UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

EJERCICIOS DIDÁCTICOS PARA REFORZAREL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE ÉTICAEN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. FILOSOFÍA.

P R E S E N T A:

Lic. Karla Vianey Alday Santos.

Tutor: Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman.

MARZO 2013.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

AGRADECIMIENTOS:

A la Dirección General de Atención al Personal Académico
de la Universidad Nacional Autónoma de México.

A los profesores, a los trabajadores y a mis compañeras de la MADEMS
Filosofía de la FES Acatlán.

A José Vasconcelos por llevar a los prados a un colibrí.

“Detrás de todo esto se oculta una gran felicidad”

Yehuda Amijai.

RESUMEN

Este trabajo ofrece una propuesta para mejorar la enseñanza de la fiilosofía en el Nivel Medio Superior, la propuesta de intervención está diseñada especialmente para reforzar los contenidos de Ética, de la asignatura de Filosofía II que se ubica en el sexto semestre en el Plan de Estudios actual del Colegio de Ciencias y Humanidades. La intervención didáctica logrará vincular, la filosofía con la vida cotidiana de los estudiantes, con su ser individual y con su ser con el otro. Se parte de una reflexión sobre el modelo de enseñanza por competencias, para señalar que aun cuando sea el imperante en la realidad actual, no es el óptimo. Se propone una alternativa en la cual se afronte la problemática de la falta de interés y participación debido a que, en general, clases de Filosofía se abordan lecturas sin haber realizado una previa actividad de anclaje que motive al alumno a acercarse a ellas de manera que pueda ir construyendo su propio aprendizaje, además, al carecer de material didáctico las clases tienden a volverse monótonas. El sustento psicopedagógico se halla en constructivismo y el sustento Filosófico en la Teoría Crítica. La estrategia consiste en permitir que el estudiante construya su propio conocimiento vinculando ciertas reflexiones filosóficas con asuntos particulares de la realidad, realice ejercicios didácticos que partan de lo simple a lo complejo, se aproxime a las lecturas de filósofos y finalmente, refuerce los contenidos de Ética con ejercicios que le resulten atractivos.

ABSTRACT

This work offers a proposal to improve the teaching of philosophy in the top-level environment. The proposal of intervention is designed especially for the subject of Philosophy II which is located in the sixth semester in the current curriculum development of the College of Sciences and Humanities. Didactic intervention seeks to link the philosophy with the daily life of the students, with their individual being and with her being with each other. It is part of a reflection on the teaching model of competency, to point out that even if it is the prevailing in the current reality, it is not the optimum. Proposed an alternative in which the problem of the lack of interest and participation front since, in general, the kinds of philosophy readings addresses without having made a prior activity of anchorage that motivates students to reach out to them so that you can go build their own learning, in addition, to the lack of teaching material classes tend to become monotonous. The design of this proposal is based on constructivism resumed teaching and learning strategy. The strategy is to enable student build their own knowledge by linking certain philosophical reflections with particular matters of reality, teaching exercise that depart from the simple to the complex, approximates the readings of philosophers, and ultimately strengthen the contents of ethics with exercises that are attractive.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Este trabajo afronta la problemática del abordaje de la Ética en el marco de la enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio Superior en México, muy específicamente en el programa de estudios de la asignatura de Filosofía II del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Uno de los propósitos señalados en dicho programa es que, a lo largo del curso, el estudiante:

> "*Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social*" (Programa de Estudios Filosofía II, 1996, p. 14).

Es decir, los contenidos filosóficos no han de quedarse en meros datos de vidas, obras, fechas o máximas de personajes ilustres, sino que, se parte del punto que el estudiante pueda aprovechar las clases para reflexionar sobre sí mismo y, lo más importante, vincular, la filosofía con su propia vida, con su día a día, con su ser individual y con su ser con el otro.

Sin embargo, cumplir cabalmente con este y otros objetivos de la enseñanza de la Filosofía no es un asunto sencillo. Es importante considerar que, después de algunos años de impartir asignaturas de Filosofía en Nivel Medio Superior, se puede hacer ciertas acotaciones sobre su situación actual. Para empezar, habría que decir que el modelo educativo en boga, "la enseñanza por competencias" se ha impuesto en muchas

instituciones como la mejor opción para trabajar todos los contenidos en todos los niveles, y aunque el Colegio de Ciencias y Humanidades no se ciñe a dicho modelo, los estudiantes arriban al bachillerato habituados a seguir los mecanismos y a asumir los presupuestos teóricos de tal modelo, lo cual torna complejo el trabajo con estrategias distintas. Por otro lado, es común que en las clases de Filosofía se aborden lecturas sin haber realizado una previa actividad de anclaje que motive al alumno a acercarse a ellas de manera que pueda ir construyendo su propio aprendizaje, además, al carecer de material didáctico las clases tienden a volverse monótonas, por lo cual la Filosofía goza de poca popularidad y se aleja de cumplir con la que debiera ser su finalidad original, es decir, el formar en el estudiante una conciencia crítica que le permita dirigir su vida de un modo más benéfico para sí mismo y sus semejantes.

El diseño de esta propuesta se basa en una estrategia de enseñanza-aprendizaje retomada del constructivismo. La estrategia consiste en permitir que el estudiante construya su propio conocimiento vinculando ciertas reflexiones filosóficas con asuntos particulares de la realidad, realice ejercicios didácticos que partan de lo simple a lo complejo, se aproxime a las lecturas de filósofos y finalmente, refuerce los contenidos de Ética con ejercicios que le resulten atractivos.

Ahora bien, quizá esta visión de la Filosofía como proveedora de soluciones sea muy ambiciosa, no obstante, cabe aclarar, que, con base en los datos obtenidos en una serie de cuestionarios aplicados en grupos de Filosofía II del CCH Naucalpan, es posible decir que el estudiante sí tiene ciertas expectativas puestas en las asignaturas humanísticas. Así pues, considero que la propuesta que aquí se defiende, la elaboración de ejercicios con los que el estudiante vincule la Ética con su propia persona, es oportuna y útil. Además no se

pretende exponer doctrinas de manera prescriptiva, pues la corriente filosófica en que se sustenta este trabajo es la Teoría Crítica de Teodoro Adorno, según la cual, lo que debe fomentarse en el estudiante son las prácticas autónomas y no las imposiciones desde fuera, así que los ejercicios están diseñados para llevar al alumno a cuestionarse, dialogar y realizar sus propios análisis y críticas para, finalmente, acercarse a los textos filosóficos, no como a dogmas inamovibles sino como distintas formas de explorar respuestas a las preguntas que ellos mismos ya se han hecho.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DEL ABORDAJE DE LA ÉTICA EN EL CCH.

ANTECEDENTES

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.

La importancia de la educación de los jóvenes se ha hecho manifiesta desde tiempos muy remotos. Podemos evocar algunas imágenes de la Antigua Grecia para ejemplificar la atención que los maestros daban a la juventud. En el caso de la enseñanza de la Filosofía podríamos aludir a la figura de Sócrates, quien compartió su amor por la sabiduría con los jóvenes mientras deambulaba por las calles de Atenas; Platón, quien fundó la Academia para otorgar un espacio a la reflexión, o su discípulo, Aristóteles, que invitó al conocimiento a caminar por los jardines del Liceo. Y es justamente este último, Aristóteles, quien sostiene, en su *Ética Nicomaquea*, que es fundamental otorgar a los hombres una buena educación desde su juventud, según dice: "*No es de poca importancia contraer prontamente desde la adolescencia éstos o aquellos hábitos, sino que la tiene muchísima, o por mejor decir, es el todo*" (Aristóteles, 2000, pág. 19). Para este autor, la adolescencia es un momento crucial en la vida humana pues en dicha etapa debe afianzarse capacidades y hábitos que redunden en una vida más plena para el adulto en potencia. Más adelante, el

filósofo latino, Séneca, muestra también su preocupación por el desarrollo juvenil en las *Cartas a Lucilo,* en las que dice a su pupilo "*en cuanto a ti, prefiero que te ocupes de ti mismo y que comiences en buena hora*" (Séneca, 1994, pág. 6), así abre paso a una serie de enseñanzas que le transmitirá mediante les epístolas que, hasta la fecha, constituyen uno de los antecedentes más aludidos cuando se habla de enseñanza de la Filosofía.

