



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

**EL TEATRO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EN EL
BACHILLERATO GENERAL**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA

NOEMÍ DE LOS ÁNGELES TORRES MIER

TUTOR PRINCIPAL

DR. GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ
FES Acatlán, UNAM

COMITÉ TUTOR

DRA. ALINA MENDOZA CANTÚ
FES Acatlán, UNAM
DR. ALEJANDRO ALBA MERAZ
FFyL, UNAM
DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN
FES Acatlán, UNAM
DR. LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN
FES Acatlán, UNAM

SANTA CRUZ ACATLÁN, ESTADO DE MÉXICO, 04 DE JULIO DE 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



(Tavani, Getty Images)

¡Para ti, hija, que adoras las mariposas!

Iztapalapa, 28 de junio de 2023

AGRADECIMIENTOS Y ALGO MÁS

Para ti, A.S.S.T., mi sonriente bebé amada, que cursaste la Maestría conmigo; primero en mi pancita; luego, en las clases en línea de la Mtra. Lorena, del Dr. Guillermo, de la Dra. Soledad, del Mtro. Ruslam, de la Dra. Rosa Martha y del Dr. Mauricio, pegada a mi pecho, dormida en mi regazo y participando mucho. Para ti, mi niña, que me das fuerzas para resistir la batalla que se vive a la par. ¡Te amo con todo mi ser!

Para todas las mujeres que viven situaciones de violencia y resisten, y para todas aquellas que ya no están aquí como consecuencia de la violencia.

Para mi familia y mis amistades, que nos han acompañado y dado soporte en estos días de dolor, juzgados, denuncias, demandas, medidas de protección, amenazas, violencia institucional, terapias, AMPEVFSyG y CECOFAM.

Esta tesis se escribió entre miedo, lágrimas y dolor, pero principalmente, entre mucha alegría, risas, amor, lactancia, primeros pasos, primeras palabras y muchos “MAMÁ”.

No agradezco el dolor vivido, pero sí agradezco que mi camino se haya cruzado en lo que fue su proyecto de dos años, pues gracias a eso tengo lo más hermoso de mi vida: bebé. De esta experiencia de dolor tomo lo que me ha hecho cambiar tanto y que me seguirá transformando.

Agradezco el apoyo, el amor, el cariño y la compañía de todas, todos y todes ustedes, familia, amistades, docentes, académicos, psicólogas y asesores legales que nos han dado la mano. ¡Esta TESIS es para todos, todas y todes ustedes, con cariño!

Abril, Adrián, Acatlán, Adriana Por., Aiko, Alejandra Ocampo, Alibelula, Aliosha, Alma, Ana Laura, Andrés, Angelito, Angie, BEBÉ amada, Carla, Carlota, Carmen, Clau Cadena, Clau Marin, Carolina Cabre., Centro de Justicia para las Mujeres, César, Círculo de Mujeres, CONAHYCT, Coordinación MADEMS Acatlán, Cristian Fe., Dafne, Danza UNAM, Dino, Dra. Alina Mendoza, Dr. Guillermo Castillo, Dr. Pilatowsky, director Alejandro, Dr. Alejandro Alba, Dr. Arturo López Rueda, Dr. Luis Antonio Velasco, Dra. Soledad, Dra. Rosa Martha, Emi, Familia Reséndiz, Filiberto, FNCVV, Frida, Gaby Pa., Gala, Gaby Mo., Gina, Iosif, Irma, Isra, Iván Contr., Iván (cuñado), Iván Paredes, Ivette, Jorge Hz., Juanito, Karen, Lic. Jessica, Lic. Lorena, Lic. Leticia, Lic. Christian, Lic. Itatí,

Lic. Fernanda, Lic. Adriana, Lic. Palemón, Lic. Elizabeth, Lic. Mary B., Luigi, Luis T., LUNA B. G., Luz, Magda, Mamá, hija e hijo en libertad, Mamá 360°, Mtra. Lorena, Mtra. Yanel, Mar, Marcos, Mariana, Mar, Marisol, Marlene, Mary Mz., Mirel García, Misa, Miss Arce, Miss Lucre, Miss Irma, Miss Nayeli, Miss Esther, Miss Ime, Mtro. Ruslam, Nantzi, Noemi Mi., Noemí Me., Nora, Óscar (osito), psicóloga Maritza, psicóloga Dalia, psicóloga Aline, psicóloga Brenda, psicóloga Eli, Rosalva, Rox, Skarlett, Secretaría de las Mujeres, Señor D., Siloé F., Tony C., UMP, UNAM, Vane Alz., Yon, Ximena Can., y a todos mis demás amigos que han externado sus palabras de apoyo.

No tenemos “artillería”, pero tenemos mucho amor. ¡Les queremos!

Agradezco a Aiko por escucharme, a Isra por mandarme las llaves de su casa, a Aliosha, a Abril y a Dafne por ofrecerse a ir por nosotras, a Dafne y a Misa por traernos despensita y ropa para los primeros días, y al Dr. Arturo por sus valiosas palabras: “se lleva a su niña pegada al pecho, señora, confíe en usted”.

Agradezco a mamá por darnos soporte en medio de este contexto y a Rosalva por darnos un techo a bebé y a mí.

Agradezco a abue Mimí, a Dino, a Rox y a Carlos por estar.

Agradezco a Alma y a César por acompañarnos.

Agradezco a papá y a Carlota por brindarnos el espacio para construir nuestro hogar.

Agradezco a Abril, a mamá, al señor, a Mariana, a su cuñado Iván, a Luz, a Gala, y a Marlene por ayudarnos en la albañilería de nuestro hogar.

Agradezco a Carmen, a Juanito, a Luigi y a Yon por estar tan al pendiente de nosotras.

Agradezco a la Dra. Alina por su acompañamiento, preocupación y confianza.

Agradezco al Dr. Guillermo, al Dr. Pilatowsky, a la Dra. Rosa Martha, al Mtro. Ruslam y a la Mtra. Yanel por su gran apoyo.

Agradezco al Dr. Alba y al Dr. Velasco por formar parte de esta Tesis.

Agradezco a la vida por hacerme madre a pesar de tener endometriosis.

Agradezco a mi cuerpo, a mi mente y a mi espíritu por tenerme en pie.

Agradezco a la danza y al teatro.

Agradezco a Agustín; sin su presencia en mi vida bebé no estaría aquí.

Agradezco a A.S.S.T (BEBÉ AMADA) por haber elegido mi cuerpo como su hogar; por haberme elegido como su mamá.

Hija, eres libre. Tienes voz. Tienes derecho a elegir sobre ti, sobre tu cuerpo, sobre tus gustos, sobre tu vida. Si alguien insiste para hacerte cambiar de opinión, después de que dijiste NO, es manipulación. Tus sentimientos son válidos. No tienes que cumplir las expectativas de alguien que no seas tú. El patrón de herir, arrepentirse y pedir disculpas (bombardeo de amor-arranques-arrepentimiento) es círculo de violencia. Cada quien es responsable de sus emociones y de sus reacciones, que no te culpen por ellas. Mentir, chantajear, culpabilizar, intimidar, hacer bromas hirientes, celar, controlar, prohibir, engañar, descalificar, discriminar, invalidar, inutilizar, aislar, retener, aventar cosas, es violencia psicoemocional. Nada justifica una reacción violenta hacia tu persona; ningún contexto lo justifica. ¡Los hechos valen más que mil palabras!

Las mujeres NO ESTAMOS LOCAS por alzar la voz. La violencia incrementa. ¡Vete a la primera, siempre a la primera! ¡Ninguna mujer debe vivir con miedo!

Es urgente pensar en la persona que nos gustaría ver a lado de bebé en un futuro y mostrarle con el ejemplo. Los patrones se repiten. La forma en que se le hable, en que se le trate, será la manera en que ella normalizará ser tratada.

Alzo la voz contra las estructuras violentas que se repiten y que deben transformarse, por ti, hija, por tu bien. La ventaja de que hayas nacido en esta generación es que ahora se habla de que las mujeres tenemos derecho a una vida libre de violencia. Alzo la voz para generar un cambio para ti, para tu futuro, para mí, para todas. Alzo la voz con temor -pues alzar la voz trae como consecuencia una respuesta aún más violenta-, pero con la esperanza, sí, de que pueda haber un cambio; creo en el cambio, de eso habla mi tesis. ¡Por una vida libre de violencia para todas las mujeres y las infancias!

¡Te amo con todo mi corazón, bebita! ¡Siempre te voy a creer! ¡Cuentas con mi apoyo!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
Capítulo 1. ¡Primera llamada! Características, retos y propósitos de la enseñanza de la ética en el Bachillerato General y su actualización en el escenario de la pandemia por COVID-19	10
1.1 Sobre el Bachillerato General: descripción, objetivos, competencias genéricas y perfil del bachiller.....	10
1.2 Acerca del programa de la asignatura de Ética I: fundamentación y enfoque.....	20
1.3 “Hoy no voy a entrar”: sobre la deserción escolar y el rendimiento académico.....	25
1.4 “Llevé la asignatura de Ética, pero no me acuerdo de nada”: el reto de enseñar ética...27	
1.5 Covid-19 a escena: aula en casa, desde la pantalla.....	31
1.6 Barbarie a escena: atrocidades en los contextos social y escolar.....	37
Capítulo 2. ¡Segunda llamada! Personajes en escena para la enseñanza de la ética: Theodor W. Adorno, Augusto Boal y Paulo Freire	41
2.1 <i>Educación para la emancipación</i> : la mayoría de edad para la emancipación del estudiante.....	42
2.2 <i>Teatro del Oprimido: poética del oprimido y sujeto de acción</i> para un ambiente áulico pensado en el protagonismo del estudiante.....	53
2.3 <i>Pedagogía del Oprimido</i> : educación para la intervención en el mundo.....	58
2.4 Entre Adorno, Boal y Freire: elementos en común para la educación.....	61
Capítulo 3. ¡Tercera llamada! Educación para la vida: adolescencia y ética	64
3.1 El “terror” llegó: la adolescencia.....	64
3.2 Adolescencia en el mundo actual.....	67
3.3 ¡Vuelen, pájaros azules! Adolescencia y ética.....	71
3.4 Entre el teatro y la educación.....	75
3.5 <i>¿Filosofía Escénica?</i> Enseñanza de la ética desde <i>La excepción y la regla</i> de Bertolt Brecht.....	84
3.6 Enfoque pedagógico para una <i>Filosofía Escénica</i>	85

Capítulo 4. ¿Comenzamos! <i>Filosofía Escénica</i>: estrategia para la enseñanza de la ética en el Instituto de Bachillerato Nobel.....	88
4.1 El docente-director escénico se prepara: particularidades y diagnóstico del Bachillerato General en el Colegio Alfredo Nobel.....	89
4.2 Trabajo de mesa: planeaciones para una <i>Filosofía Escénica</i>	90
4.3 En escena: aplicación de la estrategia de intervención docente en el aula.....	99
4.4 Fin de Temporada: valoración de la estrategia docente.....	101
CONCLUSIONES.....	106
ANEXOS.....	111
#NOMAS: Hablemos un poco más sobre la violencia.....	123
REFERENCIAS.....	130

INTRODUCCIÓN

La presente tesis surge del interés de fomentar en las y los estudiantes de Nivel Medio Superior (NMS) el pensamiento crítico a partir del estudio de la Filosofía desde el campo de la Ética, en el Bachillerato General (BG).

Desarrollar el pensamiento crítico de las y los estudiantes debe ser una prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La manera en que las y los adolescentes interpelan, confrontan y cuestionan los conocimientos y su aplicación, los fenómenos sociales, sus contradicciones, sus matices y sus alcances, es una forma de pensamiento que les abre el camino para generar herramientas críticas para hacer frente a los retos que el mundo actual les presenta, a la vez que se liberan de los preceptos impuestos desde afuera y se conducen con inquietud para cuestionar, discernir, argumentar y posicionarse respecto al mundo.

La urgente necesidad de trabajar el pensamiento crítico en el proceso formativo de las y los estudiantes se explica observando nuestro entorno. En este mundo en crisis, en donde actos de barbarie son ejecutados día a día con normalidad, resulta preciso cuestionarse sobre lo acontecido, su origen, su finalidad y sus alcances. Proponer una estrategia docente que se enfoquen en desarrollar el pensamiento crítico de las y los estudiantes de NMS, se vuelve indispensable.

El desarrollo del pensamiento crítico no es un objetivo fácil de alcanzar. Entre las dificultades que se presentan existen principalmente dos: la primera, la falta de sentido e interés que las y los estudiantes manifiestan respecto a los contenidos temáticos debido a la inmensa distancia que existe entre los temas filosóficos y su vida; la segunda, la áspera relación que se establece entre estudiantes y contenidos derivada de la manera en que las y los docentes comunican los temas y su relevancia; la práctica docente no genera transferencia con las y los estudiantes.

Pensando en romper la brecha existente entre docente-filosofía-estudiante, el tema de esta intervención docente surge de la siguiente pregunta: ¿cómo puede desarrollarse el pensamiento crítico a través del teatro como recurso para acercar los contenidos filosóficos a la realidad cotidiana de las y los estudiantes de NMS?

Al emplear el teatro como lenguaje a partir del análisis de escenas que reflejen situaciones semejantes a las vividas en el cotidiano, se puede generar un ambiente áulico propicio para el diálogo y la reflexión, en donde las y los estudiantes jueguen un papel agencial en la construcción de su subjetividad, de su conocimiento y de su pensamiento crítico, con el propósito de que encuentren la relevancia y la aplicación de los contenidos filosóficos en su vida, al mismo tiempo que desarrollen las habilidades necesarias para cuestionar, confrontar e interpelar el mundo de hoy.

En el contexto de las dificultades que se enfrentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos filosóficos en el BG, este proyecto tiene como objetivo general desarrollar la propuesta de una estrategia docente a partir del encuentro entre Theodor W. Adorno, Augusto Boal y Paulo Freire, con la finalidad de proponer una forma de enseñanza que involucre a las y los estudiantes como agentes activos en la construcción de su propio conocimiento, asumiendo también un papel crítico frente a las condiciones de su vida, de su contexto y de la sociedad actual.

Como parte de la propuesta que conforma la estrategia didáctica de esta tesis, invito a las y los docentes a entrar en el papel de quien realiza la dirección escénica de una obra de teatro. La importancia de asumir ese rol y realizar esa analogía radica en las características que posee un(a) director(a) teatral, pues es quien se encarga de gestionar los elementos que conforman todo el proceso; diseña, proyecta, acompaña, planea, organiza y ambienta; coordina la participación de los colaboradores (actores, creativos y productores); gestiona los ensayos, el estreno y la temporada; además de pensar en el espectador. Todo, desde la creatividad, la presencia y la vida. La homologación entre docente-director(a) escénico(a) y entre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje con los elementos del proceso de creación escénica, es clave para esta propuesta y se desarrollará con mayor profundidad en el Capítulo 3.

Para la exposición de los momentos que conformaron el proceso de integración de este trabajo de grado, la tesis se compone de cuatro capítulos:

El capítulo uno, “¡Primera llamada! Características, retos y propósitos de la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato General”, se centra en compartir un análisis del programa

actual del BG y en reflexionar sobre las condiciones actuales, los retos de enseñar filosofía en este marco y, por lo tanto, la relevancia que tiene la enseñanza de la filosofía en el NMS.

El capítulo dos, “¡Segunda llamada! Personajes en escena para la enseñanza de la filosofía: Theodor W. Adorno, Augusto Boal y Paulo Freire, en donde se muestran los vasos comunicantes entre la crítica que expone Adorno, la propuesta escénica-pedagógica que realiza Boal y el planteamiento pedagógico de Freire.

En el capítulo tres, “¡Tercera llamada! Educación para la vida: adolescentes y filosofía”, se justifica la relación funcional entre el teatro y la enseñanza, en particular en la enseñanza de contenidos filosóficos, y se desarrolla la estrategia propuesta para esta investigación, la cual he nombrado *Filosofía Escénica*.

Por último, en el capítulo cuatro, “¡Comenzamos! *Filosofía Escénica*: estrategia para la enseñanza de la ética en el Instituto de Bachillerato Nobel”, se expone la aplicación, los resultados y las dificultades de la estrategia de intervención docente en el aula, realizada en dicho instituto.

Capítulo 1. Características, retos y propósitos de la enseñanza de la ética en el Bachillerato General y su actualización en el escenario de la pandemia por COVID-19

Con la intención de contribuir a la resolución de los múltiples problemas de la Educación Media Superior (EMS) en nuestro país, en el año 2008, se realizó la revisión del currículo académico de las diversas instituciones que imparten los estudios del Bachillerato en México.

A fin de unificar los planes de estudio y atender la cobertura, la equidad y la calidad como retos centrales, se creó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y se realizó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Dicha reforma provocó que los diferentes subsistemas -incluido el de la DGB- actualizaran sus programas escolares a fin de unificar y definir sus criterios, sus objetivos y sus bases, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza en el NMS.

A partir de esta unificación de criterios, la DGB establece que el BG debe ofrecer una cultura general básica, proporcionar los conocimientos y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil. (Dirección General de Bachillerato [DGB], s.f.)

En el presente capítulo se darán a conocer los objetivos, el perfil del bachiller, las competencias genéricas, las competencias disciplinares básicas del área de Humanidades y el enfoque de la asignatura de Ética I. También, se hablará sobre el rezago académico, la deserción escolar, la relación de las y los estudiantes con el proceso de enseñanza-aprendizaje y su actualización por el COVID-19, y el panorama actual de violencia.

1.1 Sobre el Bachillerato General: descripción, objetivos, competencias genéricas y perfil del bachiller

Descripción: ¿integración al mundo laboral o formación integral?

La DGB destaca que el nivel bachillerato tiene “un papel importante en el desarrollo de nuestro país, en virtud de que debe promover la participación creativa de las nuevas

generaciones en la economía, el trabajo y la sociedad, reforzar el proceso de formación de la personalidad en los jóvenes y constituir un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida”. (DGB, s.f.); asimismo, señala la relevancia que tiene la EMS en tres aspectos: participación creativa, formación de la personalidad y constitución de un espacio propicio para la adopción de valores y actitudes para la vida.

En la práctica, al momento de trasladar esta información al trabajo en el aula, surgen por lo menos dos preguntas:

- a) ¿realmente los objetivos atienden a la construcción de una subjetividad capaz de enfrentarse a la vida, o más bien, la “formación de la personalidad” que se espera obtener en el perfil del bachiller está orientada a responder a las demandas económicas y laborales actuales?
- b) promover “la participación creativa de las nuevas generaciones” ¿ciertamente se enfoca en detonar una intervención auténticamente creativa (reflexiva, crítica, propositiva) o la acepción que se le da al adjetivo “creativa” está encaminada, mejor dicho, a la capacidad “creativa” para resolver las exigencias de un sistema económico que opera de manera alienada y pondera el carácter cuantitativo de sus resultados?

Es posible leer, a partir del orden jerárquico planteado en la descripción, que en primer lugar se expone el promover la participación de las nuevas generaciones en la economía, el trabajo y la sociedad, priorizando este fin; y en segundo plano, reforzar el proceso de formación de la personalidad en los jóvenes. En este aspecto, la educación aparece subsumida ante los intereses sistémicos de la producción económica. Tan es así, que se prioriza la participación de las nuevas generaciones en la economía, en el trabajo y en la sociedad, dejando en segundo plano los aspectos humanos.

Priorizar la incorporación al mundo del trabajo, al papel de las y los estudiantes egresados con el fin de su acentuar su participación en la economía, aparece regularmente en la descripción del BG:

la Educación Media Superior brinda a los egresados de la educación básica la posibilidad de formarse para continuar sus estudios o incorporarse al mundo del trabajo, por ello, la tarea ineludible de este tipo educativo es proveer al

estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que coadyuven a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social, es decir, a su formación integral. (DGB, s.f.)

Si bien se expone la importancia de brindar a los egresados la posibilidad de continuar con sus estudios, esta continuación se encamina a la búsqueda de incorporarse al mundo laboral. La elección de las carreras va de la mano al ingreso que se busca obtener por haberlas estudiado; de ahí que las estadísticas públicas arrojadas por el Observatorio Laboral del Gobierno (OLA) hablen de “las profesiones con los salarios más altos y bajos en México”, “las diez carreras mejor pagadas en México”, “las áreas profesionales mejor pagadas en el país”, por ejemplo. El énfasis de formar a los egresados para incorporarse en el mundo laboral hace evidente que, si bien en la descripción del Bachillerato General se habla de proveer a las y los estudiantes de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que coadyuven en la consolidación de su mundo psicológico, intelectual, productivo y social, en la práctica, esto queda en segundo plano.

De acuerdo al señalamiento del Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública (SEP), corresponde a la DGB “proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje para el bachillerato y sus diferentes modalidades” (Reglamento Interno de la SEP [RI de la SEP], Art. 24, Fr. I) y “diseñar y promover criterios y estándares nacionales de calidad y de pertinencia que permitan evaluar los conocimientos, habilidades, destrezas y competencias de los estudiantes de la educación a que se refiere este artículo” (RI de la SEP, Art. 24, Fr. XI)

En atención a las demandas que el BG debe cubrir, la DGB manifiesta, como parte de sus propósitos, la intención de coadyuvar en el desarrollo de la formación integral de las y los estudiantes, en correspondencia directa con las instituciones que imparten la EMS en el territorio nacional. En la misma dirección, procurando el mejoramiento del servicio educativo, la DGB plantea que “la propuesta de reforma curricular para el Bachillerato General surge como una alternativa para dar respuesta a las problemáticas educativas existentes.” (DGB, Descripción, s.f.) En este sentido, para mejorar la calidad de la educación con equidad, contempla las siguientes políticas:

- a) ampliar la cobertura
- b) formar ciudadanos responsables, solidarios y con conocimientos idóneos
- c) impulsar la reforma del currículo, adoptar enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje y promover el diseño de materiales didácticos
- d) impulsar la formación y actualización de profesores, y fortalecer las escuelas públicas.

Sumado a estas políticas, la DGB promueve una educación integral, con esquemas flexibles, en donde se actualicen periódicamente los planes y programas y se incorporen sistemas de tutorías, sustentando su pertinencia en la estrecha vinculación de la escuela con su comunidad y en su interrelación con el mundo laboral. Como parte de este esfuerzo, la DGB incorpora el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), junto con la renovación de materiales didácticos y la realización de talleres. Todo, con la finalidad de proporcionar al BG de las condiciones necesarias para brindar una formación de calidad, para convertir la escuela en un espacio de convivencia juvenil idóneo en el que se fomente el aprendizaje dentro de un ambiente de rigor académico que contribuya en el desarrollo integral de las y los estudiantes, manifiesta la DGB.

Pero, ¿qué sucede con los resultados obtenidos (tanto académicos como personales) ?, ¿las y los estudiantes realmente nutren su desarrollo integral en su paso por la DGB? El desempeño académico, la deserción escolar y los índices de violencia indican la existencia de varias problemáticas que hacen evidente que el “desarrollo integral” de las y los adolescentes no está siendo cubierto en su totalidad.

Objetivos: alcances y límites del Programa

Las intenciones formativas que tiene el BG se dividen en tres objetivos (DGB, s.f.):

- a) Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica a partir de la cual se adquieren los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
- b) Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.

- c) Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil.

En los objetivos se expone que la intención de este nivel educativo es participar en el desarrollo integral de las y los estudiantes, así como coadyuvar en la adquisición y en la construcción de nuevos conocimientos técnicos, científicos y humanos; ayudar en la consolidación de una base que permita desempeñarse de manera eficiente en este nivel, en estudios superiores y en la vida (tanto laboral, como personal); y “desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil”.

Es inevitable, detenerse y preguntar ¿qué es lo “socialmente útil”? y ¿a qué se considera una “actividad productiva socialmente útil”? Igualmente, surge entonces la inquietud respecto al valor que se le pretende dar a las actividades desarrolladas por las humanidades y en particular por la filosofía, pues a partir de las demandas académicas, políticas, económicas y laborales de la actualidad, se ha mostrado la intención, cada vez más evidente, de restar peso a la enseñanza de las humanidades en general, y de la filosofía en particular, lo que lleva a pensar que quizá éstas disciplinas ya no están siendo consideradas como algo “productivo” ni “socialmente útil”. El riesgo latente que las y los profesores del área de humanidades percibimos respecto a su desaparición, no es sólo un miedo infundado, sino que puede leerse entre líneas en las actualizaciones realizadas a los planes y programas: la intención estrechamente enfocada en priorizar la enseñanza de las disciplinas que sí se consideran “productivas” y “socialmente útiles”.

Los planes y programas pueden ir de la mano con las políticas educativas, encaminadas hacia fines políticos y económicos antes que humanos, pero ante este escenario, la labor del docente en el aula cobra un papel de suma relevancia: o transmite el valor y la utilidad que tiene su campo de estudio o genera resistencia al momento de su enseñanza.

Competencias Genéricas: ¿competencias para la vida?

Con el propósito de producir aprendizajes significativos en la EMS, para contribuir a elevar la cobertura y la permanencia en este nivel, Miguel Székely Pardo (2010) explica en su texto *Avances y transformaciones en la educación media superior*, que:

resulta esencial fortalecer la cobertura, la equidad y la calidad, de manera que tenga sentido estudiarla y se convierta en un mecanismo mediante el cual los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos que les resulten útiles para desarrollarse como personas y actores en la sociedad y en el mercado laboral. [...] Por lo tanto, es importante propiciar una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes. [...] Esto puede lograrse centrando el modelo educativo en el desarrollo de competencias y habilidades. (p. 318)

A partir de lo que dice Székely Pardo, es posible entender que el sentido de estudiar el NMS va dirigido a que las y los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos para que, en su proceso de desarrollo como personas, puedan incorporarse al mercado laboral. Y si bien se menciona también la importancia de un programa educativo que responda a las necesidades “psicoemocionales de los estudiantes”, ¿realmente se trabaja desde el proceso de enseñanza-aprendizaje para cubrir esta necesidad?, ¿las estrategias implementadas en el aula, basadas en su mayoría en estructuras de enseñanza que se centran en la repetición y en la memorización de contenidos, permiten cubrir las “necesidades psicoemocionales de los estudiantes” o se enfocan más en cumplir con resultados que satisfagan las demandas estadísticas de evaluación?

Con el interés de mejorar el nivel educativo y lograr que las y los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos que les resulten útiles para desarrollarse como actores en la sociedad y en el mercado laboral, y que a su vez atiendan sus necesidades psicosociales, se incorporan en el programa las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas a partir del Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) publicado en el *Diario Oficial de la Federación*. En este acuerdo, se encuentran los ejes de la RIEMS que determinan el Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, en el cual se señala cuáles competencias serán comunes a las modalidades y subsistemas de la EMS.

En el Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el MCC del SNB, se definen las competencias genéricas como aquellas que:

todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar

aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato. (ACUERDO número 444, p.1)

Según el Acuerdo 444, es necesario que las y los estudiantes cuenten, al egresar, con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial en los campos personal y social. Székely P. (2010) señala la definición de competencias a partir de Phillipe Perrenoud, como “la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p.318), es decir, la capacidad para resolver problemas. En este sentido, la enseñanza por competencias busca brindar herramientas que permitan a las y los estudiantes aprender de manera autónoma, pero ¿qué sucede en la práctica hablando de un modelo de educación que ha sido cuestionado por sus orígenes y pretensiones economicistas y empresariales?

La idea de competencia en el mundo empresarial está íntimamente ligada a la eficacia y a la rentabilidad productiva. Es decir, se trata de definir y adquirir destrezas y saberes que hagan a las empresas competitivas [...] El auge, desde los años 90, de modelos educativos basados en competencias aparece como respuesta a las demandas que la sociedad hace a la escuela para que forme ciudadanos y ciudadanas capaces de integrarse con éxito en la sociedad actual y responder a sus necesidades empresariales y económicas. La educación se vuelve, así, aún más dependiente de las demandas de un tipo de sistema social y económico determinado. (Consejo Educativo de CYL, 2007, 1.2.2)

Entonces, es posible poner en tela de juicio las intenciones que esconde este modelo educativo. Por lo tanto, surgen varias dudas sobre su aplicación, tales como: si pretende formar mano de obra barata, si tiene un carácter reproductivo del sistema de dominación vigente o si busca imponer la lógica empresarial en el modelo educativo.

En los planes de estudio de la SEP, el concepto competencia “enfatisa tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de

manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida.” (DGESuM, Enfoque centrado en competencias). Siguiendo este concepto, la DGB aterriza como competencias genéricas (ÉTICA I, p.9-10), las siguientes:

a) Se auto determina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
	3. Elige y practica estilos de vida saludables.
b) Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
c) Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
d) Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
e) Trabaja en forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
f) Participa con responsabilidad en la sociedad	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
	11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

La palabra competencia tiene dos acepciones etimológicas: Una primera es que la palabra competencia, del verbo competir, viene del griego agón, agón/síes, (G) Competencia es una palabra polémica y apunta a un campo semántico denso, con múltiples significados, debido a la pluralidad del contenido e interpretación, lo cual determina que sea un término polisémico. Una segunda que se deriva del latín, Competentia (L) que quiere decir pertenecer, incumbir, comprometerse con algo. Competeré, «Te compete» significa que te haces responsable de algo, está dentro del ámbito de tu jurisdicción. (Vargas, 2013, p.122-123)

El enfoque por competencias ha generado confusiones y desacuerdos desde su incorporación, debido a que la palabra *competencia* se asocia con las acepciones más inmediatas como rivalizar, concursar o enfrentar; pero en el campo educativo se ha buscado promover otra acepción de la palabra *competencia*: la capacidad para poder enfrentarse a diversas situaciones y poder resolver problemas. Entonces, en un sistema educativo que trabaja bajo el modelo por *competencias*, con la finalidad de contribuir a la formación de estudiantes críticos, con aptitudes y capacidades para enfrentarse a la vida y propiciar, como dice Székely P. (2010), “una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes” (p.318), es preciso acompañar la enseñanza con estrategias que contribuyan a sí lograr un desarrollo integral de las y los estudiantes y no sólo que sirvan como camino para incorporarlos a la competencia en el mundo laboral-empresarial. Las y los estudiantes tienen derecho a desarrollar habilidades que realmente les nutran subjetivamente y no que sólo les programen para funcionar como parte de un sistema.

Perfil del bachiller: subjetividades programadas

Incorporar el enfoque por competencias al sistema educativo en México, según la DGB a partir de lo que establece la SEP, tiene el propósito de fortalecer la cobertura, la equidad y la calidad en la EMS, para contribuir en la construcción del perfil de las y los egresados.

El BG describe el perfil del egresado como “aquellos atributos deseables que orienten el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas del joven mexicano para incorporarse como sujeto útil y activo a la vida cotidiana, a la educación superior y al mundo del trabajo.” (DGB, perfil del bachillerato, s.f.) Señala también que estos “atributos” hacen

referencia a cuatro capacidades básicas: intelectuales, comunicación, socio-afectivas y productivas.

A partir de esto, la DGB considera en su Perfil del Bachillerato (DGB, s.f.) que las y los estudiantes egresados deben ser capaces de:

- a) Analizar y explicar diversos fenómenos, desde distintas dimensiones.
- b) Aplicar los diferentes conocimientos adquiridos con base en principios.
- c) Realizar interpretaciones reflexivas y críticas, y tomar conciencia del impacto social que tienen el quehacer científico y el desarrollo tecnológico.
- d) Asumir una actitud positiva al enfrentar y atender problemas de su entorno.
- e) Construir una personalidad ética como individuo y como parte de una sociedad.
- f) Adquirir los elementos necesarios para consolidar su personalidad y enfrentar los riesgos propios de su edad.
- g) Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo al contexto y a su intención.
- h) Emplear las TICs para desarrollar conocimiento y promover la participación activa y constructiva en la sociedad.
- i) Adquirir conocimientos sobre principios específicos de las diversas disciplinas para facilitar su decisión al elegir los estudios superiores.
- j) Obtener elementos que les permitan realizar de manera competente un trabajo productivo en beneficio de la sociedad.
- k) Contar con elementos que posibiliten la creación y aprecio de manifestaciones artísticas y culturales.
- l) Poseer destrezas motrices para mantener un cuerpo sano.

Como es posible leer, estos “atributos” conforman una propuesta que, de llevarse a la práctica, dotaría de múltiples habilidades a las y los egresados. Se propone que las y los estudiantes sean reflexivos y críticos, que consoliden su personalidad, que aprendan a enfrentar riesgos, que posibiliten la creación de manifestaciones artísticas, entre otras habilidades, pero, inmersos en el sistema de producción actual, en donde el valor se obtiene a partir de la entrega de resultados, bajo políticas educativas que atacan constantemente la enseñanza de las humanidades y principalmente de la filosofía, ¿desarrollar las habilidades

de reflexión y de crítica de las y los estudiantes realmente es una prioridad o más bien resulta un estorbo?

