iniciar uno de los andamiajes para el segundo capítulo, nos gustaría poder representar y explicar con la siguiente imagen uno de los tantos inconvenientes que percibimos en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Creemos que es posible solucionarlo, pero también es posible crear conflicto en su interpretación. Sin embargo, con la propuesta didáctica que hemos planteado, asegura la vigencia de su constante transición, cambio y discusión. Este es sólo un bosquejo al problema *continuo* entre la *intensión*¹⁰ y la *intención* en la educación filosófica. Se busca separar una de la otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando la eliminación del *interés*¹¹.

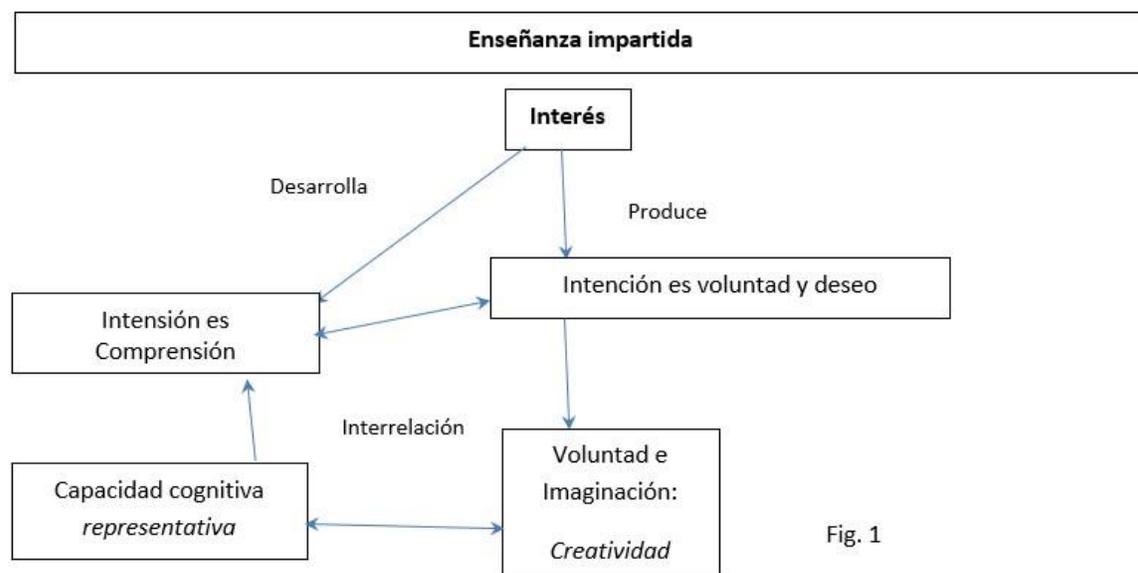


Fig. 1

Dentro del análisis hermenéutico de la propuesta, eliminar la intención provoca demoler toda intención real de aprendizaje. Y viceversa, no provocar en la

¹⁰ La intención se está concibiendo como una manera de reunir todas las posibles cualidades o características: un conjunto de la expresión de la persona. No se está tratando de manera lingüística, o relacionada a la semántica. Se entiende como *comprensión*. La intención refiere a la voluntad o deseo de esa persona. Puede consultarse el diccionario de la real academia para su mayor apreciación. 22ª edición.

¹¹ El interés interpretativo tiene un carácter desiderativo.

enseñanza la gestión de intención es imposibilitar el desarrollo de la intensión. Sin importar el camino que se tome, el *interés* de aprender no despertará y el de la enseñanza renacerá de manera rutinaria. La inspiración, improvisación y pericia de la experiencia del alumno, también son factores que requieren considerarse para tomar la decisión de cómo enseñar, pues es ahí donde el alumno formará su *interés* para hacer algo por sí mismo, derogando hacerlo por algo impuesto y definido. La enseñanza debe provocar un interés que produzca y desarrolle al mismo tiempo la intención e intensión, motores para el impulso creativo y la aprehensión cognitiva (*capacidad* de aprender), respectivamente. ¿Qué pasa si nunca se ha despertado el interés de la filosofía y es por ello por lo que hay reproche, burla, apatía o indiferencia hacia la misma? Si el docente hace una mala interpretación en la enseñanza de la filosofía, ¿qué nos hace actuar con convicciones de división entre la intención y la intensión? Poder interrelacionar ambas es brindar una crisis y una oportunidad en el aprendizaje. Esto conduce a estimular el *interés por experiencia*.

Sólo a través de resignificar lo que hay en sus intenciones y crear conflicto en las aprehensiones de sus *intenciones*, el sentido ya no será sólo uno, dentro de su enseñanza. Instaurar la “inútil indefinición” posibilita un *útil sentido* de aprehensión e imaginación. “La grandeza y la miseria de la especie humana se encuentran, sin duda, en la naturaleza indeterminada de su pensamiento y conducta.” [Pérez Gómez A. 2008, p. 40]

Si es posible comprender la necesidad del conjunto de intención – intensión, dentro de la enseñanza de la filosofía, ¿por qué no se entiende la necesidad de su implementación? ¿Por qué la educación lo considera, pero no lo desarrolla? ¿Es

posible que la dificultad se oriente hacia los enfoques que se tengan sobre la educación?

1.2 Un horizonte educativo

Repasando y recordando de manera breve la teoría de la sociología *figuracional* de Norbert Elias¹², encontramos que la educación, antes que cualquier cosa, es un *padecimiento* de las organizaciones sociales. La educación se posibilita y presenta en una *institución* que preserva y conserva la existencia de la comunidad humana a través de los mecanismos que son *acotamientos relacionales* (reglas o normas), los cuales entendemos por estructuras. La educación no está sólo en la escuela sino en cualquier relación social que el hombre tenga y por eso es una *figuración* reversible que viene, va y constantemente se rehace, pero también es un *padecimiento* innato en el ser humano, una condición que da la posibilidad de mantener la relación con él mismo. Es factible enunciar e intentar comprender que todo hombre en sociedad posee educación, al menos de algún tipo, por diferente que se le identifique. Padecer este síntoma de coaccionar y configurar de distintas formas nuestra naturaleza primaria, es *violentar* lo que somos para conducirnos a lo que *no* somos de manera inmediata. Parte de lo que es la civilización humana es extraditar lo animal del hombre a una inclusión con lo artificial de su obra: la política, el arte, la religión, la ciencia, la filosofía, etc., que en conjunto lo entendemos como cultura humana.

¹² Para mayor profundidad, véase su obra *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* edición del Fondo de Cultura Económica, donde uno de los implicados de su teoría es justo ver la educación como un proceso de cosificación de las relaciones humanas.

La educación es esta base posibilitadora de cada uno de los conjuntos relacionales que existen en la cultura humana, su ejercicio no compete sólo el peyorativo de desarraigar lo que esencialmente somos en la naturaleza, sino de *promover* la necesidad inevitable que el hombre siempre busca y connota en su existencia: dar sentido a las cosas.

La educación, de manera elemental, *corrompe* lo inmediato de lo humano, su individualidad orgánica, para generar lo mediado, su cultura: *relaciones comunicativas* de significado, interpretación y valor. A partir de aquí es donde se puede entender dos cosas principales de la educación: 1) los distintos criterios y direcciones de orientaciones educativas y 2) su pendiente naturaleza de ser, que siempre nace y renace en su ineludible historicidad. Vayamos a ello.

1.2.1 Educación vertical

Ostentar que aquella persona no tiene educación es precisar que posee cierto tipo de educación no acorde a los estándares institucionales de la sociedad involucrada y siendo grave el asunto, posee una considerable reducción educativa que lo asemeja a un animal típico de la naturaleza. Pero nunca puede realmente expresarse que “no” tiene educación. En casos atípicos de la misma naturaleza, por ejemplo, donde un hombre sufre patologías propias del organismo y mantiene una constante inconsciencia o premeditación de destruir o gestar algo que perjudica a otro ser vivo, sólo se potencializa y condiciona por una previa educación que excita o provoca lamentables efectos. Intentando limitarnos al asunto, evitando profundizar

en temas tan polémicos como éste,¹³ es fundamental comprender que la educación no es un ámbito exclusivo *institucional* de la esfera de la realidad humana, es decir, no está definida por una escuela, por una familia o una nación. Más allá de ello, está acondicionada y supeditada a los *intereses* que necesita cada ser humano, creando una autonomía en sus modos de relación y convivencia. Por eso es tan razonable señalar que no lavarse las manos antes de comer no es propio por cuestión de salud, emergido en una concepción educativa justificada científicamente que soslaya perjudicar el organismo de cada miembro de su sociedad. Pero también puede ser ignorado en otro horizonte educativo donde un grupo social mantenga mayores intereses en las reglas de limpieza de los pies con alguna otra razón justificada, independiente de que sea científica o no. Hacia cualquier lado que veamos, todo hombre tiene una educación que le justifica el poder nombrarse y sentirse *humano*; por más que alguna orientación o criterio sea lo menos racional para uno, está presente la educación en el *factum* de las relaciones humanas.

Visualizar la educación de este modo, es comparar sus distintos efectos y hacer de ello su definición, o bien, acomodarla lo más adecuadamente posible a los intereses emergidos según los paradigmas sociales que se mantengan al mismo tiempo, apropiamos una concepción que puede y debe ser justificada.

¹³ Remitimos a un filme que justo trata este problema y que en su argumento expresa que por más salvaje que un hombre haya, hay una primaria posibilidad en que puede ser educado de algún modo. Esta base es el lenguaje (sonidos y grafías articuladas). “Se es más hombre mientras más se pueda pronunciar sobre él y pueda hablar sobre los otros de manera articulada y relacional”. Por eso el director de la película expresa que la socialización de la educación también es violenta y hasta cruel. Pero sólo puede analizarse y *compadecerse* desde una educación. Director: François Truffaut, *El pequeño salvaje*, Francia, 1970.

Confrontar y afrontar qué tipo de educación es la más adecuada para la humanidad conlleva una disolución y *desilusión* por los efectos variados que hallamos en cada sociedad. Desde la primera organización, la familia, existen distintos modos de aplicar la educación social establecida. Imaginando el panorama institucional de la *escuela*, en la que la gran mayoría de las sociedades (occidentales y orientales) decidió promover y establecer para el patrocinio de la investigación y conservación de la humanidad, ¿qué características tiene este tipo de educación vertical?

Cuando hablamos de educación vertical, no se busca denotar una pretensión peyorativa hacia la misma. Al contrario, consideramos que, sin ésta, difícilmente podríamos llegar a la horizontal, la cual creemos que es un intento de holismo menos redituable para las necesidades de la humanidad, pero sin su conservación y vigencia, difícilmente hoy sostendríamos la vertical.

La educación vertical es aquella visión que jerarquiza *grados* y brinda *comparaciones significativas*. Por eso existen juicios de valor donde se comparan que algunas son “mejores” que otras. Imaginemos una institución educativa que posee un lema que representa una visión *formativa* donde existe cierta identidad y ciertos valores los cuales fueron establecidos con un fin u objetivo. De manera general, es *el enfoque y la importancia que le dan a una parte de la educación*, la idea de ser humano. Ahora imaginemos un hábito de una familia que refuerza lazos intelectuales y afectivos entre sus implicados, reconocido como *compromiso*. El compromiso de esa familia no posee un lema como lo podría tener la institución educativa. No obstante, ambos tienen un propósito formativo que busca cierto *nivel*

de co-pertenencia con los demás, es decir, una *Idea* de humano. Por eso hay personas, como instituciones educativas, que se juzgan como menos *ad hoc* para ejecutar lo que propia y significativamente es la educación. La educación vertical posee un *significado* que puede ser comparado con los distintos modos posibles de su naturaleza.¹⁴ No niega la diversidad, pero tampoco busca su inclusión.

La educación vertical posibilita *distinguir* para clasificar y definir, es, por decirlo de algún modo, una semiótica taxonómica de los valores humanos que ordena y delimita agrupadamente en un marco de *identidad sustancial*. En una visión de proyecto, la educación vertical busca definir a la persona dentro de un marco de valores, los cuales son considerados efectivos por los resultados generados y benéficos para el desarrollo del grupo social al que pertenece. es decir, la *conservación* y el *desarrollo* de los particulares. Estudiar todos los niveles posibles de educación institucionalizada, formar una familia, tener un trabajo y conservarse satisfactoriamente (sea material o moralmente) es uno de los objetivos primordiales que en las civilizaciones occidentales se mantiene implícito. Para ser feliz, es necesario *superar* y *mantener* esta sustancia de identidad en la cual se fue desarrollando. Diferenciar lo que es más conveniente, sea racional o no, es incluirse y excluir otras opciones. Jean Paul Sartre en su visión existencialista, por ejemplo, en *La náusea*,¹⁵ nos expresa que elegir es justo rechazar otras cosas, incluso dejar de ser para ser y viceversa. Más allá del entendimiento en la representación de la

¹⁴ Entiéndase como tipos y estilos distintos de educación.

¹⁵ Véase Sartre, J. P., *La náusea*, trad. Aurora Bernárdez, Época, 9ª ed., México, 1975., p. 131, *Martes, en Bouville*.

libertad sartreana, *deliberar*, *distinguir* y *asumir* son las ocupaciones principales de la educación vertical.

Dentro de este enfoque y frente a la dialéctica de la realidad, este tipo de educación vertical es significativa por conducir y prolongar la toma de decisión de la persona como una identidad y pertenencia en lo *humanamente especificado*.¹⁶ Orienta con un método y un proyecto bien definido el desarrollo humano, pero hemos de considerar la falta de su *visión integral*, por más que este concepto esté presente en algunos de sus temas. Para comprender estos límites y el complemento de su naturaleza, es indispensable abordar la educación holística horizontal.

1.2.2 Educación horizontal

La idea es asimilar las diferencias y no diferenciar las similitudes que como humanos existen. Si la idea de la educación vertical es formar personas que se sientan especiales y distintas, la idea de la educación horizontal es abrir y conjuntar la similitud de las diferencias que hay en cada uno, desde la *heterogeneidad* humana.

Se usa frecuentemente, dentro de la educación horizontal, el adjetivo de *desigualdad* porque se ha dictaminado de manera peyorativa y negativa este concepto dentro del discurso que solicita ejercer la igualdad ante todo y entre todos, ignorando que es justo la *desigualdad* la que permite buscar más equilibrio y evita

¹⁶ Referimos a un tipo educación concreto al que se puede pertenecer ostentando, evaluando y proyectando lo que se es y lo que no se es (no está o no debe estar incluido). Independiente a las distintas manifestaciones humanas que llevan a la educación vertical a un grado magnánimo de adoctrinamiento, desde un cientificismo, una religiosidad o un civismo político, el marco vertical nos *especifica* la definición, el signo y la naturaleza mejor mantenida y desarrollada. Sin este tipo de educación, las posibilidades de una historia humana se hubieran reducido, dentro de sus expectativas de cambio.

la concentración homogénea que atenta contra la diversidad de las expresiones culturales del hombre, sean los grupos minoritarios o la mayoría. El rechazo hacia la desigualdad proviene de una formación vertical. Cuando se *especifica* la diversidad en nosotros, se encuentra el comportamiento regular de ser fundamentalistas frente a distintos antagonismos. Por eso decimos: apoyas la desigualdad o la igualdad, el comunismo o el republicanismo, etc. El problema es precisamente la *valoración vertical que brindamos a esta diversidad* desde una modalidad “exacta” o “precisa”. No obstante, el discapacitado, la mujer, el pobre, el empresario, el enfermo, el bueno, el malo, entre muchos otros, son *distintos y desiguales* frente a otros grupos de individuos y entre ellos mismos. Por tales evidencias está el discurso cambiante y falible que busca solucionar lo emergente que se implica en la desigualdad a través de *otorgamientos consentidos* que, en algunos casos, les benefician más que perjudicarles. Pero esto sucede por *no ser iguales* y no por reconocerlos como “iguales”. Se debe aceptar lo diferente y desigual como la *potencialidad que somos*. La educación horizontal se conduce hacia la posibilidad de reconocerse como un: *no somos en hecho* y no obstante *nos pertenecemos*.

La valoración de la desigualdad proviene de nuestra educación horizontal, aquélla que nos posibilita hablar de *equidad* y *no de igualdad*, donde el factor que posibilita las oportunidades son las necesidades conscientes de cada uno, junto con las capacidades diferentes y desiguales que se tienen y se han desarrollado, sin excluir a los otros con la misma naturaleza. Frente a los distintos cambios que hacen

permanecer diferentes, hay una oposición por necesidad y no una necesidad de oposición.

Ceder el espacio público a otro ser humano, desde la percepción de la *desigualdad* que impera fácticamente. Es reconocer y valorar el espacio privado similar al que cada ser humano tiene. La educación horizontal brinda una *conciencia* crítica de la diversidad y de nosotros mismos. Empero, sólo por la conceptualización precisa y deliberada de la educación vertical se puede superar la *conducta* crítica de *imposición*. Sin verticalidad el hombre se hunde en un mar de ambigüedades e inconexiones. Sin horizontalidad el hombre se radicaliza en significados herméticos. Por eso es indispensable generar la *proporción* de nuestra educación, visualizando e interiorizando los discursos susceptibles de cambio dentro de una *analogía de comunicación* recíproca, en una acción simbólica que posibilite múltiples significados elegidos verticales y horizontales.

La educación institucionalizada inmiscuye en gran medida lo que se ha ido explicando sobre educación vertical y horizontal. Por su estructura de poder social¹⁷, la escuela es un centro de adiestramiento, instrucción, enseñanza y aprendizaje *acotada a un área* donde se crea un ambiente distinto, y a veces similar, a los acontecimientos de la vida pública y privada. Al establecer cuatro paredes (salón, aula, patio, etc.) se delimitan de manera vertical (gradual, valorativa, selectiva, etc.) los procesos acaecidos. Algunos identificarán esto como la ficción y artificialidad

¹⁷ Es ineludible comprender que como auge humano de formación disciplinar e intelectual, se ha consolidado en un eje de autoridades que reglamentan conductas y saberes

inevitable en que se cosifica el saber y hecho humano, produciendo la desvinculación de la escuela con la vida:

[...] si se les pide a varias personas que describan las ocasiones en que aprendieron algo en verdad importante y que recuerden con clara comprensión, por lo general no recordarán situaciones escolares formales, sino situaciones de la vida donde tuvieron que afrontar problemas reales, complejos y significativos [Díaz Barriga. 2006, p. 62].

El panorama educativo institucional se desarrolla dentro de los parámetros y la valoración vertical de la constitución humana como identidad numérica. A pesar de esta aparente definición hermética y desvinculada de la vida, la educación esconde un panorama horizontal que aún no se devela y concilia del todo en la conciencia humana.

Nos dice Conde Gaxiola:

La idea de educación descansa sobre el acceso a la generalidad y a la misma universalización, es el nexo entre el decir y el mostrar. La idea de educación implica a su vez la construcción de los valores, la estructuración de las virtudes. Esa erección no se compensa en la pura conceptualización o en la mera facticidad, sino que ampara la decisión de la comprensibilidad del hombre en su globalidad [2011, p. 125].

Esta globalidad es uno de los horizontes principales de la educación, pero a nivel institucional parece sesgar demasiado esta condición y desdoblarse más hacia su verticalidad. Se hermetiza y en algunos casos se hegemoniza, proyectando una visión que propiamente no es educativa sino instruccional o puramente escolar,

influida por la *schola* de “la lección”, opuesto al originario σχολή griego, donde la instrucción o enseñanza también involucraba la recreación. Acercar un exclusivo sentido disocia y aleja otros sentidos, otras relaciones. Provoca en la educación escolar una utopía de universalidad, jamás concretizada en las particularidades humanas, muy lejos de la real “educación”, con mayúscula. Quedando la vida afuera, más compleja y menos instruccional. Sin embargo, *está ahí el horizonte utópico* que de alguna manera la mantiene, una esperanza vertical de una *pedagogía de lo cotidiano* que pueda ser una *definición integral* para la vida.

Entonces, ¿qué tipo de educación escolar puede incluir todos los tipos de educación? Al parecer es una pregunta ociosa, pero apoya en conjeturar una reflexión que no se habría llegado sin haberla hecho y la cual es la siguiente: la educación escolar es esencialmente un constante intento de inclusión y exclusión, de aciertos promovidos por resultados efectivos, de fracasos superados y otros arrastrados. Es *el falible desarrollo de la condición humana en espera*. Fuera de un aula, la educación en general es similar a esto: una *esperanza*, un proyecto de acción jamás concluido, por eso su institucionalidad existe, porque falla, porque se corrige, porque sigue esperando en el esfuerzo. *Su verticalidad es horizontal* cuando llega el momento de *resignificarse*, de simbolizar lo que jamás consideró, lo que jamás creyó. Una buena esperanza, jamás deshecha lo anterior e inútil, busca la inclusión de lo *no promovido*. Por ello educar es educarse [Gadamer, 2000], es llevar en la enseñanza el aprendizaje y en su aprendizaje la instrucción de lo no considerado, de lo que no es propio, o bien, en algún momento fue rechazado o

ignorado. Educar es crear apertura en la inclusión y la exclusión de la enseñanza y el aprendizaje. Es una apropiación del símbolo de la humanidad.

Educar implica apropiarse de algo, adquirir una *epísteme*, una *proshem*, una proporcionalidad, una ontología y la adopción de criterios morales, estéticos y comunitarios, así como establecer dialécticas para transformar la sociedad [Conde Gaxiola, 2011, p. 128].

La educación va definiendo su eje vertical a través del horizonte simbólico de nuevos y antiguos significados, a través de la *apropiación diferida de transformación*. Tanto para la filosofía como para la educación, la crisis y la oportunidad son la génesis y renovación en sus similitudes esenciales.

El ser humano es esperanza de error y acierto. Es el ser de la educación, la filosofía y el símbolo de la *diversidad* impensable. La *relación* práctica entre estos conceptos, sin definición ni naturaleza precisa, es lo que se pretenderá desarrollar en el siguiente capítulo. *Esperando lo inesperado*, la educación es un fracaso oportuno y la filosofía la forma de saber perder lo nunca encontrado.

Con la siguiente imagen, podemos ver las correspondencias de ambas necesidades e insuficiencias humanas. Se puede interpretar cómo las definiciones estructurales soportan y protegen la horizontalidad del desarrollo *diferido* proporcional, donde el sentido y la relación humana tienen una jerarquía entre sí, posicionándose simétrica y asimétricamente.

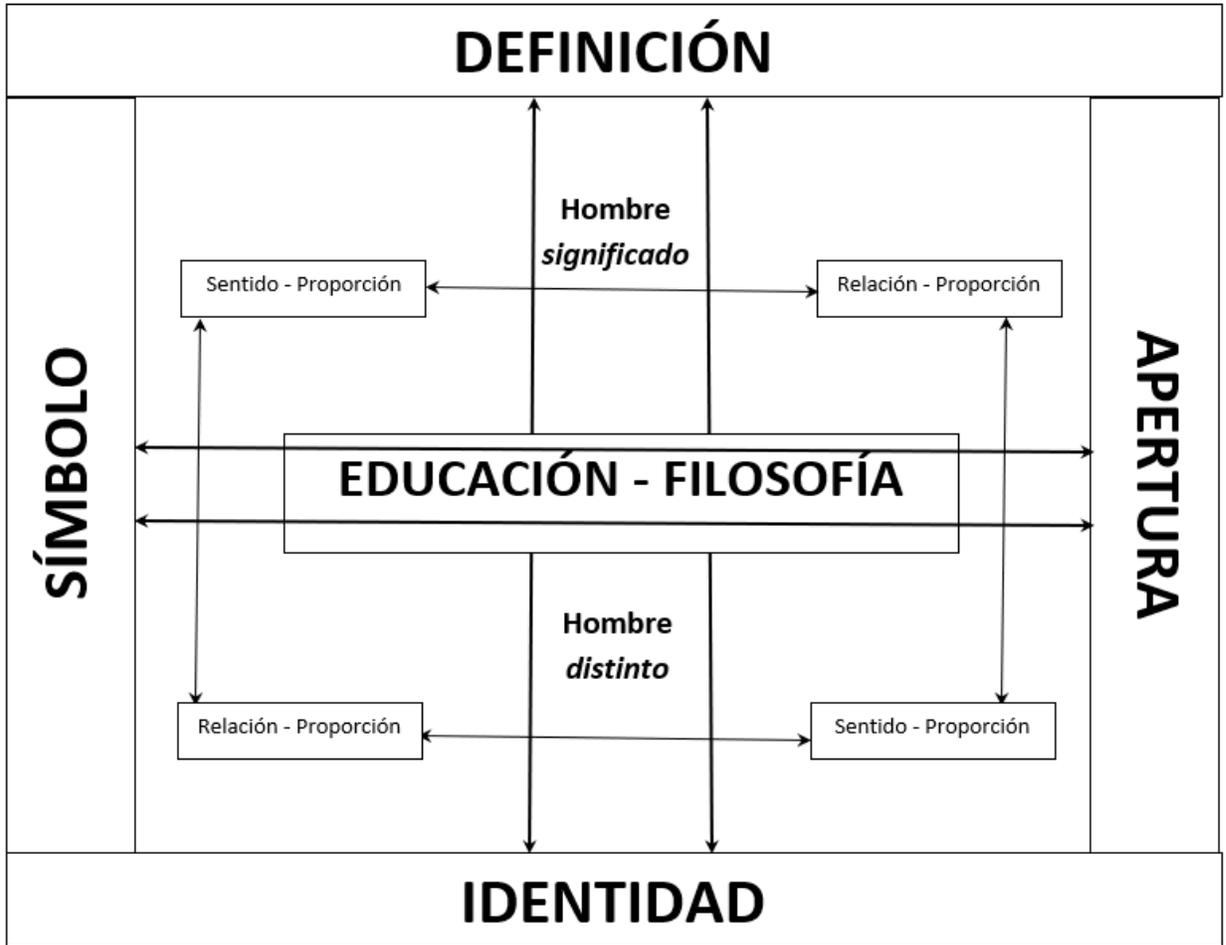


Fig. 2

Capítulo II.- Hermenéutica de la oposición

[...] *hay siempre un paradigma que se trata de conseguir*

Beuchot, *Filosofía del hombre y educación*

Pensar y conocer nunca ha sido lo mismo, ni en la educación ni en la filosofía. Su relación directa debe encuadrar cierto vínculo de coerción del segundo sobre el primero. En ambos hallamos el dato primario, la compuesta característica y el *envuelto complejo* de información. Si hubiese un pensamiento o un conocimiento sin dato primario, característica o información, difícilmente podría permanecer en dicha naturaleza, sería un desvanecimiento místico o una experiencia inexpressable, única y sin referencia alguna. Que existan, no hay duda, pero que puedan ser consideradas dentro de las *representaciones*, es otra cosa. Podrían ser escapes o manifestaciones que operan dentro de otra lógica “paralela”. Es indispensable entender que, tanto el pensamiento como el conocimiento, son representaciones que poseen fundamento en los datos más brutos e inmediatos, enumerados y jerarquizados en información, que poseen el límite de la experiencia y la razón. El pensar mantiene la horizontalidad de la imaginación, mientras el conocimiento acaece su estructura interna de verticalidad delimitada, su concepto. El segundo *orienta* al primero, pero en ambos residen sus límites en la experiencia y la razón.

¿A qué refiere la experiencia? ¿A qué refiere la razón? ¿Podría haber algún vínculo, lazo o condicionalidad entre ambos? Averigüémoslo.

Un dato bruto, como Hume alguna vez lo designó en su *Tratado* [Hume, 1981, pp. 87-88], es una impresión atómica e inevitable como lo es el color azul, pero sin la definición ni concepto de azul. Efectivamente no podemos decir que sea el azul, ya que una vez dentro de esta palabra, ya es una característica o propiedad de lo *real*. El color azul se *siente*, pero no se *asienta* en el lenguaje dentro de su breve espacio de tiempo y génesis. Cuando pensamos o estamos enfrente de una gran gama de tonalidades de azul, podríamos aceptarlo considerando cuál es realmente el color propio del azul, llegando incluso a *sensaciones* donde no se pueden *definir* o *conceptualizar* algunos de los colores percibidos o representados, hallando un problema sobre los límites del lenguaje. Justo para evitar la dificultad, buscamos referencias inmediatas, una mayor similitud que haga que sea una propiedad de lo real y poder contenerlo en información: el producto propio de adherencia a un objeto, es decir, de otras sensaciones. El objeto es esa red de sensaciones enlazadas en un concepto, se nos da en una formalidad y organización para después hacerlo *informativo*, propio de un sentido y sin necesidad de sentirlo.

Esta indagación epistémica intenta revelar que, dentro de estas curiosidades de la percepción, hay una experiencia obligada por sí misma a *encuadrar* la sensación dentro de un plexo de significado. En su proceso, la razón reorienta constantemente el sentir en una eliminación de contingencias que hacen formalizar la afección en algo como: una figura azul. El pensamiento hace residencia en su sentimiento, pero una vez formalizado, tiene dos invitaciones: seguir pensándolo o hacer una justificación con ello. Si hablamos de *demostración*, se puede pasar a la *información* elaborada (supuesto), hallando dentro de sus términos las causas propias

de sus límites y alcances. De este modo el pensar posibilita el conocimiento de la figura azul: un cuadrilátero regular con una fotorrecepción denominada azul. ¿Se puede sentir aún el cuadrado azul?