Tenemos pues, varios ejemplos de autores que reconocen la importancia de la educación desde temprana edad. Ahora bien, partiendo del punto que educar a la juventud es una tarea acuciante, preguntémonos ahora ¿Cuál debe ser el contenido de dicha educación? Particularmente, por lo que aquí nos atañe ¿Qué contenidos filosóficos, o más específicamente, éticos deben considerarse en la educación de los jóvenes?

Si nos centramos en la pertinencia de la enseñanza de la Ética, nos introducimos a una polémica que, hasta la fecha, sigue problematizando a quienes se ocupan de ella. Platón, por ejemplo, plantea en *El Menón*, la idea de que la virtud no puede enseñarse, en tanto que es algo que atañe al alma, y tal cosa no puede tratar de modificarse por injerencias externas al sujeto. No obstante, aún cuando en Platón se proponga la imposibilidad de enseñar la virtud, después de él, y aunque el debate continúe, han surgido escuelas que parten del supuesto que la enseñanza de la virtud es posible y se afanan en ello buscando distintos caminos para lograr su cometido.

Uno de los autores que defiende la importancia de ocuparse de la virtud en las escuelas es el intelectual Juan Luis Vives que, inscrito en el contexto del Medioevo, se indigna frente a la falta de virtudes de algunos intelectuales, justo porque cree que es algo que puede modificarse; sostiene que: "*no podría tolerarse que a menudo tienen*

sentimientos más moderados los campesinos, los zapateros, los carpinteros, las gentes inferiores, que muchos intelectuales" (Vives, 1984, pág.29) luego sugiere que esa falta de moderación puede corregirse en la escuela.

Por su parte, abriendo camino al llamado <<Siglo de las luces>>, Immanuel Kant, defiende a la educación como la vía para alcanzar una vida buena. El propio Kant, fue rector de una de las universidades más importantes de Alemania y, al ejercer su rectorado, se enfrentó a una situación que se suma a la lista de factores que aumentan la polémica sobre la enseñanza de la Ética, a saber, la posibilidad de enseñar ética en un contexto institucional, con todas las limitantes que implica la pertenecía a una institución.

Según apunta Jacques Derrida, en el texto *Kant, el conflicto de las facultades,* Kant tiene claras las problemáticas que atañen a la vida en las instituciones educativas, es consciente de que: "*la universidad en su conjunto es responsable ante una instancia no universitaria*" (Derridá, 1983, pág. 12). En las circunstancias históricas de Kant, la instancia determinante más evidente era el Rey Federico Guillermo de Prusia, quién, de hecho, escribe una carta al filósofo en cuestión solicitándole que acote sus funciones a reproducir las órdenes del Estado y no demerite con sus disertaciones el papel de éste. Así delimitado el panorama, el terreno de acción del docente y el directivo queda reducido a un campo muy estrecho.

El maestro se ve impelido a impartir su asignatura con base en los temas que él considera nodales, pero suele pedírsele que haga el abordaje de dichos temas con base en las interpretaciones de ciertos autores canónicos, cuya autoridad respalde su cátedra. No podemos obviar, tampoco, que toda institución requiere de un sustento material con el cual

se provea de los recursos necesarios para que la organización continúe funcionando. De tal manera que la enseñanza de la Ética, en el contexto escolar, se enfrentará al riesgo de ser más bien adoctrinamiento institucionalizado.

Ya en los albores del siglo XIX, el joven visionario Federico Nietzsche, en las conferencias dictadas en 1872 editadas con el título: *Sobre el Porvenir de Nuestras escuelas,* pondrá el dedo en otra de las llagas de la polémica de la enseñanza de la Ética, y de la educación en general. Nietzsche sostenía que la cultura se había extendido tan ampliamente que podría hablarse más que de un aumento cultural, de un detrimento. Según él, ante la masificación de la cultura, la educación adopta un carácter de herramienta para la manipulación ideológica y la formación de gente útil al sistema en el cual se inscribe, de tal modo que la enseñanza de la ética, se torna un conjunto de mecanismos para provocar que el hombre adopte conductas preestablecidas. Además, la pretensión de trato igualitario en las escuelas, se vasa en ilusiones que "*combaten contra la jerarquía natural del reino del intelecto…*" (Nietzsche, 2000, pág. 108).

La protesta de Nietzsche frente a tales ilusiones se suscita justo en el momento histórico en que el capitalismo va consolidándose en Europa, contexto en el cual, si bien algunos de los ideólogos del capitalismo incipiente defendían la idea de que, además de generar riqueza, el ser humano tenía como finalidad última, alcanzar la libertad, y para ello era muy importante la educación; el desarrollo del sistema en cuestión fue abriendo paulatinamente la brecha entre la enseñanza de la Ética y la instrucción de técnicas para la producción de bienes y servicios.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

Una empresa que se proponga atender la enseñanza de la Ética a Nivel Medio Superior, ha de asumir la polémica en que se inscribe y que aquí se ha explicitado, a saber, las cuestiones de: la posibilidad de enseñar, la posibilidad de brindar una educación cabal entre los límites de las instituciones y la posibilidad de cumplir con dicha tarea bajo ciertos presupuestos y exigencias de determinado modo de producción de la riqueza. Ahora bien, es necesario contemplar estas problemáticas en la especificidad de la actualidad mexicana. Comencemos revisando un poco de la historia de las ideas en torno a la educación en México.

Los avatares de la historia de México han conllevado a los proyectos educativos a un vaivén difícil de estructurar. Sin embargo, podemos considerar, en una visión panorámica del México contemporáneo, que en el siglo XIX se vivió en un ambiente de superación del pasado y proyección hacia un futuro inspirado en modelos extranjeros. La Independencia, la dictadura de Santa Anna, La Reforma y la República Restaurada produjeron fusiones e imposiciones de ciertos proyectos de Nación incipientes. Luego, con Porfirio Díaz se promovería un abandono de lo propio, pero la necesidad de volver a ello se presentó como acuciante y culminó con la Revolución Mexicana.

Una vez terminada la lucha armada Álvaro Obregón pensó a la educación como un elemento fundamental para lograr un verdadero cambio. Según Tovar de Teresa

> "*un hombre tuvo la fortuna de encarnar esa convicción: José Vasconcelos* (y) *La herencia del cambio iniciado en 1910 y condensado por José Vasconcelos en 1922 sigue vigente y fructífera, animada y orientada por un derrotero salvador y alegre*" (Tovar de Teresa, 2007, pág. 1).

Según este autor, Vasconcelos se esforzó por difundir tanto la educación formal como el goce estético y participó en la Revolución, emigró, regresó en tiempos de Francisco I. Madero, huyó, retornó y padeció la inestabilidad y el caos. No obstante todos los fracasos, el abogado sonorense continuó trabajando en quehaceres educativos y, sorprendentemente, en el funcionamiento de la Secretaría de Educación Pública participaron personajes antinómicos, pero congregados por el liderazgo del escritor.