En la *Declaración contra la eliminación de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior*, en el pronunciamiento que se hace dirigido al Lic. Andrés Manuel López Obrador (Presidente de los Estados Unidos Mexicanos), a la Mtra. Delfina Gómez Álvarez (Secretaria de Educación Pública) y al Dr. Juan Pablo Arroyo (Subsecretario de Educación Media Superior), se recuerda lo que ya en el gobierno del presidente Felipe Calderón se había dicho respecto al valor de la filosofía:

No es la primera vez que se intenta eliminar a las disciplinas filosóficas. El gobierno de Felipe Calderón pretendió hacerlo para favorecer una educación tecnocrática y mercantilista definida por la OCDE. Aquella medida mereció el repudio de la comunidad filosófica, científica y cultural, y tuvo que ser revertida por dicho gobierno. La filosofía, en aquel entonces, era considerada como un estorbo para la incorporación de los estudiantes al sistema económico. Hoy en día, a pesar de que la reforma educativa pretende superar el modelo educativo del gobierno neoliberal, el resultado viene a ser el mismo. (CEFIME, 2022)

Con la constante amenaza de desaparecer la filosofía y sus disciplinas en el NMS, se pone en tela de juicio la intención de las reformas educativas y surge la duda de si realmente están diseñadas para contribuir a la adquisición de todas las habilidades que promueven los programas de estudio. Atendiendo entonces a lo que propone el Perfil del Bachillerato respecto al desarrollo integral de las y los egresados, es necesario, entre muchas otras acciones, no quitar el dedo del renglón y continuar defendiendo la permanencia de las disciplinas filosóficas por su valor en el proceso formativo de las y los estudiantes.

1.2 Acerca del programa de Ética I: fundamentación y enfoque

Fundamentación (ÉTICA I, 4): sobre la transversalidad y la interdisciplinariedad

A partir del ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron varios cambios por la RIEMS en los distintos subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. Entre los principales cambios están:

la adopción del marco curricular común al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la implantación del perfil del docente y del directivo, así como la instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB. (Gobierno de México, DGB [SEMS], Historia)

Como parte de estos cambios, la DGB establece la Actualización de Programas de Estudio tomando como fundamento el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. En dicha actualización, se integran elementos tales como los aprendizajes claves, los contenidos específicos y los aprendizajes esperados (SEMS, Transversalidad, 19); además de conservar el enfoque basado en competencias, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el abordaje de temas transversales.

A partir de estos ajustes, se incluyeron en el Programa de la asignatura de Ética I los **temas transversales** que, según Figueroa de Katra (2005), “enriquecen la labor formativa de manera tal que conectan y articulan los saberes de los distintos sectores de aprendizaje que dotan de sentido los conocimientos disciplinares, con los temas y contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno” (ÉTICA I, p.4). Estos temas transversales se clasifican en cuatro ejes: **social, ambiental, de salud y de habilidades lectoras**. Asimismo, se promueve en el programa la **interdisciplinariedad** entre asignaturas del mismo semestre, con la finalidad de conjuntar el trabajo de las diferentes disciplinas de forma colaborativa. Este trabajo, tiene como objetivo “la obtención de resultados en los aprendizajes esperados de manera integral, permitiendo al estudiantado confrontarse a situaciones cotidianas aplicando dichos saberes de forma vinculada.” (ÉTICA I, p.5)

Junto con los temas transversales y la interdisciplinariedad, otro elemento que el programa señala atender, es el **rol del docente**. El docente, según lo indica el Programa, atiende el “desarrollo de habilidades socioemocionales del estudiantado, tales como la confianza, seguridad, autoestima, entre otras, propone estrategias disciplinares y transversales favoreciendo el uso de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación; así como el diseño de instrumentos de evaluación que atiendan al enfoque por competencias.” (ÉTICA I, p.5) El Programa plantea que el docente tiene un papel

fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es quien facilita el proceso educativo a partir del diseño de actividades que, si son significativas, promueven el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares. De igual manera, es el encargado de generar un ambiente áulico propicio para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, a la vez que planea las estrategias que permiten la práctica transversal y la interdisciplinariedad.

Tanto la transversalidad y la interdisciplinariedad son conceptos que han provocado inconformidad, pues surge la duda de si a partir de su incorporación, la enseñanza de las disciplinas filosóficas ha perdido valor en comparación a otras asignaturas. Desde la RIEMS, el lugar que los planes de estudio han otorgado a la filosofía y a las asignaturas que derivan de este campo, es un tema que ha alimentado diversas inquietudes, pues es evidente que la filosofía como disciplina “tiene muy poca presencia en los países de estudio (iberoamericanos), [...] aunque se reconozca su importancia y se piense que no puede desaparecer de los currículos [...], en la práctica se está reduciendo notablemente, sobre todo en su intensidad horaria y conceptual, y en algunos países se ha suprimido.” (Vargas L., 2011, p.12-13)

Pero, ¿por qué se está eliminando la filosofía de la EMS? La única respuesta que se expuso en la reforma de la SEP es: “porque se trata de una disciplina más bien transversal” (Vargas L., 2011, p.15). Aunque en las descripciones de transversalidad e interdisciplinariedad que se proporcionan en los Programas de Ética y de Filosofía de la DGB se busca enriquecer la conexión y articulación de saberes para la obtención de los aprendizajes esperados en beneficio de las y los estudiantes, al observar la poca presencia que tienen las disciplinas filosóficas en los actuales planes de estudio y la evidente tendencia a su desaparición, pone en tela de juicio las “buenas” intenciones manifiestas en el Programa respecto a la incorporación de la transversalidad y de la interdisciplinariedad. Gabriel Vargas Lozano expone que, en relación a la enseñanza de la filosofía, lo único que se deduce a partir de la actualización de la RIEMS, es: “la ignorancia sobre su función, significado e importancia, y/o, el predominio de una razón tecnocrática o instrumental que considera que un estudiante será más productivo (“competente”, según su terminología) mientras menos cultura y formación humanística tenga.” (Vargas L., 2011, p.12-13)

En el nuevo modelo educativo, se explica la transversalidad (SEMS, p.4) como la conexión y la articulación de los saberes adquiridos en las diferentes asignaturas, de forma que el uso de los aprendizajes alcanzados sea visto como un continuo articulado y no sumativo. En cuanto a la interdisciplinariedad, Van de Linde la define como “una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento.” (Carvajal, 2010, p.159) Según el nuevo modelo educativo, incorporar la transversalidad y la interdisciplinariedad se encamina a guiar los propósitos escolares a generar una relación entre la escuela y la vida, para desarrollar las competencias en respuesta a los cuatro propósitos actuales de la EMS: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. (SEMS, p.3)

Promover la colaboración entre disciplinas para contribuir a la formación de las y los estudiantes es necesario, pues “nos encontramos con una sociedad sumida en una profunda crisis. La filosofía, las ciencias naturales y sociales, y las humanidades, en su conjunto deberían buscar alternativas de solución” (Vargas, 2012, 65); pero es preciso señalar que, al trabajar en colaboración, se debe respetar el lugar de cada una de las disciplinas filosóficas dentro del marco curricular. Al fusionarlas, como se pretende con la nueva reforma, se corre el riesgo de diluir su valor, dando como resultado una mezcla de temas abordados sólo superficialmente.

Enfoque de la disciplina: Mirada hacia el horizonte

Respecto al enfoque del campo disciplinar de Humanidades, el programa de Ética pretende:

lograr la formación de personas reflexivas con un enfoque humanista, capaces de explicar su contexto social y cultural de manera crítica; considerando las condiciones de la realidad en un marco de interculturalidad; entendiendo su rol en la construcción y transformación a lo largo de la vida; asumiendo una actitud responsable hacia los demás; coadyuvando en la participación de una sociedad equitativa y democrática. (ÉTICA I, p.6)

Según el enfoque del campo disciplinar, se puede destacar que el propósito del programa tiene el interés de formar personas reflexivas que entiendan su rol en la construcción y

transformación a lo largo de la vida, capaces de asumir una actitud responsable pensando en una sociedad equitativa y democrática. Asimismo, el programa de Ética I plantea como propósito “que el estudiantado logre una formación integral basada en valores y principios, mismos que contribuyan en tener una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa [...], respetando las prácticas distintas a las suyas dentro de un marco de diversidad intercultural.” (ÉTICA I, p. 6)

Para alcanzar esos propósitos planteados por el programa habría que comenzar por replantear la forma en que se acerca la asignatura a las y los estudiantes, pues lamentablemente, es posible identificar que el valor que se le da el estudio de la Ética, igual que al estudio del resto de las asignaturas del campo filosófico, es casi nulo.

Ante los ojos del ciudadano común aparece como una disciplina extraña, cuando no inútil, y por tanto innecesaria [...] Este menosprecio del pensamiento no es sólo opinión de un ciudadano que no ha podido salir de la des-ilustración, sino también de importantes funcionarios públicos. Así, el subsecretario del Trabajo del sexenio de Vicente Fox (2000-2006), en una declaración periodística, afirmó que el sistema no requería filósofos, sino técnicos. (Vargas L., 2012, p.77)

Comprender y promover la relevancia que tiene la enseñanza de la ética, es primordial, pues permite que las y los estudiantes identifiquen, evalúen, analicen, reflexionen y critiquen situaciones actuales, acercándose a contextos diversos del propio, permitiéndoles así conocer y valorar distintas maneras de ver el mundo.

Política e institucionalmente, estas asignaturas del campo filosófico apuntan a ser disueltas, pues son consideradas disciplinas “extrañas”, “innecesarias” y/o “inútiles”. Corresponde a las y los profesores que imparten estas disciplinas defender su relevancia desde la trinchera, es decir, desde el trabajo en el salón de clases. Pero, ¿cómo defenderlas? ¿Arrojando grandes “choros” (así decíamos los jóvenes en mis tiempos) a las y los estudiantes, jóvenes que opinan que estas disciplinas son “aburridas” e “irrelevantes”? o ¿diseñando estrategias e integrando recursos que acerquen estas disciplinas a las nuevas generaciones?

Enseñar filosofía, ética, lógica, estética es más que enseñar un contenido, es una “forma de *intervención filosófica*, ya sea sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionales o incluso sobre temáticas no habituales de la filosofía” (Cerletti, 2008, p.20-21); es una tarea en la que “profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento.” (Cerletti, 2008, p.20)

1.3 “Hoy no voy a entrar”: sobre la deserción escolar y el rendimiento académico

El éxito o fracaso de las y los estudiantes, al cursar el Bachillerato General, depende de las distintas circunstancias que viven durante sus estudios; influyen el nivel socioeconómico, el contexto en el que se encuentra la escuela, el interés que se despierta en las y los jóvenes, la tasa de embarazos adolescentes, entre otras muchas razones. Existen múltiples factores que intervienen y generan interrupciones a lo largo de la vida escolar de las y los jóvenes; entre algunas de las situaciones se pueden mencionar: la violencia dentro y fuera de casa, la violencia dentro y fuera de la escuela, el alcoholismo, la drogadicción, la delincuencia, la falta de comunicación en casa, la falta de comunicación en la escuela (con docentes y autoridades), las situaciones económicas precarias, la necesidad de insertarse al mundo laboral con urgencia, los embarazos adolescentes, el bajo rendimiento académico, la reprobación, el desinterés y el déficit académico acumulado de niveles educativos anteriores.

Estos factores inciden gravemente en dos de las grandes problemáticas que las instituciones que imparten la EMS pretenden combatir: la deserción escolar y el bajo rendimiento académico. La actitud pasiva por parte de las autoridades escolares y de la plantilla docente, las desigualdades sociales que se manifiestan dentro de las escuelas, el ambiente educativo promovido dentro de las instituciones, la falta de actualización docente, y la escasa intervención por parte de las autoridades escolares, contribuyen a que estas dos problemáticas difícilmente sean combatidas.

La deserción escolar y los resultados del rendimiento académico son un problema de origen multifactorial. Existen múltiples razones por las cuales las y los jóvenes no reciben una alfabetización adecuada, no alcanzan los logros educativos, no concluyen sus estudios o no obtienen los conocimientos básicos esperados (aprovechamiento insuficiente).

Un primer estudio realizado con base en el contexto del censo poblacional de 2000 halló entre las principales causas de la deserción de los estudiantes de la EMS, el no

querer o no gustar el estudio (37.4%), seguido por las causas económicas (35.2%) [...] En los siguientes lustros, se identifican como predominantes las razones económicas para el abandono escolar. (INEE, 2016, p. 25)

A través del *Movimiento contra el Abandono Escolar “Yo No abandono”*, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) busca incrementar los “índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de nivel medio superior.” (SEMS, Yo No Abandono, s.f.) En esta estrategia se señalan seis factores de riesgo (Movimiento contra el Abandono Escolar, tabla 1): embarazo (370%), expulsión por indisciplina (330%), reprobación (150%), inasistencia (118%), baja escolaridad de la madre (110%) y bajos ingresos mensuales (50%).

Es indispensable contemplar que la escuela, además de ser un lugar pensado para la construcción de conocimientos, también es un lugar propicio para la socialización y la adquisición de experiencias. Hay que considerar que el espacio escolar, en muchas ocasiones, resulta incluso un refugio en donde las y los adolescentes pueden distraerse de las problemáticas personales y contextuales que les agobian.

De acuerdo con la ENDEMS, la presencia de problemas escolares o personales entre los jóvenes puede ser determinante en la decisión de abandonar la escuela [...] Temas como la confianza de los estudiantes hacia los directivos y docentes, o bien la confianza entre estudiantes y sus padres, pueden tener un efecto más poderoso para retener a los estudiantes que las becas. En general, el clima escolar hacia los estudiantes y la participación de los padres de familia parecen tener una importancia mucho mayor de la que hasta ahora hemos reconocido. riesgo (SEMS, Yo no abandono, p.1-2)

Aunque las instituciones educativas implementan programas y actividades para integrar y beneficiar a la comunidad estudiantil, estas acciones resultan insuficientes. Por su parte, la actividad de las y los docentes, al trabajar de manera directa en el día a día con las y los estudiantes, puede tener un mayor impacto, pues a partir de la construcción de un ambiente áulico amable, lúdico y dialógico, se pueden generar conocimientos significativos en las y los estudiantes, que detonen en ellos un interés y una cercanía por el trabajo que se realiza en el aula y por lo tanto en la escuela.

Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes. Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas. [...] Lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para los jóvenes. Esto conducirá a elevar la cobertura y permanencia en la EMS, en tanto que los estudiantes advertirán las ventajas que representa continuar con sus estudios. (Acuerdo 442, Calidad, p.10)

Generar un contexto de estudio significativo, en donde la escuela funcione como un espacio de actividad viva, en el que se promueva la construcción, la creación, la reflexión, la crítica, la comunicación y la socialización, puede beneficiar a la construcción de aprendizajes para la vida. Moreno ubicó que:

en el ámbito escolar, dentro de las influencias negativas que recibía un estudiante y que afectaban su rendimiento académico, se encontraban prácticas didácticas desmotivadoras y actitudes perniciosas de los docentes. El comportamiento apático del profesor, no atender cuestionamientos u opiniones de los alumnos, ser intolerante, impartir clases excesivamente técnicas, no destinar tiempo a dinámicas de preguntas y respuestas y no motivar a sus estudiantes, son comportamientos que alejan a los alumnos del interés académico. (Lozano, 2019, p.13)

Entonces, es necesario proponer un cambio en la percepción que se tiene sobre el problema para poder atenderlo, dejar de ver a las y los estudiantes como los “malos de la historia”. Autoridades escolares y docentes pueden implementar acciones para generar un contexto significativo, amable y de confianza, propicio para el aprendizaje; en donde todas y todos se sientan libres de adquirir, expresar, escuchar y construir, al mismo tiempo que desarrollan las habilidades y las competencias para la vida que indica el Programa.

1.4 “Llevé la asignatura de Ética, pero no me acuerdo de nada”: el reto de enseñar ética

Las distintas situaciones que acontecen en torno a las y los estudiantes impactan directamente en todos los aspectos de su vida, pues como dice Marx: “el hombre no es algo abstracto, un ser alejado del mundo; ‘el hombre’, dice el *mundo del hombre*”. (Marx, 1968,

p.7) En el ámbito académico, la actitud positiva o negativa que las y los jóvenes toman ante el estudio es un reflejo de la relación que tienen consigo, con su entorno y con los demás.

Factores como el nivel socioeconómico, el contexto en el que se encuentra la escuela, la tasa de embarazos adolescentes, entre otras problemáticas, se suman a dos complicaciones más: el fenómeno de la adolescencia (etapa en la que se encuentran los estudiantes de NMS) y el reto de enseñar ética.

Para que las y los estudiantes consigan un óptimo desarrollo en sus estudios, en este caso particular, en el estudio de la ética, es necesario que se genere un vínculo entre sus intereses y los contenidos teóricos, es decir, que se construyan aprendizajes significativos.

“De acuerdo con la teoría del Aprendizaje Verbal Significativo, el aprendizaje se facilita cuando la persona forma relaciones entre sus conocimientos anteriores y los nuevos, es lo que se conoce también como andamiaje entre los aprendizajes ya adquiridos y los que están por adquirirse. En el Modelo Educativo, esto refiere a la interconexión de los aprendizajes.” (SEMS, Planes de Estudio, p. 864)

El aprendizaje significativo se da en la medida en que las y los estudiantes encuentran la relación entre lo visto en clase y lo que pasa en su vida cotidiana. Pero, ¿qué sucede ya en la práctica respecto a esta relación? Pues resulta distante; las y los estudiantes manifiestan no comprender el vínculo que existe entre los contenidos temáticos y sus vidas; es decir, los aprendizajes adquiridos no alcanzan a convertirse en aprendizajes significativos. Una vez acreditada la asignatura, los conocimientos vistos no son aplicados y se quedan simplemente como meras actividades de comprensión lectora y de redacción que no trascienden a más.

En el caso particular de las prácticas docentes realizadas para esta tesis, en el Instituto de Bachillerato Nobel, de 18 estudiantes de primer semestre a los que se les aplicó una encuesta acerca de su relación con la asignatura de Ética I, 15 manifestaron que su relación con el estudio de la Ética era regular; 1, que era mala; y 2, que era buena. Las y los estudiantes expresaron lo siguiente: no ser buenas o buenos en la materia, no le entienden, no les llama la atención, les confunde, no les gusta o les resulta aburrida.

2. ¿Cómo consideras que es tu relación con el estudio de la Ética?

MALA	REGULAR	BUENA
0	1	2

¿Por qué?

Es fácil por ser una asignatura

MALA	REGULAR	BUENA
0	1	2

¿Por qué?

porque casi no me llama la atención la materia y me distraigo mucho

2. ¿Cómo consideras que es tu relación con el estudio de la Ética?

MALA	REGULAR	BUENA
0	1	2

¿Por qué?

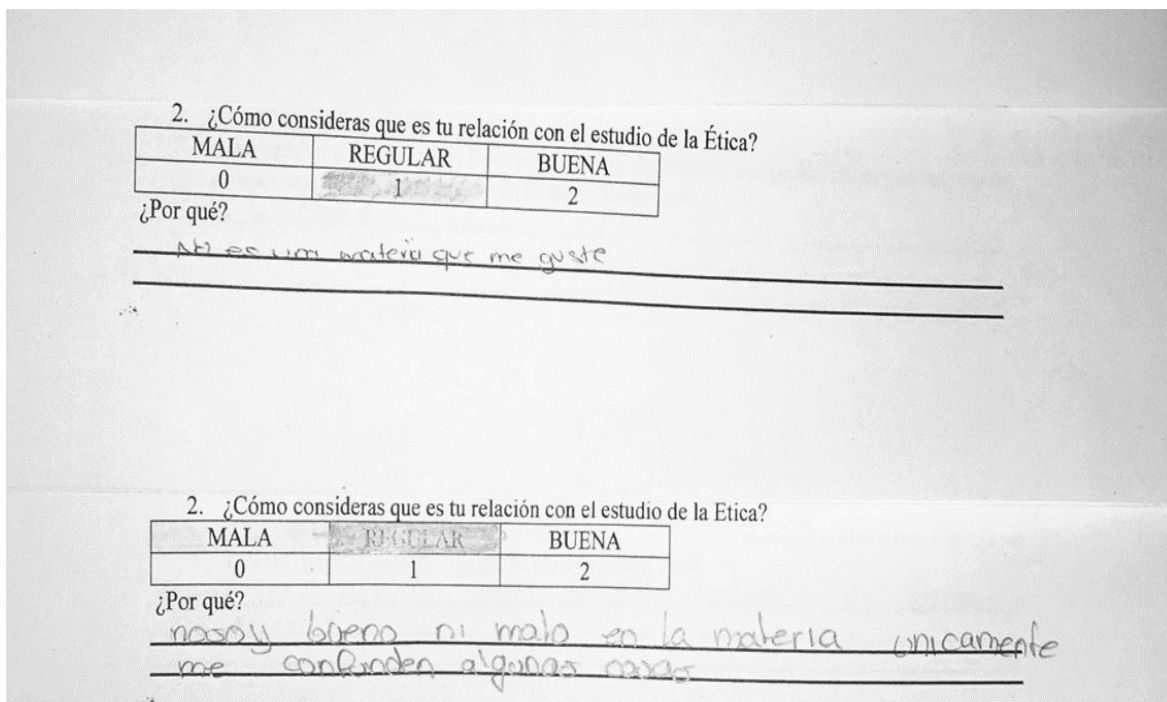
No lo tengo muy claro.

2. ¿Cómo consideras que es tu relación con el estudio de la Ética?

MALA	REGULAR	BUENA
0	1	2

¿Por qué?

por que no soy muy bueno en la materia



La relación que se entabla con la asignatura de Ética es un aspecto que se vincula directamente con los resultados en el aprendizaje. La poca conexión que las y los estudiantes encuentran entre la ética y su vida y el desinterés que manifiestan respecto a su estudio se suma también a las carencias formativas que vienen arrastrando de los niveles educativos anteriores. Los contenidos abordados en Ética requieren de habilidades como son: lectura, comprensión y análisis de textos, capacidad reflexiva y argumentativa, entre otras. La desafortunada realidad muestra que estas habilidades no son plenamente atendidas en los niveles previos, lo que da como resultado que las y los estudiantes en el NMS presenten dificultades para leer, comunicar y redactar y, por lo tanto, para abordar los temas vistos.

Según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en el año 2018, las y los estudiantes mexicanos que oscilan los 15 años de edad obtuvieron un puntaje bajo, respecto de los estándares de calidad marcados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, pues sólo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) y un 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (nivel 2). (OECD, 2018, p.1)

Por otro lado, de acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior del 2019 (Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción [RENDENMS], 2012, p. 14), éste fenómeno tiene un impacto en directo en el desempeño académico y se puede observar en las encuestas, que el 70% de los casos manifiestan dos motivos: el personal y el económico (“tener que trabajar” y “ya no me gustaba estudiar”).

A estos datos, se suma el hecho de que los contenidos se abordan desde estructuras tradicionales de enseñanza que fomentan la dependencia de lo literal, lo que resulta en consecuencia en que las y los jóvenes estudiantes sólo busquen memorizar sin comprender. “El verdadero problema lo plantea una praxis educativa obsesionada con que el alumno *reproduzca* la información contenida en un texto, en lugar de que la utilice. Es esta circunstancia la que abre la puerta a la dependencia de lo literal, pero también al aprendizaje memorista y al conocimiento inerte, y más allá de ellos a las dificultades del alumno para pasar de la alfabetización inicial a la alfabetización crítica”. (Ruiz F., 2009, p.40)

Situaciones que atender son varias: la falta de interés, el rezago académico, la dependencia de lo literal, el aprendizaje memorista, los contextos de violencia, la deserción escolar, etcétera; pero ante estas dificultades, trabajar para que el alumno pase de una alfabetización inicial a una alfabetización crítica, es fundamental. La atención debe enfocarse en la praxis educativa, en cómo trabajar en el aula para desarrollar la producción de pensamiento crítico y no inerte.

1.5 COVID-19 a escena: aula en casa, desde la pantalla

No siendo suficientes las problemáticas ya mencionadas, se incorpora a escena un nuevo personaje: la pandemia por COVID-19.

¡Como de película! La primera escena comienza el 17 de noviembre del año 2019, cuando el Gobierno chino detecta y confirma una nueva enfermedad, en un paciente de 55 años, en la provincia de Wuhan. (FORBES, 2020) Se lanza al mundo la noticia del primer caso detectado en China a mediados de noviembre. Para enero de 2020 se informa oficialmente el brote del virus. Éste inicia su entrada en varios países y con algo de escepticismo se empieza a escuchar sobre el virus en México, en donde “no se tomaría en

serio la posibilidad de padecer otra pandemia” después de la Influenza AH1N1, alertó Benjamín Ruiz de la Facultad de Química de la UNAM.

El primer caso de un contagio detectado en el país fue en la Ciudad de México, en un hombre de 35 años, el 27 de febrero de 2020. (Guzmán, 2021) Para el 27 de marzo de ese año se publica el *DECRETO por el que se declaran acciones extraordinarias en las regiones afectadas de todo el territorio nacional en materia de salubridad general para combatir la enfermedad grave de atención prioritaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*, en donde el presidente Andrés Manuel López Obrador declara necesario emprender acciones adicionales a las que ya se venían llevando a cabo para la mitigación y control de la enfermedad. En dicho decreto, se manifiesta que “resulta necesario emprender acciones adicionales extraordinarias a efecto de salvaguardar la integridad y la salud de los mexicanos ante la situación de emergencia que afecta al país.” (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2020)

A partir de los datos obtenidos en la *Cronología de la pandemia en México*, realizada por el periódico *EL ECONOMISTA* (2021), se muestra a continuación un breve recorrido por los acontecimientos más relevantes ocurridos durante los años 2020 y 2021 de la pandemia en este país:

El 18 de marzo de 2020 se informa sobre las primeras muertes provocadas por el virus. Para el 20 de marzo de ese año, se determina la suspensión de clases presenciales. El gobierno federal activa, el 24 de marzo, la fase 2 de la contingencia. Se incorporan, a la par, medidas aplicadas para contener el virus: uso obligatorio de cubrebocas, filtros sanitarios, reducción de la movilidad, acceso restringido y cierre de accesos. Posteriormente, el 21 de abril se declara la fase 3 de la emergencia. El 13 de mayo se presenta el plan de regreso a la nueva normalidad, con la intención de iniciar el ajuste de las actividades, así que el 1 de junio se declara el inicio de la nueva normalidad con medidas para prevenir los contagios. A pesar del plan de regreso a la nueva normalidad, se continúa con el número de casos en aumento y el 19 de noviembre se superan las 100,000 muertes por el virus. Hacia finales del año 2020, llegan al país las primeras vacunas contra la COVID-19 (Pfizer y BioNTech) y se inicia el 24 de diciembre la aplicación de vacunas para el personal de salud. El plan de vacunación para la población arranca el 15 de febrero de 2021 con la aplicación de vacunas para adultos

mayores. Durante el resto del año 2021, el gobierno continúa con la programación de dicho plan para brindar el servicio de vacunación al resto de la población.

Es así que, desde marzo de 2020, las determinaciones en relación a las medidas sanitarias y de contención implementadas, el fluctuante cambio de color en el semáforo epidemiológico, así como las desconcertantes propuestas para la reincorporación paulatina a las actividades presenciales, se volvieron parte del día a día en la vida mexicana.

“El aula en casa”: La educación en el marco de la pandemia por COVID-19

La pandemia por COVID-19 no respetó fronteras, nacionalidades, nivel educativo, nivel socioeconómico, ni género; afectó seriamente a toda la población y de manera más severa a los grupos vulnerables. El sector de la educación, no quedó exento. Con las escuelas cerradas, las oportunidades y alternativas para quienes pertenecen a entornos desfavorecidos se vieron reducidas, dejando sin acceso a la educación a muchas y muchos estudiantes.

Las medidas de confinamiento adoptadas como respuesta a la pandemia vinieron a interrumpir la enseñanza convencional con el cierre de las escuelas a nivel nacional, lo que obligó a la comunidad educativa a emprender iniciativas diversas para mantener la continuidad de los estudios. Las autoridades escolares, la plantilla docente, los estudiantes y los padres de familia y tutores, se vieron en la necesidad de hacer ajustes en su entorno para poder incorporar el trabajo escolar a distancia.

En un comunicado de prensa emitido el 23 de marzo de 2021, el INEGI (2021) presentó los datos nacionales de los resultados de la *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020*. El propósito de dicha encuesta fue medir el efecto de la pandemia en los distintos ámbitos que se relacionan con la educación. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas telefónicas, bajo el marco de muestreo que deriva del Plan Nacional de Numeración del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), tanto de teléfonos móviles como fijos.

En dicha encuesta se obtuvo que, de los 54.3 millones de personas de 3 a 29 años, el 62.0% (33.6 millones) estuvo inscrita en el ciclo escolar 2019-2020. De estas personas, se estimó que un 2.2% (738.4 mil personas) no concluyó el ciclo escolar y más de la mitad (58.9%) señaló que el motivo estuvo relacionado a la COVID-19. La población inscrita para el ciclo escolar 2020-2021, de 32.9 millones 60.6% del total de 3 a 29 años, el 92% (30.4

millones) fue población que estuvo inscrita en el ciclo pasado (2019-2020) y 2.5 millones (8%) fueron inscritos que no participaron en el ciclo escolar 2019-2020. De las 2.3 millones de personas entre 3 y 29 años que no estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2020-2021, se arrojó que fue por motivos asociados directamente a la pandemia por COVID-19 y 2.9 millones por falta de dinero o recursos.

En la interpretación de los resultados obtenidos por el INEGI (2021) se puede saber que, de la población inscrita en el ciclo escolar 2019-2020 que no concluyó, más de la mitad (58.9%) señaló que el motivo estuvo relacionado a la pandemia por COVID-19, un 8.9% por falta de dinero o recursos, y un 6.7% porque tenía que trabajar. Estas cifras llaman la atención porque muestran el impacto económico que la pandemia ocasionó en los hogares del país.

Se arrojaron también los motivos específicos asociados a la COVID-19 por los que no se concluyó el ciclo escolar 2019-2020; estos fueron: las y los estudiantes perdieron el contacto con sus maestras/maestros o no pudieron hacer las tareas (28.8%), alguien de la vivienda se quedó sin trabajo o redujeron sus ingresos (22.4%), la escuela cerró definitivamente (20.2%), las y los estudiantes carecían de computadora, de otros dispositivos o de conexión a internet (17.7%).

A partir de estas cifras, se muestra la brecha de desigualdad que la pandemia por COVID-19 trajo a la luz. El confinamiento no impactó de igual manera en todas las capas de la sociedad; hubo quienes gozaron del privilegio de vivir la pandemia desde el confinamiento, protegiéndose del virus; así como hubo quienes no pudieron ponerse a resguardo. Esta brecha se hizo notoria también en el campo educativo, pues al mandar la escuela a casa se tuvieron que realizar ajustes en los hogares para hacer posible el trabajo en línea; ajustes que no estaban al alcance de todos.

El INEGI (2021) arrojó el porcentaje de los gastos adicionales que se realizaron en las viviendas encuestadas, para atender las clases a distancia debido a la COVID-19; estos gastos adicionales, fueron: teléfono inteligente 28.6%, Internet 26.4%, mobiliario 20.9%, computadora 14.3%, recargas telefónicas y fichas de internet 6.2%, televisión digital 5.2%, tablet 5.1% y otros (cámara, impresora, gastos de impresión, etc.) 6.8%.

Definitivamente, insertar las clases en los hogares del país implicó movimientos en la economía familiar. Los hogares tuvieron que adquirir equipos, sistemas, programas, mobiliario de oficina, servicios de Internet y demás recursos para hacer posible la continuidad

de los estudios. Estos cambios impuestos para poder asistir a clases dejaron por completo excluidos a quienes no tuvieran la posibilidad de hacer dicha adecuación. Con la vida académica digitalizada, la asistencia, la permanencia y el desempeño escolar, sufrieron severas afectaciones, y uno de los graves problemas -que ya estaba requiriendo de gran atención-, se agravó: la deserción escolar.

En la población inscrita, hubo varios aspectos que influyeron y alteraron el desempeño y la permanencia en sus estudios, pues un 58.9% de la población que no concluyó el ciclo escolar 2019-2020 fue por un motivo relacionado a la COVID-19, y la problemática del abandono escolar, que ya venía siendo un foco rojo, empeoró con la pandemia, pues su tratamiento se volvió aún más complejo a partir del confinamiento y la distancia.