2.1 Aprendizaje simbólico

Sentir un cuadro azul es como *pensar* un cuadro azul, inverosímil y trivial para algunos asuntos serios de la educación, pero fructífero para una filosofía educativa. La relación entre pensar y conocer, en el momento de la enseñanza y el aprendizaje, implica abstraer de la experiencia sus contenidos desorganizados. El modo y proceso cognoscente lo puede explicar una teoría psicológica cognitiva desde distintas aseveraciones y posiciones. Las condiciones de posibilidad de que existan estos procesos y modos pueden ser encomendados a una filosofía educativa que haga válido la *sensibilidad* como factor primordial de aprendizaje significativo y simbólico. Tomar al *sentir* como una fuente de aprendizaje *coercitiva* y *selectiva* hace de sus alcances la significación y apropiación de *sentido*. Envuelve la noción primordial de *percepción cognitiva* la cual implica que los *sentidos* y la *razón* son origen y destino entre ellos mismos, en el momento del aprendizaje [Arnheim, 1985, Cap. 1].

El presente planteamiento no es una apología a la sensibilidad desde aspectos epistemológicos. Es un intento de re-significación de equilibrio y balance sobre ambos factores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La dificultad estriba en que las características de estas dos capacidades cognitivas del ser humano se vuelven triviales, no en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino en su valoración o consideración, dentro de la formación del estudiante. La infinitud del

sentir des-categorizado, equívoco y confuso no puede compararse con la necesidad de evidencia, efectividad y resultado del pensamiento. La infinidad del sentir sólo puede encauzar una formación continua de *error* y equivocación, debido a su nula *comparación*. Se requiere una depuración de sus ambigüedades para su pronta resolución conceptual, dentro del pensamiento. Es casi imposible aprender sin comparación depurativa con un desaprendizaje.

La problemática advierte una *dicotomía cognitiva representativa* para la valoración del aprendizaje. El saber es claro, preciso y jamás confuso. Arnheim comprendió que esto estaba reproducido y expresado en el currículum de la institucionalización educativa, observando que con los años escolares se va reduciendo el valor perceptivo donde se conduce hacia las necesidades de entretenimiento y ocio, sin valor alguno de relevancia formativa en el estudiante [Vid. Arnheim, 1985, pp.16-17]. Pensemos en las materias de Educación Artística o incluso Educación Física, donde más allá de ser consideradas como alternativa curricular, son interpretadas para quienes las enseñan o quienes las practican como equívocas, ociosas y de compleja comprensión en su evaluación o reprobación. Las estadísticas no mienten cuando el índice de reprobación mayor está concentrado en las asignaturas que realmente son importantes, como matemáticas o español. Incluso conocer los números y las letras coartan el proceso de aprendizaje desde la imposibilidad de englobar la formación abstracta sin un ágil adiestramiento y depuración de la percepción. Un estudiante de bachillerato difícilmente acepta que *siente* con gran intensidad una derivada o una integral porque ya no es fácil usar objetos sensibles para su representación.

La representación conceptual y depurada se mantiene en la formación personal del individuo hasta que se acerca a la práctica de su formación: lo laboral. Pensemos en el poema de la polaca Wislawa Szymborska, *Escribiendo el currículum*, donde aconseja la simplificación de la formación perceptiva, cuando se escribe un currículum para ser “reclutado”:

*¿Qué hay que hacer?
Llena la solicitud
y anexa el currículum.*

*No importa cuán larga sea tu vida,
hay que ser breve.
La brevedad y el rigor son forzosos.*

*Más que paisajes, direcciones;
fechas fijas y no recuerdos vagos.*

*De todos los amores, sólo el marital
debe nombrarse; de los hijos, sólo aquellos ya nacidos.*

*Más importantes que tus conocidos
son quienes te conocen a ti. Respecto a viajes,
sólo los que has hecho al extranjero.*

*Entre las membresías, mencionar cuáles
y no para qué. Los honores escuetos, sin su razón.*

*Escribe como si jamás
conversaras contigo mismo
y siempre evitaras encontrarte.*

*De tus perros, gatos y pájaros
no digas nada. Tampoco de tus
tesoros, amigos o sueños.*

*Menciona el precio, no el valor; el título,
no el contenido. El número que calzas
antes que el sitio adonde se dirige
la persona por quien te han tomado.*

*Incluye también una fotografía.
Que se te vea una oreja.
Lo que importa es su forma,
no lo que escucha.*

*¿Y qué es lo que escucha?
El estruendo de la trituradora
que destruye expedientes.*

[Szymborska, 2008]

La imagen del poema nos advierte la instrumentalización racional y económica a la que ha sido reducido el hombre contemporáneo. Pero también manifiesta este currículo institucional escolarizado que ha desvinculado la infinitud del sentir con la finitud del saber, haciendo a un ser humano unívoco y representado (razón instrumental).

El pensar debe alcanzar el conocer, la definición, el concepto y la categoría. Sin dichas necesidades, difícil sería poder encauzar el orden y fin de la realidad educativa. ¿Cómo podría evaluarse, valorar y saber del aprendizaje de los educandos sin una normatividad que lo evidenciara? Defender la idea de poder sentir un cuadro azul no se encamina a rechazar la univocidad de la educación vertical, por el contrario, se intenta mantener de manera armónica y proporcional sus claves y características dentro de una contradicción necesaria y elemental para la formación de la percepción que, acompañada del concepto, *sepa* y *sienta* el cuadrado azul, la ecuación o la definición, con base en un proceso dialéctico-hermenéutico que promueva una tensión de *ambigüedad* y de *seguridad*, dentro de las contradicciones que existen entre el saber y el sentir.

Lo infinito que se siente y lo finito que se sabe debe ser un aprendizaje simbólico, complejizado y enlazado donde se problematice, implique, apropie y difiera al estudiante como un ser humano, como una persona que sea una *constante*

alteridad de conciencia en las producciones y los hechos que la constituyen: un ser simbólico, no sólo razón depurada ni sentimiento confuso.

El estudiante debe ser un *proyecto* implicado en la contradicción del error y el acierto. Habrá de figurarse dentro de un aprendizaje coercitivo y selectivo para complementar lo que es y lo que no es, de manera constante.

2.1.1 Coerción significativa

Denominamos aprendizaje *coercitivo significado* aquel proceso racional *depurativo* de *cualidades* que conlleva a la cuantificación de apropiación de *identidad* de un contenido enseñado. Un proceso que implica hacer de las extensiones y ambigüedades de las diversas sensaciones del educando, un concepto. Pensemos en alguna emoción que el estudiante no puede definir y que, cierta metodología, estrategia o recurso educativo aplicado por un docente, confiere o provoca que el alumno detenga a través de un proceso cognitivo, aquella emoción dentro de una declarativa de sentimiento: “¡Llegué a sentir eso *raro* que no sabía cómo nombrarlo pero que hoy sé que se *identifica* con el sentimiento *taciturno!*”

El aprendizaje coercitivo es un significado cuando el estudiante *descontingenta* los hechos y camina eliminando todas las distintas cualidades que entrañan en el contenido de la enseñanza, con el propósito de poder alcanzar una definición que le será *significativa* por el hecho de haber ubicado en distintas posiciones dicho contenido -haberlo comparado-, concluyendo en el otorgamiento de *Identidad* conceptual, dentro de una *apropiación* que no es más que las distintas *elecciones* con las que se mantuvo dentro del proceso. Por eso, de manera general, este aprendizaje coercitivo es significado por el hecho de crear identidad entre el

proceso y la definición. Será la *elección* la que *oponga* y ceda virtud simbólica al aprendizaje, el cual será selectivo significado y hará, en el mismo proceso, una estabilidad somera de continuidad. Por ejemplo: “Ya sé que ando taciturno, pero este saber, esta definición, me provoca indagar por qué sólo *no* me siento triste con este sentimiento”.¹⁸

El estudiante sabe e identifica el sentimiento simbólicamente debido a *no cerrar implicaciones* que, si bien con anterioridad fueron rechazadas y algunas aceptadas, siguen siendo marcos referenciales para permanecer indagando.

El aprendizaje coercitivo está obligado a formar identidad dentro de la posibilidad de sus *implicaciones selectivas* las cuales conllevan relaciones y enlaces con sus similares u opuestos. La idea es ver que este aprendizaje es la forma clásica de aprender sin el vínculo de lo *significativo* que considera lo distinto y lo opuesto como condición de posibilidad para la existencia de lo *definitivo*. Pero la propuesta vertical, en esta investigación, es continuar eliminando las contingencias y depurar la ambigüedad de afección *sin* destruir los *implicados*. A pesar de la contradicción que hubiese en ellos frente a la definición, son éstos los que hacen significativo la identidad del concepto, creando apertura a la definición. Incluir el error como un tipo de *acierto* u opuesto a la definición, sin eliminarlo completamente, hace de la regla y la obligación una permisión a la continua admisión. Anulado todo error y oposición, nos queda un aprendizaje coercitivo y pueril.

¹⁸ Este sentimiento puede responder a una cualidad estética e inspirada que responde más a una disposición artística que a una simple y causada tristeza. No es una melancolía llana sino una *disposición* hacia alguna función o inspiración.

2.1.2 Disposición selectiva

El aprendizaje coercitivo se condiciona de manera significativa con la medida de su condicionante: lo *selectivo*. La selección es un acto de elección que *implica* la *inclusión* y *exclusión* de un agente o ente. Considerando el panorama de la elección, estos agentes y entes pueden determinarse como *otros entre sí*. Uno no es el otro por la simplicidad de no confundirse entre sí. Podrán ser similares, provenir de un mismo origen, pero en ese momento nos son distintos entre sí debido a su *identidad* limitada y diferida. Por ello podemos concebirlos como *alternos* y *opuestos*, ya que los nombramos unitariamente para el reconocimiento de su existencia, a pesar de la sinonimia o la equivalencia. Del mismo modo, su función o el para qué, pueden ser lo mismo. Sin embargo, no podemos decir que son iguales entre sí. Para resolver un sistema de ecuaciones lineales *diferimos* distintos métodos como son el de sustitución, igualación, reducción, el gráfico o el de Gauss Jordan, pero, no por llegar al mismo resultado podemos inferir que todos los métodos son lo mismo. Siempre en cada elección hay *otros*. En caso contrario no existirían las selecciones.

Decir que algo es opuesto no es sentenciar la *necesidad* de la *contrariedad* o *contradicción* de las cosas, es postular que, dentro de una cosa, con alguna respectiva identidad, *no está el otro por distinción*. Es decir, una cosa está *puesta* o algo está *puesto*. Por ello su otredad, complemento o semejanza, está en su *o-puesto*. Y es el nombrar, la coerción de la definición, lo que hace evidente esta naturaleza de la selección.

Es relevante para el aprendizaje coercitivo el modo de operación de lo selectivo, el cual provoca un movimiento de inclusión y exclusión dentro de las o-

posiciones. Lo significativo se presenta en las elecciones cognitivas del educando desde la identificación, el reconocimiento y la distinción. Es un proceso dialéctico que puede no sólo provocar un conflicto cognitivo [Cfr. Ángel Pérez, 2008, p. 9], sino un movimiento emergente que hace del educando un agente que se exige a sí mismo la necesidad de ir depurando, excluyendo las opciones alternas para llegar a una estabilidad emocional que impera la inclusión de *definiciones acomodadas*. Lo significativo de la coerción es el proceso y lo simbólico de ir eliminando errores (entidades no acomodadas) con aciertos, todo a través de la selección de las otredades.

Acomodar es insertar aquello que sugiere una identidad de lo aprendido dentro de la sensibilidad y lo cognitivo. Es el momento preciso en que se enlaza lo sentido con el entendimiento y se provoca una significación que puede concebirse como *comprensión*. No es necesario que sea agradable, pero marca una huella cognitiva de significación que por lo regular se entiende como *experiencia*. Esto no se acomoda para el que aprende, se descarta y se califica como lo erróneo-excluido.

Sin embargo, merece valía este olvido; si hay indiferencia o rechazo en el momento exacto de consolidación de un conocimiento dado, entonces el pensar trasciende a un estado de seguridad dentro del conocer. Identificado y definido un *otro* en el sentir-razonar, se posibilitan las condiciones desde la *des-uniión* del sentir y el pensar (razonar). Quebrantado y diferenciado las demás oposiciones, la definición se queda en calidad no sólo cuantitativa, sino también *cualitativa* o *sugerente*. Esto se da debido a que se genera una *co-pertenencia* entre el proceso

y el resultado: *un sentir ilimitado de aquellas otredades no acomodadas y un saber limitado condicionado y acomodado en función de la alteridad no aceptada.*

Si, por el contrario, no se origina ninguna co-pertenencia en el estudiante, entonces jamás se alcanzó, ni le fueron proporcionadas dentro del proceso, las otredades de su “verdad”. Simplemente se engendró una enseñanza *directa coercitiva*. Imaginemos a un profesor de filosofía explicando un tema a través de conceptos o compendios de frases, sin metodología alguna de las *implicaciones*, las consecuencias y ejemplificaciones de aquella teoría. El profesor no cuestiona *implícitamente* lo que enseña. Bajo ninguna tutela opositiva, habrá una significación simbólica de co-pertenencia con lo *falso*. Habrá memorización lúcida y certera sin *aprendizaje selectivo significado*. Un miedo a la ambigüedad deambulará en los pasillos de la claridad.

El aprendizaje selectivo es significativo por elegir, acomodar y apropiar algo, desde lo diferente o la oposición. De manera más clara, es significativo por hacer simbólico el aprendizaje, es decir, mantener la apertura de la definición desde la *sugerencia* de la oposición. El proceso dialéctico se convierte en hermenéutico cuando cede espacio simbólico desde la ubicación de la definición cuantitativa y cualitativa. El educando no conoce la metodología o el camino llevado a cabo, pero es consciente de las *implicaciones* de su conocimiento adquirido. Hace de su definición un símbolo que está más allá de su signo.

De esta manera se puede *abstraer* el *sentir* en una *selección* de opuestos, donde cada definición aprendida tiene un carácter connotado de la percepción

infinita, diversa e incluso contraria, que se denota como una opción sugerente y simbólica para su representación. El sentir y el pensar están unidos en un aprendizaje selectivo que sólo puede identificarse y comprenderse su variabilidad desde la coerción significativa.

El aprendizaje selectivo y coercitivo son caras de la misma moneda cuando lo significativo aparece en el aprendizaje, es decir, cuando no hay dicotomía entre el sentir y el pensar. Por eso nos es muy significativo, para algunos, ciertos conocimientos que nos son imposibles de olvidarlos, los cual los mantenemos de manera definitiva y los oponemos o complementamos en distintas circunstancias. Es la diferencia de simbolizar un aprendizaje, por ejemplo: *Es necesario construir tu suerte y sortear los hechos*. Distinto en sólo significar, categorizar y definirlo con: “La suerte sólo es azar, no depende de mí” o “La suerte no existe, todo depende de mí”. Para un aprendizaje más simbólico, revisemos el siguiente gráfico que intenta representar las ideas expuestas (Ver Fig. 3)

Dentro del acomodo significativo – simbólico, se mantiene la alteridad de sujetos y objetos. Yendo en dirección a las manecillas del reloj: 1) para sentir el aprendizaje se selecciona de manera exclusiva para la inclusión de una coerción significativa (conceptual), 2) para aprender a pensar se limita en coerción de manera incluyente la opción de lo diferente, 3) para pensar simbólicamente se debe abrir la opción inclusiva de un camino coercitivo (procedimental) y 4) para simbolizar el sentir, por regla exclusiva, las opciones de inclusión se eligen (actitudinal). De manera simple podemos decir que sentir el aprendizaje es: a) hacer necesario el concepto vivo, aprender a pensar la posibilidad de opción y b) pensar

simbólicamente es abrir opciones legítimas de metodologías (no sólo se queda en la imaginación) y c) simbolizar el sentir es simplemente compartir lo que es propiamente suyo, lo que se ha apropiado desde el símbolo de la alteridad, compartir mi *tener* desde una *interpretación* de mi *ser*.

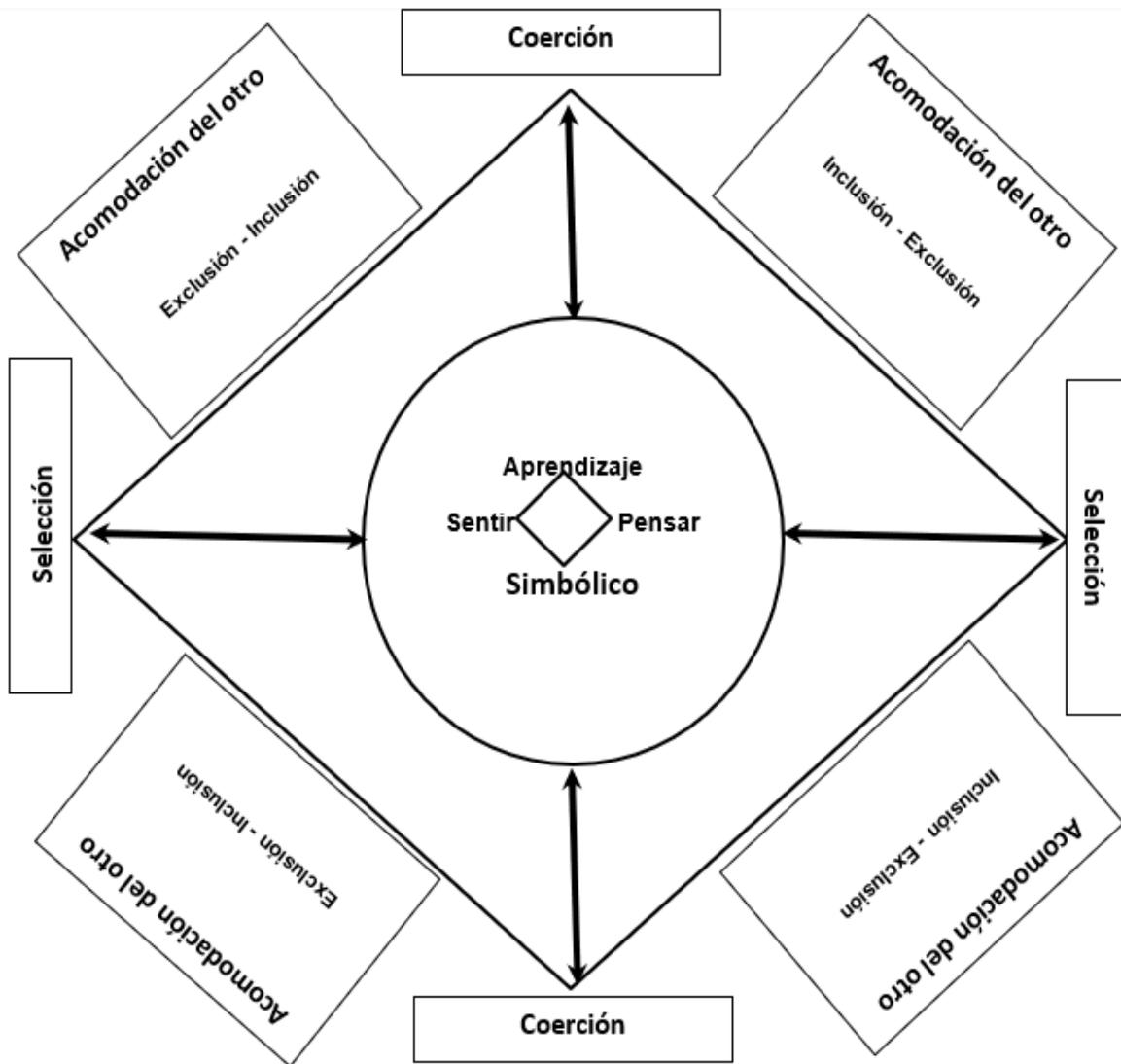


Fig. 3

2.2 Ícono humano de educación horizontal

La educación horizontal puede construirse con base en la verticalidad de los *significados opuestos*. Un ícono humano de educación horizontal sólo puede ser icónico por las definiciones con las que se va apropiando de manera selectiva. La condicionalidad entre signo y símbolo, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, es una relación de reciprocidad que conjunta de manera consciente el sentir con el pensar: son opuestos, distintos y verticales para su explicación, pero *complementarios* y *simbólicos* para su proceso.

Sin epistemología es inconcebible tratar alguna antropología educativa, es decir, aquella visión de lo humano que se quiere formar. El cómo y desde dónde se va a formar, son condiciones fundamentales debido a que la pura exposición de lo que se quiere formar ofrece hipótesis e ilusiones educativas, en un margen vertical de simples definiciones. La epistemología presentada, un aprendizaje *coercitivo* y *selectivo* significado, la orientamos a una hermenéutica de corte analógico que intenta emendar las disyunciones entre los resultados y los procesos. La antropología hermenéutica por la que se apuesta posee un carácter que establece los resultados dentro del proceso, en miras de comprender la disruptiva dialéctica de opuestos que coexisten y se van definiendo dentro de un *criterio de demarcación selectivo*: apropiando, des-apropriando, afirmando y negando una misma idea con todos sus contenidos e implicaciones posibles.

De este modo, la propuesta pretende gestar una facticidad de lo emotivo y cognitivo, como el modo opuesto y complementario en la enseñanza y el aprendizaje. El valor de la educación institucional tendría que también orientarse

hacia aquello que no es propiamente institucional, sino cotidiano o des-institucionalizado. Éstas son las habilidades emocionales y no instructivas del alumno. Pensemos en la dificultad de exponer un problema filosófico de índole epistemológica, como sería el de suponer que un conocimiento es una *creencia verdadera justificada*. Habría que explicarle al alumno la problemática formal que encierra toda esta idea. Sin embargo, lo idóneo sería hablar de lo que él no aprendió en la escuela, pero se relaciona con ella. Veamos un pequeño balance entre lo institucional y lo des-institucionalizado. Los ejemplos cotidianos son muestra de valor significativo para nuestro aprendizaje.

2.2.1 Enseñanza y aprendizaje des-institucionalizado

Nuestro ejemplo epistemológico es el siguiente. “Supongamos que Julio tiene fuertes pruebas para la proposición P) *los dueños de la casa de enfrente son mis vecinos*. Las pruebas que lo justifican en su creencia son las siguientes: J1) Desde que era pequeño Julio y hasta donde el recuerda tener conciencia, sus vecinos han vivido siempre en la casa de enfrente. J2) Su mejor amigo es el hijo de los vecinos, el cual le ha declarado muchas veces que la casa donde vive es propiedad de sus padres. J3) Julio ha verificado mediante el correo que les llega a los padres de su mejor amigo, las direcciones y los destinatarios y ha resultado que coinciden con relación al domicilio de la casa y el nombre del papá de su amigo. J4) Los padres de Julio cuentan que vieron hace muchos años que los vecinos de la casa de enfrente negociaban con un señor de bienes raíces para comprar la casa, y desde entonces viven ahí.

Julio, sin tomarlo como algo relevante, infiere Q) *los vecinos son dueños de una casa*. Ahora supongamos que Julio desconoce lo siguiente: cJ1) Los vecinos en realidad no son dueños de la casa de enfrente, simplemente ha sido prestada por un familiar desde hace mucho tiempo. cJ2) Su amigo desconoce, al igual que Julio, la situación porque sus padres no le contaron que, donde vivían, no era casa de ellos debido a que no se les hizo lo conveniente por la edad que tenía. cJ3) Por una coincidencia, el correo que llegaba era del hermano del papá de su amigo y que a su vez eran tocayos en un nombre (Juan Alberto y Juan Salvador, por poner un ejemplo). cJ4) El día que llegaron los vecinos no hubo negociación de compra, el señor de bienes raíces era el propio hermano que los invito a residir en la casa, que era de su propiedad. cJ5) El cambio de residencia de los vecinos se debió a problemas de la zona donde se encuentra su casa (era una zona peligrosa climáticamente), por lo que el hermano del papá de su amigo los invitó vivir en una de sus propiedades.

Por lo tanto, P) es falsa, sin embargo, Q) es verdadera, debido que los vecinos sí tienen una casa a su nombre que se encuentra en otro lugar. Sin embargo, no se puede decir que Julio sepa Q). Hasta ahí el alumno apreciaría la inferencia que hacemos de nuestras creencias: algunas falsas con implicaciones verdaderas. ¿Entonces qué podría ser el conocimiento?

Con este ejemplo podemos generar un problema a la definición tripartita del conocimiento expuesta por Platón [Cornford, 1983] y problematizada en el siglo XX

por Gettier¹⁹ de una manera más plausible para el estudiante, sin tener siquiera la condición necesaria de la formación lógica o de la historia de la problemática filosófica. No obstante, se usa la formalización de proposiciones de manera intuitiva, las cuales son identificables para el estudiante, donde se crea de los hechos expuestos, implicaciones formales. Versar sobre los hechos, capacidad emotiva del alumno, y no desde la generalización de los casos, puede contribuir a la conjunción facilitadora de aprehensión de la formación institucional. Todo desde lo impropio y lo des-institucional. Lemke nos advierte al respecto que: “[...] in general, the more abstract the concept, and the more unfamiliar the application context or content, the less evidence there is for generalization”. [1994] Donde la generalización no sugiere ni prueba comprensión a menos que en ella exista la experiencia como evidencia.

Podríamos haber colocado otras variables dentro de las proposiciones del caso, según el contexto del aula (esto ya depende del ingenio del profesor), como imaginar que los padres de Julio se fueron de su casa debido a la zona delictiva y de inseguridad social en la que estaba su residencia. Partir del hecho y no de la explicación general, provoca entrar al alumno y al profesor a un lenguaje conjunto donde el pensar y el sentir son los que problematizan, no la lección.

But if these particular similarities are not "obvious" ones, if we have to learn how to "see" (i.e. construct) them, then the process of learning "an abstract principle" or "an abstract concept" or generalization is really the process of learning how to construct specific sorts of similarities among specific classes of instances. In terms of classical logic this means that categories are learned

¹⁹ E. Gettier, 1963 y A. Goldman, 1967

"extensionally" by learning what their members are and why they are members, rather than "intensionally" by learning a set of features which are common to all members of the set. Those "same" features have to be constructed DIFFERENTLY for different members of the set. We probably do this by stages or degrees, first learning how to "see" some sorts of phenomena as "waves", then how to see other sorts as being similar, then how to see still other sorts, etc. [Lemke, 1994].

Delimitar los sentidos y la razón en las *diferencias* de los miembros de cada hecho y no las generalizaciones de éstos es la manera *informal* de conocer el aula. Lemke aprecia lo concreto como el paradigma del proceso cognitivo del aprendizaje. Es identificable en una comprensión hermenéutica analógica, donde las suposiciones de casos, basado en un problema concreto, formule generalizaciones que realmente se puedan *sentir*, nos hagan *hacer* y *sentirnos plausibles*, por el hecho de habernos implicado al problema.

Imaginemos la última intervención del docente donde provoca denotación abstracta desde evidencia empírica, relacionando el *pensamiento con el sentimiento*:

“Bien, chicos, con base en estos ejemplos tan sugerentes, escribamos en el pizarrón y en su cuaderno cómo es que queda la idea de conocimiento. Veremos que es como un análisis tripartito que tiene las siguientes condiciones:

- i. S cree que P
- ii. “P” (“” significan verdad)

iii. S tiene justificaciones para creer "P"

En el caso anterior, Julio cumplía con las tres condiciones para saber P, sin embargo, P fue falsa y la implicación Q fue cierta (ni la habíamos imaginado). La verdad de la implicación lógica no posee justificaciones porque simplemente es una relación tautológica, es decir, *el contenido de Q está ya expresado en P*. De este modo, ¿cómo podríamos hacerle para que tengamos evidencia de que Julio realmente no sabe y no tiene el conocimiento de Q, a pesar de todas las oposiciones? ¿Cómo podríamos bloquear dichas anomalías y evitar confusiones? Piensen cómo se defenderían ante esto".

Formular aquella generalización del conocimiento, podría ser hecha desde deducciones, inducciones o abducciones, pero será el caso en que los alumnos se verán implicados cuando las habilidades que empleen sean des-institucionalizadas, aprendidas más como pericia que como instrucción y, sin embargo, las irán transformando cuando intenten *catalogarlas*, buscando algún modo de ubicar el conflicto en alguna pronta solución o definición que posibilite un bienestar emocional-intelectual, aunque sea provisional.

La enseñanza y el aprendizaje des-institucionalizado es un vaivén de las capacidades intelectuales que habitan en las percepciones y el lenguaje cotidiano. Son ajustadas en el momento de precisar la problemática, haciendo un acomodo del contenido de manera formativa. Aprender en la escuela, desde afuera de ella, es la primera configuración propositiva que proponemos para la integración al aprendizaje *coercitivo selectivo significado*. La improvisación y la anécdota no son

recursos institucionales porque son formas des-institucionalizadas de formación humana y no poseen guías de uso. ¿Por qué tendría que tener un manual la improvisación?

Reconocemos, al parecer, las consecuencias que habría en la enseñanza de la filosofía en bachillerato: des-sacralizar el templo del saber hermético y académico desde el trato cotidiano de los contenidos, incluso haciendo de la filosofía un *espectáculo*, percibidos para muchos como una banalización. Éstas serían las principales problemáticas que nos enfrentaríamos al margen de la enseñanza institucionalizada. Empero, es una satisfacción a nuestra propuesta la queja de una filosofía “no profunda”, pues habremos de coincidir con la *oposición* que la filosofía en su origen *ha* de ser nómada, desde la vida *ejemplar* de un Sócrates, donde, aunque sea una antinomia la filosofía como institución y des- institucionalizada [Kohan, 2007, antinomias C y D], es un hecho que la actitud del filosofar nace en el *ejemplo* y lo *cotidiano*, nunca en la instrucción o la doctrina. Es por eso su origen nómada, inquieto y dispuesto a la *oposición* constante de la realidad.