Dentro del ideario vasconceliano se erigía la intención de lograr que los intelectuales trabajaran con los obreros para mejorar las condiciones económicas del país, para él "*el fin de la educación era liberar al individuo tanto de la necesidad como de la maldad y llevarlo al gozo de su propia energía ya purificada*" (Blanco, 1999, pág. 9). La figura de José Vasconcelos es indispensable dentro de la historia de la educación en México. En los diversos cargos que ocupó este personaje, siempre mantuvo el objetivo fundamental de crear la identidad del mexicano mediante la actividad mesiánica de la educación y pretendió que tal identidad se configurara fundamentalmente en un verdadero mestizaje.

Pero valdría repensar hasta qué punto el maestro puede, o debe, realmente ser ese "mesías" que soñaba Vasconcelos y si es justo pretender utilizar la educación estatal para homogeneizar una población, de por sí diversa.

A los ideales del primer secretario de educación de México, subyace la noción de inferioridad de un sector de la población y la casi deificación de los intelectuales. Por eso, en este contexto, la enseñanza de la Ética se irá empapando de presupuestos problemáticos, a saber: la asignación de una tarea mesiánica al docente y la reducción de los fines de la enseñanza a la estandarización de la población bajo un mitificado paradigma de superioridad del mestizo (blanqueado) letrado.

Efectivamente, en los siguientes proyectos educativos parece no desaparecer el discurso vasconceliano, y frente a la inestabilidad económica y política del siglo XX en México, la labor educativa buscará llevar a cabo la tarea de imponer un nacionalismo, pero no se hallará una clara idea de lo que es la mexicanidad. De manera que, las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la Ética, por lo menos a Nivel Básico y Medio Superior, se inclinarán más bien a la enseñanza de doctrinas nacionalistas y civismo o reglas de urbanidad que al fomento de la autonomía del estudiante.

ACOTACIONES CRONOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.

Teniendo presentes los antecedentes en que se inscribe la educación pública en México, revisemos algunas especificidades de la Educación Media Superior.

En la Época Colonial, la educación queda en manos de las órdenes religiosas, especialmente en manos de los jesuitas, quienes fundaron colegios como el Real Colegio

de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso. Destaca, también la creación, en 1551 de la Real y Pontificia Universidad de México, creada a semejanza de la Universidad de Salamanca, en España.

Luego de varias legislaciones fallidas de los primeros años de vida del México Independiente, en 1868 Gabino Barreda instituye la Escuela Nacional Preparatoria, en las instalaciones de los colegios coloniales mencionados. En el margen de la ideología positivista, las asignaturas que se imparten son más bien acordes con las Ciencias Exactas y Sociales.

Durante el porfiriato, Joaquín Baranda, promulga una Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, en 1896, que explicita como finalidades de la educación preparatoria la formación intelectual, física y moral de los alumnos. Luego, en tiempos de Justo Sierra se crea la Universidad Nacional de México, y se integra a ella la Escuela Nacional Preparatoria. Los planes de estudio cambian al terminar el porfiriato para adecuarse a las necesidades del México posrevolucionario. Según puede leerse en el sitio de Internet de la UNAM:

> "*En septiembre de 1910 la educación media superior y superior mexicana se reorganizan y vigorizan con la inauguración de la Universidad Nacional de México, que reúne a escuelas nacionales fundadas a lo largo del siglo XIX - Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes- y a la recién creada Escuela de Altos Estudios (abril 1910*)". (www.100.unam.mx, enero, 2013)

Ya en 1922, Vicente Lombardo Toledano, convoca al Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, en el cual surge el exhorto de no educar al estudiante sólo en un aspecto propedéutico, sino también formarlo para un oficio.

En 1926, se funda la Escuela Secundaria, por lo que la duración del bachillerato se reduce.

En 1929, con José Vasconcelos, se logra la autonomía de la universidad. En septiembre de 1933 se convoca al Primer Congreso de Universitarios Mexicanos. La posición de la mayoría de los universitarios fue expuesta por Lombardo Toledano, quién:

> "*Expresó los principios educativos que ya aplicaba en la Escuela Nacional Preparatoria: la educación como medio de concientización social y herramienta de la clase trabajadora para su participación crítica y activa en el proceso de producción nacional*" (Robles, 1990, pág. 138).

Sin embargo, había otros universitarios, liderados por Antonio Caso, que no concordaban con la ideología de Toledano, en tanto que la consideraban extremista. Manuel Gómez Morín, quién en esos tiempos presidía la rectoría de la UNAM, fue el encargado de buscar la conciliación entre sus distintos sectores.

Con Lázaro Cárdenas presidiendo el país, se funda el Instituto Politécnico Nacional con sus escuelas vocacionales.

EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En el marco de la transición de los gobiernos de Díaz Ordaz y Echeverría, el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova se funda el Colegio de Ciencias y Humanidades, que irá consolidándose a lo largo de los años como uno de los referentes fundamentales de la Educación Media Superior en México, desde su fundación y hasta la fecha.

Participaron en la planeación del CCH los directores de facultades: Guillermo Soberón, Rubén Bonifaz Nuño, Ricardo Guerra Tejeda, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y Victor Flores Olea; el director de la Escuela Nacional Preparatoria: Moisés Hurtado G., todos coordinados por González Casanova. El objetivo fundamental era crear una institución con una pedagogía innovadora, que permitiera al estudiante ser actor de su propia educación.

A propósito de la creación del CCH, González Casanova, señala que éste permitiría resolver problemáticas que hasta antes sólo se habían resuelto de manera parcial, a saber, se lograría:

1. *"Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estaban separadas.*
2. *Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.*
3. *Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria,*

adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia universidad y del país" (Gaceta UNAM, vol.2 número extraordinario 01-02-1971, pág. 2).

Si bien la Escuela Nacional Preparatoria cumplía ya con el objetivo de preparar a los estudiantes para el nivel superior, el Colegio de Ciencias y Humanidades cumpliría, además de con una función preparatoria, con una función terminal, es decir, le daría al alumno la posibilidad de adquirir una carrera técnica para incorporarse al ámbito laboral. Esta innovación en el sistema educativo de la UNAM respondió a los cambios económico-sociales que se gestaron desde los años cuarenta en México, y se consolidaron en los setenta, nos referimos a los procesos de urbanización de las zonas rurales, a la vertiginosa industrialización y al incremento de la población en las zonas conurbadas.

Así, en abril de 1971 se abren los planteles de Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo; en 1972, los planteles Oriente y Sur. En la actualidad el CCH cuenta con cuatro planteles en el DF y uno en el Estado de México y "*atiende a una población estudiantil de más de 56 mil alumnos, con una planta docente superior a 3 mil profesores*". (www.cch.unam, enero 2013). La demanda de egresados de nivel básico que pretenden ocupar un lugar en los bachilleratos universitarios es sumamente amplia, por lo cual, el CCH no alcanza a ofertar los lugares necesarios para las exigencias de la realidad actual mexicana, sin embargo cada año, se realizan esfuerzos para que, con el presupuesto que se tiende, se alcance a ofertar la mayor cantidad de lugares posibles.

La Filosofía del CCH ha sido, desde sus inicios, formar al estudiante en tres ejes básicos: "aprender a aprender" "aprender a hacer" y "aprender a ser". En el aniversario

número cuarenta de la fundación del CCH, Pablo González Casanova recuerda los objetivos de su fundación con las siguientes palabras:

> "*…no solo tenemos que aprender a aprender, a hablar, a pensar, a hacer, a dialogar; debemos también, aprender a enseñar y ahora, más que nunca, que vivimos en una situación tan crítica para la educación, hay que transmitir que no sólo se trata de aprender a leer un texto, sino de entender el mundo y de transformarlo*". (Contrastes, 2011, pág.14).