La economía familiar, otro factor importante que influye en la deserción escolar y en el desempeño académico, sufrió afectaciones que se vieron reflejadas en las estadísticas educativas: un 8.9% de la población estudiantil encuestada indicó no haber concluido por falta de dinero y recursos, y un 6.7% menciona haber tenido que dejar la escuela para ir a trabajar. A esto se suma que un 17.7% no contaba con dispositivos o conexión a Internet, y el 28.8% señaló que no pudo hacer las tareas o que el contacto con sus docentes se perdió. Entonces, si las problemáticas de la deserción escolar y el desempeño académico implicaban ya ser grandes retos que requerían atención, con este fenómeno, estos retos se complejizaron.

Al encerrar la experiencia escolar en casa, con los demás integrantes de la familia, se convirtió el contexto escolar en un ambiente áulico incierto y lleno de estrés. Además de que el tiempo dedicado a las clases y a las actividades escolares se vio alterado por el encierro, pues las y los estudiantes cubrían las horas de clase además de las horas correspondientes a tareas y ejercicios, todo encerrados en el mismo espacio, lo que generó un impacto directo en la salud emocional de las y los estudiantes.

Sobre este aspecto, en la encuesta telefónica realizada por el INEGI (2021) se observó que el tiempo dedicado a las clases y actividades escolares por día, en el ciclo escolar 2020-2021, en el Nivel Medio Superior, fue el siguiente: menos de 3 horas 6.5%, de 3 a 5 horas 41.8%, de 6 a 7 horas 25.2% y 8 horas o más 26.4%. Se puede entender, a partir de estos datos, que una mayoría (el 41.8%) disponía únicamente de 3 a 5 horas de su día para actividades escolares, y que sólo un 26.4% pasaba más de 8 horas al día atendiendo actividades escolares.

Según los datos del INEGI, la escuela a distancia tuvo pros y contras. Sus estadísticas señalan como ventajas que: no se puso en riesgo la salud de los alumnos, se propició la convivencia familiar, se ahorró dinero en gastos diversos, se ahorró tiempo de traslado y se mejoró en habilidades de autoestudio y autoaprendizaje. Asimismo, señaló como desventajas que: no se aprendió o se aprendió menos, existió poco seguimiento al aprendizaje de los alumnos, hubo poca habilidad técnica o pedagógica por parte de los padres o tutores para transmitir conocimientos, existió un exceso de carga académica, las condiciones en casa fueron poco adecuadas y se perdió la convivencia con los compañeros.

Las clases desde la pantalla: vivencia, retos, ventajas y desventajas

De manera obligada, la suspensión de clases presenciales se dio en todos los niveles; todos los actores del proceso educativo vivieron una transformación. Las y los docentes dejaron el salón de clases tradicional al que estaban acostumbrados para convertirse en usuarios de herramientas tecnológicas que interactuaban a distancia con directivos, estudiantes y padres de familia, al mismo tiempo que enfrentaban situaciones personales como consecuencia del confinamiento y la pandemia. Por su parte, las y los estudiantes tuvieron que familiarizarse con las herramientas digitales y las plataformas incorporadas para el trabajo en línea, a su vez que lidiaban con los efectos psicológicos provocados por la incierta situación, que se sumaba a las emociones que ya de por sí viven como consecuencia de la adolescencia y de los contextos personales.

Todo este fenómeno trajo consigo un conjunto de acciones que requirieron la atención de aspectos totalmente nuevos en las áreas de logística, tecnología, pedagogía y socioafectividad, que se agregaban a las problemáticas ya existentes. La administración del tiempo, la adecuación de los espacios, el manejo de plataformas, el tratamiento de herramientas tecnológicas, la comunicación, las emociones, entre otros muchos aspectos, requirieron de una atención que invitó a la reformulación de la práctica educativa; los cambios del entorno muestran a la educación “como algo en constante evolución, la cual debe ir en función de aquello que el alumno y la sociedad requieren. En este sentido, los docentes tenemos el deber de adaptarnos a cualquier posible cambio [...] Es evidente que, tras la pandemia, la educación cambió.” (Rodríguez, 2022)

Las clases a distancia generaron un gran impacto en el acceso a la educación y en la forma en que la educación se impartía. Las escuelas fueron cerradas, las y los docentes ajustaron su forma de dar clases, las autoridades escolares adecuaron los métodos para dar seguimiento a la población estudiantil, y las formas de socialización se vieron transformadas por completo. Ante las clases a distancia se incorporaron numerosas herramientas digitales como alternativa para el trabajo escolar y las plataformas virtuales de aprendizaje se convirtieron en salones de clase (Whatsapp, Zoom, Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, Youtube, Email, Google Drive, Moodle, entre otras). La tecnología cobró protagonismo en los contextos educativos y el formato áulico digital empezó a fluir cada vez mejor. Ante este fenómeno, el temor de que el docente podía llegar a ser remplazado por la tecnología abrió el debate sobre su actualización, su valor y su práctica.

El docente debe realizar una aproximación al contexto inmediato actual [...], tener claro cuál es la finalidad formativa y cuestionarse cuáles son los medios que le ayudarán a alcanzarla. De esta forma, el hecho de que las “computadoras” reemplacen al maestro es, ahora, algo que está lejos de ocurrir. En su lugar, habría que cuestionarse la diversificación en la formación docente, contemplando un escenario donde tengan las habilidades y herramientas para adaptar su enseñanza a otros medios y recursos, si la circunstancia lo requiere. (Castillo, 2020)

Entre muchos temas, la pandemia trajo consigo el replantear la praxis educativa. El proceso de enseñanza-aprendizaje no es lineal, no es memorización ni repetición, es construcción; se nutre de muchos elementos, entre ellos: la experiencia viva de la labor docente. La solución de lo imprevisto, la lectura del otro, el acompañamiento humano, son acciones que las computadoras no pueden sustituir. El docente juega un papel fundamental en este proceso, de ahí la importancia de que se reformule constantemente su práctica adaptándose a las necesidades presentes.

1.6 Barbarie a escena: atrocidades en los contextos social y escolar

El éxito o el fracaso de las y los estudiantes, al cursar el BG, depende de las distintas circunstancias que viven durante sus estudios. La violencia, la falta de comunicación, las situaciones económicas precarias, el bajo rendimiento académico y las desigualdades

sociales -situaciones que de por sí ya requerían atención-, se agravaron durante la pandemia por COVID-19. Dentro del impacto que el encierro provocó, se generó un considerable incremento en los niveles de violencia intrafamiliar, pues las víctimas (infantes, adolescentes y mujeres) fueron encerradas y encerrados con sus victimarios.

La violencia familiar es una realidad en nuestro país, sobre todo en el confinamiento provocado por la pandemia del virus Covid-19. El encierro, la restricción de movilidad, la incertidumbre, el estrés y la presión por la situación económica, la educación a distancia de manera improvisada, entre otros factores, causan situaciones difíciles para los miembros de la familia en distintos contextos. (SENADO, 2020, p.2)

De acuerdo con los datos aportados por el Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México, la violencia contra las mujeres y menores de edad dentro de los hogares aumentó 120% desde la declaratoria de emergencia y confinamiento. (Monroy, 2020). Aterrizando esta información al ámbito educativo, el incremento en los índices de violencia dentro del hogar durante la pandemia causó directamente un impacto en el desempeño académico, ya que la violencia intrafamiliar es un factor que repercute directamente en el desarrollo formativo y académico de niñas, niños y adolescentes, pues como estudiantes:

no pueden desempeñarse correctamente en el ámbito escolar, debido a que sufren de depresión, pérdida de interés y como no encuentran apoyo o ayuda en su familia buscan amor o se refugian en las amistades las cuales pueden llevarlas por un mal camino, optando por desahogar su dolor en el alcohol, las drogas, ingresando a pandillas y por último abandonando la institución académica. (Morillo, 2021)

De igual manera, el estrés provocado por el maltrato y por la vivencia de experiencias traumáticas, tiene un fuerte impacto en el desarrollo neurobiológico, psicológico, cognitivo y socioemocional, pues existe una alteración importante en los niveles de cortisol, cambios estructurales a nivel cerebral, alteraciones en los sistemas neurobiológicos, además de las afectaciones psicoemocionales, lo cual tiene importantes implicaciones para la salud física y mental.

En lo que respecta específicamente al funcionamiento cognitivo, diversos estudios han demostrado que procesos como la inteligencia, las funciones ejecutivas (FE) y la memoria, entre otros, se encuentran afectados por el maltrato infantil. Entre estos, se encuentra por ejemplo el de Cohen-Imach (1999), quien analizó el efecto del maltrato en el funcionamiento intelectual de 30 niños, niñas y adolescentes de 6 a 16 años de edad, que habían sufrido abuso -psíquico, sexual y/o físico-, y halló que un alto porcentaje de la muestra (i.e., 63%) se ubicó por debajo de la media esperada para su edad [...] Estudios que han analizado el desarrollo cognitivo y/o emocional en niños, niñas y adolescentes institucionalizados, han encontrado un menor desarrollo lingüístico (Moreno-Manso, García-Baamonde, & Blázquez-Alonso, 2010), mayor impulsividad cognitiva (Fernández-Millán, Pérez-Máñez, & Carrasco-Salmerón, 2002), bajos niveles de autoestima y mayor agresividad (Musitu et al., 1990), y mayores niveles de depresión (González-Fragoso, Ampudia-Rueda, & Guevara-Benítez, 2012) [...] Específicamente, estudios de neuroimagen han demostrado que el estrés temprano produce cambios estructurales a nivel cortical, en el hipocampo, en la amígdala, en el cuerpo calloso y en estructuras cerebelares (ver Mesa-Gresa & Moya-Albiol, 2011, para una revisión), y se asocia a las alteraciones que se evidencian en niños y niñas maltratados, en los sistemas neurobiológicos involucrados en su desarrollo cognitivo y en su regulación emocional (De Bellis, 2005). (Deambrosio, 2017)

En cuanto al contexto de las y los estudiantes, el entorno de violencia se extiende desde la sociedad, los hogares, hasta los salones de clase. De acuerdo con datos arrojados en 2019 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se reveló que México ocupa el primer lugar de bullying escolar en educación básica a nivel internacional. (CNDH, Día escolar)

La violencia que las y los estudiantes viven en los distintos contextos en los que se desenvuelven (social, escolar y familiar) genera un impacto directo en su desarrollo, que se suma a los retos a enfrentar dentro del aula y que a su vez se vuelve un tema directo a atender

desde el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje: enfocar la construcción del conocimiento hacia el desarrollo de un pensamiento crítico con vistas hacia la transformación de las condiciones que permiten que las formas de violencia sigan reproduciéndose.

Sánchez Vázquez (2008) explica que “la violencia, por su naturaleza misma, excluye valores como la igualdad, la libertad, la tolerancia, el respeto a la dignidad y a la autonomía del otro.” (p. 11) Señala también que la violencia en vez de ser desplazada por la racionalidad del mundo moderno, ha encontrado formas más extremas y masivas, lo que puede ejemplificarse con casos como Auschwitz, Hiroshima y Gulag.

Hablar de violencia, de cómo impacta en la vida de las y los adolescentes, y de cómo ésta puede ser combatida a partir de la toma de conciencia, de la crítica y de la reflexión, es un tema que debe abordarse desde la educación. Involucrar críticamente a las y los estudiantes en la atención de la violencia que se vive, se vuelve cada vez más necesario. Freire (2005) dice que: “la violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres no fuesen el sujeto de su propio movimiento.” (p. 99) Atender la violencia, desde el campo de la educación, implica que las y los estudiantes se vuelvan sujetos de su propio actuar, conscientes de su mundo, de su entorno y de sus acciones y consecuencias. Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes, como eje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser visto, desde luego, como una prioridad.

CAPÍTULO 2. ¡Segunda llamada! Personajes en escena para la enseñanza de la ética: Theodor W. Adorno, Augusto Boal y Paulo Freire

En el contexto actual de la sociedad mexicana, la enseñanza de asignaturas que inviten a la crítica y a la reflexión se vuelve sumamente necesario. La importancia de comprender las condiciones actuales para promover la crítica, la transformación social, la consciencia de la realidad deberían de ser acciones prioritarias no sólo de las asignaturas del área filosófica, sino de la escuela en general.

El modo de pensar la realidad educativa actual debería tener el interés y el compromiso de transformar todo lo que se interpreta como fijo, eterno e inmutable. Mover estructuras tradicionales basadas en la repetición, para invitar a la transformación, tendría que plantearse como una exigencia a la escuela, pues “la repetición de la naturaleza, se revela a continuación siempre como la permanencia de la coacción social” (Horkheimer & Adorno, 2009, 75). Tal como lo señalan Horkheimer y Adorno en el “Concepto de Ilustración”, algunos graves fallos que se destacan del proceso de Ilustración, son la rigidez, la inflexibilidad y la suspensión del concepto, los cuales, en manos de los ilustrados, llegan a conducir a la sociedad a la barbarie. Entonces, para evitar que el proceso ilustrado, el conocimiento, termine en barbarie, se requiere, entonces, de constante movimiento y renovación, acompañado de crítica y de reflexión.

Para comprender el concepto de barbarie, y lo que se pretende combatir a través de la educación, Theodor W. Adorno (2017) dice:

Quando hablo de barbarie no me refiero, claro es, a los Beatles, aunque su culto pertenezca a ella, sino a lo extremo: al prejuicio delirante, a la represión, al genocidio y la tortura [...] En un mundo como el actual, en el que no se vislumbran, al menos de momento, posibilidades de más amplio alcance, oponerse a ello es cosa que compete ante todo a la escuela”. (p.78)

El proceso de enseñanza-aprendizaje, como proceso ilustrado, trae consigo avances, mejoras, adquisición de conocimientos, desarrollo de técnicas y habilidades, es decir, trae consigo benéficos para la vida, pero ¿qué sucede cuando todo este avance se enfoca en la objetivación de la experiencia y de la vida, de la conducta, rígidamente orientada a la producción material, en beneficio de ciertos grupos o de ciertas áreas?, ¿qué pasa cuando todo este progreso deriva en terribles daños y afectaciones generadas del hombre hacia el

hombre? En respuesta a estas preguntas es que convergen Adorno, Boal y Freire, pues los tres identifican distintas problemáticas que se detonan a partir del avance y del progreso; reconocen el riesgo de un colectivo manipulado, en donde el ser singular se disuelve en función del servicio que cumple como oprimido. En este sentido, comparten la importancia de emplear la educación como un arma para la emancipación.

2.1 Educación para la emancipación: la mayoría de edad para la emancipación del estudiante

*El pasado sólo habrá sido superado
el día en que las causas de lo ocurrido
hayan sido eliminadas.*

*Y si su hechizo
todavía no se ha roto hasta hoy,
es porque las causas siguen vivas.*

Adorno, *Educación para la Emancipación*

En este mundo asolado por la violencia, en el que atroces actos de barbarie encabezan los periódicos día a día, es urgente detenerse y reflexionar acerca de las causas que hacen posible lo monstruoso del hombre contra el hombre. Es preciso analizar las condiciones en las que inhumanos acontecimientos continúan ejecutándose, y así evitar, en la medida de lo posible, que estos sigan reproduciéndose.

Para el presente análisis, se ha realizado un acercamiento al trabajo de Theodor W. Adorno. *Educación después de Auschwitz, Educación, ¿para qué?, Educación para la superación de la barbarie y Educación para la Emancipación* han servido como eje guía para el desarrollo de las ideas expuestas a continuación.

Actualidad

En un México que ocupa el segundo lugar en turismo sexual infantil a nivel mundial (Miranda, 2022) y el primer lugar en difusión de pornografía infantil en el mundo (SENADO, BOLETÍN-219), en donde las estadísticas arrojan que de enero a septiembre de 2022 se registraron casi 700 casos de feminicidio (Rangel, 2022), en donde el 70.1% de mujeres de

15 años y más han experimentado al menos un incidente de violencia (INEGI, VIOLENCIA), en donde se registraron 1670 casos de violencia vicaria en el año 2022 (Arellano, 2023); en un país en el que desaparecen 14 menores de edad al día (Pérez, 2022) y se reportan más de 18 mil casos de homicidios dolosos en lo que va del 2022 (INFOBAE, 2022), es preciso hacer una pausa y preguntar: ¿qué depara a esta sociedad si no se activa una postura crítica ante lo acontecido en el cotidiano?, ¿es posible transformar la sociedad?, y de ser posible, ¿desde qué escenario puede trabajarse hacia un cambio?

Así como en México, en el mundo entero el horror de la barbarie se manifiesta siempre latente en el actuar de la humanidad. Explotación, opresión, genocidio, represión, conquista, abuso, violación, abuso, son hechos que componen la historia y el presente de las sociedades modernas. Estos componentes definitivamente orillan a poner sobre la mesa la urgencia de activar un pensamiento crítico ante lo acontecido, pues las acciones del hombre se dirigen directamente a la extinción del hombre provocada por el hombre.

Barbarie

Los actos de barbarie se caracterizan por su rasgo de violencia sin medida, justificados para ejercer dominio y control sobre el otro, borrando por completo la humanidad tanto de quien ejecuta como del ejecutado.

Adorno (2017) define la barbarie como "un estado en el que todas las formaciones a cuyo servicio está la escuela, se revelan como fracasadas" (P.78). Cuando habla de barbarie se refiere a lo extremo, "al prejuicio delirante, a la represión, al genocidio y la tortura" (p. 78). Explica también que:

existe siempre barbarie en donde se produce una recaída en la fuerza física primitiva, sin que tal fuerza esté en una relación transparente con fines racionales de la sociedad [...] La violencia, en cambio, puede ser calificada como barbarie cuando, aun dándose en un nexo transparente con la consecución de circunstancias más humanas, lleva también a situaciones totalmente coactivas. (p. 108)

Múltiples episodios de crueldad e insensibilidad del hombre contra la humanidad exhiben el uso desmedido del poder y el uso inconsciente del conocimiento. Los grandes

avances y los múltiples descubrimientos, en manos de intereses egoístas, devienen en crueldad y atrocidad manifiestas en el diseño de métodos, instrumentos y mecanismos cada vez más refinados empleados para la ejecución de lo monstruoso: “no hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie” (Benjamin, 2008, p.42). El conocimiento, en búsqueda de beneficios, deriva también en perjuicios:

El saber, que es poder, no conoce límites, ni en la esclavización de las criaturas ni en la condescendencia para con los señores del mundo. Del mismo modo que se halla a disposición de los objetos de la economía burguesa, en la fábrica y en el campo de batalla, así está también a disposición de los emprendedores, sin distinción de origen. (Horkheimer y Adorno, 1998, p. 60)

Combatir la inconsciencia que alimenta las condiciones que hacen posibles los actos de barbarie para ayudar a los individuos a superarla a través del conocimiento, resulta a su vez ser un arma de doble filo, pues el saber ha sido una herramienta empleada tanto para la construcción como para la destrucción; por lo tanto, es preciso que se encuentre bajo la lupa de la constantemente revisión crítica.

Eventos actuales y acontecimientos históricos son muestra de la barbarie sobre la cual se erige el mundo moderno actual. Múltiples catástrofes y sus ruinas constituyen parte de la historia de la humanidad y han sido muestra del grado de dominio y maldad que puede ejercer el ser humano contra sus semejantes haciendo uso del conocimiento y de la tecnología.

Memoria

Dentro de los monstruosos momentos protagonizados por el hombre, hay uno que en particular ha dejado una herida difícil de sanar y que para Adorno refleja con espanto la mentalidad calculadora que critica junto con Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración*: Auschwitz.

Auschwitz contiene un elemento que, según Adorno, hay que poner siempre en primer plano: el de la fría planificación. A los francfortianos les aterrizzaba especialmente la imagen de un exterminio calculado, quirúrgicamente programado. [...] Estamos acostumbrados a oír hablar de grandes masacres, de batallas sangrientas. Es estremecedor. [...] Lo que el

Holocausto nazi puso ante los ojos del mundo, en cambio, fue el carácter burocrático e indiferente del asesinato en masa. (Farina, 2016, p. 93)

Este genocidio orquestado por el Estado, marca una particular diferencia que obliga a señalar su peculiaridad: la sofisticada mecánica implementada.

La construcción de fábricas para la destrucción de la humanidad, la producción de “muertos vivos”, la animalización de seres humanos, la fabricación de productos con restos de cuerpos, son acciones que evidencian un sistema de la muerte diseñado sin fines económicos, políticos ni bélicos; un sistema centrado en el interés de borrar la huella de millones de víctimas, dispuesto a aniquilar pueblos enteros sin dejar rastro.

Este asesinato masivo se distingue de otros porque su única justificación era el crimen por el crimen, no pretendía ventajas económicas ni políticas ni territoriales. Lo que buscó fue borrar la humanidad del hombre, no de un grupo determinado sino más bien de lo que entendemos como <<especie humana>> (Pilatowsky, 2008).

Lo acontecido en Auschwitz “se convirtió en el paradigma a través del cual interpretar la distorsión de la vida social. La idea de un todo opresivo que aplasta al individuo tenía ya una imagen histórica concreta” (Farina, 2016, p. 91). Hablar de Auschwitz hace evidente la exigencia de cuestionarse sobre la conducta cruel del ser humano contra el ser humano, en la que se exhibe el crimen sólo por el crimen.

El nombre de Auschwitz empieza a circular en varios escritos; Adorno reconoce con espanto la mentalidad calculadora que había analizado junto con Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración*: el asesinato administrativo de millones, el exterminio como devenir tecnológico, el mundo moderno mostrando su rostro bárbaro. “El exterminio fue la prueba de cuanto el pensamiento ilustrado, más allá de sus proclamas, comparte con la violencia bárbara de los campos de exterminio” (Farina, 2016, p. 95). Auschwitz hace evidente el mal del progreso tecnológico que acumula escombros y muertos.

Este acontecimiento, evidencia de la crueldad aniquiladora de ser humano contra el ser humano, se muestra

como una grieta profunda abierta en el corazón mismo de la cultura occidental. [...] El interés por el genocidio perpetrado por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial trasciende el plano de lo histórico. Describe también el límite destructivo de la modernidad que no comienza y no termina con los nazis, se reproduce constantemente en distintos momentos y lugares.” (Pilatosky, 2008).

Las atrocidades cometidas contra la humanidad precisan la necesidad de cuestionar y atender las causas y condiciones que permiten que tales actos de barbarie sigan reproduciéndose. Por su naturaleza, lo acontecido en Auschwitz arroja sin duda, una exigencia: “sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrárselas a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se despierta una consciencia general sobre tales mecanismos” (Adorno, 2017, p.81). Los motivos que llevaron al horror deben hacerse conscientes para evitar que terribles acontecimientos continúen repitiéndose. Combatir la indiferencia hacia el otro, atacar la persecución del interés propio en detrimento de los intereses de los demás, resistir a la identificación ciega con el colectivo, son requisitos que deben atenderse si se busca que la educación, la crítica y la consciencia unan sus fuerzas hacia el mismo fin: “que Auschwitz no se repita”.

Adorno (2017) manifiesta que lo más importante para evitar el peligro de la repetición de un evento como Auschwitz es “combatir la supremacía ciega de todos los colectivos” (p. 85). Explica que “las personas que se encuadran a ciegas en colectivos se convierten a sí mismas en algo casi material, se borran como seres autodeterminados. Con ello se corresponde la disposición a tratar a los otros como una masa amorfa” (p. 86). Desarrollar el pensamiento crítico autónomo hacia la toma de conciencia sobre el acontecer y sus consecuencias para evitar conducirse y tratarse los unos a los otros como masas amorfas es algo que, según Adorno, debe atenderse desde el campo de la educación.

Educación

Frente a tan aterradores escenarios de violencia protagonizados por el hombre, ¿puede pensarse la posibilidad de hacer un *viraje al sujeto* como lo propone Adorno y conseguir que las personas dejen de ejecutar “lo que les perpetúa en su esclavitud y les priva de su propia

libertad”? Para Adorno (2017), “en un mundo como el actual, en el que no se vislumbran, al menos de momento, posibilidades de más amplio alcance, oponerse a ello es cosa que compete ante todo a la escuela” (p. 78): es preciso exigir a la educación que “Auschwitz no se repita”; corresponde a la escuela ser promotora de autonomía, reflexión, crítica y autodeterminación.

Adorno señala que los únicos culpables de los horrores cometidos son aquellos que sin miramiento alguno descargan su odio y su agresividad: “esa insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica” (Adorno, 2017, 81). Entonces, luchar contra el *principio de Auschwitz*, es algo que corresponde a la educación, y valiéndose de la expresión kantiana, Adorno encuentra en la autonomía “la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse y no entrar en el juego” (p. 83). En oposición a la idea de heteronomía, de lo autoritario, de quien se adjudica el derecho de decidir, se opone la idea de un ser autónomo que puede librarse de la *minoría de edad* y disfrutar de la “libertad ilimitada para servirse de su propia razón y hablar en nombre propio” (Kant, 2015, p.29).

Promover una actitud crítica, en individuos inmersos en una sociedad en donde los actos de barbarie forman parte de su médula, se vuelve primordial. Esto significa promover el uso de la propia razón, para evitar ser tratados como una masa amorfa dependiente de una autoridad manipuladora encargada de dar órdenes y normas.

Autonomía del estudiante

En *Educación para la emancipación*, Adorno explica que la vía para lograr la emancipación es a través de la *mayoría de edad*. Ésta, la define a partir de la respuesta que Kant ofrece a la pregunta ¿Qué es la ilustración? Para Kant no se requiere más que una cosa: libertad, libertad de poder hacer uso de la propia razón. A partir de este razonamiento, se entiende la *minoría de edad* como “la falta de valor y de la decisión necesarios para disponer de uno mismo sin la dirección de otro” (Adorno, 2017, 115).

La decisión autónoma consciente, a través de la *educación*, se refiere a desarrollar la capacidad en cada persona para comportarse en este mundo y enfrentarse a él desde la construcción de una consciencia crítica. Emancipación significa concienciación de la

realidad, y la educación debería reforzar la resistencia a fomentar la adaptación en una sociedad que quiere sólo modelos a reproducir.

Encaminar los esfuerzos de la educación hacia la emancipación de las y los estudiantes requiere motivarles a servirse de su propia razón, a promover la búsqueda autónoma en su estudio y en su construcción de identidad individual. Servirse de su propia razón, les permite formarse como personas capaces de resistir a los poderes establecidos que conminan a reincidir en actos de barbarie.

La presión de lo general dominante sobre todo lo particular, sobre las personas individuales y las instituciones particulares tiende a desintegrar lo particular e individual, así como su capacidad de resistencia. Junto con su identidad y su fuerza de resistencia las personas pierden también las cualidades gracias a las que les sería dado oponerse a lo que eventualmente pudiera tentarles de nuevo al crimen. (Adorno, p. 81)

¿Promover la búsqueda de autonomía para relacionarse con lo que acontece en el cotidiano, puede entonces ofrecer la salida de la barbarie? Transitar por el mundo, entre relaciones y sucesos, genera un impacto en el mundo. Cada una de las acciones, en mayor o menor medida, intervienen en el entorno, y afectan o benefician a otros y a uno mismo. Activar una actitud crítica, que detone el preguntar sobre el entorno, sobre los fenómenos que acontecen y sobre las acciones de uno mismo y de los otros, apuesta a contribuir hacia la construcción de una *subjetividad crítica* ante la vida. Apostar a la construcción de un actuar y de un pensar autónomos, que provea a las nuevas generaciones de herramientas propias para enfrentarse a las condiciones del mundo moderno actual haciendo uso de la consciencia y de una actitud crítica, es lo que propone Adorno como el camino para resistir a las conductas del colectivo en masa y oponerse a lo que “eventualmente pudiera tentarles al crimen”.

La vigencia de los planteamientos expuestos por Adorno se mantiene presente: exigir que “Auschwitz no se repita”. Ante un contexto de violencia, desinterés y consumo como el que se vive actualmente es preciso prestar atención al comportamiento del ser humano en su relación consigo y con los otros. En un mundo que se presenta cada vez más bárbaro, continuar avanzando sin consciencia sólo traerá más catástrofes y ruinas. Pensar que es

posible detener el avance del progreso, es romántico; lo que se requiere es promover la reflexión ante el actuar y ante lo acontecido en el cotidiano.

Emancipación de las y los estudiantes: reflexiones para su aplicación en el aula

Trabajar hacia la emancipación de las y los estudiantes requiere motivarles a servirse de su propia razón. Promover la búsqueda autónoma en su estudio, implica dirigir el trabajo en el aula diseñando actividades enfocadas a la promoción del pensamiento creativo, en vez de recurrir a actividades promotoras del pensamiento inerte, reproductivo o literal, resultado de las estructuras tradicionales de enseñanza.

Alfred Noth Whitehead se refiere a las *ideas inertes* como aquellas ideas que el sujeto ha recibido a través de la instrucción. Al obtener las ideas desde la instrucción, el sujeto no es capaz de usarlas, de someterlas a prueba, de llegar a nuevas ideas, o de resolver problemas con ellas. Estas ideas inertes, producen un conocimiento inerte, meramente enunciativo; y aunque las ideas no sean reproducidas literalmente, carecen de la posibilidad de ser utilizadas por el sujeto para desarrollar un planteamiento más complejo. (Ruiz F., 2009, p. 20-21)

Para emanciparse, es necesario disponer de uno mismo, es decir, servirse de la propia razón. Para lograr personas emancipadas, en este caso, de estudiantes emancipados, es preciso encaminar el trabajo en el aula de manera que se promueva, en primer lugar, la construcción de un pensamiento autónomo, es decir, alejado del pensamiento inerte; y en segundo lugar, la separación de la figura paterna, de la figura de autoridad, para que sólo así, las y los estudiantes puedan convertirse en personas emancipadas, en personas mayores de edad. Pero, ¿en qué sentido se debe interpretar esta separación?

Al referirse a buscar la liberación de la autoridad, de la figura paterna, es importante especificar, que se refiere a trabajar generando las condiciones áulicas para que las y los estudiantes lleguen a ser personas emancipadas en el sentido de que logren ser personas que no tengan flojera o pereza de pensar, de cuestionar y de comunicar. La figura del docente es relevante; en este aspecto, es importante aclarar que no se propone descolocar al docente frente al grupo; tampoco se refiere a quitar importancia a su papel, ni mucho menos promover

“la rebelión contra todo tipo de autoridad”. La figura de autoridad o figura paterna forma parte del proceso para lograr la mayoría de edad, pero ¿cómo interviene?, ¿desde la instrucción-buscando la repetición? o ¿desde el acompañamiento-buscando la emancipación? En palabras de Adorno:

La manera en que uno se convierte -psicológicamente hablando- en un ser autónomo, es decir, emancipado, no pasa simplemente por la rebelión contra todo tipo de autoridad. (...) El proceso caracterizado por Freud como evolución normal- es el siguiente: los niños se identifican, por lo general, con una figura paterna, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella, y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso y del que no se sale sin cicatrices, que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así y sólo así, por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas. Con ello lo que en realidad digo es que el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad. (Adorno, 2017, p. 120-121)

El adolescente requiere límites, requiere de una autoridad, ¿pero qué papel juega esa figura de autoridad? Una actitud autoritaria sólo resultará en que las y los estudiantes generen resistencia y no quieran saber de él. Una actitud sobreprotectora, controladora, adiestradora que proporcione en su totalidad toda la información, resulta en la limitación de las y los estudiantes en cuanto a su búsqueda de “la mayoría de edad”, pues no deja opción a promover un comportamiento autónomo. Mantener en la “minoría de edad” y en la “inmadurez”, dice Adorno, limita las posibilidades de emancipación, llevando al fracaso constante. Hablar de estudiantes emancipadas y emancipados sería, entonces, hablar de estudiantes que han desarrollado la habilidad de valerse de su propia razón, es decir, que han logrado construir sus propios cuestionamientos, argumentos y razones, sin recurrir a la reproducción de un pensamiento inerte.

Liberación de las y los estudiantes

La liberación de las y los estudiantes representa un problema, el cual radica en la comodidad de no tener que pensar por uno mismo si otro puede hacerlo por uno. Kant dice

que “la pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilos. (...) ¡Es tan cómodo no estar emancipado!” (Kant, 2015, p.25). En atención a este aspecto, ¿qué se puede hacer como docente para motivar a la emancipación de las y los estudiantes?

Para superar la incapacidad de servirse de la inteligencia sin la guía del otro, Kant explica que se requiere servirse de la propia razón y hablar en nombre propio. Pero explica también que esta acción resulta difícil para cada hombre, pues esa incapacidad se ha vuelto prácticamente una segunda naturaleza. “Le ha cobrado afición y se siente realmente incapaz de servirse de su propia razón, porque nunca se le permitió intentar la aventura” (Kant, 2015, p. 26). Liberarse de la guía del otro, se puede traducir en la NO reproducción del pensamiento y del razonamiento expuesto por otro. No servirse de la guía del otro, no rechaza la importancia de recibir el acompañamiento o la orientación del otro; más bien, repele la formación reproductiva que promueve la dependencia de lo literal y la repetición de un pensamiento construido y difundido por otro.