Habrán eruditos que se hayan formado dentro del saber institucional de la filosofía, no obstante, no podemos apostar por la propuesta debido a la naturaleza del agente involucrado: jóvenes de bachillerato. Enseñar filosofía desde la ejemplificación, el espectáculo y la heurística, entendiéndose el fondo de la susceptibilidad de poder ser formalizado, es un camino que proponemos en la enseñanza filosófica de bachillerato. A decir verdad, un taller de trabajo filosófico compromete a todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo materiales y uso de instrumentos que no están en la

institución con el fin de ligar el sentir y el pensar, dentro de la complementariedad de la *oposición* de creencias. ¿En dónde más hemos aprendido lo duro, fácil y bello que puede ser la vida? ¿Cuándo hemos percibido más la contradicción y metáfora de lo que es esta realidad? No precisamente dentro de un aula.

Ya hemos expuesto un ejemplo epistemológico que lleva al alumno a un proceso dialéctico que hace vincular el *sentir con su pensar*. Además, también posibilita complementar sus creencias con aquellas posibles soluciones, que, de fondo, sabe que no son iguales, sino opuestas entre sí. Tomará algunas como definitorias, dejando la *aporía* de otras como las incorrectas, apabullando el problema como de difícil o imposible resolución. Más allá de lo “impropio” –por su carácter ejemplificado–, esta propuesta de enseñanza puede conducir a la filosofía hacia la relevancia de las condiciones cotidianas para la elaboración de materiales, instrumentos y *procesos no homologados*²⁰ donde el docente los seleccionará, personalizará e improvisará, con una apropiación que le permita distinguir con pertinencia lo que conlleva una *experiencia filosófica*, más allá del conocimiento disciplinar.

¿Cómo ser pertinente en la distinción entre lo cotidiano que posibilita una experiencia filosófica, con aquello que responde sólo al interés habitual? Ante la dificultad de criterio, es indispensable vincular la enseñanza y el aprendizaje des-institucionalizado con el escolarizado.

²⁰ Estos procesos estarán en la estrategia por emplear y no son tan admisibles por una razón: su evaluación no responde a las necesidades de ostentación y prueba de aprendizaje, porque son exclusivamente experiencias filosóficas de incertidumbre.

2.2.2 Enseñanza y aprendizaje escolarizado

Banalizar y hacer de la filosofía un instrumento coloquial de reflexión no presupone ni pretender hacer del saber filosófico, cualquier dicho o hecho cotidiano. El espectáculo propuesto debe ser una *materialización* del hecho filosófico que acerque a la posibilidad de reflexión desde los distintos puntos de oposición: *una heurística de facticidad opuesta*. Cuando hablamos de la materialización nos referimos a que dentro de la enseñanza y el aprendizaje intervenga en los problemas planteados, materiales que nos denoten un *valor conflictivo* que no sólo puedan ser manipulados por un sentido, sino por los cinco, junto al pensar.

Para empezar, consideramos que la hermenéutica analógica y lo simbólico dentro de la enseñanza sólo pueden ser sustentados y defendidos desde lo equívoco. Pero no es suficiente. La razón por la que se aboga está implícita desde el enfoque en donde se intenta discutir: *el punto intermedio es lo idóneo*, para no caer en los opuestos. Para comprender algo simbólico, algo analógico, no se parte de lo equívoco: tener comprensión o mente abierta no significa *no tener criterio*. Por el contrario, la convicción del *justo medio* se desarrolla a través de concepciones que propiamente deben ser unívocas. ¿Cómo podría argumentarse sobre algo que no posee un mínimo criterio o alguna convicción? Nos advierte Beuchot:

En cuanto formación del juicio, la educación es, por ende, formación del criterio, ya que juzgar se dice en griego *krínein*, de donde viene crisis y crítica. Y toda crítica se ejerce de acuerdo con algún criterio. El criterio es la capacidad de juzgar, es donde están los principios mediante los cuales juzgamos. Es nuestro medio para encontrar la verdad [2014, p. 26].

Formar criterio no implica cerrar, concluir y hacer absoluto aquello de lo cual uno siente seguridad o convicción. Hacerlo sería tener poco o nulo criterio.

Hacer uso de la magnífica característica de univocidad del hombre, engrandece toda posibilidad equívoca del hombre. El símbolo sólo puede comprenderse desde un vínculo unívoco *equivocista*: comprender implica definir, no concluir. *El símbolo hace discreto a los seres humanos*, la exclusividad unívoca o equívoca los transforma en dogmáticos o relativistas. Ser discreto es ir definiendo, no ultimando. Nos instruye Beuchot:

El criterio se forma enseñando al alumno a sopesar los juicios. Es lo que se llamaba el prudente o el discreto. La prudencia es la sabiduría de lo particular, contingente y cambiante. La discreción es la capacidad de separar, de distinguir para poder unir. La cantidad discreta se opone a la cantidad continua. La continua es la de la geometría, la discreta es la de la aritmética. De modo que lo discreto es lo que no es continuo, sino lo que separa, se distingue lo que muestra su propia identidad o individuación o distinción con respecto a lo demás [2014, p. 26.]

El criterio es unívoco en la medida en que permanece en crisis: *mantener apertura de la seguridad alcanzada*.

De este modo no intentamos rechazar, reformular o evidenciar algún error en la hermenéutica analógica de Beuchot. Al contrario, nos apoyamos en ella para poder simplificar nuestra propuesta: *una educación simbólica que intercede desde la verticalidad de sus horizontes*. Creemos que el justo medio es aquella definición que siempre busca horizonte y la cual sólo puede ser mediada y apropiada desde

los opuestos o la diferencia. Éstos son los que producen identidades para las definiciones de apertura. Y lo idóneo para nosotros es el criterio que busca la consolidación y evolución desde la seguridad de una educación abiertamente a la definición, es decir, a lo simbólico, la facticidad de los opuestos.

Negar una educación des-institucionalizada o institucionalizada, una vertical u horizontal, una conductista o constructivista, *sin consideración absoluta*, evidencia la necesidad de una educación simbólica. Por eso nuestra travesía es por ambos opuestos, desde los primigenios factores de la sensibilidad y el pensamiento, hasta la informalidad de la enseñanza y el aprendizaje, acompañada de la improvisación docente. Si es posible *proporcionar*, comprender y hacer una analogía sin la identificación de un *criterio* preciso, entonces es tarea de la educación analógica buscar una discreción en el *univocismo opositivo*.

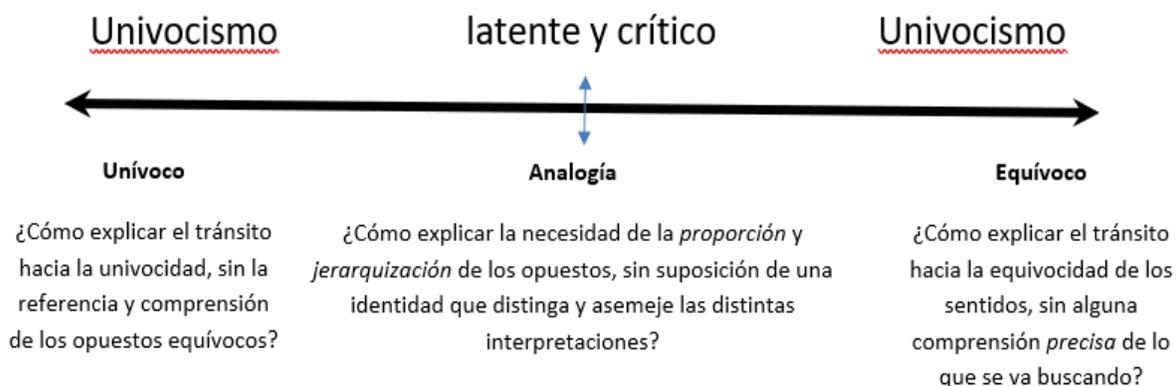


Fig. 4

Se propone una *selección* hermenéutica en la *coerción* de la necesidad de un univocismo que nos permita dar pie al complemento de aquella educación valiosa

que es la des-institucionalizada, la cual verá reflejada su valor dentro de la posible formación en su opuesto de identidad: la educación escolarizada.

Nos ha sido importante exponer nuestra propuesta, al parecer complementaria a la de Beuchot, que no sólo posibilita englobar con más contundencia esta postura de investigación educativa, sino que fortalece la teoría de la hermenéutica analógica desde la evidencia de la experiencia filosófica. ¡Qué univocista sería no permitir interpretar algo distinto sobre la hermenéutica analógica! ¡Y qué equívoco sería sólo usar los diferentes enfoques de esta teoría, con miras a mantener prestigio y respaldo, con el relativo supuesto de, “todo se vale”!

Quedando aclarado la intención de no polemizar con la hermenéutica analógica, pero agradeciendo el camino que la ha podido dar a estas líneas, enfoquemos lo que debe conllevar una enseñanza escolarizada, idéntica y formativa.

El opuesto a lo escolarizado es lo que no ha sido formalizado y generalizado, en una frase, *no ha sido identificado* por los involucrados del proceso enseñanza aprendizaje. Sin embargo, es materia elemental para la heurística de su desarrollo. Usaremos la idea de intervención como aquella que está vinculada a una construcción que *orienta* y permite al alumno adquirir una o más metodologías para las *pruebas* inesperadas en su vida. Para este caso, brindaremos una metodología dialéctica que brinde al estudiante la capacidad de selección entre la *exclusión* y la *inclusión*, es decir, una consolidación de los *opuestos* desde la *identidad* de sus partes.

De esta forma, podemos orientar las ideas de manera más precisa y determinar lo pertinente de una educación escolarizada, dentro del factor de un aprendizaje cotidiano. Además, esto condicionará la posibilidad de la evaluación, dentro de los márgenes de la propuesta.

Beuchot aclara algo básico en los procesos de la educación:

La interacción en el aula es como un texto, que conviene interpretar, ya que los alumnos interpretan inevitablemente al maestro, y el maestro tiene la obligación de interpretarlos (de otra manera, acabará mal). Además, en la enseñanza se usan muchos procedimientos analógicos-icónicos, como la parábola, el ejemplo o paradigma, etc., cosas que ya estudiaba la retórica antigua, pero que han caído en el olvido o no se tienen muy claros, y conviene esclarecer [2012, p. 115].

De ser así, la enseñanza filosófica debe tener de manera clara que el modo de *enseñanza* habrá de diseñarse y llevarse desde la *intención* del aprendizaje, es decir, no es la excelencia de la instrucción la que hace al aprendizaje, entiéndase la certitud y exactitud de la generalidad de la lección, sino la *intención* de hacer *emblemático* los pasos del sentir y el pensar, dentro de ese proceso de adquisición del saber, vía desarrollo a la formalización (identificación). Un taller de ejemplos, rutas y caminos, contruidos desde el contexto de los involucrados, sería la idea más adecuada para una lección filosófica.

Permanecer dentro de la lección *ejemplar* de la filosofía, no en su generalización, tendrá como fin inmediato hacer del aprendizaje una *actitud filosófica*, considerando ciertos matices de generalidad histórica y de cultura

habitual. Enseñar filosofía sería hacer lo cotidiano y concreto una abstracción simbólica que tuviera una fuerza de vivacidad en el estudiante, digamos, un aprendizaje que sienta lo increíble de la problemática de lo cotidiano. Enseñar filosofía deberá ser el aprender a filosofar, debido a que las circunstancias son de carácter inevitable.

Una actitud filosófica es aquí un horizonte de sentido para vivir transitando, exponiéndose de manera voluntaria y consciente a la aventura de la formación. Se trata, pues, de una construcción autobiográfica que problematiza, de la opción de los sujetos que para procurar formarse deciden, aun cuando gozan de reconocimientos sustentables y dignos de recuperar, declararse en conflicto con ellos mismos, en vocación de ruptura constante [Gutiérrez, Elio, 2007, p. 136].

El hecho de la vida como un paradigma continuo de interpretación problemática habrá de producirse dentro de la *formación* del alumno de bachillerato: una autobiografía filosófica que lo interpele y concientice dentro de su entorno.

La formalidad y escolarización de la enseñanza y el aprendizaje filosófico en bachillerato, se da justo en la *interpelación viva* que el alumno hace de su *modus vivendi* y su entorno. Los contrarios no sólo podrán estar en el alumno, sino también en aquello que le es próximo, extraño y ajeno a él. Serán éstos los principales opuestos que lo lleven a evidenciar y formalizar el valor de las *problemáticas* de los *encuentros*. Aprender a filosofar es, en parte, aprender a dialogar, ir y venir dentro de la tensión:

La actitud filosófica entendida como la tensión entre el pensar y el sentir, como expresión del desvelamiento del propio ser, en relación con el sentido del educar que ha de inspirar y comprometer a los profesores, les permite a éstos distinguir entre su función de expositores de temas, rol privilegiado por el currículo y las didácticas catequistas, y su función de expositores de sí mismos, horizontes de formación en el que profesores y estudiantes se pueden solidarizar [Gutiérrez, Elio, 2007, p. 175].

Los involucrados, profesor y alumnos, hacen de su aprendizaje des-institucionalizado un proceso formativo compartido, una *con-formación*, como expresó en algún momento Fernando Monroy, siguiendo de cerca la pedagogía de lo cotidiano de Primero Rivas y la hermenéutica analógica de Beuchot [Monroy. F, 2006].

Mientras tanto, la ejemplificación filosófica, empezar desde lo concreto y común, es la idea de *banalización* que se proyecta dentro de nuestra propuesta, un *taller catedrático* que interfiera desde lo verosímil de lo cotidiano, para llegar a lo inverosímil que lo entraña. Como Lemke nos hizo ver²¹, hay que dar un descanso a los chicos con el gusto de aprender desde lo más inmediato que poseen. Sólo así y no de otro modo, pueden llegar a sentir una generalización, un problema filosófico.

Es importante identificar que estas dos configuraciones, la des-institucionalizada y la escolarizada, engranadas entre sí, se ven concluidas en la tercera configuración de la evaluación, aquella que nos permite *decir algo del símbolo*, algo de la *oposición*, dentro de alguna identidad abierta al sentido. Por el momento, demos

²¹ "We deserve a break. And so do our students". [J. L. Lemke, 1994].

conclusión y distinción a lo *pertinente* de lo cotidiano, aquellos factores que podemos incluirlos, sin caer en una equivocidad relativista de “todo puede ser filosófico.” Este valor de distinción lo veremos en la *apropiación* y la *conformación*. Para ello debe evidenciarse esta semiótica y simbología educativa que manifiesta cómo es que la oposición, apropiada hace una diferencia fáctica educativa.

2.2.3 Oposición simbólica o del aprendizaje significativo

Oposición no es negación ni negación de la negación. Su naturaleza *des-limita* la voluntad en una identidad de entendimiento, redituando alcance próximo a la escasa síntesis del conjunto diferenciado de la polarización, es decir; la propuesta de la oposición simbólica no se desarrolla a través de la dualidad ontológica o lógica, sino relaciona condiciones de posibilidad de carácter epistemológico – antropológico, de la enseñanza y el aprendizaje. Entre el *sí* y el *no*, *hay una relación*; ahí reside el *reajuste cognitivo* del símbolo hermenéutico que nos permite acentuar la *formación opositora*.

Bajo esta razón, expresamos proximidad y no certitud, pues ésta se identifica dentro de los conjuntos de identidad de los polos. No hay certitud en la relación, sólo símbolo que queda al margen de la *construcción*. Su expectativa es *transformar* con el riesgo estimable del valor significativo-simbólico de pérdida en resolución. Esto quiere decir que, hacia cualquier tendencia (lo coercitivo o lo selectivo), se adquiere una unidad de aprendizaje y una pérdida o estimación en el acomodo de la experiencia educativa. Construir no es acumular errores o aciertos. Es una transitiva de acondicionamiento cognitivo-afectivo. Como en algunos constructivismos de intervención didáctica, no hay teoría cabal sino enfoques post-

elaborados, es decir, una marcha continua de transformación. Sin embargo, está en el constructivismo con aprendizaje significativo, algunos factores que nos evidencian con mayor claridad la presente propuesta.

Para empezar, identificamos que la intervención didáctica se integra a la educación institucional dentro de una cuestión profunda que como docentes nos ha inquietado por lo menos una vez en nuestra práctica profesional. Si en el aula, gran parte de la mediación del docente contribuye a la instrucción y al seguimiento, ¿por qué se promete *educar*? Dos factores de suma importancia nos reservan a responder: la calificación y la acreditación. Ambos direccionados más hacia el enfoque estadístico – administrativo, que al valor educativo. De este modo la evaluación es lo más complejo para la reflexión de la práctica docente. Pone frente al docente los límites connotados de la enseñanza y el aprendizaje con las indagatorias: ¿el registro evidencia aprendizaje? ¿Mi estrategia orientó de manera formativa? Rúbricas, listas de cotejo y demás nos impacientan y someten a una autocrítica, cuando nace la reflexión sobre la evaluación, es decir, la valoración de la enseñanza y el aprendizaje.

La asignación es necesaria pero no suficiente para la credibilidad de la enseñanza y el aprendizaje. Ante eso, el aprendizaje significativo considera que la intervención didáctica es parte de una metodología, pero no es el factor determinante en la educación. Asumir la enseñanza como la idea original de la *paideia*, problematiza y reconsidera las valoraciones frente a las asignaciones; pone la subjetividad del docente anverso al rendimiento de la objetividad institucional educativa. Este incipiente tópico *formativo* hace que de manera general el

constructivismo visualice valoraciones integrales para mejores condiciones educativas (formación humana):²²

- 1.- Valoración en los conocimientos previos
- 2.- Contenidos significativos y funcionales que otorguen valores claros circunstanciales
- 3.- Niveles de desarrollos cognitivos
- 4.- Áreas de oportunidad como desafíos a desarrollar
- 5.- Promoción de conflictos cognitivos
- 6.- Compromiso emocional con los motivadores personales
- 7.- Metacognición: aprender a aprender

Ahondamos justo en reconocer que este tipo de constructivismo descarga una transferencia bicondicional de responsabilidad en los involucrados de la relación: enseñanza – aprendizaje. Aprender es significarse, enseñar, mediar. El enfoque es una orientación cualitativa del espacio y el tiempo, donde se hacen encuentros desde lo cognitivo – afectivo del estudiante. Mediar y aprender es construir la propia cultura personal desde la *significación funcional* de lo que ya se sabe; crear no es recrear los límites de la escuela o la eficiencia, sino contribuir en su remodelación con sentido cultural. Esto parte de la perspectiva en que el estudiante es un referente activo de la participación de ambos procesos: enseñar y

²² Puede verse con mayor extensión en: *Los Enfoques Didácticos* de Antoni Zabala (2005).

aprender. Identificarse en una conciencia de aprendizaje, provoca que sea partícipe, en los mejores casos, de su propia capacidad de poder aprender a través de la asimilación y la relación con circunstancias que por lo regular son similares, pero que también pueden ser posibles en casos concretos de diferencia relevante. La enseñanza y el aprendizaje en el estudiante se hacen *análogos*, cuando éste se puede situar en la metacognición, donde el aprender - aprender se cualifica como practicidad de enseñanza sobre el aprendizaje: me pongo condiciones para enseñarme cómo puedo aprender.

El conocimiento previo y la motivación son factores de envergadura mayor, debido a que es la *comprensión* –lo infinito que se siente con lo finito que se sabe-, lo que posibilitará la acción voluntaria del agente cognitivo. Tanto la analogía, como el símbolo, están presentes en el aprendizaje significativo, justo en el momento de lo *previo*: la sensibilidad y el entendimiento se presentan como una unidad de *experiencia*. No debe haber disociación previa de lo que se sabe y motiva en el aprendizaje significativo, como en el aprendizaje simbólico hermenéutico.

Las experiencias son modos adquiridos de prácticas cognitivas, desarrolladas a partir de modos previos de actuar. Los estudiantes aprenden mucho fuera del aula, *porque nadie deja de aprender y todos conocen algo* de algún modo (puede ser equivocado, parcial, inadecuado, etc.). La hermenéutica simbólica es la oposición *lo que lleva a considerar lo que no se considera mucho en el aula*: lo que el estudiante *necesita*. ¿Qué es? Su des-institucionalización, su vida, su metáfora constante de confusión y superación. Todo aquello que no puede registrarse en una lista de asistencia o boleta. Por eso consideramos que son las experiencias

interpretativas cotidianas las únicas que posibilitan la experiencia filosófica en el aula. Lo opuesto de la práctica enseñanza – aprendizaje, es el símbolo de lo humano, no el estudiante.

Con frecuencia se oye decir que los alumnos no están motivados, que no se interesan por nada, pero es evidente que sí están motivados... hacia ocupaciones no escolares que les resultan más gratificantes. Un alumno está motivado hacia una tarea cuando ésta se encuentra dentro de sus prioridades en ese momento: motivar al alumnado hacia el estudio es, pues, dirigir sus intereses de forma que priorice la tarea escolar sobre otras actividades alternativas [Vaello, 2007, p. 173].

En la oposición o en el aprendizaje significativo no se debe motivar en aprender filosofía, se enseña en aprender de las experiencias filosóficas que se tienen y se han de tener. No se necesita motivación ni bagaje teórico filosófico para aprender filosofía. La ubicación divergente de vida encada uno ya es bastante motivo para problematizar y vivir la experiencia filosófica. Por ejemplo: ¿Por qué las cosas son más importantes cuando las vivo, que cuando las viven los otros? ¿Qué sentido tienen la desocupación y la preocupación? La ejemplificación de estos detonadores ya nos lleva a posiciones y relaciones de reflexión, donde se evidencia que hay motivos y conocimientos previos que se presentan en una unidad de experiencia que habrá de acomodarse y reajustarse pensado filosóficamente.

Considerando los procesos propuestos por el aprendizaje significativo, 1) asimilación y 2) acomodación; los elementos que se consolidan en la facticidad de la oposición se resignifican en la posición dentro del margen de la proporcionalidad

del conocimiento que se tenía, con la relación de otro conocimiento que no es necesariamente contradictorio. es decir, lo simbólico es la relación de semejanza con lo otro. Esta alteridad es la posibilidad reconocer lo que es distinto, en la identidad del concepto; se manifiesta un conflicto que obliga a reajustar los elementos de la identidad del objeto del conocimiento previo. Lo nuevo es la posibilidad de relación entre la diferencia y la similitud.

Asimilación y acomodación son procesos complementarios. El conflicto cognitivo provoca el aprendizaje. No hay una mera acumulación de información, sino que hay una reestructuración de los esquemas de pensamiento. Se asimila, no sólo se registra. La adquisición de un nuevo concepto, por ejemplo, puede modificar toda la estructura conceptual [Sansurjo, 1994, p. 30].

La oposición como conflicto cognitivo representa una actividad de transformación en el pensamiento (no sólo del conocimiento) que evidencia la necesidad de reconocer a este proceso como educativo: constante, valorativo y de ensayo, pero, sobre todo, vital (natural y cultural). No queda sólo como un elemento de la enseñanza (διδασκαλία) o la instrucción institucional. Engloba la *formación* (παιδεία) de la vida con sus matices y metáforas de relación humana.

Habrá de aceptarse que el proceso de transformación del aprendizaje, dentro de la escuela, es una *internalización* progresiva de instrumentos mediadores [Cfr. Sansurjo, 1994, p. 31], pero el enfoque de la hermenéutica de la oposición concentra al símbolo en que todo aprendizaje es *pre* y *post significativo*. De manera más concreta: el aprendizaje precede al desarrollo en un mantenimiento de reajuste. Las

valoraciones no están sujetas a la novedad, sino a la reintegración de cada una de las facetas que han sido ubicadas en un lugar diferente. La coerción y verticalidad de los conceptos en su identidad es tan importante como la posibilidad de su relación y reajuste. Simplificando la cosa: *no hay aprendizaje que supere a otro; sólo se simboliza.*

El aprendizaje mecánico, así como el significativo [Sansurjo, 1994, p. 33] son complementarios uno del otro en el ámbito de la relación y conexión. Sólo se puede reajustar y acomodar desde la identidad coercitiva y unívoca. Nada puede surgir de la nada. Esto hace permitir integrar lo que se cree que no es funcional y operativo en distintos contextos. La forma de proporcionar (reajustar y acomodar) es permisible sólo desde la evidencia de la unidad de identidad de lo que ya se sabe. Lo que se sabe es significativo cuando se puede relacionar y llevar a otro contexto, pero es simbólico cuando reordena conocimiento “nuevo” con lo que se creía que estaba *acabado*. Las superaciones cognitivas o las zonas de desarrollo próximo²³ no son sólo significativas, sino simbólicas (pueden integrar lo anterior para regresar). Sólo de esta forma se accede a la posibilidad del pensamiento creativo e imaginativo. La idea de *dragón* no nació por superación y autosuficiencia cognitiva. Fue simbólico y su interpretación lo sigue siendo.

“Un aprendizaje receptivo puede ser significativo si logramos crear un conflicto en el alumno y que establezca relaciones no arbitrarias”. [Sansurjo, 1994,

²³ Término referido desde el pensamiento de Vygotsky. La zona de desarrollo próximo son las capacidades y habilidades que el estudiante posee, con base en su experiencia, las cuales solicitan ser guiadas y orientadas por un experto, para cobrar mayor independencia de efectividad en las mismas. Para su desarrollo se debe atender problemas que permitan el enlace entre ambos tipos de conocimiento: el previo experimental del estudiante y el expuesto teórico-experimental del experto.

p. 34]. Las relaciones en sí mismas no son arbitrarias, son simbólicas. Pero sólo la arbitrariedad de la identidad del concepto permite reorganizar y dar flujo a lo que se aprende desde la analogía cognitiva. Cada identidad no es un símbolo, pero sí cada relación que les da conducto horizontal. Por ejemplo, si mi lenguaje es escaso y la oposición simbólica lo resignifica, no representa que se haya generado una acumulación de sinonimia. Al contrario, se han perdido las negaciones de sus relaciones, permitiendo vincular con más cosas las nuevas palabras que integro, para entender de manera distinta la realidad.²⁴ El mundo es más simbólico por las relaciones de lenguaje y no por sus monotonías.

De esta manera, como Ausubel llegó a describir [*Ibidem*], aprendemos representaciones, conceptos y proposiciones, pero sólo vía la oposición y la analogía. Consideramos que, en cierto grado metodológico, el constructivismo, específicamente el aprendizaje significativo, es hermenéutico, análogo y con tendencia a la práctica de la oposición. Concluye Sansurjo:

El aprendizaje significativo puede ser también combinatorio, es decir que puede integrarse un conocimiento nuevo a otro ya existente, por analogía. Es decir que los conceptos se relacionan entre sí de muy diversas formas, y van conformando un complejo entramado, una red a la cual es posible acceder desde múltiples entradas [1994, pp. 34 - 35].

De manera comparativa hemos intentado vincular algunos elementos representativos del aprendizaje significativo que den cohesión pertinente a la

²⁴ Recordemos la proposición 5.6 del *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein «Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo», donde lo que realmente crecen son las *relaciones* de la realidad.

propuesta teórica que persigue condicionamientos antropológicos y epistemológicos para la enseñanza de la filosofía a nivel medio superior. Es importante resaltar que como cualquier propuesta o intervención pedagógica [Coll, 1990], se afianza en el constructivismo y la hermenéutica analógica brindando un esquema teórico de revisión, modificación y diversificación del conocimiento para la enseñanza. La perspectiva filosófica de la hermenéutica de la oposición apuesta por aquella construcción significativa de atributos complementarios para la enseñanza, principiando aún de ingenuidad en su desarrollo teórico. No obstante, su estudio separado para fines de investigación desharía su práctica al querer hallar en ella la más coherente justificación, distanciando los escenarios aleatorios del aula. Hallar la justificación precisa es *des-posicionarla* de la oposición de su intención.

El estudiante es un paradigma de interpretación compleja y el profesor deberá potencializar, en esa autorregulación, la crítica, la curiosidad y lo inquisitivo del estudiante. El constructivismo posee un tipo de evaluación más cualitativa que cuantitativa. Esto significa que no siempre debe aprender el estudiante lo que el docente enseña. Puede producir o reproducir, desde otras alternativas. Por lo tanto, puede apreciarse que el argumento principal del constructivismo tiene una similitud con la pretensión hermenéutica opositora.

Es indispensable revisar la intervención propuesta dentro de la práctica docente en que se desarrolló. Nuestra revisión propone un análisis de la metodología de la oposición desde la planeación didáctica, la estrategia y evaluación que se implementaron. Sin embargo, sólo la reflexión sobre la *alteridad* de lo simbólico nos permite coadyuvar en la comprensión de cada secuencia y

rúbrica, siendo necesario advertir que: el conducto de este análisis se enfocará en la relación entre ética y estética, sin posicionarse en la enseñanza de tales temas.