En este sentido, el CCH se distingue de otras instituciones de Media Superior, en tanto que, privilegia un aprendizaje constructivista[1] y no un aprendizaje memorístico o repetitivo. Entender el mundo y cambiarlo implica partir del punto que la educación no es un proceso de instrucción para la adaptación a un sistema determinado, sino un trabajo

---

[1] En enero de 2009 se impartió en todos los planteles del CCH un curso sobre competencias (Cf. Eutopía, julio-septiembre de 2009), si bien el colegio no se ha ceñido nunca a los parámetros de este modelo, la "enseñanza por competencias" ha sido un tema polémico desde entonces y hasta la actualidad, pues el debate se reavivo, ante la negativa de algunos estudiantes de aceptar la actualización de los planes y programas de estudios argumentando que dichas reformas se encaminaba a imponer en el CCH un "sistema de competencias".

A este respecto, el periódico La Jornada, publicó una nota en la que se sostiene que Lucía Laura Muñoz Cota, Directora general del CCH "En entrevista con *La Jornada*, indicó que quienes han calificado esas modificaciones como una vía para llevar al colegio hacia el sistema de competencias tienen una intención malsana, pues la actualización –que ha sido cuestionada por algunos sectores estudiantiles y docentes– pretende fortalecer la cultura básica en el bachiller, para que llegue mejor preparado a los estudios profesionales". (http://www.jornada.unam.mx/2013/02/04/sociedad/034n1soc)

El proyecto de actualización, se ha vuelto un asunto muy complejo, que no se puede agotar en este texto, pero, baste con decir que se dedica todo un apartado a la revisión del modelo de enseñanza por competencias justo porque se parte del punto que tal modelo se ha vuelto el lugar común de las instituciones educativas de la actualidad mexicana, y, por eso, es necesario entender bien sus implicaciones para tomar una postura lo suficientemente razonada cuando toque debatir sobre ello.

continuo de crítica y reflexión para buscar maneras mejores de vivir como individuo y como sociedad.

PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.

En la actualidad, la Educación Media Superior se ha seccionado en múltiples esquemas. En el texto *Globalización y Educación Media Superior en México*, se señala que, en México, el Nivel Medio Superior

> "*tiene la doble finalidad de dar al estudiantado, por una parte, los elementos para elegir entre las diversas opciones de educación superior al concluir el bachillerato; o, por la otra, capacitarlo en actividades diversas enfocadas al ámbito laboral*" (Alcántara, 2010, pág. 40).

Es así que la Educación Media Superior se secciona en tres líneas: profesional técnico, bachillerato propedéutico y bivalente; sin embargo esas tres líneas, a su vez, tienen sendas subdivisiones, lo que ha devenido en una diversidad más bien riesgosa, pues pone en evidencia la falta de unidad de los distintos planes de estudio, así pues, el texto mencionado nos aclara que:

> "*Como resultado del Congreso Nacional del Bachillerato, y por medio de los acuerdos secretariales 71 y 77 de la SEP, desde 1982 se hizo la propuesta de un tronco común para bachillerato*" (Alcántara, 2010: 44).

No obstante, dicho tronco común siguió dejando un amplio espacio para la diversidad.

A esa situación se le sumará la imperiosa necesidad de rectificar las políticas educativas del sistema mexicano, en tanto que, diversas pruebas académicas, nacionales e internacionales ponen en evidencia el bajo nivel académico que predomina entre los estudiantes de Nivel Básico y Medio Superior, tal es el caso del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*).

Frente a estas circunstancias, el gobierno mexicano optó por llevar a cabo la Reforma Integral a la Educación Media Superior. Dicha reforma pretende subsanar las deficiencias del nivel medio superior, sin embargo, las medidas adoptadas parecen ser más bien producto de una visión limitada de la realidad que vuelven a abrir el sesgo entre la formación profesional y la formación humana, pues se coloca a las asignaturas de Filosofía (incluida la Ética) como asignaturas "transversales" es decir, que pueden ser eliminadas del currículo en tanto que sus contenidos se trabajan en otras materias.

La Universidad Nacional Autónoma de México decidió no atender la reforma por considerar que no es el medio adecuado para alcanzar los fines que se propone. Una de las alternativas de la Universidad Nacional para mejorar la situación fue la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, en la cual se pretende mejorar la enseñanza en dicho nivel y, en el caso de la Filosofía, lograr impartir clases que le trasmitan al estudiante un panorama más amplio y que pueda tener cierto impacto en su vida.

EL ADOLESCENTE COMO ACTOR DE LA EDUCACIÓN.

Frente a la falta de participación y el común desinterés de los estudiantes de Nivel Medio Superior en las clases de Ética, es necesario implementar técnicas didácticas que brinden alternativas innovadoras para afrontar la problemática. El estudio de la naturaleza del adolescente que, durante muchos años, ha realizado la psicología podría resultar muy valioso para reconocer las características del adolescente y poder abordar los contenidos de la disciplina de una manera que resulte más atractiva para él. Así, los ejercicios que se realicen deberán estar diseñados de tal modo que capten el interés del estudiante, primero, desde una dimensión emotiva, para que, posteriormente, se pueda realizar una reflexión intelectual y una apropiación de los contenidos.

Así pues, comenzaremos a delinear los rasgos generales de la psique adolescente. De entrada, es importante traer a colación un término muy importante, el de <<pubescencia>>. La teoría psicoanalítica del desarrollo del adolescente en George Stanley enfatiza la diferencia entre pubescencia y adolescencia, la pubescencia hace referencia a los cambios somáticos en tanto que la adolescencia es un concepto más amplio que refiere también a los cambios emocionales y en la personalidad. Es decir, mientras que la pubescencia es un fenómeno universal, la adolescencia se vive de modos distintos según varios factores, entre ellos el contexto histórico, la situación social y económica.

Atendiendo a esto y a la concepción freudiana del ser humano como un ser bio-psico-social, es importante considerar que en todo análisis crítico ha de tomarse en cuenta esta multiplicidad de dimensiones de lo humano; por lo cual, no se ha de uniformar la

concepción del estudiante de Nivel Medio Superior, más bien han de considerarse las generalidades, sin dejar de atender las particularidades que se hagan presentes sobre la marcha de la labor docente con sus diversos grupos.

De entre tales generalidades podemos hablar del aspecto de maduración cognitiva. La maduración cognitiva del estudiante esta en íntima relación con la problemática de abandonar la infancia y entrar a la adultez. Según Piaget, en la etapa adolescente, el ser humano entra en el nivel superior de desarrollo cognitivo, a saber, la capacidad de realizar operaciones formales gracias al pensamiento abstracto. Con la abstracción, los jóvenes pueden manipular información de una manera más amplia y flexible, más allá del aquí y ahora. No obstante, Papalia señala un aspecto importante que no debe perderse de vista, esto es que

> "*en algunos sentidos, el pensamiento adolescente parece extrañamente inmaduro. A menudo son groseros con los adultos, tienen problemas para tomar decisiones sobre qué vestirán cada día y actúan como si todo el mundo girara en derredor suyo"* (D. Papalia, 2004, pág. 492).

Es decir, si bien es viable la teoría de Piaget en torno a la maduración intelectual, por otro lado, en muchos casos, los adolescentes, o bien no han alcanzado el nivel de pensamiento abstracto, o bien no lo ejercitan, pues cuando actúan como si fueran el centro del mundo contradicen la idea de que son capaces de descentralizar el pensamiento y situarse más allá del aquí y ahora.