La dependencia de lo literal es una estrategia para producir texto que se caracteriza precisamente por eludir *todos* los procesos cognitivos involucrados en la redacción. Cuando el alumno recurre a esta estrategia no utiliza las palabras en virtud de su referencia a un significado, sino que reproduce su forma contingente y discreta para simular la comprensión del contenido de un texto fuente típico del contexto escolar: libro o apuntes.” (Ruiz F., 2009, p. 8)

En el planteamiento de Kant, retomado por Adorno, se encuentra la respuesta a la problemática sobre la emancipación de las y los estudiantes: es necesario invitarles a iniciarse en la aventura del uso de su razón.

Problema de la emancipación

El verdadero problema de la emancipación, dice Adorno, radica en oponerse a la organización social en la que vivimos, una organización heterónoma, en donde ningún hombre puede existir de acuerdo con su propia determinación. En esta configuración heterónoma, las personas tragan y aceptan todo. Hablando de estudiantes emancipados, la

labor radica en generar las condiciones que les permita ir despertando la consciencia, para ayudarles a salir de un mundo que quiere ser engañado. “Lo que está en juego no es sólo que la sociedad, tal como es, mantenga en la minoría de edad a las personas, sino el hecho de que cualquier intento serio de moverlas a la emancipación -evito incondicionalmente la expresión “educarlas”-, ha de enfrentarse a indescriptibles resistencias (Adorno, 2017, p. 126).

¿Por qué provoca tanta resistencia la posibilidad de formar personas críticas, en este caso, de estudiantes críticos? Mantener a las y los estudiantes en estado de inmadurez, de minoría de edad, permite, en apariencia, tener un mayor control sobre su conducta y su pensamiento, lo cual resulta tremendamente violento hacia sus capacidades, pues no se respeta el papel protagónico que deberían tener en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Tener impuesta una figura de autoridad a la cual no se le puede cuestionar, una figura que respeta la idea tradicional del docente autoritario y controlador, proveedor de sabiduría y de conocimiento, invalida por completo la capacidad que tienen las y los estudiantes para descubrir y generar sus propios caminos hacia la construcción del conocimiento, dando como resultado, además, una tremenda resistencia, tanto a la figura de autoridad, como al estudio.

Profesoras y profesores generando posibilidades

Como generadoras y generadores de posibilidades y de ambientes de clase, profesoras y profesores juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues proponen el escenario en donde es posible que las y los estudiantes construyan. Cuando profesoras y profesores se interesan por desarrollar la capacidad simbólica de referencia a un contenido, da como resultado que las y los estudiantes puedan elaborar, concluir, interpretar, anticipar e inferir, en vez de sólo apropiarse de secuencias de significantes.

Pero ¿qué sucede en el aula? Por un lado, la imposibilidad de romper estructuras tradicionales que centran la figura docente como poseedora absoluta del saber y que colocan a las y los estudiantes en un papel secundario. Por otro lado, la aversión a la profesión del maestro que se hace evidente tanto en quienes la ejercen como en los demás (alumnos y sociedad en general): “La docencia posee el aroma de algo socialmente no del todo aceptado”, dice Adorno (2017, p.66).

De los planteamientos que Adorno (2017) comparte en relación a quienes se dedican a la profesión de maestro, habla en particular del rechazo a dicha profesión: “convertirse en maestros es algo que perciben como una especie de coacción, a lo que se someten como una *ultima ratio* (última razón)” (p.65). Despectivamente, se refiere a la figura del docente como una “profesión de hambre”.

Es necesario, resignificar esta percepción. “El trabajo del docente es uno de los trabajos más importantes en la formación del individuo (...) el encuentro con un profesor puede cambiar realmente una vida, hacerla distinta de lo que era, favorecer su transformación singular” (Recalcatti, 2026, p. 68). Pero para que el impacto sea positivo y encaminado hacia la emancipación, se requiere de un trabajo consciente y encaminado hacia la construcción de un escenario áulico propicio para la promoción de la autonomía de las y los estudiantes.

2.2 Teatro del Oprimido: poética del oprimido y sujeto de acción para un ambiente áulico pensado en el protagonismo del estudiante

*Al teatro no le corresponde
mostrar el camino correcto,
sino ofrecer los medios
para que todos puedan ser estudiados*
Boal, *Teatro del oprimido*

El *Teatro del Oprimido* se centra en lo que Augusto Boal (2009) llama la *Poética del Oprimido*, la cual promueve como principal objetivo “transformar al pueblo, <<espectador>>, ser pasivo, en el fenómeno teatral, en sujeto, en actor, en transformador de la acción dramática. (...) La *Poética del oprimido* es la acción misma” (p.19). De este planteamiento, se destaca la importancia que debe tener el espectador como *sujeto de acción*; es decir, la *Poética del Oprimido* defiende la importancia de conceder un rol protagónico y activo al espectador y dejar de lado la idea de que éste debe asumir simplemente un papel de observador inerte.

¿Qué papel juega entonces el espectador dentro del proceso escénico? A partir de esta propuesta, el espectador observa activamente, se vuelve partícipe, interviene y propone. El

espectador sufre una transformación para convertirse en *sujeto de acción*, un sujeto que participa a través del diálogo constante con el resto de los participantes escénicos.

Con la finalidad de proporcionar al espectador un papel activo en el proceso escénico y destruir la barrera entre actores y espectadores, entre coro y protagonistas, Boal inserta el *sistema comodín* buscando romper las barreras creadas por las clases dominantes, permitiendo protagonizar las necesarias transformaciones que requiere la sociedad ensayadas desde el teatro para ser trasladadas posteriormente a la acción en la realidad, en este caso, a la acción en el aula.

La Poética del oprimido es la acción misma: el espectador no delega poderes en el personaje ni para que piense ni para que actúe en su lugar; al contrario, él mismo asume su papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio, en resumen, se entrena para la acción real. En este caso puede ser que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero seguramente es un <<ensayo>> para la revolución. (Boal, 2009, p.19)

Desde el teatro es posible proponer posibilidades a través de situaciones escénicas que muestran situaciones similares a las vividas en el cotidiano, lo que permite explorar intervenciones y soluciones que después pueden traducirse a la vida real. Para esto, es importante mantener lo que Boal llama una *atmósfera creadora*, que se logra a través de la aplicación de ejercicios¹ en los que se <<analicen>> las estructuras de cada participante y que a su vez le permitan encontrar recursos para expresarse.

Traducido esto al ambiente áulico, hablar de una *atmósfera creadora*, implica entender que las y los estudiantes no son meros espectadores, sino que son *sujetos de acción* en el aula, es decir, son los protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Y cómo la intervención protagónica puede activar habilidades como analizar, cuestionar, expresar, manifestar y construir? Al hacer que el espectador se disponga a intervenir en la acción, abandonando su condición de objeto y asumiendo plenamente su papel de sujeto, se promueve el paso del espectador a la acción. Esto lo exploró Boal desde

¹ En su libro *Juego para actores y no actores* se pueden encontrar los múltiples ejercicios que Boal diseñó como parte de su trabajo en el *Teatro del Oprimido*.

diferentes variantes: *dramaturgia simultánea*, *teatro como lenguaje*, *teatro imagen*, *teatro foro*, *teatro como discurso*, *teatro invisible*, *teatro fotonovela*, *teatro mito*, *teatro-juicio*, entre otras. De estas variantes, la que se toma para la estrategia didáctica aquí propuesta, es el *teatro foro*.

En el *teatro foro* todo lo que piensan los espectadores es discutido <<teatralmente>> en escena; todas las soluciones, propuestas y opiniones son expuestas teatralmente. Se permite intervenir en la acción dramática y modificarla. Todos los participantes tienen derecho a hablar y a conducir la acción en la dirección que consideren más adecuada. Al no imponerse ninguna idea y tener la posibilidad de experimentar todas las ideas, dialogarlas y verificarlas en la práctica (a través de escenas), se promueve la liberación del espectador, pues se le permite pensar y actuar por sí mismo.

Para Boal (2009), existe el *teatro como lenguaje*; un lenguaje que puede ser utilizado por cualquier persona, tenga o no aptitudes artísticas. “El teatro puede ser puesto al servicio de los oprimidos para que estos se expresen y para que, al utilizar este nuevo lenguaje, descubran también nuevos contenidos” (p. 19). Explica que hay muchos lenguajes que no son idiomáticos. Presentar al teatro como un “*lenguaje* apto para ser utilizado por cualquier persona, tenga o no aptitudes artísticas”, proporciona la posibilidad de emplearlo como un lenguaje al servicio de todos, incluidos las y los estudiantes, para expresarse y para descubrir nuevos contenidos. “Hay muchos lenguajes además de las lenguas habladas o escritas. El dominio de un nuevo lenguaje ofrece una nueva forma de conocer la realidad y de transmitir ese conocimiento a los demás” (p. 18).

El teatro como un lenguaje propicio para el diálogo entre los participantes escénicos implica entender el diálogo desde sus múltiples posibilidades: diálogo con uno mismo, diálogo a través del otro, diálogo entre pares, diálogo entre espectadores y actores, diálogo entre protagonistas y secundarios, diálogo con la situación, diálogo con la reflexión, diálogo con la proyección, diálogo como comunicación, diálogo como discusión.

Teatralmente hablando, Patrice Pavis (1998) explica el diálogo como un intercambio verbal entre dos o más personajes (visibles, invisibles, dioses, hombres, animados, inanimados). Menciona que el criterio esencial del diálogo es “el del intercambio y de la reversibilidad de la *comunicación*” (p. 126). Dice que existen casos normales de diálogo, en

donde los sujetos tienen en común una parte del contexto y, por lo tanto, hablan <<de lo mismo>>, y casos en donde los contextos son totalmente extraños entre sí, lo que genera un <<diálogo entre sordos>>, en donde sólo se limitan a <<hablar mientras se cruzan>>, lo que da como resultado un falso diálogo, provocando que el intercambio deje de existir. Vsévolod Meyerhold (2005), por su parte, puntualiza la existencia de dos tipos de diálogo: “uno necesariamente ‘exterior’- las palabras que acompañan y explican la acción- y otro ‘interior’: el diálogo que el espectador debe captar no en las palabras, sino en las pausas; no en los gritos, sino en los silencios” (p. 125), es decir, en el subtexto, en lo no dicho explícitamente y que queda a la interpretación del otro.

Las y los estudiantes tienen la posibilidad de entablar diversos diálogos, de la misma manera que tienen la posibilidad de observarse, de proyectarse, de verse en el otro y a través del otro. Esta capacidad de poder observar desde afuera a través del ejercicio escénico, puede permitir identificar y reconocer aciertos y desaciertos de distintas situaciones presentes en el cotidiano. Boal explica que:

“el teatro es la capacidad de los seres humanos (ausente en los animales) de observarse a sí mismos en acción. Los humanos son capaces de verse en el acto de ver, capaces de pensar sus emociones y de emocionarse con sus pensamientos. Pueden verse aquí e imaginarse más allá, pueden verse cómo son ahora e imaginarse cómo serán mañana [...] Por eso los seres humanos son capaces de identificar (a sí mismos y a los demás) y no sólo reconocer. (...) Identificar es la capacidad de ver más allá de aquello que los ojos miran, de escuchar más allá de aquello que los oídos oyen, de sentir más allá de aquello que toca la piel, y de pensar más allá del significado de las palabras.” (Boal, 2018, p. 26)

Con la finalidad de activar la capacidad de identificar, de escuchar más allá y de pensar más allá, así como despertar la posibilidad de entablar distintos diálogos, es posible emplear el *teatro como lenguaje*, a partir de ejercicios escénicos para promover la construcción de un pensamiento crítico en las y los estudiantes.

El entorno, las acciones que se toman ante la vida, las consecuencias que derivan de dichas acciones, así como de los sucesos que acontecen en el cotidiano, requieren de una

atenta observación, de un diálogo y de un cuestionamiento activo. Para la propuesta que en esta estrategia docente se plantea, se trasladan los siguientes principios del *Teatro del Oprimido* al proceso de enseñanza-aprendizaje:

<i>TEATRO DEL OPRIMIDO</i>	PROPUESTA DIDÁCTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Derrumbar los muros: el espectador vuelve a actuar. 	El espectador-estudiante toma un papel protagónico en su proceso.
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema comodín: eliminar la propiedad privada de los personajes 	Todos los participantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje deben tener la misma posibilidad de asumir el rol protagónico (docentes y estudiantes)
<ul style="list-style-type: none"> • El pueblo asume su función protagónica. 	El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en promover el papel protagónico a las y los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto oprimido como sujeto de acción y protagonista 	Las y los estudiantes tienen un papel activo en la construcción de su aprendizaje, dejan de ser meros receptores
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teatro como lenguaje</i> para cualquiera 	Emplear ejercicios escénicos para detonar la construcción del aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Teatro como arma política 	Generar conciencia y activar el pensamiento crítico
<ul style="list-style-type: none"> • Ensayo de soluciones 	Usar el recurso escénico para detonar la reflexión y la búsqueda de distintos planteamientos sobre un determinado problema
<ul style="list-style-type: none"> • La otredad para el aprendizaje 	El aprendizaje a través del respeto y del reconocimiento del otro

Desde el *teatro como lenguaje* es posible verse en el *otro* y a través del otro; también, es posible explorar distintas posibilidades de una misma situación a través de juegos escénicos que enfrenten a los participantes-estudiantes al constante análisis de situaciones hipotéticas por medio de las escenas representadas. Cuestionar a partir de situaciones hipotéticas que se asemejen a situaciones del cotidiano puede servir para el ensayo de soluciones como *entrenamiento* para la *acción real* (para la vida).

Boal (2009) abre el *Teatro del oprimido* afirmando que “el teatro es necesariamente político, porque políticas son todas las actividades del ser humano y el teatro es una de ellas.” (p.11) Explica que el teatro es un arma, pero que las clases dominantes han intentado adueñarse de él y utilizarlo como instrumento de dominación. Igual que el teatro, la educación es un arma -el conocimiento es poder-, y asimismo ha sido empleada como instrumento de dominación.

Al emplear el *teatro como lenguaje* incorporando elementos del *teatro foro* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se busca promover que el espectador-estudiante se ejercite, a través del diálogo, en el análisis y en la crítica de distintas situaciones para el ensayo de soluciones, además de promover que asuma un papel protagónico en la construcción de su conocimiento y de un pensamiento crítico ante el acontecer cotidiano.

2.3 Pedagogía del Oprimido: educación para la intervención en el mundo

Atendiendo a la búsqueda de una propuesta pedagógica que dé protagonismo a las y los estudiantes y que se aleje de la visión del educando como aquel al que hay que enseñar -pues “no sabe”-, la estrategia didáctica aquí propuesta comparte la postura pedagógica de Paulo Freire, quien critica el proceso de enseñanza-aprendizaje por sus aspectos de carácter domesticador, pues se posiciona al Educador como la autoridad del saber (el que da, entrega, educa y disciplina, de carácter paternalista) y al educando como el que tiene que ser educado (el que no sabe, el que recibe, el que debe adaptarse a las determinaciones y seguir la prescripción). A esta forma tradicional de enseñanza, Freire la concibe como *educación bancaria*, e identifica que la educación es vista como un acto en donde se depositan conocimientos en recipientes-depositarios.

Trabajar bajo esta estructura bancaria de la educación trae como consecuencia estudiantes acostumbrados a memorizar y repetir, pero que no generan un aprendizaje significativo y auténtico: “cuánto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él, como sujetos del mismo” (Freire, 2005, p.81)

En esta situación opresora de la educación, es posible identificar que existe un “miedo a la libertad”, pues la conciencia crítica es vista como un peligro (se cree que puede conducir al desorden) y se reconoce también que los hombres-oprimidos-educandos, han sido despojados de la palabra. Freire explica que la situación del oprimido deriva del miedo a la libertad y que el miedo a la autonomía viene de la tradicional estructura de seguir pautas al ser despojados de la palabra.

En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las consciencias, dice Freire (2005), “la pedagogía dominante es la de las clases dominantes” (P.11). Para superar esta situación opresora, propone instaurar un ambiente que posibilite la búsqueda del diálogo, en donde sea posible construir un pensamiento autónomo y crítico que permita asumir con responsabilidad la toma de una postura respecto al mundo, lo que implica el compromiso de vivir en una búsqueda permanente para poder recuperar la libertad de crear, construir y aventurarse.

Existir, humanamente, es “*pronunciar*” el mundo, es transformarlo. [...] Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que *pronuncian* al mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. [...] La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres. [...] El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es el compromiso con los hombres. [...] La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. (Freire, 2005, p. 107-108)

Dar voz a las y los estudiantes, permitirles pronunciarse respecto al mundo y su acontecer, abre la posibilidad para generar una educación pensada en la libertad y en la autonomía, que transforme y que luche contra la barbarie. Al permitir que las y los estudiantes adquieran seguridad para tomar el

lugar de quien tiene voz para pronunciarse, les invita a asumir la responsabilidad de desarrollar también otra gran habilidad: la escucha activa y crítica del otro.

Escuchar, en el sentido aquí discutido, significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Eso no quiere decir, evidentemente, que escuchar exija que quien realmente escucha reduzca al otro que habla. Eso no sería escucha, sino autoanulación. La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme o de asumir una posición. Por el contrario, es escuchando bien como me preparo para colocarme mejor o situarme mejor desde el punto de vista de las ideas. (Freire, 2012, p. 112)

Con el propósito de desarrollar un pensamiento auténtico y combatir el rol del educando depositario, es necesario superar la relación bancaria del docente-educando, en donde uno deposita en el otro. Para esto, Freire enfatiza la importancia de buscar *nexos y problemas*, es decir, identificar los fallos del sistema; cuestionarlo y confrontarlo. Para esto, su propuesta se enfoca en fomentar un entorno de comunicación abierto al diálogo versus las clases tradicionales verbalistas; promoviendo, dentro del proceso formativo, una actitud distinta por parte de los educandos con miras a convertirse en sujetos de acción.

Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de “ablandarla” o “domesticarla”. Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de *hallar* y obstaculiza la exactitud del *hallazgo*. Por otro lado, y sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de receptor de lo que el profesor transfiera.” (Freire, 2012, p.116)

Otro rasgo sustancial de la propuesta pedagógica de Freire es que está impregnada de una evidente invitación al cambio a partir de la educación. Enseñar exige comprender que

“la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que, más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos, implica tanto el esfuerzo de *reproducción* de la ideología dominante como su *desenmascaramiento*.” (Freire, 2012, p. 93). Explica que, si bien la educación vista desde los intereses dominantes es una práctica *inmovilizadora* y *encubridora* de verdades, la actividad educativa guarda una relación con la alegría y la esperanza, pues la esperanza forma parte de la naturaleza humana. Dice que debe existir “la esperanza de que profesor y alumnos podemos aprender, enseñar, inquietarnos, producir juntos e, igualmente, resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (Freire, 2010, p. 69). Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible, difícil, pero posible.

“No se trata obviamente de obligar a la población explotada y sufriendo a que se rebela, se movilice, se organice para defenderse [...], se trata en verdad, de desafiar a los grupos populares para que perciban, en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta. Aún más, que su situación concreta no es *destino cierto o voluntad de Dios*, algo que no puede ser *transformado*.” (Freire, 2012, p.76)

Aprender es un ejercicio activo de reconstrucción, en donde existe una responsabilidad personal y colectiva hacia descubrir e insertarse críticamente. “Educadores y educandos, liderazgo y masas, cointencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento” (Freire, 2005, p.73)

2.4 Entre Adorno, Boal y Freire: elementos en común para la educación

Desde sus respectivos contextos teóricos, Adorno, Boal y Freire cuestionan acerca del rol social que tiene la educación. Señalan que el contexto influye en el sujeto y que éste debe intervenir como protagonista de su propio actuar a partir de la adquisición de autonomía, es decir, en palabras de Adorno (2017), a través de “la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse y no entrar en el juego”. (P.83)

El eje en común entre estos autores es combatir el papel del oprimido a partir del trabajo directo que se hace durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los tres convergen (Boal,

desde el teatro) en la idea de la educación pensada hacia la transformación como forma de intervenir en el mundo; identifican la necesidad de romper una barrera: la barrera existente entre el sujeto opresor (docente-director tradicional) y el sujeto oprimido (estudiante-espectador pasivo-receptor). Adorno, Boal y Freire comparten la urgencia de generar un ajuste en el entorno de aprendizaje que brinde un rol protagónico a las y los estudiantes (antes espectadores) y que invite a un cambio en la actitud de quienes imparten los aprendizajes (en palabras de Adorno, combatir la “pedantería del profesorado”).

Adorno, en *Educación para la emancipación*, explica que somos sujetos de procesos políticos, es decir, el entorno influye, es parte de la construcción subjetiva. Como sujetos políticos, es imposible distanciarse de lo que sucede en el entorno, un entorno en el que se han generado condiciones de opresión y barbarie que incapacitan la acción de los sujetos, convirtiéndolos en objetos. Adorno identifica que esta estructura rígida y dominante se traslada al ámbito educativo. Además, señala que es a través de la educación que se puede combatir la barbarie y “evitar que Auschwitz no se repita”. Menciona también que la vía para lograr la emancipación del estudiante es promoviendo en él la autonomía consiguiendo la “mayoría de edad”, es decir, que el estudiante pueda servirse de su propia razón, entendiendo la minoría de edad como “la falta de valor y de la decisión necesarios para disponer de uno mismo sin la dirección de otro” (Adorno, 2017, p.115). Señala también el poco valor que se da social y profesionalmente al encargado de enseñar (al docente); asimismo, critica el mismo papel en el que el docente se coloca y la falta de autoconciencia sobre su función.

Boal, en *Teatro del Oprimido*, expone la importancia de deconstruir la relación de dominio y poder existente entre de las figuras del actor-espectador/protagonista-coro que, traducidas al ámbito educativo, corresponden a la relación docente-estudiante. Subraya la importancia de dejar de objetualizar al espectador-estudiante para incorporarlo como sujeto de acción y brindarle el protagonismo en su proceso de construcción del aprendizaje. Boal no promueve que exista un camino correcto, sino que propone distintos juegos escénicos para que todos los caminos posibles puedan ser explorados y así, en común y de manera dialogada, llegar a una posible solución. Afirma que el ensayo sirve para la revolución, entendiendo la revolución como cambio y transformación; dice que ensayar la acción estimula la práctica y encamina el acto a la realidad: “puede que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero estas formas teatrales seguramente son un *ensayo de la revolución* [...] La práctica de estas

formas teatrales crea una especie de insatisfacción que necesita complementarse a través de la acción real” (Boal, 2009, p.46). Por lo tanto, es el teatro el medio preciso para ensayar la revolución y generar así una conciencia hacia la transformación de la realidad.

Freire, en *Pedagogía del Oprimido*, cuestiona de igual manera la forma rígida de trabajar y la expone como un riesgo educativo. Habla de la importancia de la praxis, que “implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2005, p.90). Considera que las y los oprimidos pueden y deben dejar de ser objetos, dejar de ser formas asistidas, para convertirse en sujetos de su propio proceso: sujetos críticos, sujetos investigadores, sujetos que actúan. Propone que esto se puede lograr a través de una dinámica dialógica en la que se permita el ejercicio de la reflexión y de la acción, con el fin de promover una educación libertadora, es decir, una educación conciliadora que comience por “la superación de la contradicción educador-educando [...], de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 2005, p.79), para entonces así, dejar atrás la estructura tradicional de la educación bancaria y dar paso a una educación promotora de estudiantes conscientes y críticos agentes de su proceso y de su intervención en el mundo actual.

Adorno, Boal y Freire convergen en que promover la autonomía del sujeto, fomentar la escucha activa del otro, romper con las estructuras tradicionales de las relaciones de poder entre docente (director)-estudiante (espectador) y desarrollar el pensamiento crítico, permiten hacer frente a las catástrofes presentes. Coinciden en que la educación es un agente para la transformación y un arma para ser empleada por el oprimido en contra del mundo normalizado bajo la lógica del control. A partir de los tres autores se puede concluir que es necesario desarrollar, en las y los estudiantes, la capacidad de valerse de su propio pensamiento para proporcionarles autonomía y un papel protagónico en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 3. ¡Tercera llamada! Educación para la vida: adolescencia y ética

La adolescencia es una etapa de la vida llena de cambios y conflictos que genera, en muchas ocasiones, una reacción de rechazo por parte de los adultos. Inmediatamente se califica a las y a los adolescentes como incontrolables, insoportables e incomprensibles, y se les cataloga como incapaces de tomar decisiones y de conducir su propio proceso de constitución. Si bien no son tratados como niños, tampoco son tratados como adultos; se les exige dejar el comportamiento infantil, y a su vez, se les controla y se les limita como si aún siguieran siendo niños. Las contradicciones planteadas por los adultos, no ayudan durante este proceso.

Efectivamente, la adolescencia trae consigo grandes alteraciones, pero esto no incapacita a la persona adolescente para pensar y actuar. Existen muchos prejuicios alrededor, pero lo que falta es brindar atención y acompañamiento, en vez de enjuiciar y juzgar. Comprender qué sucede durante la adolescencia puede favorecer a plantear opciones para crear condiciones y entornos que permitan la convivencia entre adultos y adolescentes, de forma que ésta no sea imposible de llevar.

El tema de la reflexión que a continuación se presenta pretende explicar qué es la adolescencia y qué sucede a lo largo de ella; hablar de los impulsos, necesidades e inquietudes propios de esta etapa y exponer cómo es que el contexto también interviene en el desarrollo de las y los adolescentes, puede ayudar a comprender el papel que debe jugar el adulto que convive con alguien que pasa por la adolescencia.

3.1 El “terror” llegó: la adolescencia

¡Madres de las muchachas anémicas!, os felicito por la victoria de los arseniatos e hipofosfitos del señor doctor. Pero en verdad os digo: es preciso, en provecho de las lindas mejillas virginales, abrir la puerta de su jaula a vuestrasavecitas encantadoras, sobre todo en el tiempo de la primavera, cuando hay ardor en las venas y en las savias, y mil átomos de sol abejean en los jardines como un enjambre de oro sobre las rosas entreabiertas. Para vuestras cloróticas, el sol en los cuerpos y en las almas. Sí, al palacio del sol, de donde vuelven las niñas como Berta, la de los ojos color aceituna, frescas

como una rama de durazno en flor, luminosas como un alba, gentiles como la princesa de un cuento azul. (Darío, 2012, p. 68-69)

La historia de Berta, esta bella joven de los ojos color de aceituna, protagonista del cuento “El palacio del sol”, escrito por Rubén Darío, habla de una adolescente de quince años que, sin explicación alguna, padece depresión. Por más atenciones que dan la familia y el médico de cabecera, no se encuentra respuesta ni solución a dicha condición. Berta es visitada por un hada, quien la lleva al Palacio del Sol; hermoso lugar lleno de primaverales almas como la de Berta. Al llegar al palacio, el hada realiza una advertencia a Berta: que se cuide de no beber tanto del néctar de la danza. Posterior a dicha recomendación, la deja libre de gozar, conocer y danzar entre bellas y bellos jóvenes de su edad. Finalmente, la devuelve a casa; Berta se encuentra completamente revitalizada, fresca y rozagante. El hada cierra la historia compartiendo una lección a las madres de las muchachas anémicas: “abrir la puerta de su jaula a vuestras avecitas encantadoras, sobre todo en el tiempo de la primavera, cuando hay ardor en las venas y en las savias, y mil átomos de sol abejean en los jardines como un enjambre de oro sobre las rosas entreabiertas”.

Toda etapa en la vida viene acompañada de complicaciones y complejidades. De las distintas etapas de la vida, la adolescencia es la más temida y la más incomprendida, pues se percibe como una etapa llena de inestabilidad, descontrol y tormento; llega a ser vista como aterradora, no tanto por quien la vive, sino a juicio de quienes le rodean: los adultos. ¿Pero será acaso que se le teme porque no se le comprende?

Aberastury (1998) explica que la adolescencia es un periodo de “contradicciones, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones con el medio familiar y social. [...] Frecuentemente confundido por crisis o estado patológico” (p. 16). Nasio (2010), a su vez, la define como “un pasaje obligado, el pasaje delicado, atormentado, pero también creativo, que se extiende desde el fin de la infancia hasta las puertas de la madurez” (p. 14). Dolto (1990), por su parte, cuenta, desde la experiencia con sus hijos, que la adolescencia es más bien un periodo de expansión, en donde “se prepara con un apartamiento de los padres en la fase de latencia; de una manera controlada” (p. 80). Y en el análisis realizado por Knobel (1998), se describe como una etapa de la vida durante la cual:

El individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil. (p. 39-40)

La adolescencia no es una “crisis” o un “estado patológico”. En ocasiones se olvida que, nosotros adultos, alguna vez fuimos adolescentes: confundidos, contradictorios, en búsqueda constante, iracundos, depresivos, solitarios, rebeldes, agresivos, ofuscados, reprimidos. Es necesario, haciendo memoria de aquella adolescencia, tratar de comprender las dificultades que se enfrentan en esta etapa; no olvidar que cada adolescente vive este periodo transitorio como una experiencia completamente única, cargada de todos los cambios biológicos, psicológicos y sociales propios del momento. En definitiva, la adolescencia requiere de comprensión, contención y seguimiento, sin caer en la tensión y en el dominio; como Dolto lo propone, debe fomentarse la comunicación, de manera que permita, como máxima prioridad, establecer confianza.

Otro aspecto a considerar, si se trabaja y se convive con adolescentes, es que a la par de esa búsqueda de sí y de la constitución de su identidad, las y los adolescentes deben gozar de la libertad para conocer, explorar, construir, errar, limitar, elegir y definir. La libertad va más allá del hecho de simplemente poder “hacer lo que quieren, cuando quieren”. Si bien en esta etapa no se disfruta de recibir consejos, ni directrices, la persona adolescente necesita “hacer sus experiencias y comunicarlas, pero no quiere, no le gusta ni acepta que sus experiencias sean criticadas, calificadas, clasificadas, ni confrontadas” (Aberastury, 1998, p. 31).

Las y los adolescentes buscan su independencia y corresponde a los adultos que acompañan, mantenerse como espectadores activos, dice Aberastury. La libertad de explicar y construir, debe ser apoyada con normas que brinden seguridad, sin recurrir a la violencia o al dominio de manera que llegue a coartarse. Pare esto, hay dos caminos planteados por Aberastury (1998): “dar una libertad sin límites, que es lo mismo que abandonar a un hijo; o dar libertad con límites, que impone cuidados, cautela, observación, contacto afectivo

permanente, diálogo, para ir siguiendo paso a paso la evolución de las necesidades y de los cambios” (p.32).

Esta tarea, de brindar una “libertad con límites” no corresponde exclusivamente a los padres de familia, también corresponde a las y los docentes, pues la labor dentro del salón de clase requiere igualmente de un ambiente que permita la libertad en las y los adolescentes para conocer, construir y descubrir. El conocimiento brindado por las disciplinas estudiadas, así como por la experiencia social que se vive en la escuela, nutre y permite la construcción de las subjetividades, la constitución de la identidad y la búsqueda de sí.

Ya que el periodo de la adolescencia se transita con el acompañamiento de los adultos (padres y docentes), la labor de éstos, más que juzgar y cuestionar, debería enfocarse en acompañar y brindar un entorno seguro. Blanchar-Laville, C. (2001) señala la importancia de generar un “espacio psíquico” que permita una atmósfera “proporcionadora de seguridad” (p. 209), en la cual se brinde apoyo, soporte y refugio. El comportamiento de los adultos puede agravar “mucho las dificultades de los adolescentes” (Dolto, 1990, p. 80); las y los adolescentes están pasando por dificultades propias del proceso que transitan; es preciso acompañar esas dificultades brindando soporte para que puedan vivir de manera plena su paso por la adolescencia.

3.2 Adolescencia en el mundo actual

Durante la adolescencia se viven un conjunto de dificultades y ajustes como consecuencia de los múltiples cambios biológicos, psicológicos y sociales que suceden durante esta etapa. A todo este proceso, además, se suma otra gran complicación: el mundo actual.

En palabras de Bolívar Echeverría (2006), “la enorme acumulación, incesante y acelerada, de fenómenos que hemos presenciado en estos años y que hasta hace poco eran inimaginables, parece indicar que hemos entrado en una nueva época” (p. 11). Las redes de comunicación e información, los contextos de violencia y austeridad, el ritmo de vida, las necesidades actuales, todo, se mueve constante y aceleradamente, y estos movimientos constantes son parte del contexto que acompaña a las y a los adolescentes en el tránsito por esta etapa, sumándose a la cantidad de cambios biológicos y psicológicos que ya enfrentan.