Capítulo III.- Metodología simbólica desde la práctica institucional

Las necesidades didácticas de la enseñanza y el aprendizaje sólo tienen un carácter de posibilidad práctica cuando hay claridad en el problema educativo y la metodología. Podría adherirse certitud en algunos otros factores también valiosos y relevantes, como el propósito y el marco teórico. Sin embargo, por más que éstos sean de una evidencia y transparencia inmaculada, los estudiantes como *personas* aprenden lo que ellos quieren y pueden aprender. Nada más. El esfuerzo teórico sólo es preámbulo para la docencia, nunca el fin, y, aunque parezca obvio, no lo es. Están los casos donde los docentes no pueden aceptar lo que no aprendieron sus estudiantes desde una frustración a una resignación. Frente a estos escenarios es mejor la reflexión sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. *Enseñar y aprender no es identificar el código institucional de la educación y la investigación. Es confrontar y complejizar el código personal.*

Es aconsejable trazar de manera más adecuada y personal, el camino que se propone *conllevar*, a través de la diversidad cognitiva y cultural que en cada aula reside. Los estudiantes deben encontrar un sentido a la asignatura, no la asignatura a ellos, por lo que es muy importante diversificar la metodología y problematización de la enseñanza que se debe impartir. La planeación es el grado de conciencia de los escenarios inéditos que existen en el aula, no sólo la determinación y el compendio de tiempos, contenidos, asignaciones y resultados. *No es un proceso controlado, sino un control a procesar.* Aunque esto parezca un juego de palabras, en la práctica docente es evidente la posibilidad de ser un docente simbólico y

medible ante el inevitable univocismo institucional. ¿Cómo? Desde la reflexión de lo que se hace y por qué, justo en el momento de la ejecución de lo planificado. La improvisación de lo que se está guiando es un factor determinante para el docente.

La calidad de improvisar lo planificado no significa extraer montones y bultos de ideas y actividades. Sin atavismo alguno de institucionalidad no habría sentido claro en dar clases ni recibir las mismas. Nuestra propuesta es intentar dejar en tablas lo que es una educación integral y simbólica. Algunas precisiones para iniciar la actitud simbólica podrían poner atención en [Rosales, 1988, pp. 11 - 18]:

- 1) La enseñanza, como toda actividad consciente, racional, es planificable mediante el establecimiento de líneas generales de actuación susceptibles de concretar a través de su desarrollo y reservando siempre un determinado espacio para la iniciativa personal y el cambio.
- 2) Una visión renovada de los contenidos de enseñanza los vincula con procedimientos y técnicas de trabajo, con el desarrollo de estrategias cognitivas y de metacognición.
- 3) Comunicación y enseñanza mantienen entre sí vínculos de interdependencia.
- 4) La evaluación puede llegar a constituir un valioso instrumento para el perfeccionamiento de la enseñanza cuando en ella se produce una ampliación paralela de su campo de aplicación (el aprendizaje en toda su extensión, la función docente y el currículum) y de las técnicas utilizadas para la obtención de datos (basadas predominantemente en la observación).

- 5) La *metodología*, como organización de las actividades, configura, a nivel general, las características de la enseñanza. A su vez, y a nivel de una situación específica, puede considerarse como la resultante del amplio conjunto de componente y factores didácticos como la planificación, los contenidos, la comunicación instructiva, etc. Cada uno de ellos aporta su contribución particular más o menos intensa a la caracterización definitiva de aquélla.
- 6) La actuación del *profesor* ocupa lógicamente el núcleo de las preocupaciones e investigaciones en torno a la enseñanza. Se estudian sus características personales, su actuación, su pensamiento, la incidencia sobre él del contexto. En línea con una concepción flexible de la planificación y una consideración de los contenidos de enseñanza en función del desarrollo personal del alumno, se subraya la necesidad de actitudes y capacidades docentes proyectadas hacia una tarea de creación y renovación metodológica y de investigación en el propio ámbito de trabajo.

La enseñanza se tendrá que desarrollar en el ámbito de la situación personal, tanto en el docente, como en el estudiante. La formación de los integrantes y participantes de la relación educativa que se da en el aula es de *propuesta y planificación improvisada*: la metodología es un camino en el que se *camina*. La vida no posee el carácter de auriga, similar a una clase que no tiene el manual con el diseño transparente sobre la enseñanza y el aprendizaje. Hay propuestas metodológicas y pericia didáctica. La interpretación permite posibilidad de cambio en las diversas manifestaciones

de la enseñanza y el aprendizaje. Todo docente requiere improvisar una planeación, *vivir* su docencia y valorar su cambio. Es la única manera de dar cauce al aprendizaje significativo y simbólico.

Toda acción docente es *interpretativa* de los fines curriculares y del proceso mismo de instrucción. La mediación es entre partes (social y personal), estableciendo el compromiso, la planificación, actuación, y revisión continua de un plan general que es la educación o instrucción [Rivas, 2003, p. 156]

En efecto, se construye algo que ya existe, lo que desde luego no impide la reconstrucción, en el sentido que le hemos dado. Atribuir significado personal. Obliga a que ésta se realice en un sentido determinado. No se trata de que los alumnos sumen aproximadamente como está establecido, o de que pongan la letra “hache” donde les parezca mejor. Aunque en su proceso pueden, por supuesto, “inventar” modos de sumar muy interesantes que pueden conducirles a resultados insospechados, o puedan hacer un uso altamente creativo y poco convencional de la ortografía. Es obvio que esa construcción personal debe orientarse acercándolo a lo culturalmente establecido. Construir no significa desorientar o acentuar el caos, frente al sentido del orden. Es reorientar con posibilidades de sentido caótico para el centro de lo reconocido, por ejemplo, enseñar filosofía desde una crítica al programa de estudios de la materia.

Con base en todo lo anterior, la estrategia simbólica se identifica con un constructivismo filosófico clásico tradicional el cual es actualizado en una hermenéutica analógica, donde se permite visualizar el factor subjetivo como

condición para el aprendizaje. La relación entre lo que se quiere aprender, lo que se cree que se aprende y lo que no se aprende, es el símbolo que constriñe la idea de una formación construida que es proporcional entre el suceso del estudiante y la acción de la enseñanza.

En conclusión: después de establecer algunas condiciones verticales institucionales es indispensable visualizar las condiciones horizontales de la propuesta metodológica, su validación o pertinencia, dentro de la intervención práctica.

3.1 Crítica al programa indicativo de Filosofía I y II

3.1.1 Introducción: institución - docencia

¿Cuál es la relación entre lo que se enseña y lo que se cree enseñar? ¿Cuáles son los límites y alcances de una reflexión docente con relación a su propia práctica? ¿Hasta qué punto lo educativo es una realidad formativa? La evaluación y la valoración actual en los docentes se compromete con la responsabilidad de reconocer lo que humanamente se reconstruye desde ellos mismos con relación a lo institucional. Esto significa que no hay reflexión de la práctica y la identidad docente sin considerar las implicaciones asociativas que se entretajan en los códigos sistemáticos e intencionales del sistema, como expresó en algún momento Luhmann [1996] en su reflexión sobre la intención en el sistema educativo. Las cuestiones principales no son sólo de carácter subjetivo, románticas y esperanzadoras de “quiero ser mejor docente”, con la alevosía individual de imaginar ser un modelo mesiánico de formación y libertad. No, no hay reflexión

docente que no esté condicionada de su institucionalidad. “No hay posiciones privilegiadas, no hay un centro, sino solamente un código y un programa”. [García, (s.f.), p. 9]. Por lo tanto, cualquier intento de reflexión des-institucionalizada, o es una algarabía inconsciente de su inevitable silencio o es una contradicción consciente de recelo y aspaviento.

Las anteriores interrogantes, las cuales iniciaron este texto, nos obligan a echar un vistazo hacia dónde no quiere mirar la “pasión” docente: su condicionamiento institucional. Sea por la consideración de la lejanía y de que no depende de uno su estabilidad y transformación directa, sea porque simplemente es cansado reflexionar o discutir sobre los elementos del modelo educativo que persiguen propósitos ideales en la formación de lo humano. Lo que es un hecho es que justo esta indiferencia o pereza profesional, mas no de vocación, evidencia las dificultades y las torpezas que se producen y desarrollan dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. De manera más simple, la reflexión docente desde la ajenidad curricular y estructural, gesta sombras y fantasmas que persiguen desde la ilusión, las intenciones personales de los involucrados de la educación. Esto significa que las interrogantes no son reflexiones para la inspiración personal de, “yo creo que”, “a mí me han funcionado tales cosas...” “...lo más importante son los estudiantes...” Aquellas interrogantes sugieren que cualquier reflexión docente debe estar implicada en lo asociativo y la precisión histórica que le emerge en la actualización misma de la voluntad individual.

Con esta justificación precedente vale la pena advertir que, si se suscita una reflexión con carácter educativo institucional, se debe hablar desde la relación entre

lo vertical y lo horizontal. El nodo entre el marco institucional y el docente compromete que la experiencia de la discusión sea valorada desde los propósitos conjuntos que puedan desarrollarse. Esto no implica criticar al sistema con una actitud de provecho personal ni justificar al sistema con un interés cegado por la burocracia. La crítica, dentro de la reflexión y la discusión, debe ser simbólica o hermenéutica. Una crítica hermenéutica es aquella que permite proporcionar las posibilidades de relación humana. No busca los “beneficios” del sistema, el docente o de algunos; *ni muy muy, ni tan tan*. Con todo lo dicho, las siguientes líneas intentan ser razonadas para una provocación de desacuerdo, pero también de consenso. Hemos de aceptar la dificultad del convenio educativo por razones que ni siquiera alcanzan a ver los embrollados de la cúpula y sus allegados colaboradores. De esta manera, el contenido dirigirá su atención, principalmente, hacia aquello que enlaza públicamente al engrane y a la persona: el programa de estudios.

Hacer una crítica al programa indicativo de Filosofía I desde una posición hermenéutica significa proponer, desde la misma crítica, una metodología, la cual, personalmente, se ha desarrollado por experiencia docente pero también por experiencia no docente, es decir, desde una experiencia de vida no institucionalizada, como a su vez, de los enfoques constructivistas que anteriormente se mencionaron en el capítulo II. Como se ha ido desarrollando en vida, la propuesta metodológica es una hermenéutica de la oposición la cual simboliza dialécticamente lo que es el sistema y lo que es el agente del sistema. No revitaliza independientemente a cada uno, sino que opone las posibilidades entre ellos desde las relaciones que los implican. Esto significa que la crítica al programa

no es verbalizar y brindar adjetivos de reconocimiento, sino manifestar una metodología desde una experiencia filosófica, es decir, el docente ofrece la oportunidad de errar el programa desde sus aciertos y errarse él, desde las contundencias y precisiones del programa. De alguna manera la relación entre el programa indicativo y el docente es lo más público, directo y manifiesto del entramado educativo, sin olvidar las redes de impactos reversibles en los estudiantes. Así, la idea de la presente crítica al programa es vitalizar relaciones, no objetos.

Con base en lo anterior, es necesario aclarar el itinerario de esta crítica:

- El propósito general es desarrollar precisiones al programa indicativo desde un carácter técnico, con el fin de posibilitar la introducción vital de una metodología hermenéutica opositiva.

- El propósito particular persigue acuerdos con el programa indicativo desde el reconocimiento de los límites de la experiencia filosófica del docente, con el fin de demostrar que los errores educativos son necesidades formativas de la gradualidad humana.

Estos propósitos buscan justificarse a través de la propuesta hipotética de que, la metodología hermenéutica de la oposición, en la reconstrucción aplicada en la crítica al programa indicativo de Filosofía del CCH y su ejecución en el aula, complementa la relación del estudiante, profesor e institución, en la diferencia opositora de la identidad humana de co-pertenencia. Por lo tanto, primero se atenderá la esfera teórica de la relación programa – experiencia docente. Después

se establecerán puntos de conexión entre los pasos de la metodología sugerida y las oportunas características del programa. Finalmente, se ejecutarán y evidenciarán las técnicas empleadas en la intervención de enseñanza.

3.1.2 Desarrollo: vicisitudes en un programa indicativo

El programa indicativo de Filosofía, actualizado en el 2016, es una manifestación reflexiva del modelo educativo, desde la condición de la cultura básica y la interdisciplina [Bazán, 2015, pp. 3-4]. Filosofía es la asignatura que correlaciona formalmente el pensamiento crítico e histórico de las humanidades con un propósito conciliador multidisciplinar hacia el lenguaje y la ciencia experimental. No busca formar pensamiento filosófico, sino personas con habilidades elementales para asumir la responsabilidad de su valoración individual, histórica y social.

Las asignaturas de Filosofía I y II son materias para complementar formal y metodológicamente el propósito del área Histórico Social, desde sus propósitos transversales: sus contenidos, habilidades y actitudes. Hay algunos contenidos como identidad, alteridad y formas de gobierno, pero también habilidades como reflexionar, analizar, problematizar y argumentar. Finalmente, también se encuentran las actitudes transversales como: sentido crítico y espíritu de indagación con sentido científico y humanístico [UNAM, 2006, pp. 60 – 61]

Contando con las identificaciones anteriores y considerando la presentación del programa, es necesario discernir que el desarrollo filosófico del estudiantado se dirige hacia una normalización cívica de organización democrática desde la formación del pensamiento crítico e histórico. Esto es un beneficio, pero también un

límite para profundizar sobre los cambios y posibles defectos de los nuevos sistemas democráticos contemporáneos, al no especificar la naturaleza de los cambios y sus peligros de relativismo. De otra manera, se proyecta una construcción personal que ejerce su opinión, desde la construcción dialógica, la diversidad y la tolerancia. No hay claridad en cómo se puede incluir, más allá de la misma tolerancia.

En la presentación, encontramos cabalmente el propósito de la enseñanza de la materia, el cual determina las metas de aprendizaje en la formación del alumno como ente social, crítico, valorativo, investigativo, etc. De esta manera, los conocimientos adquiridos pueden emplearse en su vida social, profesional y laboral. Describe ampliamente los vínculos con otras áreas (y por ende las respectivas materias) de una forma en que el profesor puede mostrar tales vínculos, desde las temáticas, apoyando la interdisciplina y el enfoque del sujeto de cultura. No obstante, en la presentación se habla sobre los elementos constitutivos de las emociones para ser asertivo, es decir, formar una salud mental para una eficiencia comunicativa. En ninguno de los propósitos o aprendizajes está de manera explícita dicha pretensión. Otra de las cosas interesantes es la acentuación entre temas y aprendizajes. Por ejemplo:

“El docente puede establecer las relaciones y conexiones entre aprendizaje y temáticas que considere más pertinentes para el logro de los aprendizajes, éstas no se encuentran necesariamente relacionadas de manera encadenada o en forma lineal, ni hay una correspondencia unívoca entre aprendizaje y temática”. [UNAM, 2016, p. 6]

Esto desproporciona parte de la intención del modelo educativo, donde los aprendizajes son lo más importantes y estos deben estar más ligados hacia los propósitos, no a las temáticas.

Dentro de la relación de la materia con otras asignaturas del área, un problema de ejecución y efectividad práctica son los conocimientos previos que se estiman para Filosofía I, considerando que los estudiantes deben tener un conocimiento histórico sobre filósofos, conceptos y problemas, desde las asignaturas obligatorias de Historia Universal e Historia de México. En primer lugar, parte del conocimiento previo solicitado es lo que de alguna manera se ocupa para enseñar filosofía y, en segundo lugar, no es posible desarrollar, al menos los conceptos filosóficos de la asignatura, desde otra materia que no es propiamente la disciplina. Posiblemente se puedan relacionar nombres de pensadores; ya con mucho esfuerzo, tratar los problemas filosóficos planteados, pero los conceptos son muy difíciles de lograr sin la disciplina correspondiente. Por último, dentro de la realidad en la práctica docente, no sucede así. La mayoría desconoce información filosófica cuando empieza a estudiar en la materia de Filosofía I. Se cita dicha cuestión:

“El estudiante de quinto semestre ha adquirido información acerca de filósofos, conceptos y problemas que se han planteado en las materias de Historia de México I y II e Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. En la materia de filosofía se retomarán algunos de estos problemas para contribuir a la comprensión de los procesos históricos. Asimismo, la filosofía contribuye a integrar y valorar la importancia de las otras materias del Área

Histórico–Social para reflexionar sobre su papel como ser social comprometido con su realidad y contexto”. [*Ibid.*, p. 8]

Analicemos, específicamente, la naturaleza de la relación entre los propósitos y los aprendizajes. Didácticamente, tanto propósitos como aprendizajes, deben ir vinculados de una forma en la que los primeros son la idealización por perseguir y los segundos son la concreción de lo perseguido. Ambos requieren un qué, quién, cómo y para qué. Desde ahí deben vincularse. Ahora bien, para empezar, dentro del propósito general encontramos una división de intereses:

(1) A partir del conocimiento y el análisis de la filosofía y sus problemas, el alumno podrá valorar la actitud y el quehacer filosóficos ante la vida para vincularlos con su cotidianidad y contribuir al desarrollo de un pensamiento autónomo, creativo e imaginativo, mediante la adquisición de las habilidades argumentativas propias de la filosofía. Asimismo, le permitirá reflexionar y evaluar las razones que justifican sus creencias para comprender diferentes dimensiones del ser humano y de sí mismo en relación con el entorno histórico social y el medio ambiente. (2) El alumno descubrirá, fomentará y resignificará sus habilidades y capacidades como ser libre, sensible, creativo, flexible, abierto y plural, a través de la reflexión sobre la responsabilidad, la calidad de vida y del cuidado ético de sí mismo y de los otros”. [*Ibid.*, p. 15]²⁵

Esto supone que en la primera división hay un interés para Filosofía I y el segundo un interés más cercano a Filosofía II. Se puede apreciar que el primer interés en

²⁵ La división del propósito es realizada por el autor del texto, con el propósito de aclarar el argumento expuesto.

filosofía cuenta con el qué, quién, cómo y para qué. Sin embargo, no hay claridad explícita del para qué en el segundo interés del propósito general. Podría reformularse el propósito, considerando qué sentido tiene buscar las habilidades que se quieren desarrollar en la segunda división, es decir, para Filosofía I.

Continuando con la misma relación entre propósitos y aprendizajes, es necesario revisar de manera particular la relación que tienen los propósitos de cada unidad, con sus respectivos aprendizajes. Contamos con los siguientes propósitos de la unidad I, para Filosofía I [*Ibíd.*, pp. 17 - 23]:

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

Contamos con los siguientes aprendizajes para ellos:

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

Los medios de los aprendizajes son:

“[...] la comprensión de preguntas y problemas vinculados con algunas vivencias o experiencias, la búsqueda de información, la comprensión lectora, la discusión en grupos y equipos, o el diálogo argumentativo”.

Al parecer, el primer propósito está vinculado al primer aprendizaje, pero en el propósito hay una necesidad de vincular lo personal con lo social, mientras que, en el aprendizaje concreto, a través de una identificación de valores y actitudes, se forma a sí mismo el estudiante, pero sin vínculo con lo social. El segundo propósito parece más enfocado a la unidad 2, pero ésta ya tiene su propio propósito y sus aprendizajes. Esto nos indica que, o bien se relaciona con el primer aprendizaje, o hay algo implícito que dificulta relacionarlo con el aprendizaje sobre la condición humana, la cual se comprende desde las diferentes disciplinas y sus alcances. Intentando subsanar o entender esto oculto, si reelaboramos el propósito, queda de la siguiente manera:

Desarrollará un pensamiento analítico, crítico y reflexivo a través de situaciones dialógicas y diversos contextos de aprendizaje, con el fin de que se propicie actitudes filosóficas.

La pregunta es: ¿es posible relacionar este propósito con alguno de los aprendizajes? Este propósito está estructurado más como un aprendizaje que propiamente como una idealización a perseguir. También, incluso, corresponde más a la unidad 2. ¿Por qué se dice que parece más un aprendizaje? Porque tiene una concreción en “las situaciones dialógicas y en los contextos de aprendizaje”.

Para concluir con la unidad I: 1) no hay una conexión clara entre el primer propósito y su aprendizaje con relación en el “para qué”; 2) el segundo propósito aparenta no tener aprendizaje que lo justifique; de esta manera el propósito está más estructurado como aprendizaje que propiamente como propósito.

Revisemos la unidad II. Se encuentra un propósito:

- “Evaluará y producirá textos argumentativos sobre problemas de diversa naturaleza filosófica. Generará conclusiones que se justifiquen o se deriven de las premisas y estará en posibilidades de analizar, aclarar, valorar, dar sentido y justificar sus creencias y acciones, a partir de elementos de prueba para identificar y diferenciar buenos argumentos de aquellos que están mal contruidos, son falaces, persuasivos o engañosos”.

Este propósito tiene los siguientes aprendizajes concretos por alcanzar:

- “Argumenta, delibera, dialoga, debate y comprende la importancia de tomar decisiones justificadas razonablemente”.

- “Conoce y aplica diversos métodos de evaluación de argumentos. Distingue los falaces de los no falaces, los convincentes, persuasivos, y engañosos, para la construcción de sus juicios, en el ejercicio de su razonamiento práctico”.

Los medios de los aprendizajes son: “[...] lectura analítica, elaboración de argumentos, diálogo argumentativo (con base en reglas de procedimiento), discusión crítica, debate y deliberación [...]”

Primero, es necesario destacar que el propósito tiene una construcción clara que integra qué se busca, cómo se busca y para qué se busca. Segundo, el primer aprendizaje etiqueta los procesos cognitivos y el desarrollo de habilidades, tal cual como están en los medios: no hay diferencia entre el qué y el cómo. Tercero: el segundo aprendizaje tiene una claridad precisa sobre el desarrollo de habilidades que se busca alcanzar.

Dejando un lado las cuestiones técnicas, el propósito general de la unidad 2 de Filosofía I, presenta cosas concretas, las cuales deberían estar en los aprendizajes: “[...] como la elaboración y evaluación de textos argumentativos”. Un propósito es un ideal, no una concreción por desarrollar. Por otra parte, si se analizan los aprendizajes y las habilidades anunciadas como argumentar, deliberar, dialogar, debatir y comprender –las cuales se ubican como causas cognitivas que posibilitan tomar decisiones razonadas–, están etiquetadas y sobrestimadas en un sólo aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, no se distingue entre el qué y el cómo; si se reconstruyera el aprendizaje, se apreciaría que lo que se aprende declarativamente es lo que procedimentalmente se hace. Consideremos la siguiente cuestión: argumentar o deliberar, ¿son conceptos por entender o son habilidades para desarrollar? El *qué* se aprende no se distingue del *cómo* se aprende. Por ejemplo: *aprenderá a deliberar, a través de la deliberación*. Ahora bien, argumentar es un ejercicio complejo que no necesariamente se conjunta en la deliberación, el diálogo o el debate (ya no hablemos de la comprensión). Esta forma simplificada en asumir y sobrestimar que una cosa lleva a la otra no hace más que idealizar con pretensión un aprendizaje que debería ser concreto y más pequeño. Por ejemplo,

si se deja sólo una, o máximo dos habilidades por desarrollar, es posible hacer de este aprendizaje algo más fácil por alcanzar. Cinco habilidades en un solo aprendizaje representan una carga excesiva, hablando didácticamente. Finalmente, se identifica una petición de principio en el aprendizaje 1: “[...] la importancia de tomar decisiones justificadas razonablemente”. Si tomamos sólo la habilidad de deliberación, queda así: “Delibera la importancia de deliberar”. La deliberación compromete una decisión razonada y justificada por el agente que razona, distingue y ve pros y contras. Por eso está justificado y razonado. De este modo el aprendizaje nos dice que: “Argumenta, delibera, dialoga, debate y comprende la importancia de la deliberación”.

El primer aprendizaje podría recuperarse con una vinculación con el propósito de la unidad I, aunque habría que reestructurar y elegir con un análisis prioritario cuál es el verbo más pertinente entre los cinco que se intentan alcanzar. El segundo aprendizaje tiene un vínculo pertinente con el propósito de la unidad II. Está bien relacionado y construido.

La unidad 2 tiene una dificultad con los temas sugeridos. No es un caso de preocupación, por la condición del modelo educativo que no persigue temas y por lo mismo sólo los sugiere; pero sí es importante atender por la razón del enfoque filosófico que se le otorga a la materia. La dificultad está con el aprendizaje 3: el tema de “Usos de la argumentación” es el único que satisface a éste. No permite integrarlo a otros temas. ¿Por qué? *La ejecución de esas 5 habilidades no es su identificación.* La identificación debe ser previa, la cual está en el tema de “Identificación, análisis, producción y evaluación de argumentos”. Para integrar el

aprendizaje 3 de la Unidad 2 a otros temas, se requiere una muy forzada interpretación de los contenidos de los temas de “Funciones del lenguaje” y el de “Identificación, análisis, producción y evaluación de argumentos”.

Otra dificultad está en que el tema “Funciones del lenguaje” que no tiene espacio justo en algún aprendizaje. Los subtemas no entran con precisión en alguno de los dos aprendizajes. ¿Por qué? Porque identificar o practicar los temas de enunciado y proposición o las funciones del lenguaje no lleva a identificar estructuras y contenidos argumentativos, de deliberación o debate. Pensando en el segundo aprendizaje, las funciones de lenguaje no son métodos ni formas de evaluación, aunque con mucho esfuerzo, podemos integrarlas dentro de las falacias. Por ejemplo: considerando la diferencia entre la función informativa lógica frente a la función argumentativa, la cual trae consigo una carga fáctica y emocional que puede desencadenar en una posible falacia, es decir, un argumento incorrecto. Podemos integrar el tema al aprendizaje. Empero, el caso exige una interpretación y práctica forzada.

Por lo tanto, si los temas no son lo más importante para el modelo educativo, podría eliminarse el tema de funciones del lenguaje. De igual manera podría integrarse al tema dos como introducción. No obstante, detectamos que, si la filosofía tiene un carácter lógico, es indispensable que ese tema esté integrado para que su enseñanza no se quede a un nivel de comunicación, lenguaje o cultura. Dejarlo al nivel de la argumentación como comunicación, pierde la característica de la disciplina filosófica. Ante este problema, la propuesta es reconfigurar los aprendizajes para incluir el tema o bien, reintegrarlo en el tema 2 o, ya en un caso

extremo, eliminarlo. Para entender lo que es un argumento no se necesita filosofía. La materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental lo puede enseñar sin dificultades. Pero se debe entender que, si se adhiere la profundidad filosófica, el carácter lógico debe estar presente para trabajarlo de otra manera. Si se diera el caso de valorar el tema, entonces debemos considerar ajustar la Unidad 2 en los aprendizajes. Finalmente, eliminando este tema, la unidad 2 la interpretamos así:

Aprendizaje	Tema posible
Conoce y aplica diversos métodos de evaluación de argumentos. Distingue los falaces de los no falaces, los convincentes, persuasivos, y engañosos, para la construcción de sus juicios, en el ejercicio de su razonamiento práctico.	Identificación, análisis, producción y evaluación de argumentos (con sus respectivos subtemas).
Argumenta, delibera, dialoga, debate y comprende la importancia de tomar decisiones justificadas razonablemente.	Usos de la argumentación (con sus respectivos subtemas).

¿Qué nos ofrece Filosofía II? La presentación nos advierte que hay una necesidad de desarrollar habilidades que podemos identificar como “eclécticas”, las cuales se dirigen a poder atender los desafíos del mundo globalizado y el compromiso social. No hay claridad sobre cuáles son las habilidades que se buscan, pero se cree que con teorías y problemas éticos el estudiante puede alcanzarlas.

Encontramos mayor claridad dentro del propósito de la primera unidad I [*Ibíd.*, p. 29]:

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

El propósito tiene una característica especial de articular los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, de la siguiente forma. El *qué* (tradiciones éticas) posibilita construir posturas razonables y sensibles (el *cómo* en modo de interpretación), que permiten aplicar la valoración y deliberación práctica (el *para qué* como ejercicio deliberativo). Es relevante reconocer la cualidad coherente que presenta el propósito en sí mismo.

Si relacionamos este propósito con sus aprendizajes, el vínculo no parece ser tan preciso, considerando las formas de llevarlo a la práctica. Tenemos dos aprendizajes por alcanzar:

- “Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica”.
- “Comprende los conflictos éticos o bioéticos derivados de la investigación y de las prácticas científicas, tecnológicas, morales, políticas o religiosas”.

Los cuáles deberán cumplirse a través de:

“[...] el planteamiento de problemas o dilemas morales, la búsqueda de información sobre el uso y la aplicación controversiales de la ciencia, la tecnología y los recursos naturales [...]”.

La primera dificultad está en que el verbo “conocer” que está en el propósito general, dentro del aprendizaje se comprende como “valorar”. No es lo mismo conocer tradiciones éticas que valorarlas. Se usan de manera indistinta. El verbo “valorar” se orienta a una dificultad actitudinal que el estudiante puede desarrollar sin necesidad de conocer lo teórico. Eso depende mucho de la práctica docente. También es posible *conocer* muy bien, sin desarrollar la habilidad de valorar. La sugerencia ante la dificultad es la siguiente. Se requiere aclarar qué se busca por adquirir y apropiarse: un conocimiento declarativo de las tradiciones éticas o un conocimiento práctico de valoración en éstas. En caso de que se busquen las dos, creo que es necesario que se manifieste también en el propósito general de la unidad I de Filosofía II.