Según el psicólogo David Elkind, las operaciones formales se presentan al jovencito como algo nuevo, y la falta de familiaridad con esta incipiente manera de ver al mundo

deviene tan difícil de afrontar como la propia trasformación de su cuerpo, por cual es para ellos muy incómodo arriesgarse a moverse en las nuevas esferas del pensamiento. De acuerdo a éste autor, esta inmadurez suele presentarse en el idealismo, la tendencia al debate, una aparente hipocresía, la autoconciencia y la sensación de ser invulnerable.

El idealismo suele ir unido a la crítica, pues, en tanto que se es capaz de imaginar un mundo en que todo marche de manera ideal, se pueden notar las abismales diferencias que suele haber entre un mundo imaginario perfecto y el defectuoso mundo real, así, el joven se vuelve muy consciente de la manera en que los adultos rompen con el orden del mundo y lo vuelven un lugar imperfecto al tiempo que prorrumpen un discurso de paz y colaboración; este doble discurso de los adultos, es una de las actitudes hipócritas que más condenan los adolescentes. Estos últimos se congratulan más bien con personajes que actúan de manera irreverente frente a las figuras de autoridad.

La actitud crítica se manifiesta, además, como una forma de reafirmar la separación con los padres, pues al vivirse como un ser que <<ya no es un niño>> el sujeto se ve interpelado continuamente por una exigencia de madurez en la que la fantasía edípica debe combatirse con todos los recursos que se tenga a la mano. Es con base en esto que Stanley señala que "*El desprendimiento emocional redunda… en rechazo, resentimiento y hostilidad para con los padres y otras formas de autoridad*" (Stanley, 1997, pág.27), pues, al darse cuenta que deben escindirse de la calidad de infantes arropados por mamá y papá, extrapolan la nostalgia por esa escisión y se valen de la crítica para romper con la imagen de los padres omnipotentes que ahora resultan abandonar al hijo.

La necesidad de soportar el duelo por la pérdida de las figuras protectoras y proveedoras redunda en una negación no sólo de la autoridad de los padres, sino de toda autoridad existente. Esta avidez por denunciar los defectos de los adultos y su manejo erróneo del mundo, puede canalizarse de tal modo que sea útil para la enseñanza de la Ética, pues, si bien es cierto que el profesor mismo es un adulto constantemente ridiculizado, minimizado y atacado por muchos estudiantes, también ha de contemplarse la posibilidad de que el docente capte la tendencia a la crítica del adolescente y trabaje con ella en el análisis de las distintas estructuras morales que han de revisarse en el curso.

Otra característica inmadura del pensamiento del adolescente es la tendencia a discutir, muchos se preguntarán por qué esta prontitud para la discusión se considera un rasgo de inmadurez, si el debate, ha sido siempre la piedra de toque del quehacer filosófico. Pues bien, en el caso específico del adolescente, las discusiones normalmente giran en torno la defensa de su derecho a llegar a casa a la hora que ellos quieran o a asistir a lugares que sus padres no creen convenientes.

Es necesario, entonces, reconocer que los debates del púber tienen tintes de trivialidad y altos componentes emocionales, sin embargo, es posible hacer de esa tendencia a discutir una herramienta para las clases de Ética, siempre y cuando de deje muy en claro, desde el principio, que en el debate podrán atacarse las opiniones, pero no a las personas; podrán ejemplificarse los argumentos, pero no aludiendo despectivamente a los miembros del grupo; podrá imprimirse cierta emoción al argumento, pero lo que se discuten son ideas generales y no casos particulares ni, mucho menos, personales.

La indecisión, que hace que el joven no pueda elegir sencillamente cuestiones cotidianas y trascendentes; la aparente hipocresía, que se hace evidente cuando se defiende una idea mientras se actúa incongruente con ella; la autoconsciencia, que hace pensar que todos lo observan y lo hace estar muy al pendiente de sí mismo; y la sensación de invulnerabilidad, que los hace sentirse únicos y poderosos, son otras de las características que podrían tratar de encausarse en las clases de Ética. Es decir, la indecisión permitirá que el estudiante no se case tan fácilmente con un sólo autor, sino que sea capaz de considerar diversas opciones de responder a una misma cuestión; la autoconciencia le permitirá hacer introspección y sopesar las reflexiones que hacen otros de su propia persona y la suposición de singularidad será útil al interpelar al sujeto solicitándole que demuestre o refute dicha singularidad.

Cabe señalar que esta última característica es la más peligrosa para el adolescente, pues podría llevarlo a cometer actuaciones que pongan en riesgo su vida, como conducir a alta velocidad con la seguridad de que a él nada habrá de sucederle, por lo cual, muchos de los ejercicios propuestos han de ir acompañados de lecturas que expongan casos concretos de pares que hayan tenido consecuencias negativas al correr riesgos innecesarios.

Con base en lo hasta aquí expuesto, se considera relevante, pues, enfatizar que los ejercicios para la clase de Ética han de invitar a la crítica y valerse de ella como una actitud necesaria para el quehacer filosófico, siempre y cuando no sea la crítica por sí misma ni sin fundamentos. Deben propiciar el debate, pero un debate coordinado y en el nivel de las ideas, un debate que propicie la escucha y exija empatía y amplitud de pensamiento. Deben aprovechar la flexibilidad del adolescente para invitarlo a ampliar sus horizontes con distintas propuestas y han de incentivar su indignación frente a la hipocresía solicitándole

que argumente en contra de quienes la fomentan. Ha de confrontarlo con su sensación de invulnerabilidad para que no se viva como un ser aislado y omnipotente, sino como un ser social que requiere una vida en comunidad para desarrollarse de manera íntegra.

Ahora bien, el orden en que se presentan los ejercicios propuestos es en el orden de la historia de la Filosofía, de tal modo que se abordan los temas en una disposición cronológica, sin embargo, no se presentan a los estudiantes los temas por sí mismos, sino que se comienza haciendo alusión a algún asunto propio de la cotidianidad del estudiante. Según el psicoanalista Peter Blos durante la adolescencia:

> "*ocurre una profunda reorganización de la vida emocional con un estado de caos bien reconocido… el ensamble estable en todas estas tendencias constituye un prerrequisito para la vida adulta en sociedad*" (Blos, 1990, pág. 111).

Es decir, el adolescente debe afrontar una serie de cambios como: la aparición de caracteres sexuales femeninos o masculinos, según sea el caso; la aparición de evidencias de su madurez sexual, como la eyaculación y la menstruación; la exigencia social de actuar como un adulto; el temor al rechazo de los jóvenes de mayor edad y del sexo opuesto; etc. Dichos cambios empujan al sujeto a tratar de asimilarse como un ser nuevo, casi como un recién nacido, y reorganizar los impactos emocionales que los cambios físicos y sociales provocan en él. Así, experimenta, por ejemplo, una necesidad de encontrar un objeto de amor heterosexual y no incestuoso, por lo cual, el enamoramiento y el duelo que este provoca suelen ser temas que al adolescente se le presentan como un eje central en la vida.

Teniendo en cuenta esa reorganización emotiva, se sugiere no obligarlo a memorizar conceptos, sino incitarlo a que comprenda que la Ética se mueve en terrenos muy similares

a los que él habita, a saber, la búsqueda por la felicidad, la mejor vida, la comprensión del amor, la amistad, la felicidad como asuntos esenciales de lo humano que merecen pensarse y repensarse para aproximarse más y mejor a su adquisición.

LOS JÓVENES DEL CCH NAUCALPAN.

El estudiante promedio del Colegio de Ciencias y Humanidades suele tener distintas características según el plantel al que pertenezca, en general hablamos de jóvenes que atraviesan el período adolescente, en que suelen presentarse ciertas situaciones complejas.