Bolívar Echeverría sugiere que, si bien el cambio al siglo XXI no inquietó seriamente a nadie, nos encontramos en un momento de vuelta de siglo, es decir, un momento en donde la suma de hechos inéditos (naturales, científicos, técnicos, económicos, sociales y culturales), generan una serie abrumadora de acontecimientos que no alcanza a contrarrestar la sensación de suspenso, de “indefinición de sentido” en que se encuentra la historia actual; para él, nos ha tocado soportar los estragos que ha traído la clausura de la época anterior.

Desde este punto de vista, el mundo moderno no viene a perfeccionar la técnica arcaica, sino a sustituirla e inaugurar un nuevo tipo de relación de lo humano con lo otro y de lo humano con lo humano, pues en una sociedad de mercado dislocada, dice Eric Hobsbawm (2013), “el único objeto de experiencia es ‘mi satisfacción’, se logre como se logre” (p. 13), es decir, las relaciones actuales se han caracterizado cada vez más por un evidente individualismo y egoísmo, que se alimenta de un entorno dominado por esta era del placer inmediato.

Las y los adolescentes, además de enfrentar la serie de complicados cambios propios de la etapa que viven, tienen que hacerlo dentro de un contexto, en ocasiones desolador, que interviene directamente en su proceso, generando mayor presión, confusión e inestabilidad durante el recorrido. Este contexto no sólo se refiere al campo de lo familiar, sino también de lo social. Se vive en un presente incierto, lleno de complejidades e incertidumbres. Para Eric Hobsbawm (2013), hemos entrado en “una era de la historia que ha perdido el norte y que, en los primeros años del nuevo milenio, mira hacia adelante sin guía ni mapa, hacia un futuro irreconocible, con más perplejidad e inquietud” (p. 9). Entonces, si el tránsito por la adolescencia ya es un momento crucial y difícil en la vida de cualquier persona, ¿qué se puede esperar si a esto se le suma que su desarrollo transcurre en el marco de una incierta sociedad como la actual?

A decir de Andrés Martínez Corso, Erik H. Erikson (1997) introduce la idea de “un desarrollo psicológico que evoluciona en forma *epigenética*², esto es, con una secuencia y

² Epigenética: Proceso donde la legibilidad o expresión de los genes se modifica sin que se produzca un cambio en el código del ADN. Es decir, existen pequeñas etiquetas químicas que se agregan o eliminan de nuestro ADN en respuesta a los cambios en el entorno en el que vivimos. Estas etiquetas activan o desactivan los genes, posibilitando la adaptación a las condiciones del entorno sin causar un cambio más permanente en nuestros genomas. (Henriquez, 2019)

vulnerabilidad predeterminadas, el cual se ve contrapunteado con la influencia ejercida por la realidad social en el individuo” (p.1). Erikson expresa también, que un joven es parcialmente *consciente* y parcialmente *inconsciente*, y menciona que:

Un joven se ha encontrado a sí mismo a medida que ha encontrado su dimensión comunitaria. En él vemos surgir una unificación de aquello dado en forma irreversible (es decir, somatotipo y temperamento, talento y vulnerabilidad, modelos infantiles y prejuicios enraizados) con elecciones que se le han proporcionado (roles disponibles, posibilidades ocupacionales, valores ofrecidos, amistades hechas, encuentros sexuales) y todo esto dentro de pautas culturales e históricas. (Erikson, 1997, p. 11)

El desarrollo de la vida de cualquier persona se encuentra en concordancia con el momento que acontece, y si ese momento -el mundo actual- es incierto ¿qué pasa entonces con las y los adolescentes? La tarea de acompañamiento se vuelve, por lo tanto, más compleja. Erikson (1997) señala que “el aspecto ‘social’ de la identidad, debe ser explicado dentro de esa dimensión comunitaria en la que un individuo debe encontrarse a sí mismo [...] La juventud depende de la coherencia ideológica del mundo del que se supone debe hacerse cargo” (p. 12) Pero si la adolescencia actual se vive en un mundo que parece carecer cada vez más de coherencia ideológica, ¿cómo esto va a afectar en el proceso de desarrollo de las y los adolescentes?

La adolescencia fluye inmersa en un contexto determinado, y el entorno genera alteraciones en las situaciones y en las realidades vividas. Los cambios, las innovaciones y los peligros presentes generan miedos, ansiedades y temores. En el pasado, se ha juzgado que “muchos jóvenes adolecían de un padecimiento crónico en el que era de señalarse una crisis en el desarrollo, mientras que las variaciones epidemiológicas de tales crisis a lo largo de las décadas sugieren fuertemente alguna relación con los cambios históricos.” (Erikson, 1997, p. 16.). No se puede tachar a los adolescentes simplemente de inestables e incontrolables sólo porque sí, pues intervienen muchos factores que influyen en su desarrollo; como se ha mencionado son aspectos biológicos, psicológicos, familiares y sociales, los que intervienen.

“Los adolescentes, en su periodo de definición personal, necesitan referencias y referentes, acciones simbólicas e íconos, valores y significados atribuidos, etcétera, que, en

condiciones de inestabilidad, actúen como elementos que contribuyan a dar sentido a sus búsquedas” (De la Villa, 2019, p. 72) Lo ideal sería que la adolescencia fluyera en medio de condiciones familiares y sociales estables, pero en la realidad, estas condiciones distan mucho de ser estables. Andrés Martínez Corso señala que las y los adolescentes se enfrentan a diferentes *mundos contemporáneos* (De la Villa, 2019, p. 76-79.), los cuales surten efectos sobre sus realidades, así como réplicas provocadas por las condiciones generadas por dichos mundos. Estos *mundos contemporáneos* que el autor identifica son: un mundo desbocado, un mundo de la *metamorfosis del trabajo*, un mundo digitalizado, un mundo de modernidad y encrucijada, un mundo del *yo saturado*, un mundo *mass-mediático*, y un mundo de las utopizaciones actuales. En estos mundos, Martínez Corso encuentra diferentes circunstancias ya conocidas, como son las juventudes socialmente prolongadas, la obstaculización para la inserción sociolaboral, las ocupaciones del tiempo libre programadas para su evasión, el poder de las nuevas tecnologías, las grandes promesas de la modernidad que reflejan el malestar humano, la identidad psicosocial diluida en virtud de las circunstancias, una identidad vinculada más fuertemente a las masas, una cultura de virtualidad, el individualismo mediático y los fracasos humanos ante un progreso decadente.

El transitar por la adolescencia es parte del camino para llegar a la adultez; no puede evitarse, ni evadirse. “La inserción en el mundo social del adulto -con sus modificaciones internas y su plan de reformas- es lo que va definiendo su personalidad y su ideología. Su nuevo plan de vida le exige plantearse el problema de los valores éticos, intelectuales y afectivos; implica el nacimiento de nuevos ideales y la adquisición de la capacidad de lucha para conseguirlos” (Aberastury, 1998, p.23-24). Las y los adolescentes van construyéndose a lo largo del camino, y el problema de la adolescencia muestra otra cara que ha sido “escondida hasta hoy bajo el disfraz de la adolescencia difícil: es la de una sociedad difícil, incomprensiva, hostil e inexorable” (Aberastury, 1998, p. 21.). No son las y los adolescentes los villanos de esta historia, tampoco son las víctimas; ellas y ellos no son en sí difíciles, son sólo adolescentes; viven y exploran lo propio de su estado, pero existen muchos factores que influyen durante su proceso y estos factores sí que pueden provocar que la adolescencia transcurra dentro de un parámetro considerado normal, o que se manifieste de manera descontrolada, violenta, peligrosa y patológica.

3.3 ¡Vuelen, pájaros azules! Adolescencia y ética

Ya que la etapa de la adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la adultez, y conseguir “la inserción en el mundo social del adulto -con sus modificaciones internas y su plan de reformas- es lo que va definiendo su personalidad y su ideología” (Aberastury, 1988, p.23), la enseñanza de la ética y de las asignaturas del área filosófica, cobra total sentido. Las habilidades requeridas para su inserción en el “mundo social del adulto”, puede trabajarse y desarrollarse desde este campo, fomentando que las y los adolescentes estudiantes piensen “los problemas desde su mundo en, desde o contra una filosofía” (Cerletti, 2008, p. 33); en donde “los conocimientos que van a adquiriendo -o con los que ya cuentan- son reordenados a partir de una nueva manera de interpretarlos. Es decir, cuando establecen nuevas relaciones con el mundo.” (Cerletti, 2008, p. 39)

Adolescentes y felicidad

LA MADRE TYL.- ¿A propósito, cómo sigue la niña?

LA VECINA.- Así, así... No puede levantarse... Dice el doctor que son los nervios... No obstante sé lo que le curaría... Esta mañana me lo pedía para su fiesta de Navidad; es una idea que tiene...

LA MADRE TYL.- Sí, yo sé, es siempre el pájaro de Tytyl... Y bien, Tytyl, ¿no vas a dárselo al fin a esa pobre niña?

TYLTYL.- ¿Qué, mamá?

LA MADRE TYL.- Tu pájaro... Para el caso que tú le haces... ¡Ni siquiera lo miras... y ella muere de deseos de tenerle desde hace mucho tiempo!

TYLTYL.- Vamos, es verdad, mi pájaro... ¿En dónde está?... ¡Ah, pero allí está la jaula!... ¿Mytyl, ves tú la jaula?... Es la que llevaba el Pan... Sí, sí, es la misma, pero no hay más que un pájaro... ¿Se habrá comido al otro?... ¡Hola, hola!... ¡Pero es azul!... ¡Pero es mi tortolita!... Está más azul que cuando partí... ¡Pero éste es el pájaro azul que andábamos buscando!... ¡Hemos caminado tan lejos y estaba aquí!... ¡Ah, esto es asombroso!... Mytyl, ¿ves tú el pájaro?... ¿Qué diría la Luz?... Voy a descolgar la jaula... (*Sube a una silla*

y descuelga la jaula que ofrece a la VECINA.) Aquí está, señora Berlingot... No es del todo azul, pero llegará a serlo, lo veréis. Pero llevadlo pronto a vuestra nieta... (Maeterlinck, 2003, 81-82)

En la obra dramática *El pájaro azul*, Maeterlinck cuenta la historia de Tytyl y Mytyl, hermanos en situación de “pobreza” que se inician en la aventura, encomendada por el Hada, de realizar un viaje para encontrar al PÁJARO AZUL. En su aventura, son acompañados por Pan, Fuego, Agua, Leche, Azúcar, Perro y Gata. El pájaro azul simboliza la felicidad. A lo largo del viaje atraviesan por distintos momentos: el país de los recuerdos, el palacio de la noche, el reino del porvenir, entre otros. Cuando creen haber encontrado al pájaro azul solicitado por el Hada, regresan a casa, en donde descubren que el pájaro cautivo en el viaje ya no está, que sólo se encuentra el pájaro azul que siempre había estado en su casa, sólo que ahora lo ven distinto: lo ven azul. La felicidad siempre estuvo ahí, con ellos, en ellos, pero no podían verla; tuvieron que vivir un largo recorrido lleno de experiencias y aprendizajes para poder reconocer que el PÁJARO AZUL siempre estuvo ahí.

Las y los adolescentes están en una constante búsqueda, de sí, de experiencias, de relaciones, incluso de conocimiento. Nasio (2010) señala que, así como es un pasaje atormentado, también es un pasaje creativo, y que hay un *impulso creador del adolescente*, pues la adolescencia es una de las “fases más fecundas de nuestra existencia” (p. 18). De hecho, sostiene que ese *impulso creador del adolescente* se continua en la vida adulta y es gracias a él, a esa energía del adolescente que aún habita en nosotros, que tenemos la capacidad de crear: “Todo lo que construimos hoy está erigido con la energía y la inocencia del adolescente que sobrevive en nosotros.” (P. 18)

Dentro de esta constante búsqueda adolescente y de ese *impulso creativo*, se encuentra una necesidad básica de todo ser humano, que constituye un elemento sustancial: la búsqueda de la felicidad. Augusto Boal recuerda, en su libro *Teatro del Oprimido*, los tres tipos de felicidad que Aristóteles plantea: la de los placeres materiales, la de la gloria y la de la virtud; es decir, la felicidad provista por los bienes materiales, la felicidad provista por el reconocimiento y la aprobación de los demás, y la felicidad que consiste en actuar de forma virtuosa. “Éste es el grado supremo de la felicidad: el ejercicio virtuoso del alma racional”.

Pero, ¿a qué se refiere con una “forma de actuar virtuosa”, y qué beneficio podría tener para el adolescente?

Boal (2009) explica que, para Aristóteles, “la virtud es el comportamiento más distante de los extremos del comportamiento posibles en cada situación dada. La virtud no puede ser encontrada en los extremos” (p.130). Ni la ausencia, ni el exceso, conducen a un comportamiento virtuoso, ya sea físico, intelectual o moral. Aclara también, que esta facultad no existe en nosotros naturalmente, sino que es necesario aprenderla. Entonces, si el grado supremo de la felicidad consiste en actuar de forma virtuosa y esta forma virtuosa se refiere a lograr un punto de equilibrio en el comportamiento, desde luego que acompañar al adolescente a conseguir la felicidad -búsqueda de equilibrio- mientras transita en la búsqueda de sí -la adolescencia-, se precisa como una labor importante que las y los adultos deberían realizar. Como adultos, generar un espacio propicio para la comunicación y el descubrimiento, que permita al adolescente encontrar ese punto de equilibrio de forma que se conduzca a la adultez sin mayores contratiempos, sería lo ideal.

En la situación de la enseñanza, generar una *envoltura psíquica grupal*, es decir, una atmósfera que funcione como el “continente creador del *espacio psíquico* de la clase; un continente dinámico y organizador de las turbulencias psíquicas de ese espacio” (Blanchard-Laville, 2001, 209), en el cual se proteja al grupo de alumnos y se acompañe, puede contribuir a conseguir un ambiente de clase propicio para la enseñanza (en este caso de la ética), en donde las y los adolescentes encuentren el punto de equilibrio para vivir su adolescencia a la par que adquieren los conocimientos y las habilidades solicitadas por los programas de estudio.

Diseñar estrategias docentes que ayuden a generar un espacio áulico propicio para la comunicación y el descubrimiento, en donde las y los adolescentes trabajen hacia una forma virtuosa de actuar a través del estudio de la ética, les puede ayudar a encontrar el punto de equilibrio entre su paso por la adolescencia y su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual beneficiaría en la formación de su subjetividad, en el camino hacia la búsqueda de sí y en el recorrido rumbo a la constitución de su identidad. Que las y los adolescentes encuentren la felicidad -equilibrio- en todos los procesos que viven, es decir, que disfruten del recorrido por la adolescencia para insertarse en el “mundo social del adulto”, al mismo tiempo que

desarrollan su pensamiento y protagonizan su proceso de enseñanza-aprendizaje, debería ser uno de los objetivos del trabajo docente en el aula.

La ética en la adolescencia

La relevancia que tiene la enseñanza de la ética como disciplina filosófica, en el NMS, es que permite desarrollar, en las y los jóvenes, la habilidad para generar una reflexión crítica de contenidos vinculados a su entorno. La enseñanza de la ética involucra muchos momentos: desarrollar en las y los estudiantes habilidades argumentativas y cognitivas, despertar el interés por construir una mirada frente a la realidad del mundo en el que viven, promover el deseo de saber, y fomentar el gusto por descubrir, conocer y preguntar. Estos momentos requieren de un espacio áulico propicio para que el pensamiento se dé, es decir, un lugar en donde estudiantes y docentes compartan y se nutran mutuamente.

Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien una *actitud*: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que habría que intentar enseñar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal. (Cerletti, 2008, p. 28)

Siendo entonces la adolescencia una etapa de transición, constitución de identidad y de búsqueda, que transcurre en un mundo tan complejo como el actual, el papel de la ética se vuelve fundamental, ya que las y los estudiantes pueden encontrar en la reflexión ética una salida a sus expresiones e inquietudes, una manifestación que les acompañe en la constitución de su subjetividad, y en el descubrimiento y significación del mundo que habitan.

Algo que caracteriza a las y a los adolescentes es su actitud cuestionadora; bien dirigida, en este caso por las y los docentes, dicha actitud puede derivar en interrogantes que les permitan encontrarse y definirse a sí, y que ayuden a generar conciencia sobre el mundo y los otros, así como sobre las problemáticas que el mundo y los otros enfrentan.

La intencionalidad filosófica del preguntar se enraíza en la aspiración al saber, pero su rasgo distintivo es que aspira a un saber sin supuestos. Por esto, el preguntar filosófico no se conforma con las primeras respuestas que suelen

ofrecerse, que por lo general interrumpen el preguntar por la aparición de los primeros supuestos. Pero como un saber sin supuestos es imposible, el cuestionar del filósofo es permanente. (Cerletti, 2008, p. 24)

Bien enfocada, la curiosidad adolescente podría convertirse en aspiración al saber y ser empleada como una vía para la exploración reflexiva y para la expresión juvenil. Al contrario del conocido refrán que dice “la curiosidad mató al gato”, en el caso de las y los estudiantes, “la curiosidad NO mató al gato”, al contrario, su actitud curiosa y de sospecha, su capacidad para plantearse interrogantes sobre el entorno, sobre sus certidumbres y sobre el mundo, les permitirá descubrir, explorar y problematizar. Para que así suceda, el trabajo áulico debe ser propicio para fomentar “la aspiración al saber”, y ése, es un reto que corresponde a las y a los docentes atender.

3.4 Entre el teatro y la educación

Las crisis de la época actual representan retos en todos los ámbitos de la vida. En este marco, la Educación se ve obligada a transformarse, a revolucionar sus estructuras de manera que éstas puedan responder a las exigencias de un presente incierto como el actual. En consecuencia: la Educación debe actualizarse. Por ello, es de vital importancia construir “nuevas formas de enseñar y aprender”; elaborar metodologías alternativas, sensibles a los procesos históricos que caracterizan a la época presente, que aborden las experiencias y expresiones que surgen a partir de los ensayos de docencias alternativas y, en este sentido, que rebasen el tradicional ejercicio de la docencia áulica, tal como se conoce hasta el día de hoy. Para esto, se propone aquí explorar una estrategia desde la lógica y la dinámica de un campo profesional diverso: *el teatro*.

El teatro constituye una expresión sociocultural que se distingue, tanto por los procesos comunicativos que le son propios, como por el hecho de que permite la posibilidad de integrar otras expresiones artísticas. Como una expresión humana de carácter cultural, artístico, político y social, en la que se produce un acto comunicativo, el teatro promueve la construcción colaborativa, pues su elemento medular, el eje del acto escénico, es “el elemento humano”, es decir, el conjunto de relaciones humanas que se tejen y enriquecen durante el proceso de creación escénica. Como vehículo de emociones, experiencias, vivencias y cosmovisiones, el teatro transforma, pues, durante y después del proceso y su acontecimiento,

se generan valores y aprendizajes (significativos) que llevan a los involucrados más allá de sí mismos, más allá de “su forma inicial”. Por su naturaleza artística, comunicativa y humana, además de su carácter crítico, didáctico, político y social, el proceso teatral impacta no sólo en quien lo ejecuta, sino en quien lo aprecia.

El teatro, es arte vivo, que sucede frente a los ojos de quienes lo hacen y de quienes asisten, la historia, el espectáculo, la música, la iluminación, el movimiento, el sonido y los actores. Esa experiencia nos instruye, enriquece a todos y puede cambiar la vida de los jóvenes, nadie es el mismo después de una función teatral, ni los actores ni el público, es una experiencia que cambia la vida. (Alvarado, 2015)

A través de su vitalidad, el teatro permite generar relaciones y actividades que pueden beneficiar a que las y los jóvenes disfruten asumir un papel protagónico en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su vida, pues los involucra directamente en la formación de valores de respeto y reconocimiento de la igualdad y la diversidad constitutiva de los otros, fomenta en ellos la conciencia sobre su persona y el reconocimiento de su entorno socio-cultural e histórico; además de que propicia que aprendan a tomar decisiones, fijar metas y a construir los caminos necesarios para llegar a ellas. Introducir el elemento teatral como estrategia didáctica puede facilitar el aprendizaje de las y los jóvenes, pues se les brinda la oportunidad de dar salida y satisfacción a sus intereses, gustos y necesidades, permitiéndoles descubrir por ellos mismos la relevancia y la aplicación de los contenidos en su contexto cotidiano, no tan sólo académico.

Dentro de las asignaturas del BG, la ética es una de las asignaturas que permite generar un mayor impacto en la formación de las y los estudiantes, pues se puede trabajar el desarrollo de un pensamiento crítico. Trabajar la construcción de los aprendizajes significativos desde el protagonismo de las y los adolescentes brindado por la estrategia *Filosofía Escénica* puede coadyuvar para que esto suceda. La relación entre el teatro y la enseñanza de la ética les vincula con el ámbito cultural, les sensibiliza frente a la dinámica histórica y social de su tiempo y les abre la puerta a canales de reflexión y socialización que les permitirán constituirse como personas plenas, que aportan al mejoramiento de su comunidad. “L’ effective de la representation produit l’activation émotive, mais, plus fortement elle rend

possible sa *reactivation* et lui donne toute son ampleur: affective, collective, subversive, moral et politique”³ (Kintzler, 2018).

Existe un número creciente de investigaciones interesadas en explorar la relación funcional entre el teatro y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es, en diferentes países (Inglaterra, Bolivia, España, México, Francia, Estados Unidos, entre otros) ⁴, en donde se encuentra el desarrollo de propuestas que abordan el teatro como herramienta pedagógica. Tales investigaciones sostienen que, con el teatro y a través de él, es posible coadyuvar en el desarrollo intelectual, social y afectivo de las personas involucradas. El objetivo principal de estas exploraciones ha sido construir metodologías que permitan la enseñanza-aprendizaje a través de técnicas teatrales, enfocadas a elaborar programas que utilicen el teatro como herramienta formativa, enmarcada en un contexto lúdico; que además promuevan y potencien actitudes positivas hacia la participación y la colaboración social.

El uso del teatro como recurso didáctico puede rastrearse hasta la época en la que se enseñaba latín, y aún más atrás. Recuérdese, por ejemplo, la función que el teatro cumplía en las organizaciones sociales premodernas, más allá de sus funciones culturales y políticas. Es decir, a través del teatro se familiarizaba a los “ciudadanos” con los mitos fundacionales, los valores locales y comunales, y con la disposición y funcionamiento de las estructuras sociales.

El trasfondo didáctico del teatro evoca ese espacio relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación de los pueblos, las formas de representación y la puesta en escena de gran cantidad de historias que han permitido brindar no solo al espectador sino también a los artistas y

³ “La eficacia de la representación produce activación emocional, pero con más fuerza, posibilita su reactivación y le da todo su alcance: afectivo, colectivo, subversivo, moral y político.”

⁴ Inglaterra: *The Play Way; An Essay in Educational Method*. Bolivia: tesis *Teatro foro como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la filosofía en la carrera de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología de la ESFMTEHA*. España: tesis *Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. España: tesis *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes en situación de marginalidad*. España: *Técnicas teatrales para la enseñanza de la filosofía*. México: tesis *Teatro y metodología. Una metodología para la formación de docentes. Pensar la práctica para transformarla*. México, tesis *Estrategias didácticas de teatro para el Taller de Lectura y Redacción III*. México: *Teatro y filosofía. Un diálogo hermenéutico para la enseñanza de temas y conceptos filosóficos dentro del aula*. Francia: *Les apports du théâtre sur les apprentissages scolaires & plus particulièrement sur l’oral*. USA: *Theatre of the Oppressed A Manual for Educators*.

educadores, una visión del mundo en un momento determinado. De lo anterior, se reconoce el teatro como “parte de las artes de la representación, al igual que la ópera, el cine, la danza, la pintura, la escultura y la arquitectura” (Pavis, 1980, p. 422) y se afirma que la representación es siempre una *reconstitución de un acontecimiento del pasado*, un personaje histórico, un objeto real. Es así como Pavis (1980) considera también que el teatro es el único arte figurativo, ya que se presenta al espectador solamente una vez. De igual forma, se relaciona con la *mimesis* (imitación o representación de alguna cosa) y con la *poiesis*, definida en la poética de Aristóteles (como se citó en Pavis, 1980) como la imitación de la *acción.praxis*, en la que se establece una relación entre la realidad y la ficción. Por otro lado, se destaca en el arte teatral que “compromete al hombre en su totalidad, es decir, estimula su área cognoscitiva, emocional, psicomotriz y lo enfrenta a la sociedad” (Martínez, 1994, p.13) y permite a su vez comprender la cosmovisión de un pueblo y adaptar sus formas de comunicar. (Grajales, C. y Posada, W., 2019)

En la primera década del siglo XX, Caldwell Cook (1919), maestro de escuela, adaptó cuentos y fábulas populares como obras teatrales, e implementó estas adaptaciones como método en los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos. “The natural means of study in youth is play, as any one way see for himself by watching any child or young animal when it is left alone. A natural education is by practice, by doing things, and not by instruction”⁵ (p. 1). Cook desarrolló la teoría del teatro como herramienta y recurso didáctico para el aprendizaje y el trabajo en las asignaturas del currículum escolar en su libro *The Play Way* y planteó dos ejes fundamentales para sus hipótesis: a) el juego es el medio natural del aprendizaje; b) la educación natural se desarrolla por la práctica y no por la instrucción.

Otra de las propuestas que es posible rastrear en relación a los beneficios del uso del teatro como recurso didáctico, es el método Glottodrama, de origen español, cuya propuesta consiste en trabajar el teatro para la enseñanza, en este caso, del español como lengua extranjera, y actualmente, para la enseñanza de varios idiomas. En 2007 recibió apoyo del

⁵ “El medio natural de estudio en la juventud es el juego, como cualquier forma de aprender por sí mismo al observar a cualquier niño o animal joven cuando se le deja solo. Una educación natural es por la práctica, por hacer las cosas, y no por la instrucción.”

programa de aprendizaje permanente de la Comisión Europea y ha sido galardonado por ser un proyecto innovador de enseñanza. (Glottodrama, 2013) Lo que esta metodología propone es que “las técnicas teatrales, al devolver al texto la vida, permiten conocer los significados profundos semánticos de la lengua y así acceder a la cultura de una determinada comunidad [...] El uso de técnicas dramáticas es fundamental para trabajar el miedo al error y la confianza del aprendiz” (Hidalgo, 2016, p.83-84).

Dentro del ámbito educativo, el teatro actualmente es considerado una herramienta idónea para intervenir en el desarrollo integral de las y los jóvenes estudiantes; un instrumento que, además de contribuir en el desarrollo de las capacidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar, hablar), participa en el fomento y construcción de competencias comunicativas y habilidades socioemocionales.

El teatro, como elemento pedagógico multirreferencial, permite generar el contexto en el que las y los adolescentes ejerciten su creatividad y la capacidad para tomar decisiones, además de coadyuvar en la construcción de los aprendizajes, conocimientos y saberes necesarios en su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues a través del teatro, como arte vivo; a través de su movimiento, de sus configuraciones, de sus inherencias y de su colectividad, se puede lograr que las y los jóvenes relacionen los contenidos con sus contextos inmediatos al mismo tiempo que disfrutan de la experiencia y vivencia de la acción comunicativa, así como de la construcción de aprendizajes. Incorporar elementos del proceso de creación escénica al proceso de enseñanza-aprendizaje puede contribuir a generar una dinámica en el aula propicia para la integración grupal y la participación activa, que coadyuve en la formación de personas reflexivas y críticas; todo, enmarcado en un clima lúdico y colaborativo, en el que el papel agencial de las y los estudiantes sea protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Docencia-dirección escénica

Para comprender la propuesta que aquí se plantea, es necesario mostrar la homologación entre docencia y dirección teatral, y entre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje con los elementos de la creación escénica. También, es necesario entender esta homologación a partir de la mirada de Boal y Freire, es decir, pensando en un proceso y en una dirección-docencia en donde existe rotación de roles, protagonismo del espectador-estudiante,

construcción colaborativa, voz, diálogo y escucha, integración de todos los involucrados y exploración de posibilidades.

La docencia y la dirección teatral son homologables gracias a las similitudes que comparten. Las y los docentes, así como las y los directores escénicos cumplen las funciones de acompañar, persuadir y organizar. Se encargan de acotar las posibilidades, definir los puntos de partida, así como generar las condiciones para motivar e invitar a la participación; al mismo tiempo que dan estructura y determinan los elementos necesarios para lograr los objetivos. Estas acciones permiten que se genere un ambiente propicio para la creación, el diálogo, la construcción, la indagación, la convivencia, el cuestionamiento, el análisis y la crítica.

Para que los objetivos del proyecto (académico o escénico) sean alcanzados y se pueda generar el ambiente de trabajo necesario, director(a)-docente debe realizar determinadas acciones propias de su rol: trabajo previo de planeación, dar vida a las páginas inanimadas, determinar los alcances y contenidos, proyectar el impacto, las estrategias y los recursos, regular la convivencia y mantener la armonía, entrenar a través de ejercicios, acompañar a cada integrante prestando atención a su sensibilidad, temperamento y habilidades, regular los aspectos humanos de quienes conviven (estados anímicos, conflictos, ideologías, capacidades, actitudes, aptitudes, formaciones, inquietudes), así como entender las dificultades y limitaciones humanas de cada uno y unificar todo en un mismo ritmo de trabajo.

Proceso de creación escénica-proceso de enseñanza-aprendizaje

Previo al encuentro con los colaboradores (actrices, actores, creativos - estudiantes), se plantean los objetivos y metas a alcanzar, se desarrolla la propuesta (didáctica-escénica), y se proyecta el impacto que se busca lograr. Posteriormente, se da paso al trabajo de mesa, se expone la propuesta, se invita a ser parte y se realizan los primeros acercamientos. Una vez realizado el trabajo de mesa, se inicia con la dirección de actores-trabajo frente a grupo: ensayos por medio de ejercicios en forma de taller, exploración de la propuesta y de las habilidades, y constitución del personaje-estudiante y de su historia. Durante este proceso, una vez entendido el rumbo de la propuesta y a la par del taller de exploración, actrices, actores-estudiantes van involucrándose y tomando confianza para nutrir desde su ser, su experiencia, su formación y sus inquietudes. Interactúan todos los colaboradores en la

construcción del proyecto, del ambiente, del tono y de la propuesta, es decir, del trabajo áulico-espectáculo escénico.

El objetivo de esta homologación es trabajar en el aula tal como se trabaja en el proceso de creación escénica, con la finalidad de conseguir que las y los estudiantes disfruten de su proceso de enseñanza-aprendizaje tanto como se disfruta del proceso teatral. El proceso de creación escénica consiste en jugar con el conjunto de elementos escénicos (espacio, escenografía, utilería, vestuario, maquillaje, iluminación, sonido, actores, público) de forma que se vaya construyendo, a partir de las aportaciones de todos los colaboradores (director, actores y creativos), una propuesta creativa en conjunto.

La importancia de incorporar elementos escénicos en el aula, radica en que, gracias a la esencia del teatro como arte vivo dotado de juego, dinamismo, movimiento, relación, comunicación y exploración, se puede motivar a que los colaboradores-estudiantes entren en la dinámica de trabajo, la disfruten, la gocen, la vivan y la vuelvan propia; como se dice en el argot teatral: “se casen con el proyecto”.

Trabajar desde el proceso de creación escénica puede servir como estrategia para la construcción de un ambiente áulico propicio para el aprendizaje, pues comparte los mismos elementos que la planeación de una clase: diseño, proyección, planeación, organización, coordinación, trabajo de mesa, trabajo creativo de construcción y gestión de los ensayos-clases y dinámicas. Entonces, actrices-actores (estudiantes) y directora-director (docente) participan en un trabajo conjunto de creación, con un fin en común: el logro del proyecto escénico-desempeño académico. La aportación que brinda la incorporación del teatro al trabajo áulico es que lo nutre con la energía viva, lúdica y creativa que caracteriza a la práctica teatral. Incorporar elementos escénicos (vestuario, utilería, etc.), cambio de roles, interpretación de personajes y situaciones, movimiento dentro del espacio y trabajo de construcción colectiva (colaborativa), permite romper la estructura tradicional de la enseñanza (docente al frente-estudiante sentado), lo cual puede impactar en un mejor resultado académico para las y los estudiantes.

Una docencia alternativa para la enseñanza de la ética en el Bachillerato General

“La Educación debe actualizarse”. Es de vital importancia construir “nuevas formas de enseñar y aprender”, sensibles a los procesos históricos que caracterizan a la época presente, de manera que se rebase el tradicional ejercicio de la docencia áulica, tal como se conoce hasta el día de hoy. Para atender a la afirmación “la Educación debe actualizarse”, la propuesta que aquí se presenta genera un vínculo entre el trabajo de Adorno, Boal y Freire de la mano con el trabajo teatral, con la finalidad de construir una dinámica áulica que propicie la integración grupal y la participación activa, en donde se coadyuve en el desarrollo del pensamiento crítico.