La segunda dificultad está en el segundo aprendizaje. ¿Cómo se relaciona éste con el propósito de la unidad, dentro del *para qué?* El aprendizaje usa el verbo “comprender”, suponiendo que el *fin* es similar al *qué*. Pero, recordando el *para qué* del propósito, hallamos a la deliberación como el fin práctico del conocimiento ético. ¿Para qué comprender conflictos derivados de las prácticas humanas, como la científica? Creo que es momento de reajustar con precisión los aprendizajes: es importante atender el asunto de las *creencias* y *actitudes*. Ahí podría hallarse la claridad práctica del aprendizaje *concreto*, con relación a la deliberación.

La primera unidad de Filosofía II tiene una fausta diversidad de temas, los cuales comprenden al menos dos modos de abordar los contenidos disciplinares: de una manera tradicional o desde la actualización contemporánea (problemas complejos como la perspectiva de género o el medio ambiente). Esto tiene mucho

valor que va más allá de una novedad teórica; persigue la flexibilidad y la construcción constante que hay en la naturaleza del modelo educativo.

Con relación a la unidad II de Filosofía II, es destacable el vínculo que se intenta establecer entre la ética y la estética. El modelo educativo, considerando la dinamicidad, es articulado en los contenidos y tema de estética.

Para concluir esta crítica técnica, podemos decir que los aprendizajes y los propósitos del programa indicativo sí recuperan elementos del modelo educativo, sobre todo de la cultura básica, pero en el carácter técnico no hay claras distinciones, hay omisiones y etiquetados pretensiosos que hacen que adolezca dentro de una ambigüedad de términos indistintos que exige en ciertos casos, una decisiva interpretación y deliberación del docente. Es un programa con valoraciones positivas que guían oportunamente el ideal del modelo educativo del Colegio, pero tiende a tergiversar a la disciplina filosófica. ¿Por qué? Por la forma indistinta de tratar conceptos complejos que la filosofía exige en sí misma, como los ahistóricos o los lógicos, los cuales sólo se presentan como subordinados a las necesidades del área Histórico Social o de la comunicación. Efectivamente, no se busca formar filósofos; se busca formar personas críticas y con conciencia histórica; entonces, ¿cuál es el carácter filosófico de la asignatura sin condiciones histórico-sociales? Si respondemos con un rotundo, “todo es social e histórico”, ¿cuál es la diferencia disciplinar entre filosofía e historia?, por poner de ejemplo una cuestión.

3.1.3 Conclusiones: valoración opositora

Todo programa institucional tiene algo universal, algo particular y algo singular. Lo universal son los alcances hegemónicos y verticales de idealización humana. Lo particular son los límites horizontales de la experiencia docente, con relación a su ejecución, y lo singular es la apropiación que se da entre lo universal y lo particular: el oxímoron entre la enseñanza y el aprendizaje.

Para precisar las ideas anteriores, consideremos que lo institucional son los alcances de la idea de formación del ser humano, lo contrario a lo institucional, pero que está en posición, es el docente, límite para la verticalidad del ideal por alcanzar. Finalmente tenemos la apropiación, que no es más que lo que se hace con eso, desde la inquisitiva actitud horizontal de concretizar lo que el ideal no puede limitar: educar con realidad. El horizonte es la oposición en el llano sentido de reubicación, no de negación. La idealización hace de su acción, lo imposible por alcanzar, pero, la acción hace de su idea, la posibilidad por realizar.

La metodología hermenéutica de la oposición no busca un qué o un cómo en la formación filosófica. Se opone con las interrogantes de *¿cómo es un qué?* y *¿qué es el cómo?* Buscar las vicisitudes en el programa indicativo es reconocer lo que la experiencia docente limita y entreteje en su práctica. Aunque el programa tenga faltas, posibles omisiones, o bien no haya ejes transversales explícitos, el docente debe ser consciente de que dentro del universal no hay alcance que pueda ser limitado por la exigencia de la experiencia. Aunque esté construido el programa indicativo, desde la singularidad, de ella sólo se emanan abstracciones que en

muchos casos no pueden ser alcanzadas. Esto acontece justo en los derechos humanos: una cosa es idearlos y otra alcanzar su plenitud. Si se lograra alcanzarlos, podría ser tiránica su hegemonía frente a la diversidad cultural. De la misma manera, lo que es educativo, como es un programa de estudios, no es un hecho educativo, es una idea educativa de formación, en ella sólo hay una naturaleza de alcance; sin más ni menos. Analicemos entonces si los ejes transversales no están explícitos en el programa de estudio de Filosofía y sólo podemos interpretar su omisión como una formación en la crítica y la deliberación –ingredientes teóricos de razonabilidad para la unión de la práctica y la teoría–; los supuestos errores del programa ya han encontrado una certeza con la propuesta misma del docente: su reflexión de reconstruir los alcances verticales que se dirigen al cielo, desde los límites horizontales de los pasos reflexivos que en su experiencia se hacen. ¿Hay problema si no están los ejes? No. *Sólo lo habrá cuando la vocación no sea identificada por el docente: las ideas no forman a las personas, son éstas quienes forman ideas.* El problema siempre estará cuando se niegue reconstruir el *llamado*.

Hemos dado los pasos para vitalizar el programa indicativo no creyendo en él, pero sin negarlo. Por ejemplo, es muy valiosa la evaluación del programa indicativo, más que su perorata institucional y formal. También podemos vestirnos de forma elegante y no necesariamente ocultar a través de la diplomacia, la realidad posicionada. La hermenéutica de la oposición también cree que hay arte y sinceridad en el juego de la hipocresía. Es cuestión de atenderla, no de despreciarla. Apreciemos esa sinceridad que fue obligada a presentarse de manera formal:

“• Comprenda la importancia de la filosofía porque le ayuda a detectar las creencias falsas que adoptaba sobre diferentes situaciones de riesgo, para desarrollar una disposición para evitarlas.

- Reconozca la importancia de la filosofía porque le ayuda a comprender aspectos sustanciales de la condición humana que él desconocía, por ejemplo, la influencia del conocimiento y las creencias sobre el bien en las decisiones que toma cotidianamente.

- Valore la filosofía porque descubre la importancia de participar en el debate y deliberación públicos con buenos argumentos para fundamentar decisiones y reconocer sus derechos y ciudadanía.” [Ibíd, p. 6]

Esto puede encontrarse en la evaluación del programa, que lleva incluso reflexión honesta de ayudar, cuidar e incluso invitar a conciliar, más allá de sólo diferenciarse entre el entorno social. Cuestionar las prácticas del “bien” es algo más humano que propiamente propositivo y formativo en la persona. Es una clara invitación a reflexionar que no hay obviedad ni pleonismo en los conceptos que se relacionan entre sí: la persona humana. También es importante resaltar que la asignatura es mucho más evaluativa que propiamente formativa, con relación al aprender y al hacer. Está el escape invaluable del ser y el convivir. Pilares que en la filosofía podemos identificar con la idea de, “tómalo con filosofía”. La vida es más compleja que un simple atisbo de realidad. El poder conversar con todos sin miedo es el hermoso servicio de la filosofía: anular el miedo a perder la identidad de conciencia porque puedo ser símbolo humano, no sólo humano.

De esta forma podemos apreciar que el programa indicativo está hecho por profesores de filosofía, es decir, de la experiencia que, por muy “experimentada que sea”, siempre expresará relaciones ambiguas y de percepción que limitan el ideal de una vigencia clara. Siempre será susceptible al dinamismo de la particularidad porque su construcción parte de las necesidades, pero siempre hallará una reconstrucción desde la apropiación de la singularidad. Los alcances se realizan en la práctica docente, en los límites de la opositora reubicación de la búsqueda de la identidad docente. El programa indicativo es una guía de motivación para construir una práctica docente, no es para dar clases. Sólo así se puede decir que la educación está viva.

El modelo educativo de una institución debe estar en la reflexión constante que se hace como docente. Es conveniente la autopercepción en la crítica, la autocrítica y la reflexión. Éstas permiten desapropiar al docente en los límites institucionales. Aquellos que hicieron la actualización del programa, discutieron y compartieron limitadamente, desde su experiencia, las necesidades educativas filosóficas que requiere el educando en sus relaciones sociales. Confunden muchas cuestiones técnicas, como involucrar los fines desde las temáticas. Hay omisiones en estructuras de aprendizaje, falta de relaciones y claridad en conceptos, entre otras cosas. ¡Qué opositora invitación! ¡Dejad de dar clases! ¡Es momento de ser la clase!

El enfoque didáctico del curso-taller de Filosofía se vitaliza como una mediación de acción educativa, donde se implica el abandono del modelo teórico catedrático y se sobrepasa el límite de la manualidad alienada y enajenada de la

práctica irreflexiva. Al mencionar que es una mediación, hablamos de una interrelación de co-pertenencia de enseñanza y aprendizaje, donde el educando y el educador se permiten percatarse en cómo están procediendo en su hacer y su ser. Sólo a través del conocimiento de la reflexión práctica, del cómo se hace y cómo se piensa en hacerlo, se alcanza la virtud de ser con los otros. No hay una construcción ni autopercepción cognitiva, sin el sesgo de solicitud y asistencia humana. La metodología hermenéutica de la oposición intenta brindar los pasos de reubicación en un desarraigo formativo: la única realidad didáctica es la relación docente – estudiante. Ambos desean ser orientados en la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello vemos que en el enfoque disciplinar de la asignatura de Filosofía, la metacognición del curso-taller tiene un vínculo imprescindible en la relación con el ser y el convivir, dentro del desarrollo de habilidades dialógicas, interdisciplinarias y colaborativas. Un curso-taller de Filosofía es un encuentro de cuestionamiento, crítica y propuestas desde la conciencia del hacer, el ser y el convivir, poder hacerse símbolo humano.

El curso-taller de la propuesta metodológica, rescata el programa indicativo desde las actividades de construcción, no desde las actividades de diseño. ¿Qué significa esto? Que no hay modelo o base para ejecutar actividades desde un programa indicativo considerando el perfil de grupo y su desarrollo. No siempre se pueden hacer las mismas actividades y del mismo modo. Por lo tanto, el diseño y la planeación no pueden ser consideradas como algo fijo que determinan el camino propuesto en el programa. Esto no significa que se defienda la exclusiva improvisación, sino que debe haber una pericia en reconocer necesidades en el

instante del curso-taller. Por lo regular, este curso-taller se reconstruye como un desafío a la regularidad de los educandos, donde incluso ellos pueden proponer qué se puede hacer para entender un tema en cuestión. La tutela exclusiva del profesor se adhiere a una construcción comunitaria. El docente debe simbolizar y simbolizarse en la comunidad humana y dejar de trabajar, según sus convicciones profesionales. Por eso, ante esto, los pasos *tentativos-actitudinales* de esta metodología son:

- 1) No creerse ser docente institucional, actuando la vida en el aula.
- 2) No dejar de promover lo que no crees desde la actitud de lo que crees.
- 3) No creer que el estudiante es lo que dice ser; esto implica investigar *qué* es el *cómo* se cree, e invitar al *cómo* se podría *ser* (muchos *qué*).
- 4) No instaurar tarea para entregar, sino motivar tarea que invite entregarse.
- 5) Creer en la improvisación de la ajenidad; esto implica creer que lo educativo es un *error próximo*, por naturaleza, que institucionalmente se convierte en un dejar de ser, *siendo oportunidad*. Nada hay de malo en crear ideas en clase y mandar al diablo lo que se tenía planeado. Como, por ejemplo, esta expresión que sea ha escrito, la cual es poco académica para un trabajo de investigación.
- 6) Finalmente, buscar todo lo didáctico y disciplinario posible, desde una inquisitiva actitud que evita que la enseñanza y el aprendizaje se reduzcan a la creencia y convicción de la búsqueda académica.

Estos pasos son *tentativos-actitudinales* por ser simbólicos. Son el valor de cero en la verticalidad y la horizontalidad. Esta metodología establece un *sin lugar* para el docente, el estudiante y la institución. Permite hacer de la filosofía, una experiencia filosófica.

Así, cuestionar lo que quieren que aprendamos, según el programa indicativo, permite una reformulación de las actividades en el curso-taller. ¿Qué significa esto? Por lo regular, una práctica interesante en filosofía está en cuestionar la forma expositiva de los temas que se sugieren y cómo están limitados o sesgados en la interpretación enciclopédica. Un ejemplo es la forma de interpretación sobre el modo de presentar el tema de la filosofía y otros tipos de pensamiento: “El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia” [*Ibíd*, p. 17]. ¿La filosofía está frente al mito o también es parte del mito, desde otra condición cognoscitiva? ¿Es viable hablar sobre pensamientos independientes o es conveniente suscitar sus vínculos? Esto nos abre a buscar otras necesidades que actualmente se requieren: es mejor vincular que separar.

Para concluir, revisemos la hipótesis del trabajo, hasta el momento reconstruida: ¿la oposición como reubicación en el desarraigo gesta co-pertenencia de identidad humana? No, porque entonces se podría hacer de ella una definición. Lo único que hace esta interpretación opositiva es provocar que las ideas y tesis de esta pretensión puedan ser llevadas a un distinto lugar: no importa que se esté de acuerdo o no. ¡Reubícate en tu formación!

¿Cuál es la relación entre lo que se enseña y lo que se cree enseñar?
¿Cuáles son los límites y alcances de una reflexión docente con relación a su propia práctica? ¿Hasta qué punto lo educativo es una realidad formativa? No se sabe una razón. Es posible que se tengan que rehacer las preguntas porque no hay quien pueda definir lo que simbólicamente se es.

Capítulo IV – Aplicación de estrategia en secuencia didáctica

La sabiduría sin elocuencia ha sido de poco provecho a los hombres, y la elocuencia sin sabiduría frecuentemente los perjudicó mucho. Solamente quien supo [sabe] reunir ambos [...] sabrá servir a su propio bien y a los demás

B. Winfried, *La historia de la pedagogía*

Cuando se decide implementar aparece la premura y la ficción de no poder reconocer con claridad cuáles son las realidades o limitantes de la *idea abstracta*. Ante dicha suposición, basada en la experiencia, la aplicación estratégica se desarrollará a través de una secuencia didáctica, la cual estará determinada por la idea de *oposición*, sólo en la forma de llevarla; no es sus resultados evaluativos.

La metodología se determinó en los siguientes pasos:

Primero: identificar que es evidente la creencia sobre algo.

Segundo: justificar la creencia desde una autocrítica (critica su propia creencia: matices de lo que no se cree).

Tercero: visualizar el horizonte sobre lo que no estaba incluido la creencia (investigación académica y personal).

Estos tres pasos deben provocar que el estudiante reincorpore ideas que eran nulas en su estado epistémico, de manera que pueda ser capaz de **defender lo que no cree**. En eso consistirá la formación: *simbolizar* el pensamiento del

estudiante. ¿Cuál es el sentido de esto? Que pueda superar las diferencias y oposiciones a una identidad humana de *co-pertenencia*. Aunque se ofrece la aplicación de una secuencia didáctica, diferente en la naturaleza del aprendizaje filosófico promovido, el propósito o fin siempre está en el carácter ético-estético por antonomasia opositora; es decir, de un ejercicio epistemológico, lógico, metafísico, ontológico o estético, el punto de llegada estará siempre en el carácter ético-estético. ¿Qué otro sentido tendría simbolizar el pensamiento del estudiante, que no sea la búsqueda de sentido en su vida práctica?

Se ofrecerá una secuencia en uno de los aprendizajes de la unidad I del programa de estudios de Filosofía I. Después se brindará un breve análisis que justifique por qué hay pasos de la metodología propuesta, esperando sean también evidentes en la misma secuencia. Se agregarán las evidencias en los anexos para que se facilite la justificación de la implementación de la metodología, junto con materiales extraescolares, como forma de complementación. Es importante considerar que la secuencia que se presenta está diseñada para desarrollarse en dos semanas e incluso lo doble, según las necesidades de cada grupo.

4.1 Filosofía I – Aprendizaje I

El asunto está en que la ética ya es una cuestión en sí misma. Para poder acercarlos a una reflexión ética, es indispensable crear primero un conflicto cognitivo, el cual posibilite el conflicto de estimación (sobre valores). Lo primero que se realiza es hallar el lenguaje y el discurso de los otros (estudiantes), para que interactúen con

el que emplea el docente, permitiendo pensar la superación sobre lo que se intenta dominar: la *diferencia*. Después se sintetizan observaciones sobre las consecuencias de aceptar lo que ellos consideran conceptualmente correcto. Estas consecuencias provocan un malestar cultural y personal que motiva a buscar alternativas de valores. Finalmente se debe compensar el caso con la experiencia del docente, donde éste permita evidenciar la fragilidad humana desde acontecimientos personales. La anécdota es el recurso que motiva e inspira una búsqueda *des-alienada*. En resumen, los pasos son de carácter intelectual, como los medios que buscan un fin en el desarrollo de inteligencia emocional, frente a la diferencia y la adversidad. Desde la inquietud se atraviesa la curiosidad hasta llegar a la conmoción inspiracional o de sosiego prudencial.

Los pasos de esta metodología no persiguen licitudes que acompañen lo que los estudiantes han hecho durante varios años escolares: aprender, aplicar y esperar a recibir su evaluación. No. La idea es que se realicen cosas que ellos mismos no permitieron por convicción heterónoma; las cuales tampoco se han sentido capaces en permitírselas, pero es momento de provocarse a sí mismos para el comedimiento oportuno. Es por ello por lo que la metodología de oposición no es nueva u original. Es sólo una sincera práctica docente que comparte una experiencia filosófica. Esta metodología considera que la provocación es algo que no sólo se dirige al estudiante, sino a uno mismo como docente. Hacer algo *distinto* de acuerdo con la situación, es un factor invaluable de autenticidad para esta metodología, como, por ejemplo, arriesgar en interpretaciones o exageraciones que lleven al estudiante a desmentir la lección del profesor. La intencionalidad de

credibilidad y honestidad siempre debe ser atenuada por el docente, antes y después de las diferencias halladas.

Es así como se presenta la secuencia didáctica, donde es el inicio y el primer encuentro con la filosofía.

Hay cinco temas del programa de estudios de Filosofía I, para la unidad I (UNAM, 2016), los cuales *pueden* ser atendidos por el docente, desde la claridad del aprendizaje a obtener. Se eligió el tema *Noción de filosofía, su origen y especificidad*, buscando explicitar el aprendizaje:

Identifica aspectos básicos de la filosofía, mediante la comprensión de preguntas y problemas vinculados con algunas vivencias o experiencias, la búsqueda de información, la comprensión lectora, la discusión en grupos y equipos, o el diálogo argumentativo; con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo (Ibíd., p. 17).

Se ha acondicionado la secuencia didáctica al formato oficial que sugiere el portal académico del CCH. ²⁶

²⁶ Puede consultarse el mismo desde: <https://portalacademico.cch.unam.mx/publica>



ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Preguntas y problemas



I. DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Rafael Romero Arellano
ASIGNATURA	Filosofía I
SEMESTRE ESCOLAR	Quinto semestre
PLANTEL	Azcapotzalco
FECHA DE ELABORACIÓN	15-agosto-2016

II. PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Noción de filosofía
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	<p>Indicativo: Identificará las características generales de la filosofía desde sus diferentes tradiciones con el fin de vincular su formación humana con su entorno social.</p> <p>Indicativo: Desarrollará un pensamiento analítico, crítico, y reflexivo que propicien actitudes filosóficas, mediante situaciones dialógicas y diversos contextos de aprendizaje</p> <p>Operativo: El estudiante reintegrará su actitud personal con la filosófica, a través de la indagación dialógica, con el fin de que pueda desarrollar la habilidad de saber preguntar y problematizar.</p>
APRENDIZAJE(S)	<p>Indicativo: Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo.</p> <p>Operativo:</p> <p>General: El alumno reconocerá sus capacidades y actitudes filosóficas a través de una reflexión grupal sobre la naturaleza de la pregunta y el problema, para que pueda discernir con claridad sus habilidades de cuestionamiento y problematización.</p> <p>Particular: El alumno identificará su naturaleza primaria filosófica a través de una lectura breve de Matthew Lipman y una dinámica de comunidad de diálogo, donde podrá aclarar algunas formas correctas de preguntar y reconocer un problema.</p>

TEMA(S)	<p>Indicativo: Noción de filosofía, su origen y especificidad.</p> <p>Operativo: Naturaleza de la pregunta y el problema.</p>
----------------	---

III. ESTRATEGIA

Aprendizajes particulares	Actividades
Identificar la necesidad de preguntarse por la pregunta y su diferencia con el problema.	Profesor - Detonante: el video de la pregunta cotidiana.
Conocer la diferencia técnica entre pregunta y problema.	Profesor - Explicación sobre el origen del problema: ¿qué es una pregunta? Carácter técnico-Filosófico.
Diferenciar emocionalmente aquello que nos atestigua como semejantes, el problema, de aquello que nos diferencia, la forma de preguntar.	Profesor – Estudiante - Lectura y revisión del texto seleccionado de Lipman.
Construir preguntas desde la concepción eficiente de la respuesta, con el fin de identificar qué es un problema y qué no lo es.	Estudiantes – Profesor - Ejercicio sobre la indagación, en la formulación de preguntas: la respuesta es evidente.
Reconocer los tipos de preguntas que motivan a los problemas filosóficos, con el fin de distinguirlos de los no filosóficos	Profesor – Explicación sobre la naturaleza del filosofar: introspección y tipos de preguntas.
Reconstruir preguntas desde el desarrollo de las habilidades de las formulaciones, reformulaciones, la escucha y atención, la interpretación y convivencia, con el fin de proponer la pregunta más adecuada, es decir, el problema más oportuno.	Estudiantes - Ejercicio de filosofía como diálogo indagatorio: el objeto misterioso.
Se estructura una pregunta y un problema personal, desde las distinciones establecidas en el tema, con el fin de valorar la actitud filosófica	Profesor – Estudiantes – Cierre, reconstrucción del diálogo de la pregunta cotidiana, desde problemas filosóficos.

IV. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	<p>Cuatro sesiones de 2 horas. Total 8 horas - Aula</p> <p>Una sesión de 2 horas. Total 2 horas – Extraclase - Optativo</p> <p>Tiempo total requerido: 10 horas.</p>
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Inicio – Apertura – Sesión 1 – Entre 15 y 20 minutos</p> <p>El docente detonará la sesión con un video que contiene un sketch de comedia costarricense, donde se hace humor al problema de hacer las preguntas adecuadas. Con base en el mismo, el docente guiará un diálogo participativo, donde los estudiantes manifiesten qué está pasando en el sketch. El profesor deberá conducir las participaciones a la dificultad de fondo: la pregunta y el problema. ¿Es lo mismo preguntar que problematizar? ¿Es lo mismo una pregunta que un problema?</p> <p>Esta será la forma diagnóstica para detectar que saben del tema los estudiantes, sin recurrir siquiera a cuestiones técnicas o históricas de la filosofía.</p> <p>Inicio – Actividad principal – Sesión 1 – Entre 30 y 60 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de reconocer el conocimiento previo de los estudiantes, el docente ofrecerá una explicación sobre la naturaleza etimológica y filológica de los términos: pregunta y problema. Creará una breve discusión retórica con relación a los conceptos de <i>atraso</i> y <i>fuerza</i>, donde intentará explicar que más allá emplear como sinónimos, pregunta y problema, hay razones profundas, sensiblemente, para entender que no se <i>siente</i> igual una pregunta que un problema, lo cual es suficiente para indagar que no son lo mismo. - Posteriormente, el docente realizará una lectura del capítulo 2, <i>Ari evalúa qué es una pregunta</i>, del texto de <i>Lisa</i>, de Matthew Lipman donde solicitará que al menos dos estudiantes participen para dar lectura al breve diálogo. El profesor mediará y apoyará la participación de tal manera en que el grupo ponga atención a la lectura. Si es necesario, se repetirá dos veces el diálogo para que los estudiantes que escuchan puedan entenderlo. Lo importante es provocar dramatización y actuación (improvisada), que posibilite sentir el texto, no sólo leerlo. Por tal razón, el profesor no entregará copias de los textos a todos los estudiantes. Sólo llevará las copias suficientes para los participantes. <p>Inicio – Conclusiones – Sesión 1 – Entre 30 y 40 minutos</p>

- Para el cierre, se analizará lo que es sustancialmente difícil en el diálogo entre Ari y su padre:
 - a) ¿Toda pregunta es un problema?
 - b) ¿Todo problema está en forma de pregunta?
 - c) ¿Cuál es la diferencia entre pregunta y problema?
 - d) ¿Qué intentamos decir con relación al misterio?
- Finalmente, el docente buscará que los estudiantes puedan llegar a las conclusiones siguientes, aunque existe la flexibilidad de que se lleguen a otras, según la necesidad de éstos:

Conclusiones:

Pregunta ≠ Problema

Si se formula con mayor adecuación una pregunta, es posible identificar el problema.

No es posible que todo problema esté en forma de pregunta o bien, es imposible que el problema sea cualquier pregunta.

El problema es una condición humana de reconocimiento y la pregunta es el método, lo personal que cada uno plantea.

¿Cómo te acercas al problema humano? Ejemplo de preguntas inauténticas.

La sesión 1 concluye compartiendo las experiencias que los estudiantes deseen compartir con el grupo, con relación al problema de saber preguntar.

Desarrollo – Apertura – Sesión 2 – Entre 15 y 20 minutos

El docente tratará de conducir la sesión anterior con la nueva problemática que será: *¿las respuestas son importantes y suficientes para entender una pregunta o un problema?* Este detonador estará dirigido a que los estudiantes vinculen pregunta y problema, con respuesta.

Desarrollo – Actividad principal – Sesión 2 – Entre 30 – 60 minutos

- Después de entender la asociación entre respuesta – pregunta y problema, el profesor llevará a cabo un ejercicio opositor donde, a través de una presentación electrónica, brindará las respuestas de preguntas no hechas, las cuales los estudiantes tendrán que hacer con la condición de que el término sea el más adecuado para la pregunta que formulan. El objetivo de este ejercicio es evidenciar que la respuesta es insuficiente para una pregunta y un problema. El profesor se apoyará con un cuestionamiento emergente *contra* las preguntas que harán los participantes, preguntando a los demás estudiantes si realmente hay en todas las preguntas, adecuación a la respuesta. Este ejercicio será

coevaluado por los mismos estudiantes, al corregir y evidenciar la insuficiencia e inadecuación que hay entre las respuestas y las preguntas.

Desarrollo – Conclusiones – Sesión 2 – Entre 30 y 40 minutos

Finalmente, el profesor brindará una breve explicación sobre la clasificación de las preguntas, apoyado en su presentación electrónica, donde se incluyen los tipos de preguntas que realizaban y dificultaba acomodar y adecuar la respuesta que tenían: preguntas abiertas, cerradas, retóricas, absurdas y filosóficas. De esta manera, el estudiante podrá autoevaluarse con relación al ejercicio de preguntar: *¿qué tipo de preguntas hago frente a las circunstancias que acontezco? ¿Las respuestas son las circunstancias y por lo tanto son insuficientes a las preguntas y los problemas que siento?*

En la sesión 2 se espera concluir de manera *introspectiva*, donde el estudiante permita cuestionarse su forma de cuestionar.

Desarrollo – Apertura – Sesión 3 – Entre 10 y 15 minutos

La segunda parte del desarrollo de la secuencia implica una gestión de emoción importante del docente, debido a que conducirá la parte medular de la secuencia: la actitud filosófica del estudiante.

El profesor detonará de manera solemne y sincera la siguiente cuestión: *¿Es importante saber preguntar para conocer los problemas de la vida?* De acuerdo con las participaciones de los estudiantes, el profesor orientará las ideas que se ofrezcan hacia la provocación y el reto de intentar preguntar por la vida o su sentido.

Desarrollo – Actividad principal – Sesión 3 – Entre 70 y 80 minutos

Cuando se aludió a una gestión de emoción en el docente, dentro de la apertura, se intentó establecer que el profesor debe tener un dominio de sí mismo, para poder actuar de la manera más sincera posible, sobre un asunto de vital importancia: preguntar por la vida.

De esta forma, el docente tendrá que presentar la actividad como si fuera un juego cruel:

- Imaginar que el profesor es dios (al menos en sus calificaciones o metafóricamente).
- “Dios no habla nuestro lenguaje” Sólo evidencia con hechos lo que sí y lo que no: respuesta binaria. Esto complejiza la cosa, pues tenemos que pulir y cuidar nuestras formas tan individuales de preguntar (cuidado con las preguntas desesperadas y metafóricas).

- Condiciones y dinámica: 1) con un envase sellado, hermético, que no es posible abrir (no se debe), el estudiante podrá realizar las preguntas que crean más pertinentes para saber qué hay de manera *específica*, dentro del envase. 2) La naturaleza de Dios sólo responde con sí o con no. 3) Si alguno de los integrantes del grupo responde a lo que hay dentro, el profesor abrirá el envase, mostrará el contenido a todos y les podrá 10 de calificación en el semestre. 4) Los estudiantes deberán ir pasando el envase, después de haber hecho la pregunta y recibir la binaria respuesta.
- Si no se cumple estas condiciones, no se abre ni se pone diez al grupo.
- Si no se puede abrir el envase, los estudiantes pueden seguir pensando en preguntas, durante todo el semestre o bien, traer un adivino para ello. No hay problema; ¡ejem! Perdón, ¿no hay problema?

Los objetos contenidos en el envase son de una naturaleza poco común, donde pueden ser audibles al mover el envase, pero también pueden no serlo, por ejemplo, algodón. En general, por la dificultad de los objetos que se introduzcan, es difícil, que no imposible, acertar en el contenido total. La preguntaría tendría que ser muy precisa. Por ejemplo: ¿Lo que hay dentro es X, Y, Z, A, B, C y H?