Es posible que el lamentable clima de violencia que se percibe en México, ejerza una buena dosis de complejidad extra a los procesos de la adolescencia en tanto que los medios de comunicación masiva trasmiten continuamente información relacionada con el crimen y la impunidad y la sensación de vivir en una sociedad en que reina la corrupción, la negligencia y la injusticia no favorece en nada la enseñanza de algunos contenidos, por ejemplo los de la Ética.

También es oportuno resaltar la habilidad que poseen los jóvenes para el manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación, que los hace inclinarse fuertemente hacia los contenidos presentados con herramientas visuales, auditivas y multimedia, por lo cual, el docente debe acercarse a esos instrumentos, algunas veces con mucha menos aptitud que los estudiantes. Las redes sociales se han convertido en espacios muy concurridos, algunas veces superan en tiempo e importancia a las conversaciones que los adolescentes sostienen personalmente.

Algunos jóvenes del CCH tienen que trabajar para subsistir, por lo cual alternan la escuela con el trabajo y deben redoblar esfuerzos y, algunas veces, su rendimiento escolar se ve mermado.

Al CCH Naucalpan asisten jóvenes de entre los quince y dieciocho años de edad, de clase más bien media o baja, provenientes de familias habitantes de Ciudad de México y la zona conurbada. Muy probablemente el principal de tales rasgos que sea pertinente retomar es el de la clase social, pues ello dará cuenta de elementos importantes, por ejemplo un compromiso más serio con el aprendizaje que el que suele haber en muchas instituciones privadas.

No es el caso que todos los estudiantes muestren seriedad y responsabilidad en sus estudios y que eso no suceda en las instituciones privadas, no, sino que, muchos de los alumnos de escuelas públicas suelen ver en la educación escolar la única manera de mejorar su condición económica y social, asimismo, los padres suelen impulsar al alumno para que logre desarrollarse académicamente y acceder a más oportunidades de las que ellos tuvieron.

En el Colegio suele haber una variedad de actividades extracurriculares a las que algunos estudiantes se inscriben sólo por placer, también hay colectivos que se organizan con distintos fines, algunos de ellos en defensa de la ecología, los derechos humanos o la equidad de género. Algo importante sobre estos grupos es que algunos de ellos están formados a consciencia, pero otros, están liderados por personas ajenas al plantel, y no tienen bien definidas sus intenciones.

El tristemente conocido grupo de “porros” que amedrenta a los estudiantes, es un fenómeno que merecería todo un estudio aparte, pero que no puede dejar de tomarse en cuenta si quiere entenderse bien el contexto de los estudiantes de CCH Naucalpan.

Aún con las problemáticas señaladas, partiremos de la hipótesis de que contar con un material didáctico con ejercicios para reforzar los contenidos de Ética de la asignatura de Filosofía II permitirá que el estudiante participe en clase y desarrolle su capacidad de reflexión, análisis y síntesis.

Asimismo, el estudiante, podrá ampliar la gama de alternativas para la evaluación en las asignaturas Filosofía, valorando más en los estudiantes la reflexión sobre temas de ética a partir de situaciones relacionas con su vida cotidiana.

Al poner a la mano de otros profesores un conjunto de ejercicios y actividades didácticas se busca, también, cumplir a cabalidad con el objetivo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, que establece que el objetivo fundamental de la enseñanza de la Filosofía es que el estudiante logre:

> '…*fundamentar racionalmente su propia existencia, asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social. Para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva*" (Programa de Estudios Filosofía II, pág. 14).

CAPÍTULO II

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

LOS EJERCICIOS DIDÁCTICOS COMO ELEMENTO DEL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA.

UNA CRÍTICA AL MODELO DE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS.

Resulta oportuno para comenzar, desentrañar la estructura y los fundamentos del modelo educativo en boga, a saber: el <<modelo de enseñanza por competencias>> para develar si es el mejor para enseñar Filosofía en Medio Superior. La pertinencia de tocar este tema en un trabajo de intervención didáctica en el Colegio de Ciencias y Humanidades, estriba en que, en la medida en que se comprenda bien a bien el modelo imperante y se reflexione sobre sus consecuencias podrá mantenerse una postura mucho más concienzuda frente a él.

Comencemos por averiguar ¿Qué significa el término <<competencia>>? En el texto *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*, Alejandro Reyes define el término competencia como "*la aptitud de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos de trabajo y con base en los resultados*

esperados" (Reyes, 2001, pág. 59) y añade que en una norma de competencia se establecen criterios para comparativos para calificarlas.

Las expresiones <<función productiva>>, <<contexto de trabajo>> y <<resultados esperados>> nos remiten, casi de inmediato, a un contexto más bien empresarial que educativo, y es aquí donde aparece una de las claves para analizar a profundidad el asunto que nos atañe.

No es ningún secreto para los promotores de este modelo el hecho de que la educación por competencias responda a las necesidades que tienen los empresarios de contratar a gente cuya preparación sea adecuada a los requerimientos de dicha empresa, así, algunas compañías han creado sus propias escuelas como la Universidad Disney o la Universidad Motorola. No obstante, no todos los comercios están en la disposición de cubrir los costos de capacitación de sus empleados, así que los gobiernos de varios países han hecho modificaciones a sus políticas educativas para adecuarse a esta exigencia del mercado.

En el caso de México, estas reformas comenzaron hace algunas décadas, cuando Ernesto Zedillo (en ese entonces Secretario de Educación Pública) instó a gestionar los cambios que culminaron con la creación del Sistema Normalizado por Competencias Laborales. De tal modo, se promovió un mayor impulso de los centros de educación técnica y se difundió la idea de que toda aquella formación académica que no deviene "productiva" en la práctica laboral, no merece subsistir.

Siendo el modelo de enseñanza por competencias un sistema que pretende hacer de las escuelas una especie de centros de capacitación empresariales ¿de qué forma podría

aplicarse a la enseñanza de la Filosofía? ¿Es posible que sea el modelo de enseñanza por competencias el sistema óptimo para la enseñanza de la Filosofía a Nivel Medio Superior?

En primera instancia podría parecer que esta cuestión es sencilla en tanto que sólo consistiría en adecuar la labor docente, las técnicas y los contenidos de las asignaturas en cuestión de tal modo que se prepare al estudiante para el mundo laboral. Hasta aquí pareciera no haber mayor problema, pero si atendemos a la definición de <<competencia>> nos topamos con dos concepciones que introducen una complejidad mayor, a saber: <<función productiva>> y <<resultados esperados>>. La problemática surge cuando la reflexión filosófica, auténtica y fundamentada en la razón, no coincide con los requerimientos de la empresa, es decir, no tiene una función productiva, en dado caso ¿qué opción debe elegir el estudiante: ser honesto y fiel a su pensamiento o ser leal a la empresa en que trabaje? Con base en el modelo por competencias podríamos decir que debe optar por la lealtad hacia la empresa pues debe actuar de tal modo que consiga los resultados esperados. Sin embargo, esta actitud es más bien propia de un ser autómata programado para seguir una serie de instrucciones y no de un individuo capaz de actuar conforme a un criterio racional y propio.

Otro de los presupuestos cuestionables del modelo de enseñanza por competencias es la cuestión de la <<calificación>>, es decir, de la norma de comparación ¿Cómo podría establecerse una medición de este tipo cuando se está buscando que el estudiante indague en la reflexión filosófica, sobre aspectos de la vida humana que van mucho más allá de una cuantificación industrial? No es posible, si es que se toma en serio a la Filosofía, acotar su quehacer a una escala de eficiencia o ineficiencia.