Nutrir el proceso de enseñanza-aprendizaje con de la vitalidad que constituye al teatro como arte vivo, puede contribuir en la construcción de un ambiente activo de clase, en donde se propicie el desarrollo de un espacio de comunicación con el otro; un espacio en donde se coadyuve a la adquisición de conocimientos a través de la experiencia viva del ensayo, de la exploración y del juego. Todo ello, enmarcado en un clima lúdico y colaborativo, en el que el papel agencial de las y los estudiantes sea primordial para la obtención de los conocimientos y de las competencias de la asignatura de Ética.

Lograr que las y los jóvenes disfruten de su experiencia educativa viviéndola desde un rol protagónico, en un ambiente lúdico, participativo y propositivo, los involucra directamente en la construcción de aprendizajes significativos, en la formación de valores de respeto y reconocimiento de la igualdad y la diversidad constitutiva de los demás individuos de la comunidad; así como fomenta en ellos la conciencia sobre sí mismos y el reconocimiento del otro y de su entorno socio-cultural e histórico.

La relevancia de involucrarles más activamente en la dinámica de clase, invita a que las y los jóvenes aprendan a tomar decisiones, a fijar metas y a construir los caminos necesarios para llegar a ellas, lo cual beneficia no sólo en el aula, sino en la vida, pues aprenden a asumir con libertad y responsabilidad el papel que como individuos juegan en sus propias vidas, para construir su identidad en interacción con su ambiente social. Comprender y promover la enseñanza de la Ética en la EMS, desde una docencia renovada, es primordial. A partir de esta asignatura es que las y los estudiantes pueden identificar, evaluar, analizar, reflexionar y criticar diversas situaciones actuales y contextos diversos del propio, permitiéndoles así

conocer y valorar distintas maneras de ver el mundo, lo cual, ayuda en la construcción de sus subjetividades y permite su desarrollo crítico.

Para actualizar la educación, sería necesario comenzar por generar un cambio en la actitud del docente y de su práctica. Adorno (2017) dice que “en lugar de darse por satisfecho con el argumento de que todo está mal y nada puede hacerse en contra, hay que reflexionar sobre esa fatalidad” (p.47). No basta sólo con la actitud de programar y preparar la organización temática buscando que se ajuste a los tiempos de la evaluación semestral, tampoco es suficiente tener un buen dominio de los temas a impartir; “la tarea de enseñar necesita establecer las condiciones para que ella pueda al menos intentarse. [...] Una de ellas, es que el profesor pueda caracterizar y ejercitar la filosofía que pone en juego a lo largo de sus clases, esto significa ir más allá de ofrecer sólo una definición formal de la filosofía” (Cerletti, 2008, p. 19), es decir, entender la labor de las y los docentes de Ética como algo que trasciende, como comunicadores de conocimientos, sino como promotores del filosofar.

Introducir el elemento teatral de Boal, en conjunto con el aparato crítico de Adorno, y el sustento pedagógico de Freire, en el aula, en el entendido de que las clases de Ética no se desarrollarían con la estructura tradicional, provoca que las y los alumnos se involucren en su proceso educativo, facilitando los aprendizajes, pues les brinda la oportunidad de dar salida y satisfacción a sus intereses, gustos y necesidades; además de que, siendo partícipes directos, podrán descubrir por ellos mismos, la relevancia y la aplicación de los contenidos en su contexto cotidiano, no tan sólo académico. Los tres autores convergen en la aportación de la educación (desde el aula o desde el teatro) como acto político y transformador. Señalan que el contexto influye en el sujeto y que éste, como sujeto político, debe intervenir como protagonista de su propio actuar a partir de la adquisición de autonomía, es decir, de su “fuerza de reflexionar, de autodeterminarse y no entrar al juego” (Adorno, 2017, p. 83).

Trabajar los contenidos teóricos de Ética a partir del teatro como recurso vivo, puede contribuir al desarrollo de habilidades concernientes a la lectura, al análisis, a la redacción, a la comunicación y al desarrollo del pensamiento crítico, pues al vincular los contenidos teóricos con los contextos actuales, a través de la lectura de textos teatrales y de la incorporación de elementos escénicos, se puede sensibilizar a las y los estudiantes frente a la

dinámica histórica y social de su tiempo, permitiéndoles abrir canales de reflexión y socialización.

3.5 ¿Filosofía Escénica? Enseñanza de la ética desde *La excepción y la regla* de Bertolt Brecht

Como “sujetos de procesos políticos”, intervenimos y construimos inmersos en los efectos y consecuencias del contexto histórico de nuestro tiempo, el cual influye en el entramado subjetivo de cada uno. La complejidad de los acontecimientos que conforman el entorno histórico, social y natural ha generado en la humanidad la necesidad de formular cuestionamientos y buscar respuestas. Tan mínima, tan grande, el hombre se ha preguntado sobre su existencia, sobre el sentido de la vida, sobre el actuar y sus consecuencias, sobre las contradicciones e incongruencias del pensamiento y su aplicación, sobre la verdad y el ser.

La filosofía ha trascendido épocas conservando su validez, permitiendo un constante diálogo con la actualidad en tanto que la filosofía es un constante acto de observar, interpelar, refutar, contrastar y deconstruir del hombre y su actuar. La búsqueda constante de respuestas y explicaciones de cada una de las formas de pensamiento generadas en las diversas corrientes del pensamiento filosófico puede ser acompañada desde distintas disciplinas. En el caso de la estrategia didáctica aquí desarrollada, se propone que el teatro, de la mano con la ética, puede coadyuvar en la construcción del pensamiento crítico de las y los adolescentes estudiantes de NMS en el BG.

Trabajar desde el teatro (interpretando, observando, leyendo o escuchando) posibilita verse a través del otro, a través del personaje. A partir de la distancia que genera la representación, es posible proyectar situaciones, identificar problemáticas, construir y ensayar soluciones, detonar discusiones, construir hipótesis y buscar explicaciones. La estrategia propuesta en este proyecto lleva el nombre de *Filosofía Escénica*, pues busca promover la construcción del pensamiento crítico de las y los estudiantes a través de la representación -en lectura dramatizada- de las escenas “el reparto del agua” y “el tribunal”, de la obra dramática *La excepción y la regla* de Bertolt Brecht. Leer un texto dramático no consiste simplemente en seguir al pie de la letra un texto tal como leeríamos un poema, una novela o un artículo de periódico [...] La lectura del texto dramático presupone todo un trabajo imaginario que ponga en situación a los enunciadores” (Pavis, 1998, p. 271-272).

Con la finalidad de desarrollar la estrategia docente *Filosofía Escénica* y generar un ambiente áulico propicio para que las y los estudiantes protagonicen la construcción de su pensamiento crítico en relación a lo acontecido en el cotidiano a través del uso del teatro, se incorpora la aportación dramática de Brecht. La dramaturgia brechtiana elimina “la catarsis aristotélica, la purificación de las pasiones a través de la identificación con el conmovedor” (Benjamin, 2021, p. 50). Los textos de Brecht buscan provocar asombro en lugar de identificación, alejar los sentimientos para invitar al descubrimiento, no hipnotizar ni crear ilusión, y abandonar la cuarta pared para encarar directamente al público. Esta forma de teatro, llamada épica, se trabaja con argumentos; busca proporcionar conocimientos, obligar a tomar decisiones, encaminar las sensaciones a una toma de conciencia, y transformar a las y a los espectadores a despertar su actividad intelectual.

Emplear el teatro como recurso para detonar el pensamiento crítico en las clases de Ética, requiere, como lo propone Bertolt Brecht, mantener al “espectador (en este caso, al estudiante) a *distancia*”: “Esta técnica del *verfremdungseffekt* o *efecto de distanciamiento* tiene por objeto colocar al espectador en una actitud inquisidora, crítica, frente al proceso representado” (Ceballos, 1999, p.253). Lo que Brecht propone es que a partir del distanciamiento se detone la comprensión a través del otro. Al generar una separación emocional de la situación, es posible analizarla, reflexionarla y cuestionarla, pues se evita caer hipnotizado o en estado de trance emocional. A través de la observación de una situación semejante a lo acontecido en el cotidiano, es decir, al *verse a través del otro*, se puede lograr una relación de semejanza con situaciones familiares y, por medio de la representación teatral, activar la crítica y la reflexión desde el teatro hacia lo cotidiano.

3.6 Enfoque pedagógico para una *Filosofía Escénica*

En relación al enfoque pedagógico se propone que la estrategia *Filosofía Escénica* se centre en las y los estudiantes y que les ubique como protagonistas de su propio proceso de enseñanza aprendizaje. Esta propuesta constituye una respuesta a la educación tradicional.

Por escuela tradicional, se refiere a una escuela que se enfoca en la transmisión de conocimientos, en donde todos aprenden a partir de retener, repetir y memorizar; en donde el profesor es el centro, el que sabe y el que transmite la

información; en donde el alumno recibe pasivamente la información, en tanto que no la produce. Los contenidos se presentan como acabados. Es verbalista, se centra en la cátedra y el dictado. Aplicación de exámenes en donde se verifica la memorización. (Gutiérrez, 2008, p. 40)

Desplazar al docente como foco de atención implica enseñar a partir de las necesidades e intereses de sus estudiantes. Se aprende haciendo. Las y los docentes orientan y propician las experiencias, pero son sus estudiantes el centro del proceso y se manifiestan como participantes activas y activos. Bajo este enfoque: “lo importante y central es el alumno. [...] La escuela nueva propicia un rol diferente para profesores y alumnos. En términos pedagógicos esta escuela propone la auto-educación; el alumno es el sujeto del conocimiento” (Gutiérrez, 2008, p.40-41).

El aprendizaje comprende los ambientes en donde se genera, los procesos psicológicos, la etapa de desarrollo humano, así como los conocimientos previos e intereses del sujeto. Hablando del ambiente de aprendizaje, esta propuesta promueve construir un ambiente a través del teatro, en donde las y los estudiantes se responsabilicen de su propio proceso, aprecien múltiples perspectivas e incluyan el aprendizaje de la experiencia social y de sus experiencias previas.

Es preciso recordar que las y los estudiantes del BG se encuentran en una etapa de desarrollo compleja, pues psicológicamente viven una serie de cambios propios de la edad, por lo que es importante comprender y respetar la etapa de desarrollo de cada estudiante. Anita Woolfook habla de cuatro aspectos del desarrollo humano (Gutiérrez, 2008, p.55): físico (cambios en la estructura del cuerpo), desarrollo cognitivo (transición de los procesos mentales, de lo concreto a lo abstracto y más complejo), desarrollo personal (evolución de la personalidad individual) y desarrollo social (cambios en las relaciones interpersonales).

Tres principios en los que convergen las distintas posturas del desarrollo, son: las personas aprenden a diferente velocidad, es relativamente ordenado (progresión lógica, aunque la explicación sea discrepante) y el desarrollo es gradual (adaptación, equilibrio, asimilación y acomodación). Se considera que el aprendizaje estimula una variedad de procesos mentales que emergen dentro de la interacción con otras personas. La interacción con otros miembros de la cultura es parte del proceso de desarrollo. “La escuela en cuanto a

creación cultural de las sociedades letradas desempeña un papel esencial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades.” (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 44)

Traducido esto a la estrategia *Filosofía Escénica*, a través del teatro como recurso, se pretende: a) respetar el nivel de desarrollo de las y los estudiantes adolescentes, contemplando el proceso psicoemocional por el que transitan, permitiendo que estos conduzcan la construcción de su aprendizaje desde sus propios conocimientos y nutriéndolos por medio de la intervención de “los otros” (compañeras, compañeros y docentes); b) impactar en la construcción de su pensamiento crítico, ya que, como miembros de esta sociedad, cada estudiante interviene en el proceso de desarrollo de las y los demás; c) promover la interacción entre pares para generar los procesos mentales que emergen dentro de la interacción con otras personas y estimular su *nivel de desarrollo potencial* (Carrera y Mazzarella, 2001), es decir, lo que pueden hacer con ayuda de “los otros”.

Capítulo 4. ¡Comenzamos! *Filosofía Escénica*: estrategia para la enseñanza de la ética en el Instituto de Bachillerato Nobel

La práctica docente se aplicó en el grupo 102 del Instituto de Bachillerato Nobel, en la asignatura de *Ética y Valores I*, de primer semestre. El tema que se impartió fue “Obstáculos de la democracia: injusticia”, del Bloque 4 *Derechos Humanos y democracia*.

La estrategia docente consistió en utilizar el *teatro como lenguaje*. Boal (2001) explica que “hay muchos lenguajes además de las lenguas habladas o escritas. El dominio de un nuevo lenguaje ofrece una nueva forma de conocer la realidad y de transmitir ese conocimiento a los demás” (p. 18). En este caso, la estrategia docente de nombre *Filosofía Escénica* consiste en hacer uso del teatro de Bertolt Brecht como un nuevo lenguaje para activar el pensamiento crítico a partir de la lectura de escenas que reflejen situaciones homologables a situaciones acontecidas en el cotidiano para dar paso al diálogo reflexivo.

Para este fin, se trabajaron dos escenas de la obra *La excepción y la regla* de Bertolt Brecht: “El reparto del agua” y “El tribunal”. De ambas escenas se realizó una adaptación del texto para acortarlas manteniendo la esencia de las situaciones y de los diálogos planteados, pero dando como resultado escenas más breves de forma que la lectura dramatizada pudiera realizarse en 6 minutos y ajustarse al tiempo de clase.

La elección de las escenas se hizo en relación con el tema de la sesión: Justicia-Injusticia. En dichas escenas se lee sobre la injusticia cometida hacia Coolí por parte del Juez que dicta una sentencia a favor del Comerciante. Coolí es asesinado sin motivo por el Comerciante, quien sale bien librado en el juicio a pesar de estar confeso del crimen. La esposa de Coolí pide que se haga justicia y se dicte una sentencia, pero el Juez determina que el Comerciante tenía justificación para matar a Coolí, pues es válido que el Comerciante pensara que Coolí lo iba a matar porque la regla dice que Coolí, al pertenecer a una clase social distinta y al haber recibido maltrato por parte del Comerciante, iba a querer cobrar venganza; entonces, bajo esa sospecha sin fundamento, es justificable que el Comerciante matara a Coolí.

4.1 El docente-director escénico se prepara: particularidades y diagnóstico del Bachillerato General en el Colegio Alfredo Nobel

El Instituto de Bachillerato Nobel se encuentra ubicado en el Barrio de Xaltocan, Xochimilco en la Ciudad de México. El barrio de Xaltocan es uno de los más importantes Barrios Originarios del Centro de Xochimilco. Xochimilco es un territorio lacustre al sur de la ciudad, donde persiste una ancestral actividad relacionada con la agricultura y el comercio. En el año 2022, se reveló en la Encuesta Nacional de Seguridad pública Urbana (ENSU) que se percibe como la alcaldía más insegura de la CDMX, pues 8 de cada 10 habitantes considera inseguro vivir ahí. (Quintero, 2022)

El grupo 102 de Ética I, en el que se realizó la práctica docente, sufrió varios ajustes a lo largo del semestre y tuvo cuatro profesoras distintas en la asignatura. De 20 alumnos encuestados, de entre 15 y 17 años de edad, 18 respondieron que su interés era ingresar a una escuela de la UNAM (preparatoria o CCH), pero al no lograr obtener el puntaje solicitado, su opción fue estudiar en el Instituto de Bachillerato Nobel. Un alumno manifestó haber realizado ya un intento previo en el Colegio de Bachilleres, y una alumna sí eligió como primera opción el Bachillerato Nobel, pues egresó de la sección de secundaria de este instituto.

Una característica particular del Instituto Bachillerato Nobel es que su comunidad se conforma por estudiantes que no eligieron esa institución como primera opción; en su mayoría, deseaban estudiar en una escuela de alta demanda y al ser rechazados por las instituciones de su preferencia, la opción para estudiar el bachillerato era acercarse a una escuela particular. Otro rasgo característico del colegio es que, recibe a estudiantes repetidores y, anteriormente, al contemplar que atiende una población “difícil”, aplicaba pruebas de antidoping a sus estudiantes semestralmente (esta práctica ya dejó de realizarse). Además, el colegio cuenta con un sistema de videograbación que monitorea todas las áreas comunes (salones, oficinas, pasillos y patios). Estas medidas se toman por parte de la institución con el propósito de generar un ambiente seguro dentro del espacio escolar. Actualmente, como parte de un proyecto de ajuste, se reproduce música de diversos géneros a la hora de los recesos.

4.2 Trabajo de mesa: planeaciones para una *Filosofía Escénica*

La importancia de la planeación docente consiste en que permite organizar las actividades con mira al objetivo que se pretende alcanzar:

Quando entramos en la clase para trabajar con nuestro alumnado, queramos o no, hay un antes, un durante y un después. Programar siguiendo la secuencia didáctica permite tomar conciencia de la importancia que tienen la previsión y la planificación, la regulación y la autorregulación, la valoración, la revisión y la síntesis. Interiorizar el esquema permite pensar de manera estratégica y hacer que nuestras observaciones de la realidad sean más objetivas, más científicas y, en definitiva, más profesionales. (Soteras, 2004, p.14)

SESIÓN I
IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL: Instituto de Bachillerato Alfredo Nobel
ASIGNATURA: Ética y Valores I
SEMESTRE: I
UNIDAD: Bloque 4 “Derechos Humanos y democracia”
TEMA: Obstáculos de la democracia: injusticia
PROPÓSITO: Identificar injusticias que se cometen en situaciones del cotidiano utilizando como recurso la lectura de dos escenas teatrales, con la finalidad de que las y los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico.
OBJETIVO GENERAL: Posicionarse respecto a situaciones de injusticia vividas en el cotidiano y a través del diálogo argumentado con sus compañeros.
OBJETIVO DE APRENDIZAJE ESPECÍFICO Sesión 1: Definir el concepto de injusticia a partir de la visión de Reyes Mate, para identificar la relación que existe entre injusticia y barbarie.
BIBLIOGRAFÍA
Adorno, Th. W. (2017) <i>Educación para la emancipación</i> . España: Ediciones Morata

Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia*. [https://digital.csic.es/bitstream/10261/136294/1/Tratado de la injusticia.pdf](https://digital.csic.es/bitstream/10261/136294/1/Tratado_de_la_injusticia.pdf)

Zamudio M., C. (2012) *Vive la Ética y los Valores*. México: Progreso Editorial. P.74.

Ferrater M., J. (2020) “Justicia e Injusticia”. *Diccionario de Filosofía de bolsillo*. España: Alianza editorial. P. 482.

CONTENIDOS	RECURSOS	ESTRATEGIA: <i>Filosofía Escénica</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Justicia e Injusticia a partir de la definición conceptual de Reyes Mate • Barbarie a partir de la definición conceptual de Theodor W. Adorno 	Pizarrón, imágenes detonadoras, conceptos clave, internet, celular, fichas de trabajo, diccionario de Filosofía	<p>Tiempo: 50 min.</p> <p>PRODUCTO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esquema con los conceptos de justicia e injusticia y ejemplos <p>ACTIVIDADES:</p> <p>INICIO (15 min.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Inicio de la sesión con la presentación de la profesora Noemí y de la dinámica que se llevará a cabo como objetivo de las prácticas docentes. Se le informa a las y los estudiantes que la sesión será videograbada y que se cuidará la grabación de forma que no saldrán sus rostros, pero sí se registrarán las participaciones. 3. Se indica el objetivo de la sesión. 4. Se comentan las REGLAS para la sesión: respeto, cuidar el vocabulario y participación. 5. Pasan dos estudiantes a describir las imágenes que ilustran la justicia e injusticia.

6. De manera grupal, se realiza la definición de los conceptos de justicia e injusticia a partir de las imágenes.



DESARROLLO (25 min.) Trabajo en equipo

7. Dos estudiantes pasan a escribir en el pizarrón las definiciones conceptuales que hacen Reyes Mate y Theodor W. Adorno sobre la injusticia y la barbarie:

- a) “Hay una relación profunda entre justicia y humanidad, como entre injusticia y barbarie” –Reyes Mate-
- b) “Cuando hablo de barbarie no me refiero [...] a lo extremo: al perjuicio delirante, a la represión, al genocidio y a la tortura” (p.78) “Existe siempre barbarie allí donde se produce una recaída en la fuerza física primitiva, sin que tal fuerza esté en relación transparente con fines racionales de la sociedad” (p.108) “la barbarie es la actuación con exceso de fuerza

		<p>y objetivamente no necesaria” (p.108). “Si no fueran indiferentes a lo que le ocurre a los demás, Auschwitz no hubiera sido posible” (p.89).</p> <p>8. De manera grupal, se comentan los dos conceptos.</p> <p>9. Se forman equipos y se elabora un esquema que incorpore la definición de los conceptos justicia e injusticia.</p> <p>CIERRE (10 min.)</p> <p>10. Socialización de los conceptos generados por equipo</p> <p>11. Reflexión grupal a partir de las definiciones obtenidas y de los ejemplos compartidos.</p>
--	--	--

SESIÓN 2
IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL: Instituto de Bachillerato Alfredo Nobel
ASIGNATURA: Ética y Valores I
SEMESTRE: I
UNIDAD: Bloque 4 “Derechos Humanos y democracia”
TEMA: Obstáculos de la democracia: injusticia
PROPÓSITO: Identificar injusticias que se cometen en situaciones del cotidiano utilizando como recurso la lectura de dos escenas teatrales, con la finalidad de que las y los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico.

<p>OBJETIVO GENERAL: Posicionarse respecto a situaciones de injusticia vividas en el cotidiano y a través del diálogo argumentado con sus compañeros.</p>		
<p>OBJETIVO DE APRENDIZAJE ESPECÍFICO Sesión 2: Reflexionar sobre el tema de la injusticia a partir de la lectura de las escenas “el reparto del agua” y “el tribunal” de la obra <i>La excepción y la regla de Bertolt Brecht</i>, para identificar la relación que existe entre injusticia y barbarie.</p>		
<p>BIBLIOGRAFÍA:</p> <p>Brecht, Bertolt. (2019) <i>La excepción y la regla</i>. Biblioteca Libre OMEGALFA.</p> <p>Adorno, Th. W. (2017) <i>Educación para la emancipación</i>. España: Ediciones Morata</p> <p>Mate, R. (2011) <i>Tratado de la injusticia</i>. https://digital.csic.es/bitstream/10261/136294/1/Tratado de la injusticia.pdf</p>		
CONTENIDOS	RECURSOS	ESTRATEGIA: <i>Filosofía Escénica</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Justicia • Injusticia • Barbarie 	<p>Pizarrón, esquema elaborado en la sesión 1, definiciones conceptuales vistas en la sesión 1 (Reyes Mate y Theodor W. Adorno), letreros de los personajes, elementos de vestuario que identifiquen a cada personaje, copias de las</p>	<p>Tiempo: 50 min.</p> <p>PRODUCTO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo crítico grupal <p>ACTIVIDADES:</p> <p>INICIO (10 min.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicio de la sesión explicando la dinámica del día: realización de la lectura dramatizada de dos escenas teatrales para realizar un diálogo reflexivo de manera grupal. 2. Se indica el objetivo de la sesión. 3. Recuperación de los conceptos de injusticia y barbarie vistos en la sesión anterior. <p>DESARROLLO (30 min.) Trabajo grupal</p>

	<p>escenas y fichas de trabajo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección de personajes por parte de las y los estudiantes. PERSONAJES: Coolí, Comerciante, Juez, Guía, Tabernero y Acotador. 2. Se acomodan 6 sillas al frente del salón para la lectura dramatizada de las escenas. 3. Se entrega a cada estudiante un letrero con el nombre del personaje elegido para identificarlo. 4. Se entrega una copia impresa de la escena a cada estudiante-personaje. 5. Se realiza la lectura de las escenas indicando a los alumnos que la realicen tratando de enfatizar las intenciones de acuerdo a su personaje. 6. Posterior a la lectura, se realizan preguntas de comprensión del texto para ser respondidas de manera grupal. PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN: ¿Qué opinas del trato que el comerciante da a Coolí? ¿Por qué consideras que el Comerciante trata así a Coolí? ¿Por qué crees que el Comerciante mató a Coolí? ¿Cómo consideras que era la actitud de Coolí hacia el Comerciante? ¿Qué opinas sobre la exigencia que hace la esposa de Coolí en contraste con la sentencia que dicta el Juez?
--	------------------------------------	---

		<p>7. Después, se realiza un diálogo crítico de manera grupal, a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>PREGUNTAS ACTIVADORAS:</p> <p>¿Qué opinan respecto a la sentencia dada por el juez?</p> <p>¿Qué sentencia hubieran dictado ustedes y por qué?</p> <p>¿Por qué creen que el juez dictó esa sentencia a favor del comerciante?</p> <p>A partir del concepto de injusticia y su relación con la barbarie, ¿los acontecimientos ocurridos en la escena son justos o injustos, y por qué?</p> <p>CIERRE (10 min.)</p> <p>Se comentan conclusiones finales a partir del diálogo crítico, de manera grupal.</p>
--	--	--

SESIÓN 3
IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL: Instituto de Bachillerato Alfredo Nobel
ASIGNATURA: Ética y Valores I
SEMESTRE: I
UNIDAD: Bloque 4 “Derechos Humanos y democracia”
TEMA: Obstáculos de la democracia: injusticia

<p>PROPÓSITO: Identificar injusticias que se cometen en situaciones del cotidiano utilizando como recurso la lectura de dos escenas teatrales, con la finalidad de que las y los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico.</p>		
<p>OBJETIVO GENERAL: Posicionarse respecto a situaciones de injusticia vividas en el cotidiano y a través del diálogo argumentado con sus compañeros.</p>		
<p>OBJETIVO DE APRENDIZAJE ESPECÍFICO Sesión 3: Desarrollar una reflexión sobre actos de injusticia que ha observado en el cotidiano para compartir sus argumentos con los compañeros del grupo a través de un diálogo.</p>		
<p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>Adorno, Th. W. (2017) <i>Educación para la emancipación</i>. España: Ediciones Morata</p> <p>Brecht, Bertolt. (2019) <i>La excepción y la regla</i>. Biblioteca Libre OMEGALFA.</p> <p>Mate, R. (2011) <i>Tratado de la injusticia</i>. https://digital.csic.es/bitstream/10261/136294/1/Tratado_de_la_injusticia.pdf</p> <p>Zamudio M., C. (2012) <i>Vive la Ética y los Valores</i>. México: Progreso Editorial. P.74.</p>		
CONTENIDOS	RECURSOS	ESTRATEGIA: <i>Filosofía Escénica</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Barbarie • Justicia • Injusticia 	<p>Pizarrón, imágenes detonadoras empleadas en la sesión 1, esquema elaborado en la sesión 1, conclusiones grupales de la sesión 2, internet, celular, fichas de trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo: 50 min. <p>PRODUCTO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Redacción de una reflexión sobre la Injusticia, en equipo 2. Evaluación de la estrategia <p>ACTIVIDADES:</p> <p>INICIO (10 min.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicio de la sesión explicando la dinámica del día: realizar una reflexión con conclusiones finales sobre el tema de la justicia y la injusticia.

		<p>2. Se indica el objetivo de la sesión.</p> <p>3. Recuperación de las conclusiones grupales de la sesión anterior.</p> <p>DESARROLLO (25 min.) Trabajo en equipo</p> <p>1. En equipos, se realiza la redacción de una reflexión sobre el tema: “Obstáculos de la democracia: injusticia”.</p> <p>2. Para la redacción de la reflexión por equipos, se apoyan del esquema elaborado en la sesión 1 y de las conclusiones grupales de la sesión 2, además del libro de texto y de información de internet.</p> <p>CIERRE (15 min.)</p> <p>1. Se socializan las reflexiones realizadas por equipo de manera oral: lectura en voz alta</p> <p>2. Cada alumno evalúa de manera individual la estrategia aplicada por la profesora.</p>
--	--	---

4.3 En escena: aplicación de la estrategia de intervención docente en el aula

La estrategia consistió en trabajar el tema de la JUSTICIA y la INJUSTICIA en la asignatura de Ética I, en el Instituto de Bachillerato Nobel, en Xochimilco, CDMX. La aplicación de la estrategia se llevó a cabo a lo largo de tres sesiones, de cincuenta minutos cada una.

En la primera sesión, se inició presentando la estrategia, explicando a las y los estudiantes que serían parte de las prácticas docentes para el ensayo de una estrategia que emplea el teatro como recurso didáctico. Posteriormente, se inició la sesión académica y se compartió el objetivo general de las sesiones y el objetivo particular de la primera sesión. Se dio paso a realizar un cuestionario diagnóstico y seguido de esto, se les pidió que mencionaran, de manera general, los aprendizajes obtenidos en la asignatura de ética, con el propósito de sondear los conceptos que manejan.

Para comenzar con el tema de la clase, a partir de dos imágenes detonadoras que representan la JUSTICIA y la INJUSTICIA, se recabaron los conocimientos previos de las y los estudiantes a través de la definición de los conceptos empleando sus propias palabras, y dos estudiantes pasaron a describir y a interpretar las dos imágenes. El léxico empleado por las y los estudiantes se utilizó a lo largo de las sesiones, con la finalidad de generar cercanía y comprensión de los contenidos haciendo uso de términos que resultan familiares para ellas y ellos; por ejemplo, relacionan la JUSTICIA con los conceptos “equidad”, “equilibrio”, “castigo”, “defender”, “todos parejos”, “mismo trato” y la INJUSTICIA con “hacer trampa”, “si no hay tranza, no avanza”, “corrupción”, “se inclina hacia un lado”.

Terminando esta actividad, cuatro estudiantes pasaron al pizarrón a anotar los conceptos de INJUSTICIA de Reyes Mate y BARBARIE de Theodor W. Adorno. Dos estudiantes pasan a escribir en el pizarrón las definiciones conceptuales que hacen Reyes Mate y Theodor W. Adorno sobre la injusticia y la barbarie: a) “Hay una relación profunda entre justicia y humanidad, como entre injusticia y barbarie” –Reyes Mate- y b) “Cuando hablo de barbarie no me refiero, claro es, a los Beatles, aunque su culto pertenezca a ella, sino a lo extremo: al perjuicio delirante, a la represión, al genocidio y a la tortura” (78) c) “Existe siempre barbarie allí donde se produce una recaída en la fuerza física primitiva, sin que tal fuerza esté en

relación transparente con fines racionales de la sociedad” (108) y d) “la barbarie es la actuación con exceso de fuerza y objetivamente no necesaria” (108).

De manera grupal, se comentaron los dos conceptos y en equipos elaboraron un esquema que incorporó la definición de los conceptos justicia e injusticia. Para cerrar la sesión, se socializaron los conceptos generados por los equipos.

En la segunda sesión, se retomaron las definiciones concluidas en la clase anterior. Se comunicó a las y los estudiantes el objetivo de la sesión y se les explicó la dinámica teatral de lectura dramatizada que se iba a realizar. Se fueron asignaron personajes y se les entregó un letrero con el nombre de éste. Las y los participantes pasaron al frente y se llevó a cabo la lectura de dos escenas (“el reparto del agua” y “el tribunal”) de la obra *La excepción y la regla* de Bertolt Brecht. Una vez concluida la lectura, se realizaron preguntas de comprensión y preguntas detonadoras para invitar al diálogo respecto a los actos de injusticia presentes en las escenas.

Las preguntas de comprensión fueron las siguientes: ¿qué opinas del trato que el comerciante da al Coolí?, ¿por qué consideras que el Comerciante trata así a Coolí?, ¿por qué crees que el Comerciante mató a Coolí?, ¿cómo consideras que era la actitud del Coolí hacia el Comerciante?, ¿qué opinas sobre la exigencia que hace la esposa de Coolí en contraste con la sentencia que dicta el Juez?

Después, se realizó un diálogo crítico de manera grupal, a partir de las siguientes preguntas activadoras: ¿qué opinan respecto a la sentencia dada por el juez?, ¿qué sentencia hubieran dictado ustedes y por qué?, ¿por qué creen que el juez dictó esa sentencia a favor del comerciante?, a partir del concepto de injusticia y su relación con la barbarie, ¿los acontecimientos ocurridos en la escena son justos o injustos, y por qué?

Al final, se dio cierre con conclusiones grupales a partir del diálogo crítico.

En la tercera sesión, se inició explicando la dinámica del día: realizar una reflexión con conclusiones finales sobre el tema de la justicia y la injusticia. Se compartió el objetivo de la sesión y se recuperaron las conclusiones grupales de la clase anterior.