El profesor intentará dramatizar las preguntas que se hagan, haciendo ver la dificultad que hay en las mismas.

El ejercicio busca, a través del reconocimiento del preguntar, hallar el problema de la vida: el misterio en su sentido. La actitud filosófica se manifestará en los estudiantes de dos maneras:

- Es un ejercicio como proyecto introspectivo sobre la forma en que se pregunta sobre lo que se cree que son “nuestros” problemas.
- Es necesario escuchar, dialogar con el otro: comunidad. De lo contrario, se preguntaría por lo mismo y de la misma manera. Aquí el aspecto de conciencia histórica y comunidad son fundamentales.

Así:

- ¿Se pueden plantear mis problemas de otra manera, menos particular, donde se posibilite otra forma de interpretación más objetiva? (aprender a aprender)
- Hacer del problema humano su pregunta (aprender a hacer); o bien, de su pregunta, atestiguar lo que lo hacer ser humano (aprender a ser).

Desarrollo – Conclusiones – Sesión 3 – Entre 20 y 25 minutos

Las conclusiones para esta sesión se orientarán a las reflexiones que alcanzaron los estudiantes, con respecto a la actividad realizada. Se intensificará el valor de la actitud filosófica antes las situaciones cotidianas de nuestras vidas, enfatizando el valor que hay en los seres humanos que cuestionan incluso su

forma de cuestionar. El profesor expondrá casos semejantes y de experiencia personal, donde los conmueva y conduzca a la inspiración de seguirse preguntado y problematizando.

Finalmente, los estudiantes tendrán que considerar sus apuntes o la experiencia que tuvieron, para preparar el cierre del tema. El cual será con actividades dirigidas.

La sesión 3 concluye provocando al estudiante en seguir preguntándose por el contenido del envase, aclarando que no es cuestión de adivinación, pero lo puede intentar si así lo desea.

Cierre – Apertura – Sesión 4 – Entre 5 – 10 minutos

La última sesión estará dedicada a las actividades del estudiante, donde no habrá detonante o provocador para iniciar la sesión, si no instrucción en la forma de trabajo.

Las actividades estarán divididas de la siguiente forma:

- Una actividad introspectiva
- Una actividad de socialización
- Una actividad extraescolar de integración

Cierre – Actividades – Sesión 4 – Entre 40 y 50 minutos

La actividad se denomina: *Elaboración y estructura del problema humano, desde mi pregunta personal*

- a) La primera actividad tendrá que responder de manera individual y escrita, las siguientes cuestiones:
- 1) ¿Cuál es el problema que tengo en estos momentos?
 - 2) Formula una pregunta para el problema identificado, con algún tipo de pregunta: abierta, cerrada o absurda.
 - 3) Revisa si la pregunta te asombra o impacta como el problema mismo o bien, por el contrario, no impacta y ha sido asumida como algo normal o rutinario. Después de revisarlo, si la pregunta fuera o no un problema, ¿cuál fue la inquietud de formularla de tal manera?
 - 4) Restructura tu pregunta apoyándote en los nuevos conceptos que asimilaste en alguna de las lecturas revisadas después de la lección.
 - 5) ¿Cómo puede integrarse tu pregunta a un problema humano (no particular)?

El estudiante tendrá dos lecturas que podrá revisar en la sesión, sobre lo que se entiende por filosofía y actitud filosófica. La primera es la de Jaspers, *La filosofía desde punto de vista de la existencia*, capítulo 1 y la de Luis Villoro, *Motivos y justificación de la actitud filosófica*. El profesor apoyará conceptualmente en términos que a los estudiantes les sean desconocidos.

	<p>El estudiante tendrá 30 minutos para revisar la lectura que le llame más la atención y 20 minutos para responder el cuestionario.</p> <p>Cierre – Conclusiones – Sesión 4 – Entre 50 y 60 minutos</p> <p>Las conclusiones del cierre estarán destinadas a la socialización, donde se formarán equipos para compartir sus respuestas, con el adicional de que tendrán que investigar desde su celular e internet, cuáles creen ellos que serían las áreas de la filosofía donde su problema podría ser tratado. Es importante resaltar que esta investigación sólo es de bosquejo y deberá ser fructífera en un consecutivo tema, en seguimiento (Áreas de la Filosofía).</p> <p>Deberán nombrar a un secretario y a un ponente, para la actividad. El secretario deberá registrar las participaciones, junto con la suya, de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Dentro de un cuadro comparativo, registrarán en tres columnas, las sensaciones que tuvieron cada uno, con respecto a las similitudes que percibieron, las coincidencias y las diferencias que observaron en las respuestas de sus demás compañeros. Se requieren 15 minutos como máximo. b) Posteriormente, cada estudiante, en una hoja distinta, apoyándose en el secretario, anotarán su pregunta, su problema y el área filosófica que cree que pueda tratar su problema (lo deberán investigar). Se requieren 15 minutos como máximo. c) Cuando hayan concluido, todos los equipos, con su ponente, deberán dar lectura al documento, mientras que los demás podrán atención, con la intención de aconsejar a sus compañeros, cómo pueden modificar sus preguntas o problemas, para mayor precisión de lo que les afecta. Este es el momento de la propuesta y la escucha activa hacia los demás. El profesor deberá mediar las participaciones y el tiempo. Se requiere 25 minutos como máximo. d) Finalmente, se cerrará la lección señalando que la filosofía más que una asignatura es propiamente una actitud inquisitiva, donde lo difícil es saber preguntar y problematizar, más que responder. <p>La sesión 4 concluye recogiendo los trabajos para evaluación directa (no hay rúbrica o lista de cotejo). El profesor determinará si es necesario realizar alguna actividad extraescolar, la cual se sugiere como tarea o trabajo para entregar. Ésta estará disponible dentro de los anexos de la secuencia.</p>
<p>ORGANIZACIÓN</p>	<p>Las actividades estarán organizadas de la siguiente manera, según la sesión:</p> <p>Sesión 1 – La actividad principal solicita trabajar de manera grupal, donde habrá dos participantes voluntarios que leerán un texto para todos, y el profesor mediará los tiempos y las participaciones.</p>

	<p>Sesión 2 – Se generará una coevaluación instantánea entre todos los miembros del grupo, con la participación y corrección de preguntas y respuestas que realicen los estudiantes, con relación al problema de saber preguntar. De igual forma, es importante la mediación que realice el profesor.</p> <p>Sesión 3 – La actividad principal es el centro de toda la secuencia. La organización es de carácter grupal, como se ha mantenido durante casi toda la secuencia. En esta ocasión el profesor será el centro de disputa, con respecto a todo el grupo. Los estudiantes se acercarán a formular con los demás, a través de un diálogo comunitario, donde apuesten por la atención y la escucha del otro, para poder hacer las preguntas más adecuadas. De lo contrario, el profesor empezará a mediar y aconsejar que deben escucharse entre ellos y no sólo a sí mismos: preguntan las mismas cosas, formulan preguntas muy abiertas, no escuchan a sus compañeros, etc.</p> <p>Sesión 4 – La forma de organización, para la actividad principal, está concentrada en la formación de equipos, que no sobrepasen los 5 integrantes.</p> <p>Se sugiere que la aplicación de la secuencia didáctica sea con un máximo de 30 estudiantes. Más estudiantes, implicaría tomar dos o cuatro horas más, por la cantidad de participaciones que se esperan.</p> <p>Los equipos para sesión 4, se sugieren que sean entre 4 y 5 estudiantes.</p>
<p>MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Envase o frasco cilíndrico que contenga al menos 5 objetos pequeños, los cuales no sean comunes, como, por ejemplo, algodón. Se recomienda evitar, clavos, cerillos, clips, etc. El envase debe estar forrado y con cinta canela, para evitar que lo abran los estudiantes y se puedan distinguir los objetos contenidos. Es recomendable forrar el envase con papel obscuro. - Equipo de cómputo con proyector y bocinas. - Plumones y borrador. - Presentación del tema. El profesor la debe realizar, basado en la lectura de Lipman. - 2 textos físicos de Lipman (consultar bibliografía para alumnos) - Textos físicos para cada estudiante o bien, compartir versión digital, de Luis Villoro y Karl Jaspers
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>La forma de evaluación de la secuencia es completamente directa. Esto significa que el profesor la debe determinar según sus necesidades. No hay rúbrica o lista</p>

	<p>de cotejo. La evaluación no debe ser estimada sólo hasta el final o dentro de una recaudación de datos.</p> <p>Los productos que se consiguen son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Escritos introspectivos de los estudiantes sobre sus preguntas y problemas b) Texto comparativo de experiencias y registro de las preguntas y los problemas de cada estudiante, en un documento único de equipo. <p>Se debe comprender que la secuencia didáctica se destina a una experiencia filosófica, sin previa información académica, donde el estudiante explorará, desde lo que sabe, cómo es que se vive la actitud filosófica. Constantemente hay coevaluación entre el grupo y sus pares, de manera instantánea, no sumativa. Sin embargo, si el profesor desea la costumbre de tener un producto para reconocer que aprendió el estudiante, cuenta con estos dos productos, los cuales los puede evaluar, junto con las participaciones que se realicen durante las sesiones.</p>
--	--

V. REFERENCIAS DE APOYO

<p>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jaspers, K., (2000), <i>La filosofía desde punto de vista de la existencia</i>, trad. José Gaos, México: FCE, 2a ed. - Lipman, Matthew., (1999), <i>Lisa</i>, trad. Horario Pons, Buenos Aires, Manantial. - Villoro, Luis, (2006), <i>Motivos y justificación de la actitud filosófica</i>, en <i>Páginas filosóficas</i>, México, Universidad Veracruzana. - Fábrica de inconformistas, (11 de junio de 2014) <i>La importancia de hacer las preguntas correctas</i>, [Archivo de video] Liga directa: https://www.youtube.com/watch?v=rV1luOUggPM
<p>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abbagnano, Nicola, (2016), <i>Diccionario de filosofía</i>, trad. Esteban Calderón, México: FCE., 4ª ed. - Jaspers, K., (2000), <i>La filosofía desde punto de vista de la existencia</i>, trad. José Gaos, México: FCE, 2a ed. - Lipman, Matthew., (1999), <i>Lisa</i>, trad. Horario Pons, Buenos Aires, Manantial. - Villoro, Luis, (2006), <i>Motivos y justificación de la actitud filosófica</i>, en <i>Páginas filosóficas</i>, México, Universidad Veracruzana. - Fábrica de inconformistas, (11 de junio de 2014) <i>La importancia de hacer las preguntas correctas</i>, [Archivo de video] Liga directa: https://www.youtube.com/watch?v=rV1luOUggPM

<p>COMENTARIOS ADICIONALES</p>	<p>Es importante reconocer que la secuencia está destinada a una audiencia que no ha tenido contacto con la filosofía o tiene mínimas nociones</p> <p>Los textos de Jaspers y Villoro son usados de manera superficial, con el propósito de poder acomodarlos en algunas otras sesiones o en la actividad extraescolar.</p> <p>De la misma manera, la investigación sobre las áreas de la filosofía son sólo promotoras para la siguiente lección, que muy bien puede ajustar el profesor, con el tema de las áreas de la filosofía.</p> <p>El valor de la secuencia está en el modo y la forma <i>coevaluativa</i> que se hace constantemente en el diálogo y la participación de los estudiantes. La detonación del aprendizaje es de carácter emotivo, desde la corrección de lo que normalmente se asume cognitivamente.</p>
------------------------------------	--

4.2 Oposición evaluativa

El formato de la secuencia se ha dividido en la parte VI. Anexos del formato de la estrategia, con el fin de valorar y reflexionar qué elementos de la metodología podemos hallar en la secuencia didáctica que se implementó y cuáles son sus áreas de oportunidad. Para ello se requieren valorar las evidencias mismas, las cuales pueden ser consultadas en los ANEXOS

VI. ANEXOS DEL FORMATO DE LA ESTRATEGIA

De poetas, filósofos y locos, todos tenemos un poco. No lo somos de manera académica, pero sí reside una potencialidad en nosotros que es filosófica. Ésta parece hallarse en la condición de nuestra inevitable actitud de problematizar, al preguntar lo que nos inquieta o desconocemos. Pero ¿por qué consideramos

nuestras preguntas como problemas? ¿Es lo mismo preguntar que problematizar?
¿Qué justifica que pensemos constantemente de manera conflictiva?

Así comienza la secuencia y el curso de Filosofía que se ofrece: preguntas y problemas con una metodología opositora. Tenemos que permitirnos ver o hacer una clase que no siempre responda a los protocolos didácticos que nos exhortan a la obsesión de los aprendizajes, como resultados fehacientes de la socorrida carpeta de evidencias con su respectivo portafolio. El aprendizaje es una experiencia, no una acumulación de trabajos y tareas. Se podría tener un curso con resultados ejemplares, mostrando que el estudiante aprendió lo que quiso el profesor. Esto sólo es un adiestramiento de intereses, unívocos y de vanidad. También podría pasar al revés, donde todos estuvieran reprobados y el profesor esté preocupado por ello. Pero la cuestión es ¿qué queríamos hacer con ellos? ¿Queremos que piensen conforme a lo que se enseñó? ¿En dónde está la filosofía? Por estas razones, la secuencia no brinda resultados que puedan transcribirse a un acta; es un aprendizaje intraducible porque es una oposición de experiencia: es un símbolo de co-pertenencia.

La forma de poder estimar una valoración se orienta y conlleva en la evaluación cualitativa, porque en ella se genera una subjetividad de control que intenta alejarse de la dominación y enfocar la necesidad del *poder mediador*. Esto significa que el profesor debe percibir y considerar el comportamiento del estudiante en el momento de las relaciones humanas, dentro de las actividades propuestas. ¿Cómo es posible medir la experiencia formativa?

Una evaluación cuantitativa es tautológica; esto significa que debe haber una correspondencia bicondicional en un contenido X. Es sólo confirmación de lo que se “cree” y se ha aceptado que es conocimiento, utilidad y beneficio social. La decisión de fondo es una práctica política educativa que particularmente otorga una confianza en el profesor para hacer lo que hacen con él y con los demás: justificar la necesidad de las jerarquías distributivas y sus funciones. Esta confianza sigue siendo cualitativa por una razón: quien confía en un instrumento evaluativo, confía en su experiencia y reflexión. “[...] existe solamente evaluación cualitativa, en la medida en que representa la introducción de discontinuidades de valor dentro de sistemas continuos”. [G. Berger, 1997, p. 123]. La decisión reflexiva es la facultad más importante que el docente tiene para valorar el aprendizaje del estudiante; del mismo modo, el estudiante debe *decidir* y *reflexionar*, no lo que acertó y falló, según el valor continuo del sistema, sino las decisiones humanas que le están brindando la posibilidad de ser *diferente*.

La evaluación cualitativa es la única que le da sentido a la cuantitativa, la cual, mecanizándola obsesivamente, siempre concluirá en el mismo resultado: el control. “Un verdadero control no puede más que llegar exactamente al mismo resultado frente a las mismas situaciones” [*Ibíd.*, p. 124]. Pero, utilizando la cuantitativa como una excusa que facilita el valor personal docente del criterio, la honestidad y la sinceridad, el profesor puede cambiar el paradigma evaluativo con la formación de posibilitar nuevas formas de interpretación valorativas. Por ejemplo, es muy recurrente solicitar dentro de una coevaluación y autoevaluación que el estudiante aprecie la responsabilidad de otorgarse una calificación con el fin de que

sea consciente y racional de su desempeño; es decir, el estudiante debe justificar su calificación desde la reflexión indagatoria de: “¿Por qué debo acreditar la materia?” Esto es muy recurrente en asignaturas de carácter cualitativo como Ética, Filosofía, Orientación Educativa o Psicología. Sin embargo, se deben buscar formas diferentes, con mayor vigencia a las necesidades formativas psicopedagógicas y disciplinarias. En lugar de presentar un examen o una justificación personal de por qué se debe acreditar la materia, se puede realizar una actividad que exija una reunión y discusión entre todos los estudiantes donde justifiquen por qué deberían reprobar la asignatura. Un cambio de 180 grados posibilita un paradigma evaluativo cualitativo que no está sometido a los resultados, sino a las interpretaciones simbólicas de sus implicados.

Arriaga Juárez propone una evaluación analógica que sea construida desde los enfoques constructivistas y la pedagogía de lo cotidiano, donde puede apreciarse la ruta diagnóstica, formativa y sumativa, donde hay un gran peso en la última, porque se requiere construir y reconstruir el objeto de valoración desde la interpretación autoevaluativa, coevaluativa y heteroevaluativa [Cfr. A. Juárez. 2014 b, pp. 27 – 29). La hipótesis a discusión es el factor determinante para poder reconstruir la representación de la valoración. De tal manera la hermenéutica de la oposición, sin delinear con exactitud la propuesta,²⁷ busca ofrecer la posibilidad de pensar el paradigma de evaluación, evitando caer en signos y definiciones que la

²⁷ Esta pretensión requiere ser llevada a otra investigación porque, efectivamente, “una enseñanza opositora requiere una evaluación opositora”. Cfr. con Arriaga J. Alfonso, (2014a), *La formación del pensamiento filosófico en estudiantes de nivel medio superior a partir de la pedagogía de lo cotidiano*, Tesis de Maestría MADEMS, UNAM, México.

sometan al control tautológico univocista. El estado de la reflexión evaluativa de la oposición permanece en un equivocismo que busca la proporción analógica donde la experiencia opositora sea la evidencia evaluativa, pero sin que ésta sea la condicionante para creer en ella. La evaluación opositora es más actitudinal que un checklist de aptitudes. Valorar es una constancia personal, fuera de las certezas y evidencias del aprendizaje institucional y político. ¿Cómo se evidencia que lo cuantitativo es aprendizaje en la vida? Si existe algo que lo manifieste, ningún docente podría valorarlo con certeza, a menos que el ego y la vanidad docente se manifieste en el típico evento del encuentro con el exalumno: “usted fue mi maestro y ahora soy alguien en la vida”. Para la hermenéutica opositora el estudiante *ya es alguien en la vida*.

Esto podría sonar un poco soberbio o esquizofrénico, pero la secuencia anteriormente propuesta es tan impactante que aún después de haber concluido la materia de filosofía, los estudiantes siguen preguntado: *¿Y entonces qué había en el envase, profe? Ahí está la evaluación cualitativa*. Ante dicha inquietud sólo se responde con un motivante y ligero silencio de: “nada, nada que pueda decirse con palabras”. Así es la secuencia, empero, en ella también hallamos algunos productos forzados pero interesantes para el cumplimiento didáctico. Forzado porque la metodología está vitalizada en el docente, no en su forma de diseñar estrategias o instrumentos probatorios. Interesante porque hay algunas muestras que nos manifiestan la oposición que los estudiantes también pensaron, en el momento de corregirse, defendiendo lo que no creían: creyeron que preguntar era fácil o simplemente era cuestión de encontrar respuestas. Por lo tanto, la secuencia es de

carácter coevaluativo y autoevaluativo *instantáneo* que permite proyectar lo que *no se creía que fuese*: la experiencia cotidiana en la experiencia filosófica, en modo de misterio e ímpetu hacia la relación de ambas.

La primera parte de la secuencia opositora no está en ver que lo cotidiano sea algo que no es obvio; ver el video sketch despierta interés desde la comedia cotidiana de la vida, donde ésta ubica al estudiante en su posición: ¿o está “troleando” o de verdad pasa algo en el preguntar? Los dilemas cognitivos o conceptuales despiertan por lo regular una necesidad de buscar una posición inmediata. La verdadera parte de oposición está en que, después de desarrollar un análisis sobre la pregunta y el problema, con la lectura de Lipman, el conflicto se da en buscar otras posiciones en el estudiante, cuando el profesor ofrece *las respuestas a preguntas jamás hechas*. Ejecutar exámenes reversibles, donde el estudiante tiene las respuestas, pero no las preguntas, provocan más conflicto en el estudiante que los exámenes comunes de preguntas y reactivos. Se requiere una mayor justificación en algo que debe acomodarse a un resultado dado.

Por lo regular, los estudiantes consideran que la posición más fácil es la respuesta correcta ante los problemas humanos. Sin embargo, haciendo las preguntas a las respuestas dadas, piensan que han encontrado la pregunta exacta para una palabra como “justo” porque confunden formular preguntas con ofrecer respuestas; son sus propios compañeros quienes los conducen al limitado alcance que tiene la pregunta: “¿Esos pantalones te quedaron...? ¿El juez fue...?” Las preguntas abiertas, formuladas desde un enfoque responsivo, son muy reiterativas en la actividad. Quienes las hacen, exigen al interlocutor adivinar y no discernir. Se

requiere mejorar aquellas preguntas que implican una enorme carga de subjetividad en los interlocutores. Aquellas cuestiones podrían ser algunas de las preguntas para “justo”, pero no la *pregunta exacta* para dicho término. Esto lleva al estudiante a defender lo que no cree. Las preguntas son más importantes que las respuestas, porque es más difícil hallar la precisión entre ellas. Mientras que una pregunta hecha en un examen tiene dirección clara, la formulación de una pregunta con lo cotidiano no la tiene. Por consiguiente, la oposición está en que saber preguntarse es un problema humano, no personal. Preguntar es un estilo personal, pero saber hacerlo, es un problema humano.

¿Cómo se puede hacer la pregunta más adecuada al problema que se tiene?
¿Cómo se sabe que está acomodado con exactitud, pregunta y problema? En caso de suponer que existe acomodamiento exacto, ¿está ahí la respuesta o sólo es una alternativa más de relación?

La oposición no concluye ahí, pues sólo es el parteaguas del problema. Al reconocer el estudiante que es importante saber preguntar, los tipos de preguntas que hizo y la claridad sobre ellas, se aproxima la dificultad del oxímoron de la vida: situarse en una encrucijada donde se siente seguro de saber preguntar, sin poder hacerlo. La actividad podría suponer cierta frustración, pero aquí depende mucho la actitud del docente para evitar que el estudiante caiga en una posible crisis que lleve a detestar o evitar lo filosófico. Establecer una posibilidad de respuesta, adquirir un 10 en la materia, somete al estudiante a un riesgo de sus creencias, donde debe evitar obsesionarse con lo inmediato. Es la tercera parte de esta metodología: es

motivarse e incentivarse en un horizonte de posiciones, abandonando la idea de verticalidad de las cosas sobre si cree en algo definitivo.

Sin necesidad de usar un texto de algún filósofo clásico, el simple hecho de jugar cognitivamente con el misterio se puede provocar un reajuste emocional de creencias que llevan al estudiante a poder *o-posicionarse*.

La idea de algo mayor y las respuestas binarias que ofrece, orientan al estudiante poder posibilitar nuevas formas de negar a Dios, pero con la conciencia de que es complicado asumir la obviedad de un ateísmo simplificado y poco agraciado en las formas de preguntar. Preguntas como, ¿puedo confiar en alguien que nunca me ha dado su confianza, para saber qué hay dentro? O bien, ¿puedo confiar en usted, profesor?, sólo recibirán una respuesta que evidencia el problema humano. Son posibles e ingenuas preguntas hechas por la humanidad porque jamás tienen cercanía con alguna respuesta concreta. ¿Ayudan esas formulaciones de preguntas para saber qué hay dentro del envase?

¿Cuál es el problema? Al parecer está en posicionar la pregunta como un hallazgo de respuesta y no como una oposición de diferentes búsquedas. La secuencia no encuentra evaluación exacta para la evidencia de aprendizaje, pero sí su motivo para configurarla por usted, lector.

También podemos asistirnos en contradecir lo que anteriormente se dijo, cuando vemos que, en una cuarta sesión, el cierre de la secuencia, hay una forma ideal de forzar algo que ya había sido coevaluado. La hermenéutica de la oposición permite modificar en lo que no se cree. Veamos justo algunos resultados de los

productos de aprendizaje que también dan muestra de que es posible mejorar la secuencia, llevándola hacia el lado vertical.

Conclusiones

Evitar los factores de desarrollo humano simbólico no sólo provoca una sociedad que intenta y reproduce de manera más exacta lo que su educación le ha enseñado. Aún peor, evita la posibilidad de conducirse desde su capacidad alterna la cual permite autodefinirle como ser estético y moral, es decir, como persona humana que va más allá de ser trabajador, profesionista, ciudadano, persona física o activista político.

Es justificable y necesaria la intervención de esta investigación, al visualizar que los problemas morales de nuestra sociedad están basados en modelos de enseñanza univocistas o equivocistas donde el valor de inclusión de la contradicción es casi nulo en el currículo escolar. Sin embargo, la educación es en realidad un proyecto de enseñanza y aprendizaje para la vida, nunca concluido y jamás matriculado. De alguna manera, la metodología hermenéutica de la oposición nos lleva a identificar nuestra soledad cognitiva por el hecho irrefutable de reconocer que otros más también lo están. Es decir, la soledad cognitiva nos dice que tenemos que aprender a superarnos y ser “mejores”, pero sólo la relación con otra intencionalidad similar nos muestra que el “qué” de mi ser se hace valioso en la relación con el otro “qué” desde el aspecto del *cómo*. Es una forma simple de saber que la identidad humana, individual, sólo se posiciona desde la alteridad de “no ser” o bien, ser en el otro. Es ser *o-posición* de sí mismo.

Ahí, donde uno no se encuentra, es donde radica la cualidad de *co-pertenencia*, reconocer una afirmación inevitable de sí mismo donde se requiere un

condicionamiento *distinto* a lo estipulado. Hay saberes semejantes que hacen nacer interpretaciones que nos ubican en lo otro, reconociendo que somos otra pieza más que se amolda con otras que buscan el mismo interés de amoldarse. Por ello, independiente del tema o el contenido, la hermenéutica opositora halla el encuentro educativo en la búsqueda de la diferencia de ésta, es decir, en la experiencia filosófica que motiva la preparación de sí mismo, no su “éxito”.

¿Cómo podemos valorar el proceso largo de la presente investigación? Primero, que siempre debe haber una necesidad como docentes, estudiantes y humanos, en tener justificaciones en aquello que no sabemos y no siempre al revés. Es sofística y también podría no serlo, porque la experiencia y fuerza de la falacia puede acercar más vitalidad a nuestro aprendizaje que la constante y unívoca rectitud de significar nuestra vida en la certeza de los signos. Es inaudito, académicamente, defender lo falaz, la ocurrencia y el mal argumento. Pero ¿por qué habría de rehusarse aquello que también nos consolida como seres humanos? Tanto la certeza como el error han mostrado evidencias históricas de la imposibilidad de ser definidas entre sí. ¿Qué nos queda en la educación ante estos extremos? Proporcionalidad y analogía.

En segundo lugar, la educación y la enseñanza de la filosofía también deben buscar aquello que no sea educativo ni filosófico, institucionalmente. De lo contrario no puede generarse la proporcionalidad de relación humana. Sin justificación y con un rimbombante argumento lógico y científico, ¿dónde queda la co-pertenencia de asumir el fracaso como forma de identidad humana?

Tercero: la metodología implementada no es una metodología cabal o de investigación documental. Es un tipo de experiencia docente donde se ofrecen pasos para dar clases, desde la vitalidad y la fragilidad humana; hasta el momento, esos pasos son inseguros por una razón. La sensación humana está condicionada a la imaginación de creer en la verdad y en la búsqueda de ésta, aunque sólo se encuentre en la conmoción del relativismo. Es una crisis de oportunidad que cualquier enseñanza debe ofrecer, mostrando la importancia de lo incorrecto para vivir de otra manera lo correcto. Aprender es desaprender desde el momento en que nos damos la oportunidad de prudenciar lo que habíamos rechazado categóricamente.

¿Qué puede decirse de la hipótesis y las justificaciones de la presente investigación? Más que valoraciones conceptuales encontramos deficiencias importantes con carácter propositivo. No, no es fácil emplear estrategias opositoras en escenarios educativos donde los educandos han llevado una ardua tradición educativa institucional, dentro de la exigencia pormenor de encontrar valores y resultados claros. Rehuir del espacio de la oposición provoca la dificultad de comprender al otro desde el supuesto de la obviedad intencional, sin recursos interpretativos. De manera contraria, aplicar estrategias opositoras, exige tener mucho cuidado en el manejo de emociones en el docente y en la interpretación de sí mismo. Si el docente no *cuida* la interpretación de su intencionalidad, el estudiante podría gestar, positivamente, un apabullante deseo y motivación de reformular su experiencia de vida, pero, negativamente, también podría caer en una crisis que le impida poder continuar siquiera con aquello que ya creía. Los estudiantes manejan

un término muy representativo: “tóxico”, haciendo referencia al malestar y el veneno que uno ingiere emocionalmente. La dificultad está en que si no se tiene la habilidad de detenerse, cuando es necesario, entonces la filosofía deja de ser una orientación curativa del alma y se convierte en una alarma de inquietud inconmensurable.

El docente puede cuidarse en su forma de interpretarse, aunque con un riesgo insoslayable de oposición equívoca. Veamos los contrastes entre ver la filosofía como una forma de *pensar diferente*, una donde es “tóxica” y otra más de *proporcionalidad*.

Contrastes equívocos

Yo me evaluó con un 5, ¿por qué?

En primer lugar, en este curso conocí una educación moral orientada a la formación de la conciencia moral y ética como competencia humana desde una perspectiva humanista y constructiva.