Por otro lado, el ideal de persona: un ser eficiente que actúe bajo <<políticas de calidad empresariales>> es también cuestionable, pero, en el caso que ese fuera el objetivo de las instituciones educativas ¿Cómo se lograría tal cosa? Los defensores del modelo en cuestión sostienen que se lograría si se convierte a la educación en una actividad práctica alejada de la acumulación de saberes inútiles. En el texto *Educación basada en competencias* Argudín señala que entiende por educación:

> *"Una labor que realizan especialistas (educadores) sobre una materia prima (los alumnos) con instrumentos apropiados… útil a medida que las personas puedan desarrollar su inteligencia individual y adquirir conocimientos que les permitan razonar por sí mismos... para ver la realidad de una manera socialmente aceptada, lo cual posibilita al alumno adaptarse a lo que es normativo en una sociedad" (*Argudín, 2000, pág. 29)

Esta definición de educación entraña en sí contradicciones insalvables:

Primero, se entiende a la educación como una acción unilateral, en la que el estudiante es un receptor, un ser pasivo e irrelevante, y luego se pretende que tal ser pasivo desarrolle una inteligencia individual, pero que obedezca a las exigencias del sistema económico.

Por otro lado, ambiciona que el estudiante <<razone por sí mismo>>, pero, al mismo tiempo, asume que ese <<razonar por sí mismo>> será un medio para llegar a un fin presupuesto, a saber, <<ver la realidad de una manera socialmente aceptada>>. En estas inconsistencias puede leerse una concepción equívoca de lo que es "razonar". La concepción de razón que aquí se halla implícita es, a todas luces, una concepción

<<instrumental>>. Se maneja el discurso de razonar por sí mismo, pero en el fondo se exige justamente lo contrario. Lo que se pide, más bien, es ceder a la reproducción de un sistema en el cual los intereses de un sector de la población se asumen como los intereses de toda la sociedad. Y, en aras de un supuesto bienestar material y la comodidad de la aceptación social se posterga o, mejor dicho, se subyuga el ejercicio de la auténtica razón.

Entender al hombre como un mero recurso industrial o como una herramienta más, acarrea consecuencias harto negativas. Las escuelas terminan certificando día a día a gran cantidad de egresados <<eficientes>> en su parcela del conocimiento, pero carentes de la capacidad crítica generadora de bienestar social.

Y es que <<ser competente>>, ver la realidad de una manera <<socialmente aceptada>> no puede ser la finalidad de una educación auténticamente humana. Asimismo, si entendemos a la filosofía como un quehacer que va mucho más allá de de servir de medio para los fines de un sistema social, entonces nos quedará la tarea de buscar alternativas para no limitarnos a la búsqueda de la eficiencia (Un militar nazi, un asesino serial, un narcotraficante, podrían perfectamente considerarse ejemplos de eficacia y adaptación). En este marco, la Filosofía, no cabe, así que habrá que buscar una concepción distinta de educación, por ejemplo, la que propone Teodoro Adorno en *Educación para la emancipación*, donde sostiene que entiende por educación no precisamente un proceso de formación pues el derecho de formar personas a otro es algo que nadie puede adjudicarse, "*pero tampoco la simple transmisión de conocimiento en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una conciencia cabal*" (Adorno, 1998, pág. 29). Concepción, ésta, diametralmente opuesta a la anterior.

Pues bien, en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, las alternativas son viables, pues el plan de estudios establece que el objetivo fundamental de la enseñanza de la Filosofía es que el estudiante logre

> "…*fundamentar racionalmente su propia existencia, asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social. Para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva*" (Programa de Estudios Filosofía II, pág. 14).

Este fomento de la autonomía y la responsabilidad cobra sentido sólo en una <<conciencia cabal>> y lo pierde en una <<materia prima>> moldeable.

LA FORMACIÓN DE LA AUTONOMÍA, UNA PROPUESTA DESDE TEODORO ADORNO.

Teodoro Adorno comienza su texto *La Educación después de Auschwitz* con las siguientes palabras "*La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación*" (Adorno, 1998, pág. 79). Y seguramente al enunciar estos términos en el contexto mexicano actual, habrá muchos que no alcancen a captar su importancia, calificándolas de exageradas, u obsoletas; pero lo que aquí se pretende es mostrar como tales adjetivos son simplistas y superficiales pues se coincide con la Teoría Crítica, en que una educación que no tenga como prioridad la superación de la barbarie, no es, en sentido estricto, educación, sino más bien adiestramiento o domesticación.

El antiguo proverbio latino "*Hummano soy y nada de lo humano me es ajeno*" pareciera haberse olvidado por los testigos de Auschwitz, pues los campos de concentración fueron la coronación de la barbarie, de la inhumanidad, de la bestialidad. Y esa bestialidad, pero con distinta faz, es la misma con que los súbitos del Rey Leopoldo de Bélgica obedecieron la orden de cortarle los brazos a todos los habitantes del Congo que no quisieran entregarles su caucho; es la misma con que las huestes españolas atendieron la orden de sobajar a los nativos de América para despojarlos de sus tierras; la misma con que los miembros del ejército argentino raptaron, torturaron y masacraron a los luchadores sociales en Trelew bajo el mandato de su tristemente célebre dictador; la misma con que los soldados mexicanos asesinaron a sangre fría a mujeres, ancianos y niños en Acteal, Aguas Blancas y Atenco. Si Auschwitz suena lejano, los cinco siglos de subyugación de los pueblos originarios, los años y años de atentados contra dignidad de la mujer, de los trabajadores, de los inmigrantes, podrían acercarnos a comprenderlo, pues en el fondo, son manifestaciones de lo mismo: la bestialidad latente en lo humano.

Una educación que no sea capaz de asumir la necesidad de exigirse no repetir estas barbaries, permitirá su persistencia y, en el peor de los casos, propiciará su reproducción.

Ahora bien ¿Cómo ha de ser esa educación? Esa es una tarea que hemos de ir realizando los profesores con el compromiso concreto de educar para la civilización pero con la consciencia clara de que el ser humano no es sólo un ser social, sino también un ser con una gran capacidad de destrucción y crueldad. Un buen comienzo sería buscar comprender y verbalizar, los mecanismos que permiten que las personas procedan de un modo tan ruin, hacerse cargo uno mismo de su propia violencia y no permitir que lo domine; de tal modo que se extingan las irresponsables e insensibles expresiones que

trasladan a las víctimas la culpa de los crímenes. Por ejemplo, “se merecía que lo mataran” “la violaron por su propia culpa” “el exterminio judío era necesario”. Adorno nos dice que

> *“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, 1998, 81)

Entre los ideales de la educación estarían pues, el hacer consciente los impulsos y no permitir que nos determinen, sin embargo, el cometido Adorno no es ingenuo y apela a los estudios realizados por el psicoanálisis freudiano para reconocer que los caracteres más generales de la personalidad se forman en la edad más temprana del ser humano, por lo que debiera ser la infancia la etapa en que se atienda de forma más cuidadosa la educación del sujeto (Cf. Adorno, 1998, pág. 81. Además de que no debemos descuidar las múltiples dimensiones en que se mueven las emociones humanas y lo complejo que es transitar del plano de lo no consciente a lo consciente.

Ahora bien, la importancia que le da el psicoanálisis a la infancia, se enfoca, particularmente, pero no únicamente, en los primeros años. Adorno, según lo señala en el texto citado, concuerda con considerar la educación en la infancia como un asunto de primer orden, pero, aclara que también deben crearse las condiciones en que pueda desarrollarse, en general, un clima de desarrollo de las facultades humanas que no permitan otro Auschwitz, otro Apartheid, otro Trelew, otro Tlaltelolco.