En equipos, se realizó la redacción de una reflexión crítica sobre el tema: “Obstáculos de la democracia: injusticia”.

Para la redacción de la reflexión por equipos, se apoyaron del esquema elaborado en la sesión 1 y de las conclusiones grupales de la sesión 2, con apoyo del libro de texto y de información de internet.

Hacia el final de la sesión, como actividad de cierre, se socializaron las reflexiones realizadas por equipo de manera oral. También, cada estudiante evaluó de manera individual la estrategia aplicada por la profesora.

Acciones a desarrollar dentro de la estrategia

1. Investigar y analizar el tema a tratar trabajando en equipos
2. Incorporar la lectura de escenas teatrales que muestren una situación vinculada con el tema
3. Observar y analizar el tema desde la distancia crítica
4. Analizar de manera comentada los acontecimientos mostrados en las escenas
5. Encontrar los elementos homologables con situaciones del cotidiano
6. Problematizar la información a través del diálogo grupal, integrando los conocimientos que se tienen sobre el tema

Anexos

1. Imágenes detonadoras
2. letreros con el nombre de los personajes
3. Texto dramático de las escenas para cada personaje
4. Actividades de las y los estudiantes
5. Evaluación de la estrategia

4.4 Fin de Temporada: valoración de la estrategia docente

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje, y constituye una herramienta fundamental para la mejora del trabajo de planeación. Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez (2009) comparte que la evaluación tiene como tareas fundamentales (p. 83):

- a) Determinar el alcance y logro de los objetivos establecidos en la planeación.
- b) Representar las experiencias del aprendizaje en su consecuencia y continuidad, para evitar resultados falsos y saltos de un tema a otro.

- c) Verificar que las experiencias del aprendizaje hayan estado dirigidas al aprendizaje significativo.

La evaluación se refiere a un proceso sistemático y continuo mediante el cual se emite un juicio de valor. Desde una postura constructivista, “permite determinar el avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante acciones que posibilitan ajustar las estrategias de dicho proceso a las características y necesidades de cada uno de los alumnos, determinar si éstas han cumplido o no y hasta qué punto han sido cubiertas las intenciones educativas” (Gutiérrez, 2009, p. 176)

Con el propósito de determinar si la estrategia *Filosofía Escénica* cumplió con los objetivos esperados, se emplearon los siguientes instrumentos para evaluar su aplicación:

EVALUACIÓN DE ACTITUD

INDICADORES	SÍ	NO
Manifiesta interés por participar		
Se muestra seguro de su intervención		
Puede sostener un diálogo sin recurrir comentarios violentos		
Respeto las participaciones de los demás		
Es tolerante a las ideas de los demás		
Manifiesta interés por la problemática planteada		
Escucha con atención las intervenciones de los demás		
Se integra con facilidad al trabajo grupal		
Es capaz de intervenir en el diálogo grupal manteniendo sus puntos de vista		
Plantea una solución al problema		
Su discurso pone en manifiesto su postura		
Participa e interactúa en la dinámica		

OBSERVACIÓN DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

INDICADORES	SÍ	NO
Manifiesta curiosidad por la problemática		
Se posiciona subjetivamente respecto al problema		
Expresa su postura con claridad		
Logra discernir entre las distintas posturas de los personajes		
Defiende su postura ante la postura de los demás		
Logra formular cuestionamientos propios a partir de la situación leída		
Identifica la discrepancia que existe en el actuar de los personajes		
Traslada a su realidad inmediata la situación de injusticia denunciada en el texto <i>La excepción y la regla</i>		
Vincula los conceptos de injusticia de Mate y barbarie de Adorno con situaciones de su realidad inmediata		

EVALUACIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO

INDICADORES	SÍ	NO
Identifica con claridad el tema trabajado en clase		
Define los conceptos de justifica e injusticia con sus propias palabras		
Identifica casos de injusticia en su contexto inmediato		
Reconoce por qué se habla de injusticia en los casos del cotidiano mencionados		
Aplica los conceptos vistos en clase al exponer casos de injusticia apreciados en su cotidiano		

Resultados

De 20 estudiantes:

- a) Se tuvo la participación activa de todas y todos en las tres sesiones, comentaron con libertad y los equipos socializaron las reflexiones realizadas.
- b) 18 estudiantes comprendieron con claridad los conceptos manejados (justicia e injusticia) y 2 estudiantes aún mostraron dificultad para definir los conceptos.

En cuanto a la evaluación que las y los estudiantes realizaron respecto a la estrategia:

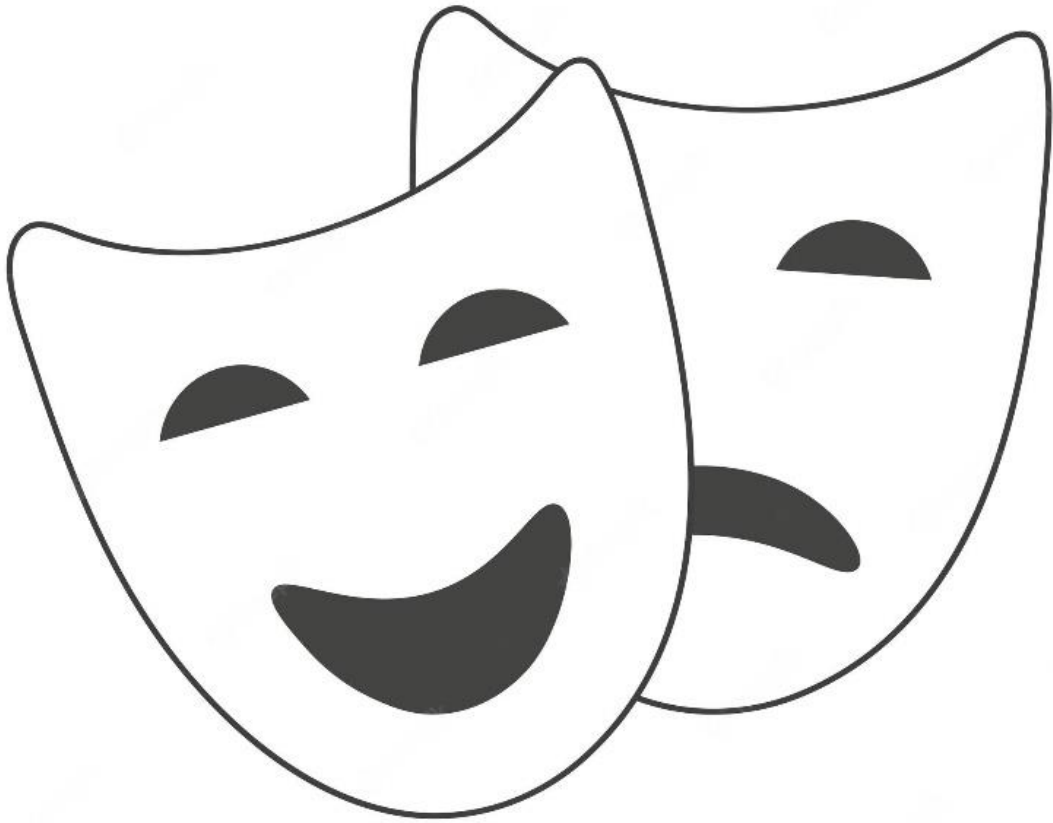
- a) 13 manifestaron que la dinámica les permitió comprender mejor el tema.
- b) 7 manifestaron que la dinámica ayudó medianamente a comprender el tema.

La estrategia:

La propuesta sufrió ajustes a lo largo del semestre. Originalmente, se enfocaba al docente. Posteriormente, la estrategia se trabajó pensando en el estudiante como protagonista del proceso. Se buscó enfatizar con más precisión el enfoque pedagógico para que la estrategia fomentara el protagonismo de las y los estudiantes.

En la revisión de las actividades realizadas fue posible observar:

- a) La gran dificultad que existe en las y los estudiantes para expresar sus ideas con claridad.
- b) Las carencias en cuanto a redacción y escritura.
- c) La fuerte influencia que mantiene la estructura tradicional.
- d) Las y los estudiantes están acostumbrados a repetir definiciones de “diccionario”; conceptos aprendidos y memorizados.
- e) Al definir los conceptos de justicia e injusticia es posible apreciar que reproducen ideas que ya tienen memorizadas de esos conceptos.
- f) Las y los estudiantes lograron involucrarse con la actividad teatral de forma que hablaban en primera persona refiriéndose a sí mismos como el personaje.
- g) A través del teatro, se logró trasladar la situación presentada en las escenas a situaciones de su cotidiano, y hablan, por ejemplo, de la injusticia que viven al recibir un reporte en la escuela (su contexto inmediato).



(Bihus, 2023)

Iztapalapa, CDMX, 19 de septiembre de 2023

CONCLUSIONES

El propósito de esta tesis fue elaborar una estrategia docente para la enseñanza de la ética empleando el teatro como recurso para el desarrollo del pensamiento crítico en las y los estudiantes del Bachillerato General. Las razones por las cuáles se propuso el uso del teatro para ese fin, radica en las características que el teatro posee como arte vivo: fomenta la comunicación, permite realizar una crítica al entorno a partir del ensayo de situaciones semejantes a las vividas en el cotidiano, brinda protagonismo a las y los estudiantes (sujetos autónomos, sujetos de acción), fomenta la construcción de un espacio lúdico de aprendizaje y rompe con la estructura tradicional de la clase impuesta por la educación bancaria (docente posee el saber y lo deposita en las y los estudiantes que no saben).

En el recorrido transitado fue posible observar que existen muchos retos al momento de pararse frente al grupo e impartir asignaturas del campo filosófico. Algunos de estos retos, son: los contextos de violencia, incertidumbre y desasosiego que viven las y los estudiantes en la esfera de lo social, de lo familiar y de lo escolar; la adolescencia y su complejo mundo, el rezago educativo, la deserción escolar, la falta de interés por parte de las y los estudiantes, y la falta de didáctica por parte de las y los docentes que imparten.

En el análisis realizado en el Capítulo I, al Programa de la DGB, fue posible identificar que existe la propuesta de que las y los estudiantes de Nivel Medio Superior egresen dotados de las habilidades sociales, académicas y personales que les permitan desenvolverse positivamente en la sociedad, en el ámbito laboral, en el campo académico y en el área personal. En la práctica, las altas cifras de deserción escolar y de bajo rendimiento académico muestran que esos objetivos se quedan muy lejos de ser alcanzados. No existe un interés real por acompañar los procesos de desarrollo y de construcción de las y los jóvenes. El trabajo académico y en el aula se centra en cumplir estándares de evaluación, llenar libros de texto, cubrir los contenidos establecidos por los programas, satisfacer el ego de las y los docentes que lo saben todo, entrar en batallas de poder con las y los estudiantes, todo, antes que considerar los cambios propios de la etapa del desarrollo que viven, atender sus intereses y necesidades, y brindarles voz, autonomía y protagonismo. Acompañar para que esto suceda implica salirse de las estructuras ya establecidas; exige creatividad y gusto.

En el Capítulo II, fue posible dialogar con los tres autores que dieron sustento a este proyecto: Adorno, Boal y Freire, quienes comparten la importancia de dar su lugar protagónico al sujeto. Adorno precisa la importancia de desarrollar la autonomía en el sujeto de forma que éste pueda emanciparse de las ideas impuestas desde afuera; señala que es a partir de la educación que se puede combatir la barbarie y lograr que “Auschwitz no se repita”. Boal propone dotar de protagonismo al espectador-estudiante para que se vuelva un sujeto de acción; defiende, con el *sistema comodín*, que haya un cambio constante de roles en donde se valore la aportación de todos los colaboradores por igual y así romper con la imagen de la “figura de autoridad”. Su aportación: el ensayo de distintos caminos y desenlaces para situaciones semejantes a las que se viven en la vida real, permite generar acercamientos a soluciones y a otras perspectivas del problema. Por su parte, Freire refuerza la idea de dotar a las y los estudiantes de protagonismo en la acción a través del diálogo y romper con la estructura promovida por la visión bancaria de la educación, en donde el educador lo sabe todo y el educando sólo es un depositario.

En el Capítulo III se habló sobre el adolescente, su relación con la ética y la importancia de respetar y valorar la etapa del desarrollo que viven las y los estudiantes. No son enemigos, son adolescentes viviendo una serie de cambios en un mundo atroz y violento, en donde no son respetados, ni valorados y además son presionados. La importancia de la ética en esta etapa, como ya se mencionó, se vuelve fundamental, pues al encontrarse en una etapa de constitución de su identidad, las y los adolescentes requieren desarrollar habilidades críticas que les permitan hacer frente al mundo de hoy.

En el capítulo IV, se puso en práctica la estrategia didáctica propuesta en este proyecto: *Filosofía Escénica*. Al ejecutar esta estrategia fue posible identificar dificultades como: problemas de lectura, escritura, análisis, comprensión y expresión de ideas. Las y los jóvenes están acostumbrados a repetir y memorizar, pues es la idea general que se enseña del “aprender bien” o del “buen estudiante”. En este proyecto se buscó dar voz a las y los estudiantes; sacarlos de las estructuras tradicionales de enseñanza para motivarlos a conocer y a desarrollar un pensamiento crítico, sumamente necesario en un mundo en crisis.

Al aplicar la estrategia *Filosofía Escénica* se pudo observar que las y los jóvenes recibieron bien el uso del teatro como recurso, pues es una propuesta que sale de las estructuras tradicionales de enseñanza. A través de la dinámica escénica:

- a) se cambió el ritmo de la clase convencional.
- b) se rompió con la cuarta pared existente entre el docente y sus estudiantes.
- c) las y los jóvenes se movieron dentro del espacio-aula, lo que modificó la disposición tradicional de los lugares que ocupan docentes y estudiantes.
- d) no existieron momentos de copiar lo del pizarrón o de anotar dictados.
- e) las y los estudiantes se divirtieron y entretuvieron al representar roles y al observar a las y los compañeros asumir un personaje.
- f) se fomentó la participación y la interacción al existir una dinámica de clase activa y lúdica.
- g) se representaron situaciones semejantes a las vividas en el cotidiano.
- h) las y los jóvenes trasladaron esas situaciones representadas a situaciones de su contexto inmediato y reflexionaron al respecto.

Es una realidad, conocida por quienes estamos frente a grupo, que la mayoría de las y los estudiantes no asiste a clases por gusto; muchos asisten porque están obligados, porque es su medio para socializar, o porque prefieren estar en la escuela que en su casa. Adquirir conocimientos y preparación para el futuro es algo secundario en las prioridades de las y los adolescentes; entonces, acercarlos dinámicas de clase que los saquen de la rutina, que les permitan dirigir sus propios procesos, que les relajen y les diviertan, que les permitan adquirir conocimientos desde otras vías, es algo que debe considerarse al momento de planear las estrategias docentes.

En relación a la estrategia docente aplicada en este proyecto, se puede decir también que los resultados esperados, hablando en específico de desarrollar el pensamiento crítico en las y los estudiantes del Bachillerato General, no se obtuvo en su totalidad, pues es imposible que esto se consiga en tan pocas sesiones de trabajo. Desarrollar el pensamiento crítico es un proceso que requiere de un trabajo continuo en el que, además de construirse habilidades como la observación, la reflexión y la crítica, se desarrollen también habilidades de lectura,

escritura, análisis, argumentación e investigación. *Filosofía Escénica* es una estrategia que requiere de más tiempo para su aplicación.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como una analogía del proceso de creación escénica, se puede decir que una obra de teatro no se monta de un día para otro, requiere de preparación, de trabajo de mesa, de entrenamiento, de ensayos, de un estreno, de funciones, de respuesta del público, etc.; de igual manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere de todo un largo camino para realizar ajustes sobre la marcha y arrojar los resultados esperados.

Promover que las y los adolescentes se acerquen al ejercicio crítico de su entorno, puede derivar en un actuar más consciente para conducirse en este mundo moderno. Las y los adolescentes forman parte de esta era sin rumbo, saturada de abrumadores acontecimientos. A través de un trabajo reflexivo, promovido desde la enseñanza de la ética, se puede contrarrestar la sensación de suspenso, de “indefinición de sentido” que provoca la celeridad sin certezas que se vive en este presente caracterizado por un evidente individualismo y egoísmo, que se alimenta de un entorno dominado por la búsqueda de satisfacciones inmediatas y evanescentes.

Si las y los adolescentes lograran identificar la relevancia de realizar un análisis sobre su entorno y su actuar, y encontrarían el valor de reflexionar sobre la importancia que juega su papel protagónico en la constitución de sus vidas; comprenderían que, si se trabaja desde un pensamiento crítico con mira hacia el futuro, su tránsito por este mundo podría resultar en la transformación de las condiciones actuales de violencia e inhumanidad.

La época actual exige una dirección distinta al momento de atender el proceso de enseñanza-aprendizaje. La estructura rígida conformada por una figura que enseña y una figura que adquiere es obsoleta frente a los retos que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el mundo actual; incluso, podría decirse que es una estructura violenta, pues mantiene en control el libre desarrollo de las y los estudiantes, limitando sus inquietudes y sus propuestas. Enseñar ética en la EMS debe tener una intención más ambiciosa que la de conseguir simplemente que las y los estudiantes cumplan con los créditos y aprueben la asignatura. Enseñar ética debe ser un constante interés por nutrir y enriquecer lo que sucede en la mente de las y los jóvenes. Más que enseñar un contenido es, como dice Cerletti (2008):

“una forma de *intervención filosófica*, ya sea sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionales o incluso sobre temáticas no habituales de la filosofía” (p.20); es una tarea en la que “profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento” (Cerletti, 2008, p.20).

Sin descolocar a la figura docente, el trabajo entre docentes y estudiantes debe ser visto como una colaboración entre pares; se aprende de todas y todos. Es importante brindar a las y los estudiantes un papel protagónico, en donde se escuchen y sean atendidas sus necesidades e inquietudes; en donde las y los docentes se encarguen de preparar el ambiente de forma que se despierte en las y los estudiantes el interés de intervenir en su propio proceso. Aquellas y aquellos docentes que dictan y sermonean, en este mundo vertiginoso de futuro incierto, genera sólo gran resistencia. Desarrollar el pensamiento crítico, dar voz y protagonismo a las y los jóvenes, y promover su autonomía como estudiantes, se precisa como urgente y necesario en el mundo actual, para evitar navegar como barcos sin deriva.

La relación directa que juegan las y los docentes tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un papel que va más allá del simple hecho de sólo transmitir los conocimientos que pide el Programa, pues son quienes se encargan de diseñar las estrategias para que se logren los aprendizajes significativos, pues como dice Freire (2012) “*formar* es mucho más que simplemente *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas” (p.16). Las y los docentes educan y forman para la vida.

ANEXOS

1. Imágenes detonadoras y definiciones conceptuales



Hay una relación profunda
entre justicia y humanidad,
como entre injusticia y
barbarie. p.56
-Reyes Mate-

La barbarie es la
actuación con un exceso de
fuerza y objetivamente no
necesaria. p.103
-Adorno-

Cuando hablo de barbarie
no refiero al prejuicio
delirante, a la represión, al
genocidio y a la tortura.
p.78
-Adorno-

Si no fueran indiferentes
a lo que les ocurre a
los demás, Auschwitz
no hubiera sido
posible. p.89

Existe siempre barbarie allí
donde se produce una
recaída en la fuerza física
primitiva, sin que tal
fuerza esté en una relación
transparente con fines racionales
de la sociedad. p.103
-Adorno-

2. Letreros con el nombre de los personajes



3. Texto dramático de las escenas para cada personaje

LA EXCEPCIÓN Y LA REGLA Bertolt Brecht

“El reparto del agua”

Comerciante.- ¿Por qué te has detenido?

Cooli.- Patrón, la carretera ha terminado.

Comerciante.- ¿Y qué?

Cooli.- Patrón, si me pegas, no lo hagas en el brazo lastimado. No conozco el camino de aquí en adelante.

Comerciante.- Pero si el hombre del puesto de Han te lo explicó.

Cooli.- Sí, patrón.

Comerciante.- Cuando te pregunté si habías comprendido, me dijiste que sí.

Cooli.- Sí, patrón.

Comerciante.- ¿Y no lo habías comprendido?

Cooli.- No, patrón.

Comerciante.- Entonces, ¿por qué dijiste que sí?

Cooli.- Tenía miedo de que me echases. Sólo sé que no debemos perder de vista los pozos de agua.

Comerciante.- Entonces, síguelos.

Cooli.- Es que no sé dónde están.

Comerciante.- Sigue andando y no trates de burlarte de mí. ¿Qué te has creído, pillito? Ya te voy a mostrar cómo se guía a la gente (LE PEGA) ¿Sabes ahora dónde queda el este?

Cooli.- (GRITANDO) ¡En el brazo, no!

Comerciante.- ¿Dónde está el este?

Cooli.- ¡Ahí!

Comerciante.- (FURIOSO) ¿Ahí? ¡Pero tú ibas hacia allá!

Cooli.- No, patrón

Comerciante.- ¿ME vas a decir que no ibas hacia allá? (LE PEGA)

Cooli.- Sí, patrón.

Comerciante.- ¿Sabes dónde están los pozos de agua?

Cooli.- Sí

Comerciante.- (LE PEGA) ¿Lo sabes?

Cooli.- No

Comerciante.- Dame tu cantimplora. Ahora toda el agua me corresponde a mí por que tú me has guiado mal. (SIGUEN LA MARCHA) Arma la carpa. Tu cantimplora ya está vacía y la mía también. (EL COMERCIANTE SE SIENTA Y BEBE DE SU CANTIMPLORA A ESCONDIDAS. HABLANDO CONSIGO MISMO.) No debe darse cuenta de que aún tengo agua para beber.

Cooli.- (PARA SÍ) Tengo que darle la cantimplora que aún traigo, de lo contrario, cuando nos encuentren, si yo estoy con vida y el medio muerto de sed, me procesarán a mí.

EL COOLI SE DIRIGE AL COMERCIANTE Y QUIERE ALCANZARLE LA CANTIMPLORA, PERO EL COOLI CRYENDO QUE SE TRATA DE UNA PIEDRA CON LA CUAL PRETENDE ASESINARLO, GRITA CON FUERZA:

Comerciante.- ¡Suelta esa piedra? (EL COMERCIANTE LE DA UN DISPARO AL COOLI Y LO MATA) ¡Te lo buscaste, animal!

“El tribunal”

Guía.- (A LA MUJER DEL COOLI) Me he enterado que usted pide en este juicio el castigo del comerciante y una indemnización por daños y perjuicios. Vine porque traigo la prueba de que su marido murió asesinado sin tener culpa alguna.

Tabernero.- (AL GUÍA) He oído que tienes una prueba en el bolsillo. Te doy un consejo: no la saques.

Guía.- ¿Pero es justo que la mujer del coolí pierda su causa?

Tabernero.- ¿Quieres figurar en la lista negra?

EN JUICIO

Juez.- (AL COMERCIANTE) ¿Usted mató a ese hombre?

Comerciante.- Sí

Juez.- ¿De qué manera?

Comerciante.- Pensé que me atacaría con una piedra y le disparé.

Juez.- ¿Conoce algún motivo para ese ataque?

Comerciante.- Le pegué varias ocasiones, lo amenacé con un revólver para cruzar el río y se lastimó el brazo. Cuando estaba cansado se le castigaba.

Juez.- Usted reconoce, con razón, que el coolí debía odiarlo. Al matarlo, por lo tanto, ha asesinado usted a un inocente, pero sólo porque no sabía que era inofensivo; tiró sólo por miedo. (LO JUSTIFICA) Tener miedo es una muestra de que razona bien; no pudo pensar que el coolí fuese una excepción.

Comerciante.- Sí, hay que atenerse a la regla y no a la excepción.

Juez.- ¡Sí, eso es! ¿Qué motivo pudo tener el coolí para dar de beber a su torturador?

La regla es: ojo por ojo, diente por diente. Tonto es quien pretende una excepción.

Pasaré a dictar sentencia: Suficientemente probado que el coolí no se acercó con una piedra al patrón, sino con una cantimplora. Pero, resulta más admisible que el coolí quisiera matarlo con la cantimplora que darle de beber. El comerciante no pertenecía a la clase a la que pertenecía el coolí, por lo que tenía que ponerse en guardia. Por lo tanto, el acusado obró en defensa propia. Se exime de culpa y cargo al acusado, y no se hace lugar al pedido de la mujer del muerto.

4. Actividades de las y los estudiantes

Reflexión:

La injusticia es algo que siempre ha existido, tanto en casa como en política. Muchas veces este no repara el daño ~~se~~ y es parcial.

Mientras que la justicia es imparcial y la podemos encontrar aunque sea a veces, en casa, en el trabajo y en la política.

Sin duda si hubiera ~~por~~ más justicia no se le daría ~~la~~ a la preferencia a clases sociales, color de piel, dinero, sexo, sexualidad.

Gracias a la clase pude aprender más sobre la injusticia y la justicia.

Reflexión:

La justicia es equilibrar las cosas, que todo sea igual, mientras que la injusticia es la falta de esto, de la repartición social.

En nuestra sociedad ya casi nada es justo, por eso estamos como estamos, quizá si fuéramos más empáticos, nuestra sociedad mejoraría.

Opinión de Justicia y Injusticia

Justicia
Creo que todos debemos respetar las leyes establecidas para la armonía en todas partes

Injusticia
Cada que se desobedece a la ley, y si no tendrían que tener un castigo muy severo

Opinión o reflexión
La justicia es una parte fundamental para la convivencia y armonía y así lograr que cosas con desigualdad logre solucionarse.


Justicia
En trato igualitario para las demás
personas
Que haya una consecuencia

Se basa en encontrar los verdaderos hechos, tratando de encontrar la verdad, y establecer o reparar lo dañado.
Son ellos morales, es decir las verdades de los hechos

Reflexion

La justicia busca un bien para todos por igual y sin preferencias, lo cual me parece correcto ya que te garantiza un trato justo. Mientras que la injusticia es por preferencia y clase social, lo que te deja sin un trato que te haga justicia y sin oportunidades de poder recibirla.

3. ¿Has sido víctima de una injusticia?

SI 	NO 
--	---

4. Cuenta brevemente:

~~por no haber sido de justicia~~
cuando me ponen reportes.

Justicia - da familia Gomez se distribuye los quehaceres domesticos, para el bien de todos los que habitan ahí.
Injusticia - dos policas dejaron al malo sin sancion por que los ofrecio dinero para evitar la sancion.

Si las personas no les importara ^{lo que le ocurre} a los otras personas,
Auschwitz jamas hubiera ocurrido

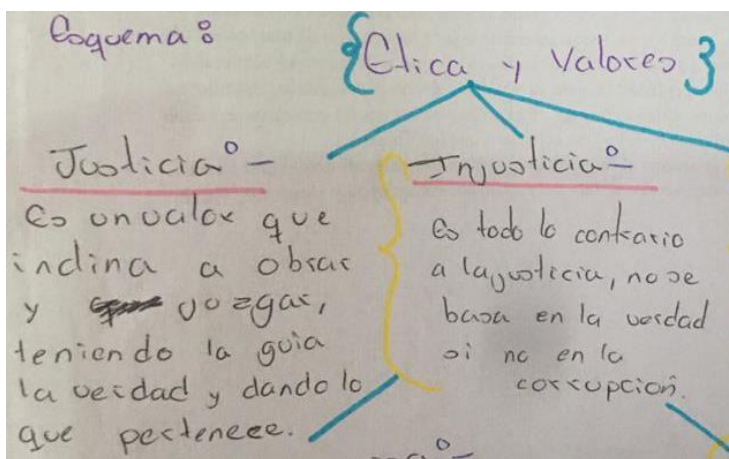
Justicia: hacer valer nuestros derechos si en algun momento son violados

Injusticia: Que nuestros derechos no sean cumplidos y respetados

Justicia: Que se trate a las personas por igual no importa el genero ni la creencia

Injusticia: Que nunca tuvieron empatia ^{hacia} los judios y por ende nunca el respeto a su creencia

La barbarie es una accion que se basa en la violencia hacia los demas de manera innecesaria



Justicia

Se encarga de defender los derechos de todo ser humano, al igual que poner un orden en la convivencia social diario

Injusticia

Se da en situaciones en las que se ve alterado el orden social. Cuando hay desequilibrio debe haber una compensación

1- Cooli: Debíó tomar la calma y decirle las cosas más claras al comerciante.

2- Guía: Luchar más y dar una postura más objetiva sobre la situación, debíó de exigir más.

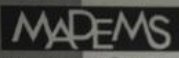
Justicia: Cumplir con las leyes y normas, dando a cada uno lo que corresponde

2. Guía: Dar una postura más objetiva sobre la situación; exigiendo más


Personaje = Cooli

Defenderme, exigir justicia y respeto a mi dignidad y en caso de no acuerdo acudir lo sucedido, fue en

5. Evaluación de la estrategia



MADEMS
Maestría en Docencia
para la Educación Media Superior



UNAM
POSGRADO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Rúbrica de evaluación de Práctica docente

Este formato deberá ser llenado en su totalidad por el profesor supervisor.

Inicio de la clase

Presentación

	5	6	7	8	9	10
Fue puntual al iniciar la clase						X
Indicó la planeación de la clase						X
Informó a los estudiantes los criterios de evaluación						

Durante la actividad académica

Actitud docente

	5	6	7	8	9	10
Propició un ambiente de respeto y confianza						X
Manifestó apertura para la comunicación y diálogo						X
Mostró control de grupo					X	
Aclaró las dudas planteadas por los alumnos						X

Conocimiento y dominio de los contenidos

	5	6	7	8	9	10
Mostró dominio del contenido de la clase						X
Explicó el tema de forma clara y concisa						X
Contextualizó el contenido						X

Habilidades pedagógicas

	5	6	7	8	9	10
Implementó estrategias de enseñanza						X
Detectó las ideas o conocimientos previos de los estudiantes						X
Generó un aprendizaje autorregulado						X
Proporcionó instrucciones claras para realizar las actividades						X
Logró la participación activa e interés de los alumnos						X
Relacionó los contenidos de las actividades implementadas con actividades académicas del Nivel Medio Superior						X

Uso de recursos y materiales

Utilizó recursos didácticos de manera adecuada
Empleó técnicas de enseñanza acordes al objetivo de aprendizaje
Incorporó recursos y materiales innovadores

5	6	7	8	9	10
					X
					X
				X	X

Al concluir la clase

Evaluación y afirmación de contenidos

Evaluó con equidad e imparcialidad
Realizó la evaluación de manera objetiva
Proporcionó actividades para reafirmar conocimientos
Entregó oportunamente las correcciones y observaciones de los trabajos derivados de la clase
Finalizó la clase en tiempo

5	6	7	8	9	10
					X
					X

Valoración del alumnado

Empatía
Manejo de la voz
Lenguaje corporal
Dominio del contenido
Motivación

	Cumple	No cumple
Empatía	X	
Manejo de la voz	X	
Lenguaje corporal	X	
Dominio del contenido	X	
Motivación	X	

Nombre completo del alumno: Noreusi de la Angeles Tomaskiewicz

Campo de conocimiento del alumno: Filosofía

Nombre de la institución de realización de la práctica docente: Bachillerato
Alfredo Nobel

Fecha o periodo de realización de la práctica docente: 31-03-23

Evaluación global del alumno MADEMS (numérica) 10

Nombre completo del profesor supervisor Alexandra Gizeh Orcampo Reyes

Entidad de adscripción del profesor supervisor Bachillerato Nobel

Firma [Firma]

Recibí documento
02/05/2023
12:10 hrs.
Mtra. Yvonne Arce

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

1. ¿La estrategia aplicada por la profesora te permitió comprender mejor el tema?

NO	REGULAR	SI
----	---------	----

Explica tu respuesta:

Se me hizo más fácil comprender.

2. ¿La estrategia permitió despertar interés en ti sobre el tema?

NO	REGULAR	SI
----	---------	----

Explica tu respuesta:

Por que hay veces que no hay justicia.

3. ¿Disfrutaste de la adquisición del conocimiento a partir del trabajo propuesto para las sesiones?

NO	REGULAR	SI
----	---------	----

Explica tu respuesta:

Se me hizo más interesante.

Se me quito
el pique
SUERO
Reyes Mate

Nos gustó la nueva dinámica de clase con participaciones
equipos, propuestas y la obra injusta sobre coque.
Sentimos que se hubiera tomado la clase
de mejor manera si ciertos compañeros no
lo tomaran a juego y pusieran la atención
adecuada y necesaria a todas las acciones de
la clase por la maestra buena.