Yo soy como la gente común que vive quejándose a diario de la ausencia de valores, muestro mi descontento porque ya casi no se practican los principios éticos.

La mayoría de las personas ve a la ética como la asignatura que habla de principios y valores cuya definición debe estar acompañada de palabras bonitas llevadas al salón de clases para que nosotros los estudiantes las memoricemos y respondamos correctamente a preguntas acordes al concepto, todo esto con el fin de recibir una calificación en los periodos de evaluación. Aunque se tiene la típica idea de que las calificaciones de ética como "asignatura" suelen ser altas, pero el problema es que eso no repercute en nuestras relaciones.

Yo no voy a defender que merezco una calificación alta, pues yo sé que eso no me va a definir como persona, pero tampoco estoy diciendo que soy la persona perfecta y más buena del mundo, pues no voy a engañar a nadie, estoy aprendiendo a formar una personalidad conciente, capaz de ejercer su libertad pero también de respetar y ser conciente de sus deberes, para así tener la habilidad para enfrentarme a la indeterminación humana.

Considero muy importante mencionar que he aprendido y sigo aprendiendo a desarrollar la competencia humana, la veo como una habilidad pero también como una forma de conciencia, este es el producto de la integración de conceptos y actitudes que he aprendido durante el curso y puedo decir que me han dotado de una capacidad de entendimiento y transformación de relaciones y no sólo

Scribe

con el mundo sino también conmigo misma.

Sé que si no consigo las mejores calificaciones no va a desaparecer mi confianza en mí misma ni mucho menos mi dignidad. Está bien, son sólo calificaciones; sé que estoy hecha para grandes cosas en la vida.

La sociedad no me va a definir qué es una mala calificación, pues la conciencia es el órgano del bien y el mal y sólo cuando este presente se puede hablar del bien o del mal. Por lo tanto, una calificación no define mi inteligencia.

Att. Herrera Hdez Johana Jacqueline.

505.

Scribe

- Bueno pues aquí arriesgando el todo por el todo , pero ¿por que ? , todo un fin de semana preguntándome el por qué , ¿por una calificación ? , ¿esperar que mi discurso lo conmoviera y sacar un 10? , si lo pensé , pero no me siento a gusto , puedo decirle que tengo miedo y no miedo de reprobar por qué a fin de cuentas después de una gran discusión con mi persona y ego , el promedio es lo que necesito subir , y créame que recursandola o en extra la intentaría pasar al fin y al cabo no es seriada y la calificación del final se promedia con tu trabajo del año así que no puedo esperar que las cosas se acomoden a mi conveniencia por que eso sería una babosada y al hacer esta carta me doy cuenta que me vale madre lo que vaya a pasar jajaja , Me di cuenta que tengo miedo por que ahora ya se que lo que hago está mal o por lo menos algunas de las cosas pero el pedo aquí es que ahora ya tengo conciencia de las cosas , no se si sea bueno o malo conocer y aprender de la ética , la verdad no me hubiera gustado conocerla por que te genera una frustración como la que tengo al hacer esta carta , puedo decirle que como alumno no merezco pasar por quien en primera no alcanzo a comprender ni un 80% a los filósofos pero aprendo de ellos , yo creo es algo de lo más difícil pero no imposible , y como persona no estoy seguro , yo tengo una manera de pensar tal vez eso es lo que me frustra y me aterra de la ética , el como tomaré mis decisiones , por que se que aprendí , no se en realidad que fue lo que aprendí con claridad pero puedo estar contento que aprendí a ser persona y tal vez no una buena persona simplemente una persona y de huevos eso vale más que un pinche 10 en la materia , tengo miedo tal vez esta carta no fue actuar de forma ética ni nada por el estilo , pero eso dejó de importar por que se el objetivo no era convencer a alguien que lo que hago esta bien y por eso merezco esta oportunidad , simplemente cuando usted dijo que somos una generación del error de verdad me llevo por que tengo que demostrar que pertenezco aquí y de verdad me sirvió , pongo una metáfora que se me ocurre , "ser el que va manejando el camión y va aprendiéndose el camino y no el pasajero que solo espera poder llegar a donde tiene que llegar " de verdad me sorprende jaja por que esa frase se me ocurrió y de verdad me salió , eso no lo pensaría hace 9 meses y estoy seguro de ello , por que hace 9 meses pensaba que tenía que pasar con buenas calificaciones las materias pero ahora se que debo debo de verdad llevarme algo de la escuela y un número no va definir lo que aprendí y probablemente por estar en la UNAM el promedio si importe para la eleccion de mi carrera , pero se que si deberás merezco estar ahí , lo estaré y haré todo lo posible para estar ahí sin rendirme
Pero no todo está en mis manos y debo aceptar eso como venga y a lo que tope
Tomar una decisión éticamente es de las cosa más difíciles que pueda hacer por que soy una persona como todas , y en mi opinión el curso me dejo

chingado mentalmente que se que muchas de las cosas que pienso que están bien no lo estén o tal vez si , pero pues me aventé esta carta valiéndome madre lo que pasara , tal vez no aprendí lo que debí aprender o aprendí mal Pero estoy actuando lo que me marca y tengo claro las cosas Pues dejando de lado todo debo pasar al siguiente curso por qué de verdad se que pertenezco aquí y si tal vez yo fui un error voy aprovecharlo Probablemente esta carta simplemente la rompa sin leerla , pero eso que importa fue más difícil escribirla que hacer un extra , y probablemente esté mal

Pero como repito eso dejo de importar por que le puedo decir que usted es una de las personas de las que la gente debe tener cuidado por que no toda la gente está preparada y puede ser un tanto peligroso enseñarle a las personas lo que son

Es admirable y a la vez desagradable como dijo mi compañera usted es un profesor tóxico

Esta carta pasa de ser una oportunidad para salvar el curso a ser una enseñanza de vida y aun así cuando esté presentando el extra de ética si es lo que llega a pasar

Me doy cuenta que soy una persona capaz al atreverme a arriesgar una materia , pero no arriesgue una materia arriesgue un número por que la materia quiera o no ya la llevo conmigo , y se que en algún momento está saldrá a la luz y hará lo correcto en la situación adecuada

Pues me siento contento y desecho internamente por que a pesar de la problemática que hubo entre nosotros al inicio de año se que me llevo algo del curso y algo de usted , algo que me va ayudar para mi vida y no para subir un promedio

Art: Donovan Joshep rivera Vargas 508

Para: Rafita Romerito Arellanito

De: Alan Romano Ciriaco Hernández
(El interprepas pa' los compas)

Carta V3.123_finaaaaal

Calificación para ética

Hola!

Antes de ir con el tema principal me gustaría agradecer todo lo que me has ofrecido para aprender y la ayuda brindada de tu parte para conocerme un poco mejor, considerando que en ningún momento era el objetivo estoy muy feliz de que haya sido así.

Mi parte favorita de las clases siempre fue la "Violada mental" con la que regularmente salía de ellas, no es tan difícil maravillarse con el funcionamiento de los organismos, las reacciones químicas o el funcionamiento del lenguaje, pero todo ello nos centra en lo externo, lo orientado por la lógica y la normalidad.

En ética, se plantea un problema y jamás una solución, se sale del dogma al que he estado sometido toda mi vida, incluso dentro del mismo sistema educativo. Esto influyó mucho a mi decisión de dejar la escuela, el conocimiento es atractivo, pero si no se aplica solo son datos e información, lamentablemente las escuelas están llenas de enciclopedias andantes con una memoria que tiene los días contados, no veo por qué esperar a tener un bendito papel con un par de firmas y quizás sellos para poder disponer de él, claro que no es comparable en cuanto a calidad, me toca pulirlo con mis propias herramientas, probablemente sea un camino mucho más difícil, pero no lo sabré si no lo intento. Oficialmente este es el último trabajo que hago para la escuela, lo hago con la misma dedicación-flojera con que he hecho mis (pocos) trabajos hasta la fecha, aunque en este, pretendo no llevar a cabo ningún tipo de investigación, a ver qué puedo hacer.

Sin más que añadir, disfrútalo. 😊

Calificándome éticamente

El objetivo original de esta carta es calificarme éticamente con un número en base a los conocimientos obtenidos durante el ciclo escolar en una escala del 5 al 10 (O al menos eso se supone, en realidad sería mejor del 0 al 10).

Lamentablemente, no puedo hacer algo así, no me parece tan simple, creo que para dar una buena respuesta a la pregunta: *¿Qué calificación merezco éticamente?* Es necesario analizar primero lo que es una calificación y lo que es la ética.

Mi ignorancia me hace desconocer la definición coloquial de ambos términos. De lo primero porque uno vive dando por hecho lo que es una calificación sin que nos lo digan realmente y lo segundo porque, personalmente, durante todo el ciclo y a pesar de ser la única materia a la que siempre entré, nunca tuve idea de que se trataba.

Ante esto, sólo me queda redefinir ambos conceptos en base a mi experiencia.

Calificación: Es la segmentación que se le da a las personas, animales o cosas con el fin de distinguir sus cualidades propias.

Ética: Cualidad humana que pretende reducir el mal o el daño producido por los seres humanos hacia otros seres humanos, animales y cosas.

Podríamos evaluar una actitud como ética según el daño que logra evitar o reducir y de la misma forma una actitud no ética es aquella que se desentiende del daño que producen los actos, es decir, una consecuencia de la falta de premeditación al satisfacer

necesidades, ya sean naturales o no.

Tomando esto en cuenta, también podemos hablar de una actitud anti-ética cuyo objetivo es hacer el mal y producir daño de forma consciente. Este tipo de actitud es aquel que corrompe a las personas y termina por dañar al mundo.

Con todo esto en mente, al volver a plantear la pregunta ¿Qué calificación merezco éticamente? Me provoca pensar: ¿Por qué habría de merecer una calificación? Merecer, según la justicia es la reciprocidad de los actos cometidos a favor o en contra de las personas, lugares, animales y cosas. Una acción-reacción esencialmente.

Somos seres humanos, colocamos un ideal dentro de nuestra mente, nos alejamos de él y luego intentamos alcanzarlo infinitamente, la justicia es un ideal, está lejos de ser realidad y siempre bajo la subjetividad.

Entonces, una última pregunta: ¿Es ético calificar?

Si el acto de calificar es segmentar, o sea, separar, según las cualidades propias, ¿Se consigue reducir el daño o el mal que se genera de no hacerlo?

Todo esto depende de lo que se esté calificando, no es lo mismo calificar a un animal que a un ser humano, el animal siempre llevará a la misma segmentación de cualidades a no ser que se requiera lo contrario y se le adiestre para obtener un resultado distinto, por otro lado el ser humano siempre tendrá una calificación distinta cada vez, esta sería su constante, una paradoja.

Calificar, es más bien una herramienta, al ser empleada en un ser humano pierde eficacia y suele generar daño aunque el ideal sea lo contrario, lo vemos diariamente en el sistema educativo actual, jóvenes frustrados consigo mismos por culpa de una calificación tiene como consecuencia falta de autoestima, deserción escolar, problemas familiares, entre otros.

Esto no quiere decir que se deba dejar de hacer, pero habría que replantearse si hay una forma de obtener mejores resultados.

Por flojera y falta de tiempo (pero más por flojera) no voy a profundizar más en el tema, así que concluyo con lo siguiente:

La calificación que merezco éticamente es un 28, porque me gusta ese número.

Gracias nuevamente, por leer y por todo lo demás. Estoy seguro de que esto se puede rebatir fácilmente, pero me siento bien por haberlo escrito.

¡Suerte!

Aquí está justo el problema de implementar la estrategia: el docente se hace el instrumento principal de la fuente de aprendizaje. En algunas otras estrategias o metodologías, por ejemplo, el ABP o algún otro método, pueden ejecutarse de manera “objetiva” con la relación aprendizaje y evaluación, independiente del profesor que la aplique. Es claro que, en la educación, la forma de *ser* del docente es imprescindible para la oportuna formación del educando; no obstante, en la metodología propuesta, es prácticamente la forma vital del aprendizaje. Cualquier error, puede provocar incidentes incontrolables.

Se pueden observar en los anteriores tres ejemplos cómo los estudiantes conflictúan con ellos mismos, pero también con el docente. Éste personificó para ellos la filosofía misma; se hizo de ella una autobiografía rudimentaria. La experiencia filosófica es simbólica y compromete más de lo que el docente podría brindar y suponer. Estas cartas, dirigidas al docente, manifiestan la didáctica motivante y riesgosa del profesor Rafael Romero Arellano; la hermenéutica de la oposición es sólo un etiquetado más de la pretensión académica que como docente se debe buscar.

La hermenéutica de la oposición recurrió constantemente a un término: co-pertenencia. ¿Qué es eso? ¿Qué significa? Es y significa que Rafael Romero Arellano ofrece una forma de enseñanza basado en el aprendizaje de no competir entre sí. ¿Cómo? A través del ejercicio sincero y complejo de que compitan los estudiantes, con el fin de que ellos mismos comprendan el poco alcance que tiene el competir, comparado con la oposición de ubicarse con el otro, cerca de él. ¡No compitas, haz compitas!

¿Áreas de oportunidad o necesidades de posibilidad?

La siguiente reflexión desea establecer rutas y construcciones de personalidad humana frente a las necesidades del cambio. Esto significa que, siendo obrero, vendedor, profesionista o docente –¡qué más da! –, debe haber algo que nos permita seguir haciendo lo que creemos que hacemos bien en la vida.

Pensando en la docencia, es recurrente usar los términos realimentación, áreas de oportunidad o fortalezas como eufemismos que esconden una realidad inhumana, la exigencia de ser lo que es legítimo. ¿Por qué inhumano? Por el enfoque de aumento de productividad desde el crecimiento del agente. Son términos que se han desarrollado dentro del enfoque empresarial, institucional y educativo donde lo que se implica es: “esto no lo tienes, pero lo requieres”, “esto es un fallo o una falta, pero recuperable si lo quieres”, “esto sí lo tienes y nos beneficia a todos, no sólo a ti”. Cuando Aristóteles reconoce en el humano el inevitable ser social, el animal político, lejos estuvo de aceptar que su esencia se condicionaría a una relación de productividad.

Hablar de áreas de oportunidad en un docente parece entrever el problema de su posición e identificación en la función social: de maestro (más ordenado) a profesor (el que admite y declara saber algo), de profesor a docente (el que enseña pensamiento aceptado). Maestro, profesor y hoy docente, habla de un reconocimiento social donde el que era más ordenado y que admitía en su declaración saber (se conjunta esto con profesión), se ha identificado en él un trabajador que enseña algo que es aceptado por las necesidades de posibilidad

social. Esas necesidades hacen del docente un agente que requiere ordenarse porque ya no es maestro; igual y lo llega a ser con un título matriculado, el cual ya no es maestro sino un componente más del magisterio.

De esta manera nace la inquietud del docente sobre su formación, es decir, “tiene que mejorar” para seguir siendo reconocido por lo que es; la cuestión está en que, si requiere mejorar sus “áreas de oportunidad”, ¿qué hace que pueda empeorar? ¿Omitir los llamados formativos o estar en contra de ellos? ¿Desobligar el sentido en las exigencias educativas? Las pedagogías, desde hace más de un siglo, han desgastado el discurso de la insistencia de la enseñanza como una correspondencia activa, constructiva y propositiva con el aprendizaje en donde el estudiante es y deberá ser el centro de la realidad educativa: sin ellos no hay educación institucional. Esto significa que un docente debe concentrar todas sus atenciones y “energías” en ello. Por ejemplo: saber pedagogía, didáctica, psicología, conduce al éxito de la docencia; no saberlo tipifica el delito de su vocación.

No comentaremos lo ambicioso y estresante que podría ser el docente “ecuánime”, pero es necesario ver que, una palabra clave para entender esto es: *competencia*. Este término entrama un concepto de carácter polémico en esta doble acepción: *pugna* y *común*. La competencia docente es el ideal del área de oportunidad; sólo así se garantiza una excelencia en el proceso educativo. ¿Quiénes pueden luchar para ser mejores? Sólo aquellos que sean incluyentes, impactantes, motivadores y diplomáticos, serán las mejores ofertas para el mercado educativo. Si tenemos docentes asertivos, tecnológicos y creativos tendremos mayores probabilidades de una sociedad vigente en “cultura”. Por ejemplo, es muy

humano, en integridad ejemplar, aquel docente que innova con medios y fines para la integración de estudiantes con problemas cognitivos, emocionales o actitudinales. Es un docente que se preparó incluso para la investigación educativa en psicología y pedagogía. Esto hace a un profesor “revolucionario dentro del sistema”. Así, asperger, TDAH o autismo, entre otros, podrán integrarse como diferentes capacidades. Esto provoca una tenue sonrisa en la convicción docente cuando la cosa es al revés: si hay algún docente que tenga alguno de estos “trastornos”, no pueden integrarse a la diversidad porque él o ella deben mejorar esas deficiencias; son como áreas de oportunidad. Si hay una ligera señal de autismo en el docente, deberá ser corregida; sólo habrá diversidad en el estudiante por una razón: quien forma debe estar sano. Por lo tanto, la educación institucional debe impartirse formalmente desde una titularidad de inclusión informal. Sólo el que aprende es quien hace crecer la cultura; el que no sabe y se forma para saber, es paradigma valioso de estudio. El docente ya sabe, ya está incluido; siempre y cuando responda a las necesidades institucionales.

¿El docente deja de aprender? No, pero sólo debe aprender desde la “normalidad” de un docente: sano mental, altruista y candidato a mártir. Si hay alguna falta en ello, debe mejorar sus métodos, su visión, su autoestima e incluso sus sueños deben ser configurados para lo que decidió ser: un trabajador educativo. La cuestión está en si no se desea ser docente como la exigencia institucional lo solicita, ¿se condiciona el docente a la libertad primigenia que lo llevó a ello? La respuesta es clara: “Es institucional su profesión, no un sitio de complacencias

subjetivas y vocacionales”. El problema vuelve a nacer: ¿qué es ser un humano que enseña para aprender?, evitando usar términos como maestro, profesor o docente.

Después de estas reflexiones problemáticas, argüidas en tercera persona, puedo hacer de ellas mis propias áreas de oportunidades, empezando por estar en desacuerdo con algo que considero inapropiado para nosotros los que enseñamos. Esto es un área por mejorar en mí: permitirme ceder en que las áreas de oportunidad pueden integrarse a mí, como algo que me hará crecer y mejorar conmigo y para los demás. La soberbia que manifiestan los docentes en su carrera se presenta de distintas maneras; la mía está en aceptarla cínicamente (en el término originario, no contemporáneo), posicionando constantemente problemas, más que “propuestas inmediatas”. Supongo que habré de buscar mayor precisión en mi área de oportunidad para empezar a creer en ella. Pero cuestiono con fascinación y miedo: ¿un área de oportunidad no podría ser también un área de inoportunidad? Recuerdo que en el curso de inducción al modelo educativo que tuve en CCH Sur, donde el maestro Carreón, uno de los fundadores de Colegio, me dijo, después de la clase muestra que di frente a otros profesores: “¡Tu mayor defecto docente es tu mayor virtud humana! Ser protagonista y actor de tus problemas y la de los demás. ¿Qué difícil decisión?”

En la maestría, la Dra. Calderón me hizo duras críticas, pero la principal estuvo en que constantemente mi personalidad opacaba los recursos didácticos que tenía. Al ser un actor que consolaba y desconsolaba, obligaba al estudiante a no poder reconocer qué era más importante: lo que se aprendía o lo que se desaprendía. Ser un material didáctico y no diferenciar quién lo promueve me ha

llevado al desasosiego. Es un ambiente del que no se sabe qué esperar. Esto yo lo denomino más como una necesidad de posibilidad que un área de oportunidad. Abandonar mi error para poder ser mejor me imposibilita querer ser yo. Soy docente porque no creo en que deba serlo. Comparto una experiencia de vida; no hay más.

Pienso que algo a desarrollar como educadores es permitirnos pensar en conjunto, por más cansado que sea. Empezar a creer que la tarea y la tesis no son la fuente originaria del aprendizaje (sobre todo en exceso); que asistir a un curso, un diplomado o simplemente cualquier actividad que haya en la institución, no se condiciona administrativamente, sino que es y se elige porque voy a ser de otra manera frente al otro: en la discusión, la problematización, las propuestas, etc. De esta manera estoy de acuerdo (por el momento) en que esta "profesionalización" (etiquetas más, etiquetas menos), no es de un yo, sino un nosotros. Educar es educarnos (Gadamer).

Ofrezco una disculpa por no presentar algo concreto y motivador en que quiero ser mejor para los estudiantes y la humanidad. Dicen que luego hay una línea delgada entre un mártir y un terrorista, por lo que prefiero hacer mis reflexiones a lado de ustedes y no repetir lo que tanto se quiere o exige escuchar. Gracias por leerme y disentir.

Anexos

Productos “escolares”

En la siguiente página podemos ver uno de los productos individuales que se concretó en la intervención frente a grupo, donde se consideró para la evaluación sumativa de la secuencia. En ella encontramos una forma especial de asumir diferentes posiciones y oposiciones del estudiante:



ACTIVIDAD

ELABORACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PROBLEMA PERSONAL DESDE MI PREGUNTA

1. ¿Cuál es el problema que tengo?

◦ Necesito que me digan cómo hacer las cosas, no puedo hacerlas con mis propios conocimientos.

2. Formular una pregunta de algún tipo de las que hemos visto (abiertas, cerradas o absurdas).

◦ ¿Por qué no puedo usar mis conocimientos cuando me piden hacer algo?

3. Revisión: revisar si realmente la pregunta me asombra o ya está asumida en mi rutina. ¿Es realmente un problema? Si fuera o no un problema, ¿cuál fue la inquietud de pensarlo?

◦ Si es realmente un problema porque si no puedo aplicar mis conocimientos en una tarea, no podré desarrollarme plenamente en lo que quiero estudiar y posteriormente en mi trabajo.

4. Reestructura tu pregunta apoyándote en los nuevos conceptos que asimilaste en alguna de las lecturas.

◦ ¿Cómo es que no puedo emplear mis conocimientos en un cometido?

5. ¿Cómo puede integrarse mi pregunta en un problema humano?

Numerosas personas están acostumbradas a que los manden, les dicen cómo hacer las cosas y cuando se quedan solos no saben desarrollarse en su campo o hasta en la vida.

Algo muy relevante es que, de acuerdo con el cuestionario que se dictó,²⁸ el estudiante optó en redactar las preguntas como mejor podía entenderlas. Esto significa que hay un diálogo interno de discusión frente a lo ofrecido por el docente. Es muy valioso que la aptitud del estudiante se manifestara en una actitud de concilio, pues, a pesar de modificarlas, intentó responderlas porque, al parecer, le preocupaba el fondo del problema. Presenta disposición, pero no sujeta o inmóvil.

La primera respuesta confirma esta oposición: “Necesito que me digan cómo hacer las cosas, no puedo hacerlas con mis propios conocimientos”. Y efectivamente es así, y no. Hace las cosas, pero de otro modo y reconoce que no lo hace con sus propios conocimientos, cuando decide redactar conforme mejor entiende. Las configuraciones que hace en el cuestionario muestran una constante preocupación: *querer hacer algo que no está en el ser de uno, negándolo con el deseo realizado*.

Esta actividad conflictúa los intereses de los problemas con la forma de plantearse los mismos. Disociar e intentar asociar pregunta de problema, puede inducir a una oposición que comienza a hacerse consciente: posiciones que no se creen, pero se están en ellas.

La introspección opositiva de la actividad puede contrastarse en la socialización con sus pares:

²⁸ Remítase a la secuencia didáctica, en la sesión 4.



Handwritten signature/initials

¿?	Similitudes	Coincidencia	Diferencias
1	• Todos tuvimos una experiencia que nos lleva a pensar que ese es nuestro problema.	Finalmente encontramos el problema con ayuda de un análisis de nuestro presente.	• Algunos ya tenían claro cuál era su problema y a otros se les hizo más difícil identificarlo. • Identificamos nuestros problemas desde diferentes ámbitos y perspectivas.
2	• Todos planteamos nuestra pregunta tratando de averiguar cómo podemos resolver nuestro problema.	Pese a que todos estuvimos estresados y sin saber cómo hacer la pregunta logramos estructurar una duda que, pensamos, puede dar solución al problema.	Cuando planteamos las preguntas todos pensamos en diferentes tipos para lograr una pregunta coherente.
3	• A todos nos afecta en nuestro día a día ya sea mucho o poco.	• Nos afecta pero pensamos que hay solución.	• Nos afecta a todos de manera gradual y en diferentes ámbitos.
4	No supimos cómo usar los términos filosóficos.	Aunque nuestra pregunta no fue reestructurada con conceptos filosóficos todos la pudimos rehacer.	Algunos no entendimos cómo es que teníamos que reestructurar la pregunta.
5	Nos costó trabajo encontrar la problemática que embona perfectamente con nuestro problema personal.	A pesar de que los problemas se relacionan en diferentes ámbitos, todos son dificultades para crecer y sus consecuencias no son inmediatas.	Nuestros problemas embonan en diferentes problemas sociales.
Nombre	Pregunta	Problema	Área
✓ Zenil Palma Daniela	¿Por qué la ansiedad me genera más problemas psicológicos?	Ansiedad generalizada y trastornos obsesivo-compulsivos generados por la ansiedad	Metafísica/ontología
✓ Mariana Jaime Gómez	¿Debo estudiar algo que me gusta y me interesa?	No sé qué carrera estudiar	Lógica

✓ Yair Cisneros Camacho	¿Es normal tener miedo a algo que no conozco?	Miedo a lo desconocido	Metafísica
✓ Diego Yael Martínez Rosales	¿Cómo puedo mejorar mis decisiones?	Me cuesta trabajo tomar decisiones aun cuando me aconsejan que hacer	Lógica
✓ Israel Saldaña Bazaldúa	¿Por qué no hago ejercicio?	No hago ejercicio	Estética
✓ Ana Fernanda Hernández Monroy	¿Cómo es que no puedo aplicar mis conocimientos en un cometido?	Necesito que me digan cómo hacer las cosas, no puedo hacerlas con mis propios conocimientos	Epistemología y lógica
✓ Ana Laura Chávez González	¿qué es el amor?	No sé como expresar el amor gráficamente	Metafísica/Estética

La primera parte comparativa refiere a la experiencia que se tuvo con relación a la primera actividad, la individual. Se expresa confusión, poco entendimiento en el

proceso, incapacidad para pensar filosóficamente, pero hay un impulso hacia ello. Los problemas y las preguntas de cada estudiante giran alrededor de un problema humano que de manera constante y peyorativa identificamos en la “adolescencia”. El problema de identidad y control sobre sí mismo. Sin embargo, hay evidencia suficiente para determinar que esos problemas simplemente refieren a una búsqueda de posiciones alternas que podemos hallar en cualquier ser humano: ansiedad, toma de decisiones, obsesión en el control o perfeccionamiento de las situaciones y el reconocimiento de sí mismo frente al otro.

La segunda actividad exhibe las dificultades que presenta esta metodología, cuando se impone una norma de evaluación: ¿cómo valorar emociones que evitan una traducción estadística? Es complejo, pero no imposible. Podría mejorarse amalgamando el propósito de saber preguntar, con el problema, estimando el nivel gradual de haber hecho la pregunta en términos filosóficos, después de haberse apoyado en las lecturas. El asunto sería mucho más escolar si la metodología brindara claridad argumentativa sobre qué habilidades útiles se obtienen. Efectivamente adolece en ello y no responde a necesidades métricas de estimación administrativa. No significa que no pueda ser ampliada o configurada por el docente, es flexible; pero, al doblar los pasos de la oposición, se puede perder la experiencia filosófica de carácter simbólico, donde lo único que se exige es aplicar los pasos dialécticos para hallar la solución. La hermenéutica de oposición es sólo una interpretación de la co-pertenencia del encuentro entre estudiante-docente. Está encarecida en la patente evaluación y podría suponer el riesgo de *suponer* alguna formación clara en lo declarativo.

La manifestación más clara de la poca o nula formación declarativa del estudiante está en la parte de la investigación sobre las áreas de la filosofía y suponer qué área podría investigar el problema. Así, como a su vez, también hay poca claridad de dominio en las lecturas propuestas. Finalmente, no hay evidencia general de que puedan reelaborar la pregunta inicial hacia una filosófica.

La situación está en que esto se podría remediar emergentemente, reelaborando una siguiente propuesta didáctica que capture y solidifique de manera más académica, las áreas de la filosofía y la comprensión de los textos. Las actividades extraescolares son propuestas para enmendar un poco la formación declarativa. A pesar de ello, no se debe perder de vista que el propósito de la secuencia y la aplicación de los pasos de la metodología, se destinan a un encuentro de experiencia filosófica que suscite un tipo de relación más honesto entre estudiante y profesor: no se desea gastar lo educativo en el deber. Se busca un *tiempo libre* que permita convivir con el aprendizaje, sin grilletes de normativos de administración escolar. Si fuera posible, la metodología hermenéutica de la oposición acusaría su práctica con: Acreditado o en Vía de acreditación (A o VA). Su error más grande está en no conciliar con precisión, con las demandas educativas institucionales.

Apreciemos algunos otros resultados de la implementación de la intervención didáctica, desde un criterio de diferencia donde los estudiantes también exponen necesidades más inmediatas a sus contextos.

Bien?