#NO MÁS: Hablemos un poco más sobre la violencia

Los actos de barbarie son aquellos actos de violencia sin medida para ejercer dominio y control sobre el otro, borrando por completo la humanidad tanto de quien ejecuta como del ejecutado. “En los centros urbanos, y precisamente en los más grandes, está presente la inclinación arcaica a la violencia. La tendencia global de la sociedad engendra hoy por doquier tendencias regresivas-quiero decir, personas con rasgos sádicos reprimidos” (Adorno, 2017, p. 84). En el Capítulo II, de las estadísticas de violencia que se viven en el país, mencioné, entre varias, las cifras que se arrojan respecto a la violencia contra la mujer y respecto a la violencia sexual infantil. Por el contexto de violencia que acompañó mis estudios en MADEMS, debo hablar de estos dos temas y pronunciarme al respecto. Es urgente reflexionar sobre la violencia que vivimos las mujeres y las infancias, y más siendo madre de una niña.

El INEGI arrojó en su estadística sobre violencia contra las mujeres en el año 2021 que, a nivel nacional, “del total de mujeres de 15 años y más, 70.1 % han experimentado al menos un incidente de violencia, que puede ser psicológica, económica, patrimonial, física, sexual o discriminación en al menos un ámbito y ejercida por cualquier persona agresora a lo largo de su vida.” (INEGI, VIOLENCIA)

En las “Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer (25 de noviembre)” se menciona que

la violencia de la pareja ocurre con mayor frecuencia entre las mujeres que están o han estado casadas o unidas. Se estima que por cada 100 mujeres de 15 años y más que han tenido pareja o esposo, 42 de las casadas y 59 de las separadas, divorciadas y viudas han vivido situaciones de violencia emocional, económica, física o sexual durante su actual o última relación.

Las agresiones más experimentadas por las mujeres son las de carácter emocional. El 40.1% ha vivido –al menos una vez a lo largo de su relación– insultos, amenazas, humillaciones y otras ofensas de tipo psicológico o emocional. A éstas les siguen las de tipo económico, tales como el control o

el chantaje, mientras que las agresiones corporales y sexuales se ubican por debajo de aquellas. (INEGI, COMUNICADO DE PRENSA NÚM 588/18, 2)

La violencia contra la mujer no es un tema de moda, o pasado de moda (como dicen otros) Las mujeres que hemos decidido visibilizarlo -quienes despectivamente somos nombradas *feminazis*- lo hacemos porque vemos con suma preocupación que, si bien ha habido cambios a lo largo de los años, éstos aún están lejos de ser suficientes.

¡Calladitas no nos vemos!

Es necesario visibilizar también un tipo de violencia contra la mujer que es poco conocido: la violencia vicaria. La violencia vicaria es:

la acción u omisión cometida por quien tenga o haya tenido una relación de matrimonio, concubinato o haya mantenido una relación de hecho o de cualquier otro tipo, por sí o por interpósita persona, que provoque la separación de la madre con sus hijas e hijos o persona vinculada significativamente a la mujer, a través de la retención, sustracción, ocultamiento, maltrato, amenaza, puesta en peligro o promoviendo mecanismos jurídicos y no jurídicos que retrasen, obstaculicen, limiten e impidan la convivencia, para manipular, controlar a la mujer o dañar el vínculo afectivo, ocasionando un daño psicoemocional, físico, patrimonial o de cualquier otro tipo a ella y a sus hijas e hijos e incluso el suicidio a las madres y a sus hijas e hijos, así como desencadenar en el feminicidio u homicidio de las hijas e hijos perpetrados por su progenitor. (CONGRESO CDMX, LEY VICARIA, 2022)

Esta violencia es definida en el Artículo 554 en el Código Nacional de Procedimientos Civiles y Familiares como “la violencia ejercida contra las mujeres a través de sus hijos.” Y se publicó, el 7 de junio de 2023, en el Diario Oficial de la nación que: “la autoridad jurisdiccional deberá salvaguardar la integridad de niñas, niños, adolescentes y mujeres, a efecto de evitar la violencia institucional contemplada en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.” (Artículo 554, 2023, Diario oficial de la Federación)

Catalogada como una de “las más crueles”, la violencia vicaria aumentó 167% de 2021 a 2022 (Arellano, 2023), según indica el Frente Nacional Contra la Violencia Vicaria; y la Ciudad de México ocupa el primer lugar nacional de este tipo de violencia. (Navarrete, 2022)

Las mujeres no merecemos la amenaza de quitarnos a nuestros hijos, mucho menos nuestros hijos merecen vivir la amenaza de ser separados de su mamá, sólo porque elegimos cortar relación con un hombre que no puede aceptar la pérdida de control. Ninguna mujer, ninguna infancia merece una violencia así. Los hijos no tienen por qué ser alejados de sus madres como consecuencia de decirle a un hombre “deja que me vaya”.

Ninguna mujer merece escuchar “voy a usar toda mi artillería para quitarte a la niña”, “estoy loco y soy extremadamente violento”, “deberías de tener cuidado de con quien hablas y de lo que dices, porque esto ya puede llegar a otro nivel”, “tu forma de entender la violencia que yo hice hacia ti, está equivocada”, “si yo no te pongo como una loca, en el pin... juzgado...”, “qué bueno que tus terapias sirvan para una chin...”, “te voy a dar donde más te duele”, “nos vamos a dar hasta con el sartén en el juzgado”.

Ninguna infancia merece escuchar cómo agreden, amenazan, amedrentan, descalifican, devalúan, invalidan y hostilizan a su mamá y a su familia mientras es amamantada o mientras duerme en el regazo de mamá: eso es violencia familiar. Tampoco merece escuchar que “no importa que sufra un poco, ya luego la llevará a terapia un mucho” si es separada de su mamá y privada de su lactancia. Y mucho menos, merece escuchar reproches como “qué, acaso ya no me reconoces, ya no te acuerdas de mí”, “por qué me tienes miedo”, “ahora con qué te voy a chantajear”.

¡Ningún contexto justifica una respuesta violenta!

Si algo nos pasa, a mí, a mi hija, a cualquier mujer o cualquier infancia, sólo existe un responsable: el violentador, apoyado por el sistema.

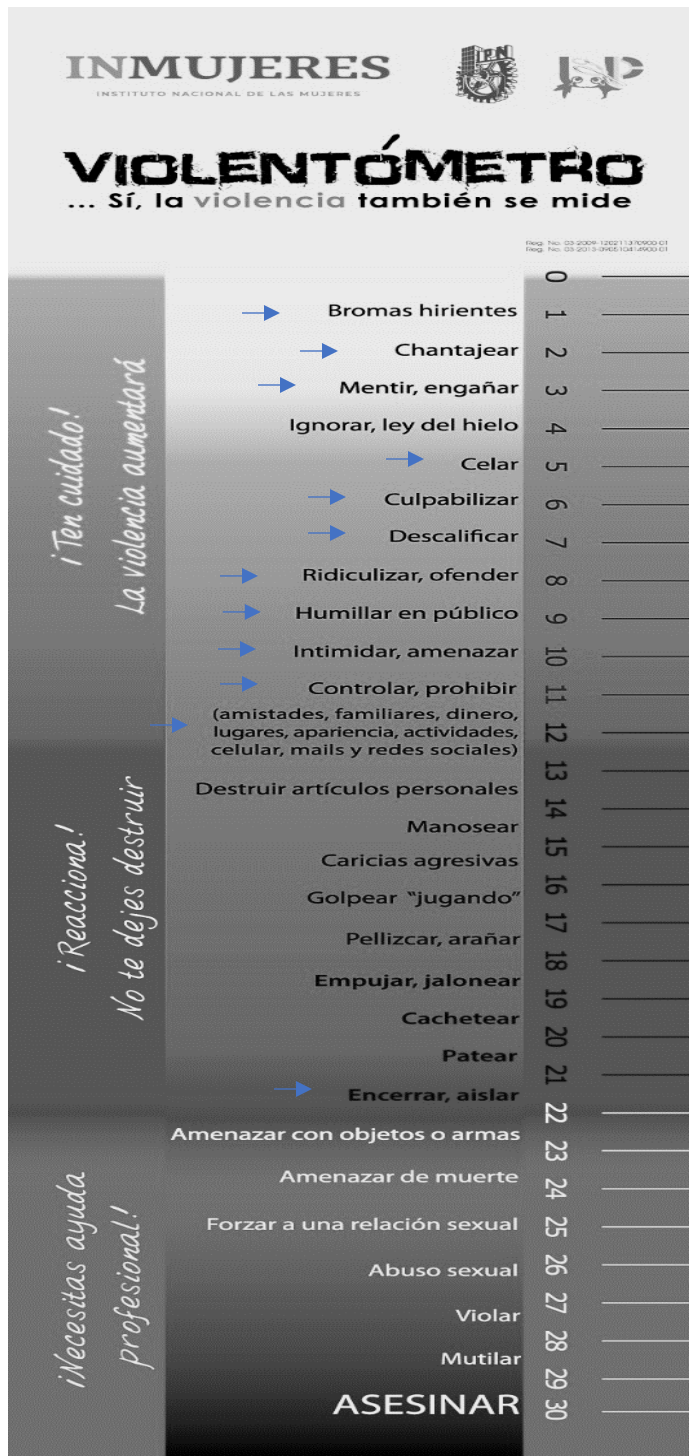
México tiene estadísticas bárbaras sobre muchas formas de violencia, entre las cuales se encuentra también la violencia contra las infancias. En particular, en el Capítulo II hablo de la violencia sexual infantil. Nuestro país presenta un gravísimo y horrible problema al respecto, e igual se habla muy poco sobre el tema. México es el primer lugar en el mundo en abuso infantil, señala la OCDE (Gómez, 2023). De 1000 casos de abuso sexual infantil, sólo

se denuncian 100, y de éstos, sólo 10 pasan ante un juez. Lo más triste y alarmante es que se arroja en las estadísticas que el 60% de las agresiones es perpetrada por un familiar (SENADO, COMUNICADO Núm. 671, 2023) y el 90% de las violaciones contra niñas sucede precisamente en el entorno familiar. (Barragán, 2021) Nuestras niñas no están seguras ni siquiera en casa. Reiteradamente, somos las mujeres, niñas, adolescentes, jóvenes y adultas, quienes llevamos las de perder.

¡Cuidemos a nuestras infancias! ¡Cuidemos a nuestras mujeres!

Para prevenir hay que visibilizar, informar, educar. Hay que educar desde muchos frentes, desde la familia, desde las escuelas, desde las acciones sociales, desde el diálogo entre la sociedad y la autoridad, y por qué no, desde esta tesis de Maestría. Por esto y más, es que se precisa desarrollar el pensamiento crítico en las generaciones jóvenes, para evitar que actos de barbarie dominen por completo sobre la humanidad.

Cierro con una creencia muy personal: hay que denunciar. Es duro y doloroso, pues ni aún muerta te hacen caso en este país. Y si bien puedo confirmar lo que muchos ya sabemos respecto a la violencia institucional, a la revictimización, a la corrupción y a la falta de seguimiento en los procesos y denuncias, considero que es necesario hacerlo para ir generando antecedentes que den paso al cambio. Es ¡URGENTE! ¡Nos están violentando, nos están violando, nos están secuestrando, nos están prostituyendo, nos están matando! Las mujeres y las infancias estamos en riesgo.



(INMUJERES, Violentómetro)



(Violentómetro vicario)

ROJO-Nadie me puede tocar: labios, pechos, genitales y glúteos

AMARILLO- ¡Atención!: abdomen, muslos y hombros cerca del pecho

VERDE-Puede siempre y cuando yo quiera: cabeza, brazos



(Semáforo corporal)⁶



- Una caricia está bien
- Ten cuidado
- Nadie me puede tocar

(Semáforo contra la violencia sexual infantil)⁷

⁶ Nota: se editó la imagen original completando el color amarillo en piernas, a partir de la consulta de otros semáforos.

⁷ Nota: en fuentes mexicanas no logré rastrear aún semáforos tan detallados como éste.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. (1988). "El adolescente y la libertad", en *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.
- Acuerdo 442. "Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad". *Sistema Nacional de Bachillerato*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/758/Acuerdo_442_Por_el_que_se_establece_el_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf
- ACUERDO número 444. "Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común" *Sistema Nacional de Bachillerato*. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- Adorno, Th. W. (2017) *Educación para la emancipación*. España: Ediciones Morata.
- Alatorre, C. (1999) *Análisis del drama*. México: Procesos Editoriales Gaceta. Col. Escenología.
- Arellano, C. (07 de marzo de 2023) "Aumento de 167% de violencia vicaria y males colaterales", *La Razón*. <https://www.razon.com.mx/mexico/imparable-violencia-vicaria-crece-167-520146>
- Artículo 554. (2023) Diario oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5691385&fecha=07/06/2023#gsc.tab=0
- Alvarado, A (17 de febrero de 2015) El teatro es arte vivo, un agente de cambio y conciencia social: Anaraceli Alvarado Álvarez, en *Secretaría de Cultura*. <https://www.gob.mx/cultura/prensa/el-teatro-es-arte-vivo-un-agente-de-cambio-y-de-conciencia-social-anaraceli-alvarado-alvarez>
- Baraúna, T. (2007) *Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4657/tmbt1de1.pdf>
- Barragán, A. (03 de noviembre de 2021) "El 90% de las violaciones contra niñas en México sucede en el entorno familiar". *El País*. <https://elpais.com/mexico/2021-11-03/el-90-de-las-violaciones-contra-ninas-en-mexico-sucede-en-el-entorno-familiar.html>

- Barreda, O. (2016) *Estrategias didácticas de teatro para el Taller de Lectura y Redacción III*. México: Acatlán, UNAM.
<http://132.248.9.195/ptd2016/agosto/0749860/0749860.pdf>
- Basurto, Sh., Moreira, J., Velásquez, A. y Rodríguez, M. (2021) *Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Ecuador: Pontificia Universidad Católica de Ecuador. <https://docplayer.es/204559709-Autoevaluacion-coevaluacion-y-heteroevaluacion-como-enfoque-innovador-en-la-practica-pedagogica-y-su-efecto-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje.html>
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
 _____ (2002) *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 _____ (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones. con Ricardo Mazzeo*. España: Paidós.
- Benítez, L. (2000) *Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos*. Brasil: Novedades Educativas.
- Benjamin, W. (2021) *El autor como productor*. España: Casimiro Ediciones.
 _____ (2008) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México. Editorial Itaca y Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Bernhard, H. (2016) *Les apports du théâtre sur les apprentissages scolaires & plus particulièrement sur l'oral*. USA: *Theatre of the Oppressed A Manual for Educators*. Francia: Haute École Pédagogique Fribourg.
<https://doc.rero.ch/record/306845/files/Bernhard.pdf>
- Bihus, T. (2023) Máscaras de teatro.
https://www.freepik.es/vector-premium/mascaras-teatro-comedia-tragedia-ilustracion-vectorial_27670445.htm
- Blanchard-Laville, C. (2001). “La construcción de la envoltura psíquica”, en *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. México: UAM Xochimilco-Universidad Veracruzana. Capítulo XI.
- Boal, A. (2009) *Teatro del Oprimido*. España: Alba Editorial.
 _____ (2018) *Juego para actores y no actores*. España: Alba Editorial.
- Bosco, C. (2017) *Breve historia universal del teatro*. Universidad Nacional de Rosario. Cód.

- 19206-17. <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/7037/19206%20-17%20LENGUAJES%20ART%C3%8DSTICOS%20-%20TEATRO%20Breve%20Historia%20Universal%20del%20Teatro%202%C2%BA%20%202017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Brecht, B. (1999) “El papel del director” en *Principios de Dirección escénica*. México: Grupo Editorial Gaceta. Col. Escenología. Dirección Édgar Ceballos.
- _____ (2019) *La excepción y la regla*. Biblioteca Libre OMEGALFA.
- Carrera, M. y Mazzarella, C. (2001) “Vigotsky: enfoque sociocultural”. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*. Vol. 5, núm 12. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Carvajal E., Y. (2010) *Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación*. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Castillo, L. (2020) *Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia*. México: IBERO. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237028/html/index.html>
- Ceballos, E. (1999) “Teatro Épico” en *Principios de Dirección escénica*. México: Grupo Editorial Gaceta. Col. Escenología.
- CEFIME (2022) <https://filosofiamexicana.org/2022/06/12/declaracion-contrala-eliminacion-de-la-ensenanza-de-la-filosofia-en-la-educacion-media-superior/>
- Cerletti, A. (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. y Couló, A. (2015) *Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar*. Argentina: Noveduc.
- CNDH, Día escolar. *Día escolar de la no violencia y la paz*. <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-escolar-de-la-no-violencia-y-la-paz-0>
- CONGRESO CDMX, LEY VICARIA (2022) *Comisión del Congreso CDMX reconoce violencia vicaria en ley*. <https://www.congresocdmx.gob.mx/comsoc-comision-congreso-cdmx-reconoce-violencia-vicaria-ley-3935-1.html#:~:text=El%20dictamen%20propone%20adicionar%20la,interp%C3%B3sita%20persona%2C%20que%20provoque%20la>

Composiciones del razonamiento. UNAM

- <http://objetos.unam.mx/logica/premisasConclusion/index.html#:~:text=ENTRAR%3E-.Argumento,puedan%20aceptar%20racionalmente%20la%20conclusi%C3%B3n>
- Concejo Educativo de CYL (2007) *Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir* (Documento de Concejo Educativo), sección 1.2.2. <https://www.concejoeducativo.org/2007/aprendizaje-por-competencias-un-modelo-a-debatir/>
- Cook, C. (1919) *The Play Way* <https://archive.org/details/cu31924013406313/page/n17/mode/2up>
- Darío, R. (2012). *Azul*. México: Ediciones Leyenda.
- Deambrosio, Ma., Guitiérrez, M., Arán-Filippetti, V., Román, F. *Efectos del maltrato en la Neurocognición. Un Estudio en Niños Maltratados Institucionalizados y no institucionalizados*. Colombia: Universidad de la Costa, CINDE, Redalyc. <https://www.redalyc.org/journal/773/77355376015/html/>
- Del Palacio, A. *La escuela de Frankfurt: el destino de la razón*. <http://www.uam.mx/difusion/revista/abr2005/palacio.pdf>
- De la Villa, M. & Ovejero Bernal, A. (2019). “Características específicas de la pubertad”, en Guerrero Manzo, J.B. *Psicología de la adolescencia*”. México: Flores Editor
- DGESuM. *Enfoque centrado en competencias*. https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias
- Díaz, C. (2011) *Teatro y pedagogía. Una metodología para la formación de docentes. Pensar la práctica para transformarla*. México: UNAM. <http://132.248.9.195/ptb2011/octubre/0674227/Index.html>
- Dirección General de Bachillerato, (s.f.). <https://dgb.sep.gob.mx/dgb/bachillerato-general/>
- Dolto, F. (1990). “Ritos de paso y proyectos adolescentes”, en *La causa de los adolescentes: El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Dubatti, J. (2007) *Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Argentina: Atuel.
- Echeverría, B. (2006). *Vuelta de siglo*. México: Ediciones Era
- EL ECOCONOMISTA (01 de marzo de 2021) *Cronología de la pandemia en México*.

<https://www.eleconomista.com.mx/politica/Cronologia-de-la-pandemia-en-Mexico-20210301-0045.html>

ENCICLOPEDIA BIOGRÁFICA. Adorno, T. *Biografía*.

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/adorno.htm>

_____ Horkheimer, M. *Biografía*.

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/horkheimer.htm>

Erikson, E. H. (1997) *Sociedad y adolescencia*. México: Grupo Editorial Siglo XXI.

ÉTICA I. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/vIfuKvI8hR-Etica-I.pdf>

FACTOR NUEVE. (28 de noviembre de 2022) *OCDE: México, primer lugar en pornografía infantil*. <https://www.factornueve.com/mexico-primer-lugar-pornografia-infantil/>

Farina, M. (2016) *Teoría crítica y pensamiento negativo*. España: Bonal letra Alcompas.

Ferrater M., J. (2020) “Justicia e Injusticia”. *Diccionario de Filosofía de bolsillo*. España: Alianza editorial.

FORBES. (17 de noviembre de 2020) Se cumple un año del primer caso confirmado de Covid-19 en el mundo. *Forbes*. <https://www.forbes.com.mx/noticias-se-cumple-un-ano-del-primer-caso-de-coivd-19/>

Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.

_____ (2012) *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Siglo XXI.

GACETA UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/covid-19-a-un-ano-del-paciente-cero-en-mexico/>

Galafassi, G. P. (2002) *La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la crisis de la idea de la razón en la modernidad*. México: Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28100201.pdf>

Glottodrama. (2013) *Método Glottodrama*. <https://glottodrama.webs.upv.es/>

GOB, SEMS, PLANES DE ESTUDIO. *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

Gobierno de México, SEP, DGB (SEMS), Historia.

<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-bachillerato-sems>

Gómez, C. (2023) “México, primer lugar del mundo en abuso infantil, señala la OCDE”, en

- La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2023/03/11/politica/011n1pol>
- Grajales, C. y Posada, W. (2019) *El trasfondo didáctico del teatro*.
<https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565009/html/>
- Gutiérrez, R. M. (2008) *Manual para el Trabajo Docente*. México: Editorial Dos Culturas.
- Guzmán, F. (25 de febrero de 2021) Covid-19: A un año del paciente cero en México.
- Henríquez, M. (04 de mayo de 2019) Qué es la epigenética y cómo explica que los hijos hereden los traumas de los padres. *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/vert-fut-48073817>
- Hidalgo, V. (2016) *Enseñar español a través del teatro: el método Glottodrama*. España: Universidad de Salamanca.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2016/coloquio_2016_08.pdf
- Hobsbawm, E. (2013) *Un tiempo de rupturas: Sociedad y cultura en el siglo XX*. México: Editorial Planeta.
- Horkheimer, M. & Adorno, Th. W. (2009) *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.
- INMUJERES. Violentómetro.
<https://www.gob.mx/inmujeres/articulos/violentometro-si-hay-violencia-en-la-pareja-no-hay-amor-234888?idiom=es>
- INEE (2016) *Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en educación media superior*.
<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/prevencion-y-atencion-al-abandono-escolar-en-ems.pdf>
- INEGI (2021) *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. Datos Nacionales*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/EC-OVID-ED_2021_03.pdf
- _____ COMUNICADO DE PRENSA NÚM. 588/18 (2018) “*Estadísticas a propósito del Día Internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre)*” / *Datos Nacionales*.

<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/violencia2018nal.pdf>

____ VIOLENCIA. *Violencia contra las mujeres en México.*

<https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/>

INFOBAE (20 de agosto de 2022) *México no sale de la espiral de violencia: 18 mil 93 homicidios dolosos en México durante 2022.*

<https://www.infobae.com/america/mexico/2022/08/20/mexico-no-sale-de-la-espiral-de-violencia-18-mil-93-homicidios-dolosos-en-mexico-durante-2022/>

Kant, I. (2015) *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kintzler, C. (2018) “La eficacia de la representación produce activación emocional, pero con más fuerza, posibilita su reactivación y le da todo su alcance: afectivo, colectivo, subversivo, moral y político.”, en *Théâtre et philosophie*.

<https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2018-2-page-147.htm>

Knobel, M. (1988). “El síndrome de la adolescencia normal”, en Aberastury, A. *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.

Lenoir, Y. (2013) *Interdisciplinarietà en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización*.

<http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/b-Interdisciplinarietà-en-educacio%CC%81n.-Especificaciones..pdf>

Lozano, D. (19 de julio de 2019) “Asociación entre confianza e influencia como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior”, en *Revista iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.

<http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/552/2238>

Maeterlinck, M. (2003). *El pájaro azul*. México: Editorial Porrúa.

Manzano, E. (2016) *Teatro foro como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la filosofía en la carrera de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología de la ESFMTHEA*. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.

<https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/14149/TM183.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Marx, K. (1968) “Introducción para la crítica de la filosofía del derecho de Hegel”. En Hegel, F. G. *Filosofía del derecho*. Argentina: Editorial Claridad.

Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia*.

[https://digital.csic.es/bitstream/10261/136294/1/Tratado de la injusticia.pdf](https://digital.csic.es/bitstream/10261/136294/1/Tratado_de_la_injusticia.pdf)

Meyerhold, V. (2005) *El actor sobre la escena. Diccionario de práctica teatral*. México: Grupo Editorial Gaceta.

Miranda, J. (17 de noviembre de 2022) México es el paraíso de los pederastas, denuncia Josefina Vázquez Mota. *El Universal*.
<https://www.eluniversal.com.mx/estados/mexico-es-el-paraiso-de-los-pederastas-denuncia-josefina-vazquez-mota/>

Monroy, J. (16 de abril de 2020) “Segob: violencia intrafamiliar aumentó 120% desde la emergencia del Covid-19” en *El Economista*.
<https://www.eleconomista.com.mx/politica/Segob-violencia-intrafamiliar-aumento-120-desde-la-emergencia-del-Covid-19-20200416-0111.html>

Morillo, J., Guerrón, S., Narváez, M. (2021) *Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico de adolescentes-* Ecuador: SciELO.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400330#:~:text=La%20violencia%20intrafamiliar%20repercute%20en,las%20cuales%20pueden%20llevarlas%20por

Movimiento contra el abandono escolar.

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf

Nasio, J. D. (2010). “Retrato del adolescente de hoy”, en *¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesionales*. Argentina: Editorial Paidós.

Navarrete, Sh. (2022) “CDMX ocupa primer lugar en violencia vicaria y ahora la reconoce en su ley”, en *Expansión política*.
<https://politica.expansion.mx/cdmx/2022/11/30/cdmx-ocupa-primer-lugar-en-violencia-vicaria-y-ahora-la-reconoce-en-su-ley>

Nofri, C. et al. (2016). *Método Glottodrama. Manual de recursos didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera a través del teatro*. España: Universitat Politècnica de València.
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/67713/PDF-PERRY%3BNofri%3BMasella%20-%20M%3%89TODO%20GLOTTODRAMA.%20Manual%20de%20recursos%20>

[did%C3%A1cticos%20para%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20esp....pdf?sequence=1](#)

Observatorio Laboral del Gobierno (s.f.)

https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/prensa/Ola_en_medios.html

OECD (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018-Resultados*.

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Oniega, J. (2011) *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes en situación de marginalidad*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4892/TDR%20ONIEVA%20LOPEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palafox, O. (2013) “Técnicas teatrales para la enseñanza de la filosofía”. *Memorias del 50º Congreso de Filosofía Joven Horizontes de Compromiso: LA VIDA*.

<https://horizontesdecompromiso.files.wordpress.com/2013/06/0711.pdf>

Pavis, P. (1998). *Diccionario de teatro*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Peñalosa, C. (2013) *Estrategias docentes con tecnologías. Guía práctica*. México: Editorial Pearson.

Pérez, M. (2022) “Desaparecen a diario 14 menores de edad en el país”, en *El Economista*.

<https://www.eleconomista.com.mx/politica/Desaparecen-a-diario-14-menores-de-edad-en-el-pais-20220830-0009.html>

Pilatowsky, M. (16 de septiembre de 2008) *Filosofía después de Auschwitz en*

Latinoamérica. <http://mauriciopilatowsky.blogspot.com/2008/09/la-filosofa-despus-de-auschwitz-en.html>

Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media

Superior. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

Portal Académico CCH, UNAM. *Orígenes del teatro*.

<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid3/unidad4/interpretacionteatro/origenes>

Programa de Ética I de la DGB.

<https://dgb.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2021/10/Etica- I.pdf>

Programa de Filosofía de la DGB.

<https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/6to-semester/Filosofia.pdf>, el 16 de octubre de 2021.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Quintero, J. (2022) “Perciben la alcaldía Xochimilco como la más insegura en CDMX” en *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/08/05/capital/habitantes-de-xochimilco-perciben-la-alcaldia-con-la-mayor-inseguridad-en-cdmx/>

Rangel, A. (25 de octubre de 2022) “De enero a septiembre se registraron casi 700 feminicidios en México”, en *Milenio*. <https://www.milenio.com/policia/femicidios-mexico-2022-enero-septiembre-695-casos>

Recalcatti, M. (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Reglamento Interno de la SEP. Capítulo VI. Art. 24.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Reglamento-Interior-de-la-Secretaria-de-Educacion-Publica.pdf>

RENDENMS (2012) *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Nivel Medio Superior*.

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

Rodríguez, A. (2022) *Pandemia y visibilidad de la educación a distancia*. México: UNAM. https://www.revista.unam.mx/2022v23n6/pandemia_y_visibilidad_de_la_educacion_a_distancia/

Ruiz F., M. (2009) *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.

Sánchez Vázquez, A. (1969) *Ética*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

SEGOB. (27 de marzo de 2020) *DECRETO por el que se declaran acciones extraordinarias*

en las regiones afectadas de todo el territorio nacional en materia de salubridad general para combatir la enfermedad grave de atención prioritaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19).

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590673&fecha=27/03/2020#gsc.tab=0

Semáforo contra la violencia: una técnica que identifica posibles abusos.

<https://www.mspbs.gov.py/portal/18982/semaforo-contra-la-violencia-una-tecnica-que-identifica-posibles-abusos.html>

Semáforo corporal.

https://www.facebook.com/saludactivaong/photos/a.998287123546955/6170015176374098/?type=3&locale=ms_MY

SEMS. “Descriptores del proceso de aprendizaje e indicadores del desempeño que deben lograr las y los estudiantes para cada uno de los contenidos específicos”.

<http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/7/images/Transversalidad.pdf>

____ Planes de Estudio. *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*. [Recuperado el 28 de octubre de 2021 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf)

____ Yo no abandono. *Movimiento contra el abandono escolar*.

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es/sems/yo_no_abandono

____ Transversalidad.

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12739/2/images/Transversalidad-interactivo.pdf>

SENADO, BOLETÍN-219. *México, primer lugar en difusión de pornografía infantil en el mundo*.

<http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/periodoordinario/boletines/8434-boletin-035-mexico-primer-lugar-en-pornografia-infantil-exhortan-al-gobierno-a-fortalecer-estrategias-para-contrarrestarlo>

____ COMUNICADO Núm. 671. (2023) *Necesario garantizar seguridad social a niñas, niños y adolescentes que hayan sufrido abuso sexual*. Recuperado el 27 de junio de 2023, de

<https://comunicacion-social.senado.gob.mx/informacion/comunicados/4747-necesario-garantizar-seguridad-social-a-ninas-ninos-y-adolescentes-que-hayan-sufrido-abuso-sexual#:~:text=Cada%20a%C3%B1o%205.4%20millones%20de,la%20senadora%20Josefina%20V%C3%A1zquez%20Mota>

_____. MIRADA LEGISLATIVA. (2020) *Violencia familiar en tiempos de Covid*.

http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4891/ML_187.pdf

Sitio Oficial de la Secretaría de Gobernación.

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590673&fecha=27/03/2020

Soteras, S. (2004) “La secuencia formativa: más allá de una programación rutinaria” en *La planificación didáctica*. España: Editorial GRAO.

Székely P., M. (2010) “Avances y Transformaciones en la educación media superior”. En Arnaut, A. y Giorguli, S. *Los grandes problemas de México: Educación*. México: El Colegio de México.

Tavani, R. Mariposa [imagen]. Propiedad de Getty Images. Imagen de iStock.

<https://www.istockphoto.com/es/foto/mariposas-y-nen%C3%BAfar-en-agua-belleza-milagro-gm1140122244-304980968>

Transversalidad.

<http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/7/images/Transversalidad.pdf>

Uribe, V. *Escuela de Frankfurt*. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/m11.html>

Vargas L., G. (2011) *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*. México: Editorial Torres Asociados y Red Internacional de Hermenéutica Educativa.

_____. (2012) *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía para el siglo XXI*. México: UAM Iztapalapa.

Vargas V., Olinda. (2013) *Polémica alrededor del concepto competencia*.

<https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752180014.pdf>

Velez-Sáinz, J. (2008). “Del teatro primitivo al primer teatro clásico: Lucas Fernández y Gil Vicente en las producciones de Nao d’amores”, Universidad Complutense de Madrid/Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/de-teatro-primitivo-a-primer-teatro-clasico-lucas-fernandez-y-gil-vicente-en-las-producciones-de-nao-damores/html/d75d556c-c3fb-4293-a2e1-32702e5f77e1_4.html

Violentómetro vicario.

https://www.instagram.com/p/Ct1_hY5ugNv/?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2006) “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? en García S., J. *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. España: Universidad de Murcia.

WRADIO. (2021) *México 1er lugar de pornografía infantil y 2do en abuso sexual*.

https://wradio.com.mx/radio/2021/04/04/sociedad/1617561500_093280.html

Zamora, E. *Teatro y filosofía. Un diálogo hermenéutico para la enseñanza de temas y conceptos filosóficos dentro del aula*. <http://iealc.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/31/2016/12/zamora-dominguez-efrain.pdf>

Zamudio M., C. (2012) *Vive la Ética y los Valores*. México: Progreso Editorial.