	Similitud	Coincidencia	Diferencias
1	Inseguridad	Ámbito escolar	Aspecto físico, intelectual y familiar.
2	No hay satisfacción con lo que somos.	Problema personal. Dificultad al plantear la pregunta.	Tuvimos preguntas cerradas y abiertas.
3	Secundario en importancia.	Inquietud	A algunos si les causó asombro y otros ya lo tenían como rutina.
4	Nadie pudo reestructurarse.	Dificultad a reestructurar la pregunta y al relacionarlo con los textos.	Algunos son situaciones límite y otras se dan a largo plazo.
5	Todos lo tomamos como un problema individual.	No logramos llevarlo a un extremismo social.	Algunos lo relacionan con la sociedad y otros no.

Norma

Blank header area at the top of the page.

Nombre	Pregunta	Problema	Área filosófica
Blancas Díaz Manana Galilea	¿Por qué no me siento satisfecha al terminar algo?	Cuando termino una tarea siento que le falta más información.	Epistemología y lógica.
Meza Gonzalez Kizeth Adriana	¿La comunidad hispanica donde yo me ha apropiado los significados y saberes culturales que tengo relacionado con los...	No estoy concuerda de estudiar la licenciatura en Fisica.	Epistemología y lógica.
Lin Wu Jia Jia	¿Por qué no logro subir de peso dependiendo de lo que como?	A pesar de consumir muchos alimentos no logro subir mi masa corporal.	Estética.
Ivan Jiménez Oroco	¿Cómo es tener una casa propia?	Dormir en una casa y vivir en otra.	Ética.
Ricardo Sandoval Ramirez	¿Que es la masculinidad?	Me inquieta que la gente piense que tengo atracción por los hombres y me gustaría saber por que piensan eso.	Moral.

Norma

	Similitud	Coincidencia	Diferencia
1	Todos identificamos muchos problemas pero no sabiamos cual compartir. Escogimos un problema que tiene que ver con lo academica	Escogimos un problema que tiene que ver con lo academico.	Solo uno escogio un Problema personal
2	Nos frustramos al no saber como formular nuestra primer pregunta	Todas son preguntas abiertas pues existe una posibilidad	Uno de nosotros se tardo mas que los demas en formular la pregunta
3	Todos reformulamos nuestras preguntas	Sentimiento de Frustracion	No todos se asombraron por su problema
4	Nadie se quedo con su pregunta original	Tuvimos una sensacion de calma cuando pudimos formular las preguntas	solo algunos voluieron a leer el material de lectura para formular sus preguntas
5	Todos tuvimos conflicto en relacionar nuestro conflicto a un problema de la humanidad	Todos los problemas son muy comunes en la humanidad	Todos aplican a la humanidad pero pertenecen a diferentes areas filosoficas
		Bien	

Nombre	Pregunta	Problema	Area Filosofica
Luis Ramirez	¿Por qué tengo miedo de tomar una mala decisión?	No sabe que carrera escoger.	Lógica
Jaqueline Sevilla	¿Por qué le tienes miedo a fallar en algo que se supone que elegiste porque eres bueno y te gusta?	No esta segura de la carrera que escogió.	Epistemología
Eduardo Reséndiz	¿Cuál es la razón de que mis papás estén en desacuerdo con mis decisiones?	Sus papás no están de acuerdo ni apoyan sus decisiones.	Ética
Alan Garcia	¿Por qué me distraigo con tanta facilidad?	No da el máximo rendimiento en la escuela, porque es distraído.	Epistemología
Natalia Ramirez	¿Por qué no puedo administrar mi tiempo?	No sabe administrar su tiempo y eso la lleva a dejar sus tareas para el último momento.	Epistemología
Aldo Peragallo	¿Por qué trato de demostrar algo que no soy?	Teniendo todo para facilitarme la vida y vivir sin mucho estrés aporto complicarme la existencia.	Estética

Problema-pregunta



	Semejanzas	Coincidencias	Diferencias
Paso 1	Ninguno de nosotros sabía identificar los problemas que tenía o consideramos que no teníamos problemas.	Todos abordamos asuntos muy personales o sentimentales.	Nuestra forma de abordar nuestro problema fue diferente, algunos pensaban que no tenían problemas, a otros les molestaba compartirlos y a los demás les fue más fácil encontrar el problema.
Paso 2	las preguntas nos terminaron causando más dudas y nos sentíamos muy abrumados	a todos nos fue más fácil encontrar la pregunta que el problema	Algunos continuaron este paso con muchas preguntas, otros decidimos dejarlo en una.
Paso 3	varios de nosotros tenemos cierta desconfianza al mundo externo o a las personas ajenas	todas las perspectivas involucran sentimientos	hablamos desde diferentes perspectivas sobre la desconfianza, como la molestia y los errores que dañan
Paso 4	?	?	?
Paso 5	?	?	?

¿Experiencia?
 No importa
 si no lo
 realizaron



Nombre	Problema	Pregunta	Área
Villagomez Gama Luis Roberto	No poder encontrar un problema que signifique un problema realmente para mí (está en remo remodelación.)	¿Por qué no puedo encontrar un problema que realmente considere un problema para mí? (Puede cambiar)	Pendiente
Miramontes Vilchis Andrea	no quiero que los demás sepan mis problemas	¿por qué me molesta tanto confiar en otras personas?	Estética
Rojas Gutiérrez Diana	De las personas que menos te lo esperas, son las primeras que te llegan a fallar en tu vida.	¿Por qué las personas a las que más amas te fallan de la manera más hiriente posible?	Estética <i>- ¿Por qué no pueden fallar?</i>
Velázquez López Lorena	No encontrar una situación que pueda considerar como un problema en mi vida.	¿Qué tanto me hace falta conocerme para poder identificar si tengo un problema en mi vida?	¿Epistemología?
Navarrete Vazquez Israel	Me da miedo salir de la rutina e intentar cosas nuevas	¿Porque no puedo atreverme a cambiar y romper la rutina?	Probablemente epistemología.
Montoya Rivero Luis Fernando	Busco respuestas de problemas que realmente son trascendentes y eso me causa estrés y desesperación	¿Por qué busco respuestas de todos los problemas que me rodean?	Lógica

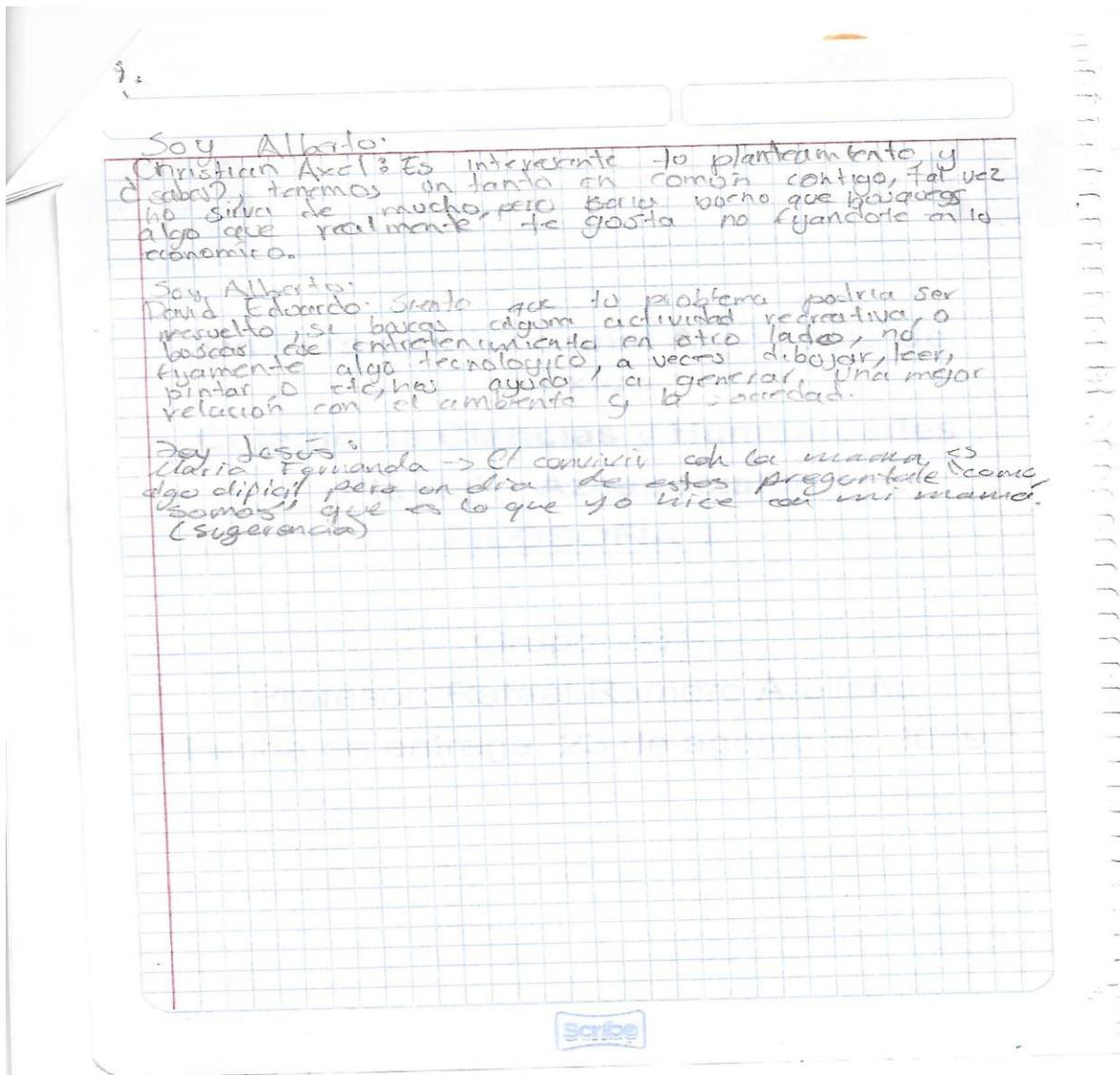
• **PREGUNTAS Y PROBLEMAS**

PREGUNTA	SIMILITUDES	COINCIDENCIA	DIFERENCIA
1	Consideramos que la mayor similitud en nuestras problemáticas se relaciona indirectamente con la responsabilidad.	La mayor coincidencia que encontramos fue el hecho de que no sabemos la manera de ser responsables de acuerdo a la personalidad de cada uno de nosotros.	Las diferencias que pudimos encontrar es el nivel de conformismo en cada uno de nosotros desde los más responsables hasta los que no lo son, queriendo evadir sus problemas.
2	Ninguno del equipo supo con exactitud como formular a pregunta de su problema.	Las preguntas de varios de los compañeros iban relacionadas con su conformismo, pero a diferentes niveles y situaciones distintas.	Las problemáticas que se mencionaban tenían ámbitos distintos siendo causadas desde lo familiar hasta lo personal.
3	Todos consideramos que nuestro problema es relevante para cada uno de nosotros debido a que producen un impacto en nuestro día a día.	Los integrantes del equipo han asumido su problema en su día a día, de acuerdo a su pseudo problema.	Las razones de cada uno de los integrantes para asumir ese problema fue muy distinta entre nosotros.
4	Ningún integrante del equipo fue capaz de formular la pregunta filosófica debido a que tal vez no formulamos bien nuestro problema.	Tenemos una idea de cómo reestructurar la pregunta, pero no pudimos hacerlo porque no sabíamos que términos utilizar.	No todos nos apegamos a los nuevos conceptos aprendidos para estructurar la pregunta.
5	Todos tratamos de asociarlo a un problema humano, sin embargo no pudimos, debido a la complejidad de la acción.	Todos coincidimos que la pregunta era muy compleja para nosotros debido a nuestros pensamientos únicos y el hecho de que siempre daría más de una respuesta.	No podíamos encontrar un problema humano debida a la variabilidad de pensamiento, ya que un solo problema de alguno de nuestros compañeros podría asociarse a muchos problemas humanos dependiendo de la perspectiva personal.

Nombre	Pregunta	Problema	Área
Christian Axel Angel Castillo ✓	¿Qué carrera debería estudiar para cumplir mis metas?	Sé que es lo que quiero lograr en la vida, mas no sé qué camino tomar.	Ética , Moral.
David Suarez López ✓	¿Por qué dejo las cosas para hacer en el último momento?	Muchas veces dejo mis tareas o actividades para la última oportunidad que tengo para realizarlas.	Ética.
María Fernanda Zamora ✓	¿Por qué no puedo ser más abierta con mi mamá?	Me falta comunicación con mi mamá.	Ética, Moral.
Torales Erik López ✓	¿Por qué yo sé que debo entrar a mis clases me gana el relajo?	Tengo una actitud de pereza y falta de interés.	Ética.
David Eduardo Carrera Rangel ✓	¿por qué ocupo tanto tiempo el celular?	Soy dependiente al teléfono a pesar de mis responsabilidades.	Ética, Moral
García Karen Yoselín Hernández ✓	¿Por qué me dejo influenciar tanto por la gente?	Me dejo llevar por las amistades a pesar de que sé que está mal.	Ética.

[Handwritten signature]

Una parte interesante que se presentó en la actividad que socializaron las preguntas y los problemas, fue la participación de compañeros donde más que brindar una asistencia en cómo reformular las preguntas o cómo repensar el problema, brindaron consejos con preocupación, donde se sintieron los estudiantes identificados entre sí, a pesar de que no todos se conocían:



Querido Aldo: Tss Chale 😞 Todos empatizamos contigo. Tu problema es tan denso que no podemos aconsejarte. Pero recuerda que no estés solo.
ATT: Todos

Esto podría suponer que hay una preocupación legítima y sincera frente al otro, aunque no se tengan las mismas formas de planteamiento. La actividad no sugiere que se solidaricen con el otro; se sugiere que se motive en reestructurar la pregunta y el problema que puedan tener mayor adecuación entre sí. Pero acontece que por voluntad nace, sin instrucción, *querer saberse con el otro*.

La hermenéutica de la oposición entreteje su propio error, al hallar datos inesperados y pocas expectativas concluidas. La educación institucional debe afanarse en soltar lo que busca y entreverse en lo que no busca. No es por una cuestión de justificación metodológica, sino por una oportunidad *más* de seguir

manteniéndose motivada en lo que busca: una idea formativa de ser humano, más allá la univocidad o equivocidad de éste.

Alternativa extraescolar

Algunas formas de moldear y afinar los pasos de esta metodología es encauzar los materiales usados, las lecturas, hacia una evaluación firme que implique extenuar el esfuerzo disciplinar filosófico. Con las siguientes actividades, podemos desembarcar en un puerto más estable y menos endeble para la evaluación.

Actividad: Filosofar y actitud filosófica

Propósito: Consolidar la idea de filosofía como una capacidad humana de distinción frente a lo cotidiano, con el fin de que pueda asumir la parte inicial de las condiciones de posibilidad de la reflexión crítica.

Aprendizaje: Con materiales auditivos y visuales, a través del ejercicio dialógico y de discusión, el estudiante realizará un ejercicio de reflexión sobre la necesidad de filosofar, con el fin de que pueda reacondicionar sus criterios cotidianos.

Actividad 1 - Equipo

Materiales:

- Canción: “Si diosito” de Liliana Felipe. Ficha técnica: Felipe, Liliana, [2008], *Álbum: Mil veces mil*, [Archivo de audio]. Acceso directo con registro de usuario: <https://open.spotify.com/track/5QyEvCUZXgE0ziRMFBBlrN?autoplay=true>

- Lecturas: La filosofía de Karl Jaspers y Motivos y Justificación de la actitud filosófica de Luis Villoro. Fuente:

Jaspers, K., (2000), *La filosofía desde punto de vista de la existencia*, trad. José Gaos, México: FCE, 2a ed.

Villoro, Luis, (2006), *Motivos y justificación de la actitud filosófica*, en *Páginas filosóficas*, México, Universidad Veracruzana.

Instrucciones:

Reúnanse libremente en equipos de 4 a 5 integrantes y escuchen la canción de: “Si diosito”. Discutan lo siguiente, de acuerdo con lo visto en la clase y el texto de Jaspers y de Villoro:

1. ¿La canción nos expresa que cada quién tiene su verdad? ¿Por qué?
2. Considerando que las actitudes filosóficas se hacen vigentes en el origen de su realización, es decir, filosofar manifiesta preguntar por lo que ya se ha preguntado en comunidad y dialógicamente; ¿en qué estrofa de la canción se puede apreciar la vigencia histórica de dichas actitudes? Justifiquen su respuesta.

3. ¿La canción se burla de la creencia de Dios y hace de esta entidad, algo inexistente? ¿Por qué?

Después de haber discutido, realicen un breve escrito no mayor a una cuartilla, sobre lo que es la actitud y perspectiva filosófica, incluyendo las reflexiones que surgieron en la discusión anterior. Terminen su texto recomponiendo, si es posible con rima, una estrofa de la canción, de la siguiente forma: “Si diosito hubiera querido que no filosofará o filosofase, me hubiera...”

Aspectos para evaluar

- Manejo de conceptos de las lecturas de Villoro y Jaspers en el escrito realizado.
- Reflexiones personales, desde la valoración de la pregunta y el problema, como actitudes filosóficas en la vida cotidiana
- Escucha activa que evita malinterpretar la letra de la canción y posibilita creatividad desde un entendimiento básico hasta la suposición de una distinta posición. Esta parte es la recomposición. No se debe exigir que rimen las recomposiciones; se debe valorar la nueva interpretación que se le da, entendiendo primero la letra de la canción.

Los aspectos para evaluar pueden ser reacondicionados en algún instrumento de evaluación, como la rúbrica o la lista de cotejo.

Algunas evidencias de trabajo:

“La actitud y perspectiva filosófica”

La actitud filosófica se convierte en una forma de vida, para pensar en el presente que transforma lo que somos y se caracteriza por una actitud de asombro, de cuestionamiento, de duda, de búsqueda, es ir de camino buscando explicaciones dentro de las diversas situaciones que se hallan en la vida, este es el sentido del filosofar actitud viva del pensamiento y reflexión la cual todo el tiempo se repite haciéndose constante como un todo presente viendo la realidad en sus origen, ya que el hombre se caracteriza por su saber del ser y del sí mismo, por ello cada quien decide lo que quiere o no creer, nadie posee la verdad absoluta cada quien es libre de ir en búsqueda de su verdad lo que le da sentido a la vida, llegando a ser nosotros mismos en una transformación de la conciencia de nuestro ser, esto justifica que no está mal hablar y preguntarse por la existencia de Dios, ya que no hay una prueba de que su existencia sea verdad, pero si no existiese el tampoco existiéramos nosotros, entonces el poseer una actitud filosófica nos permite cuestionar su existencia y es aquí donde entra la filosofía aquella concentración mediante la cual el hombre llega a ser partícipes de la realidad en donde puedo engañarme a cerca de mi existencia mientras me engaño a pensar, por ello las actitudes filosóficas se manifiestan mediante un pensamiento crítico, creativo y ético dentro de una sociedad del conocimiento la cual desarrolla y estimula el pensamiento permitiéndonos establecer diálogos, con los cuales percibimos diferentes posturas y argumentos siempre desde una mirada existencial, llevándonos a la construcción del conocimiento en comunidad. “Si dios hubiera querido que no filosofaré o filosofase, me hubiera negado la existencia o hubiera impedido que existiera la certeza, o me hubiera dado todas las respuestas.

Canción Si diosito de Liliana Felipe

Para concluir con nuestro trabajo, tomamos la libertad de anexar las siguientes anotaciones, sobre cuál era la perspectiva de personas que son ajenas a la clase, y notar cómo percibían la canción, que opinaban, pensaban o razonaban.

Notando su comportamiento y sus gestos en el proceso.

Persona 1:

Sus expresiones al principio fueron de extrañeza, reía y evitaba el contacto visual.

Sus expresiones faciales cambiaron, estas las interpretamos como desacuerdo al momento de escuchar la siguiente estrofa:

“Si diosito hubiera querido

Que no blasfemara o blasfemase

Me hubiera demostrado su existencia

O me hubiera hecho de piedra

O con pelos en la lengua

O sin hoyo en el ombligo”

Se le preguntó qué pensaba de la canción: Respondió que le parecía malo y que se le había inculcado que la masturbación y la blasfemia era algo que estaba mal.

Agregó que le parecía que la canción estaba dañada, ilógica, que era vulgar y que le daba risa; ya que todas las cosas se podrían evitar sin necesidad de que dios interfiriera. Pero que cada uno lo juzga a su manera, ejemplificando que alguien Ateo diría que la canción tiene razón, qué vería que la canción está bien y que alguien católico lo vería mal.

Al preguntarle si creía que la canción se burlaba o negaba la existencia de dios, dijo que sí, ya que niega su existencia por la misma estrofa de arriba más precisamente el párrafo en negritas.

Persona 2:

Tuvo un poco de risa al principio, pero se mostraba atento a la música y sus gestos los interpretamos como que analizaba poco a poco.

Comentó que la canción hablaba de una forma metafórica y que Insulta a la sociedad, dependiendo de lo que te inculcan en tu vida.

Menciona que le parece que el/la artista de la canción, marca algo completamente natural que todos vemos como malo, no considera que se burle de dios, ni que se niegue la existencia de este, ya que solo critica a la sociedad y lo que te hacen creer sobre lo que está mal y lo que está bien.

Cree que la canción son opiniones, que se basan en lo que siente cada uno, lo que se le enseña y lo que han vivido.

Persona 3:

En este caso esta persona al escuchar la palabra **masturbación** cerró los ojos y al igual que en el primer caso evitó el contacto visual.

Al preguntarle qué pensaba, opinaba o a qué razonamientos había llegado, dijo lo siguiente:

“Me deja pensando en qué por algo tenemos distintas partes del cuerpo y cada quien le da el uso que quiere, y realizar o no esas acciones no tienen nada de bueno, ni de malo. Solo es algo natural. Pero de lo que no se suele hablar y que es un tanto incómodo por lo mismo.”

Se le preguntó si creía que la canción negaba o se burlaba de la existencia de Dios, comentó que no, porque aun si se era muy creyente todos llegábamos a dudar y a preguntarnos si algo que nunca hemos visto, u oído era real.

Mencionando que es algo natural cuestionar.

Agregó que cada uno tiene su verdad, y pensamiento, y que este cambia incluso con el humor.

Cuando los estudiantes deciden hacer algo no se solicitó, hay una pequeña muestra de la necesidad de querer ser escuchados y, de alguna forma, oponerse al docente: “no es suficiente o sería mejor hacer la actividad de esta manera”. Estas son de las realimentaciones más significativas para un docente: agregar algo *diferente* que *no* se solicitó. Hay evidencia de entregarse en la tarea, minimizando su simple entrega.

Fuentes de consulta

- Abbagnano, Nicola. (2016). *Diccionario de filosofía*, trad. Esteban Calderón. México: FCE.
- Ardoino, Jacques y Guy Berger. (1997). Versión traducida por la UIA. En: *Pour l' evaluation au pouvoir, LA EVALUACIÓN COMO INTERPRETACIÓN*. Paris Grep-Privat. N° 107 p. 120-127.
- Arriaga Juárez, Alfonso. (2014a). *La formación del pensamiento filosófico en estudiantes de nivel medio superior a partir de la pedagogía de lo cotidiano*. Tesis de Maestría MADEMS. UNAM, México.
- _____., (2014b). "Evaluación analógica del aprendizaje". *Ixtli, Revista latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 1 (1), 13 - 30
- Arriarán, Samuel y Beuchot, Mauricio. (1999). *Virtudes, valores y educación moral*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Aristóteles. (1995). *Tratados de lógica (Órganon) II*, trad. Miguel Candel San Martín, Madrid: Gredos.
- _____. (2006). *Poética*, trad. Salvador Mas, México: Colofón.
- Arnheim, R. (1986). *Pensamiento visual*. trad. Rubén Masera, Barcelona: Paidós.
- Bazán, Levy. (2015). *Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Nuevos Cuadernos del Colegio Número 5, UNAM
- Beuchot, M. (2014). *Cultura, educación y hermenéutica: entramados conceptuales y teóricos*. México: IISUE UNAM, Bonilla Artiga Editores.
- _____. (2011). *El símbolo y el hombre desde un personalismo analógico-icónico*. México: Démeter Ediciones.
- _____. (2012). *Ordo analogíae: interpretación y construcción del mundo*, México: IIF (Filológicas), UNAM.
- Blanco Beledo, Ricardo. (1982). *Docencia universitaria y desarrollo humano*. México. Editorial Alhambra Mexicana, S.A.

- Böhm, Winfried. (2010). *La historia de la pedagogía. Desde Platón hasta la actualidad*, trad. Junior Medeiros, Villa Mar Córdoba, Universidad Nacional de Villa Mar
- Coll, Salvador César. (1990) *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. II, Cap. *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*, Madrid: Alianza.
- _____ . (2007). *El constructivismo en el aula*. editorial Graó, Barcelona.
- Cornford F. M. (1983), *La teoría platónica del conocimiento*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México: Mc Graw Hill.
- [Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 22ª ed., en: http://www.rae.es/](http://www.rae.es/)
- Director: François Truffaut., (1970), filme: *El pequeño salvaje*, Francia.
- Elías, N. (1989). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. trad. José María Perz Gay. México: FCE.
- Fábrica de inconformistas. (11 de junio de 2014) *La importancia de hacer las preguntas correctas*. [Archivo de video] Liga directa: <https://www.youtube.com/watch?v=rV1luOUggPM>
- Felipe, Liliana. [2008]. Álbum: *Mil veces mil*, [Archivo de audio]. Acceso directo con registro de usuario: <https://open.spotify.com/track/5QyEvCUZXgE0ziRMFBBlrN?autoplay=true>
- Gaceta CCH. (2021). # 5 – 178, UNAM.
- Gaceta UNAM. (1971). Tercera época, vol. 2, UNAM.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona. Paidós.
- García. L. Beatriz Elena. (s.f.), *La teoría de la educación de Niklas Luhmann*. Conferencia en la OEI, Madrid. Liga: <https://issuu.com/journalistpen/docs/luhmann- principios metodologicos>

- Gettier E. (1963). "Is justified true belief knowledge?" in *Revisit Analysis* # 23.
- Goldman, A. (1967), *A causal theory of knowing*, in *The journal of philosophy*. Volume LXIV.
- Hernández García G. (2011). *Hermenéutica analógica, pensamiento clásico y contemporáneo*. Ensayo X: *Hermenéutica analógica y propuesta educacional* de Conde Gaxiola Napoleón, México: UNAM.
- Hoyos Guillermo. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*, ensayo: *La actitud filosófica* de Elio Fabio Gutiérrez Ruiz. Bogotá: Siglo de Hombres Editores.
- Hume, D. (1984). *Tratado de la naturaleza humana*. trad. Félix Duque, Barcelona: Ediciones Orbis S. A.
- Jaspers, K. (2000). *La filosofía desde punto de vista de la existencia*. trad. José Gaos, México: FCE, 2a ed.
- Kohan, W. (2007), *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*. Bogotá. Tunja. Cuestiones de Filosofía, núm. 9.
- Lemke, J. L. (1994). *What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things?* in *J. Soc. for Accelerative Learning and Teaching*.
- Lipman, Matthew. (1999). *Lisa*, trad. Horario Pons, Buenos Aires, Manantial.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*, trad. Carlos Fortea, Paidós, Barcelona
- Lyotard, J. F. (1989). *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.
- Monroy Dávila, F. (2006) *La evaluación inscrita en la analogía y en la pedagogía de lo cotidiano*. México: Construcción Humana.
- Nicol, E. (1974). *Metafísica de la expresión*. México: FCE, 2ª ed.
- Pérez Gómez A y Sacristán G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*, Cap. II - *Los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje*, Madrid: Morota.
- Pico della Mirandola, G. (2004). *Discurso sobre la dignidad del hombre*, trad. Adolfo Ruiz Díaz. México: UNAM.

- Platón. (1997). *El banquete*, trad. M. Martínez Hernández. Barcelona: Gredos.
- Salmerón, F. (1988). *Sobre la enseñanza de la filosofía*. México: Ensayos filosóficos, SEP, Colección Lecturas Mexicanas, Núm. 109.
- Sanjurjo, Liliana Oiga y Teresita Vera. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sartre, J. P. (1975). *La náusea*, trad. Aurora Bernárdez, México: Época.
- Sierra Justo. (1991). *Obras completas V - Discursos*, Nueva Biblioteca Mexicana, UNAM.
- UNAM, (2006). *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, DGCCH, UNAM
- UNAM, (2016). *Programa de estudio Filosofía 1 y 2*, DGCCH, UNAM.
- UNAM. (2016). *Programa de estudio Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*, DGCCH, UNAM.
- Vaello Orts, Juan., (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*, Madrid: Santillana.
- Vico, G. (1999). *Principios de Ciencia Nueva (1744)*. trad. J. M. Bermudo y Assumpta Camps, Barcelona: Folio.
- Villoro, Luis, (2006), "Motivos y justificación de la actitud filosófica", en *Páginas filosóficas*, México, Universidad Veracruzana.
- Wisława Szymborska., (2008), *Poesía no completa*; texto introd. de Elena Poniatowska; ed. y trad. de Gerardo Beltrán y Abel A. Murcia, México: FCE.
- Wittgenstein, Ludwig., (1973), *Tractatus Logico-Philosophicus*, trad. Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera, Madrid: Alianza.
- Zabala Antoni. (2005). *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Editorial GRAÓ.