Comencemos pues a dilucidar cuáles serían algunas maneras, conforme al pensamiento del filósofo en cuestión, que podrían preparar el terreno para la aquella

“ilustración general” que impida el retorno a la barbarie, aún reconociendo su latencia. ¿Sería viable retomar aquellas ya añejas exigencias de “cumplimiento del deber” para las cuales lo importante es, ante todo, la obligatoriedad? Esto es, quizá sería mejor inculcar en los jóvenes un sentido de responsabilidad según el cual, uno debe hacer las cosas sin cuestionarlas, sin atender a los principios que nos muevan a actuar, sino simplemente, porque así está estipulado. Con ello, posiblemente, se logre una vida social más armónica porque las personas asumirán que ciertas tareas son obligatorias, no hay opción, sólo se obedece y basta. Por ejemplo, con los estudiantes, lo mejor sería decirles, tienes que entrar a la clase porque sí, no tengo por qué darte explicaciones, tú eres el alumno y yo soy el profesor, me debes obediencia y no hay nada más que hablar.

Adoro, escudriña el asunto planteado y declara que no considera que recurrir al principio de autoridad sirva como fundamento suficiente para que uno se dirija en la vida, considera ello más bien una ilusión y enuncia

> “La falsedad de las obligaciones y ataduras que se exigen sólo para conseguir algo -aunque este algo sea bueno-, sin ser experimentadas todavía por las personas como substanciales en sí mismas, es percibida enseguida”.

Es decir, apelar al cumplimiento del deber sin miramientos porque así lo manda el superior, quizá funcione para lograr un bien, digamos, inmediato, pero fomentará, y eso es lo peligroso, la costumbre de hacer lo que otros digan, sólo porque se ubican un escaño más arriba en la jerarquía de la empresa, o de la familia o de la escuela, etc. Los ejecutores directos de las masacres, pensemos por ejemplo en los soldados, policías o guardias, seguían ese mismo precepto, a saber: el de la heteronomía.

Un ser heterónomo es un ser con lo que, podríamos llamar, siguiendo al autor, una "falsa consciencia" o con una consciencia mutilada, porque no es capaz de desarrollar a plenitud aquello que lo distingue de la bestia. Podemos citar múltiples patrones de estas heteronomías: en el caso de los citados ejemplos de la barbarie, podemos ver que los sujetos actuaban bajo el precepto del "cumplimiento del deber", los belgas en el Congo, le cumplían al Rey Leopoldo; las hordas argentinas, a Videla; los soldados españoles, a Fernando VII; los granaderos Mexicanos, a los mandatarios en turno, etcétera.

Citaré como muestra de la heteronomía, el funcionamiento de un instituto en que se imparten clases de Nivel Medio Superior y Superior, para que sirva, como un estudio de caso que permita comprender mejor los sistemas educativos que premian en la actualidad en México. En las paredes dicha escuela puede leerse, "Nuestra misión es: Formar profesionales con ética y moral…". La primera crítica que se habría de realizar es la idea de que la Ética se tiene, como si fuera una posesión; luego, las problemáticas filosóficas que se desprenden de la supuesto de inculcar moral en los estudiantes como algo, otra vez, desde afuera; y, finalmente, la inversión que de dichos términos se ha hecho, ya que, en la práctica, las clases que, supuestamente le darían al estudiante una "formación humana" se evalúan con exámenes de opción múltiple y preestablecidos por la institución.

La expresión "tener ética" es en realidad muy común, y podría argüirse que la crítica a las instituciones educativas que la utilizan no debiera ser tan lapidaria, en tanto que es una frase bien intencionada que forma parte del lenguaje coloquial, sin embargo, lo alarmante, es que tras esa aparente tarea que se hace de buena fe, de "formar profesionales con ética y moral" están implícitas prácticas como las siguientes: Para empezar, a todos los estudiantes, sin importar la carrera en que se inscriben, se les imparten cursos de

asignaturas como “Planeación de vida” “Habilidades sociales” y la propia “Ética”, dichas asignaturas, a las que llaman “materias sello”, tienen un programa previamente estipulado al que el docente, a quien llaman “profesionista”, debe ceñirse estrictamente. Además se cuenta con un llamado “Libro base” que es, generalmente una especie de compendio sumamente breve que en ocasiones, como es el caso del libro de Ética, ni siquiera contiene citas directas de los autores a que hace referencia. Está estrictamente prohibido, de acuerdo al reglamento, no ocupar el libro base, el cual es el mismo para todas las carreras, el examen final es un examen de cuatro opciones y para ceñirse a los contenidos del libro es indispensable, cuando éste se elabora, colocar en cada pregunta la página del “libro base” de la cual se extrajo y en la cual se halla la respuesta exacta.

La evaluación y las formas de impartir las clases están, claramente, delimitadas por la propia escuela, pues existe un “manual de clase” que contiene de acuerdo a cada semana del cuatrimestre que se imparta, una técnica didáctica, las páginas del libro que deben abarcarse y las actividades con que se evaluará, que normalmente son resúmenes, cuadros sinópticos o cuestionarios del cometido libro. Se sugiere al docente no “saturar” al estudiante con más lecturas de las que contiene su breviario y, salvo algunas excepciones, la escala evaluativa es la siguiente: 20% a cada una de las dos evaluaciones parciales y 60% al examen final.

Bosquejar las condiciones en que se desarrolla una de las tantas escuelas con este sistema permite ejemplificar la manera en que se pretende someter al estudiante para que se memorice una serie de preceptos dichos por ciertas figuras, consideradas dignas de autoridad por quienes eligieron la inamovible y cuasi sacralizada bibliografía.

Tal panorama dista tajantemente de aquel clima de ilustración generalizada, del que hablaba Adorno, y que se requiere para el desarrollo de una consciencia crítica y reflexiva con la que el sujeto pueda autorregularse. Tal sistema, que es prácticamente el mismo para bachillerato, limita al alumno a habituarse a obedecer a aprehender del exterior lo que otros le digan y, en esa misma medida lo deja a expensas de retornar a la barbarie, en el caso por ejemplo, de que reciba una orden que atente contra su dignidad o la de otros seres humanos, tenderá a ejecutarla debido a que esa es su función como profesional de tal o cual especialidad. Y, lamentablemente, se puede constatar, excepto en algunos muy afortunados casos, que los estudiantes se forman concepciones malversadas de las teorías que estudian por la pluma de terceros y consideran a la Filosofía como un conglomerado de autores y obras a los que hay que recordar a fuerza de repetirlos una y otra vez.

A propósito de la concepción reduccionista de la Filosofía, es pertinente citar de nuevo a Adorno. En su texto "La Filosofía y los profesores" nos dice:

> "*Y así, la filosofía, convertida en materia de examen acaba por mutar en su contrario; en lugar de atraer a sí a los adeptos, sólo sirve para dejar claro ante sus ojos, y ante los nuestros, lo profundo del fracaso de la formación cultural… El sucedáneo al que se aferran es el concepto de ciencia. En otro tiempo este concepto impuso como exigencia no aceptar nada sin inspección ni examen; exaltó la libertad y la emancipación de la tutela por dogmas heterónomos*…" (Adorno, 1998, pág. 44)

En sistemas como el mencionado es prácticamente imposible cambiar el procedimiento de evaluación, si bien el profesor puede elaborar sus propios exámenes

constreñidos a los contenidos del "libro base", es muy posible que los grupos deban realizar un "examen departamental" elaborado por la propia escuela en el que se presentan preguntas cuya pertinencia puede resultar cuestionable para el profesor, pero nunca para la escuela, pues se marca en el temario. Pero, por ejemplo, según se ha visto en el desarrollo de las asignaturas de Filosofía o Ética, se examinan definiciones de conceptos, de corrientes filosóficas, de autores y sus obras. Algunos estudiantes no asisten a las clases o asisten a medias y al final del curso resumen el texto elemental, lo recuerdan de memoria (aunque dos días después olviden todo) y con eso aprueban la materia. Así, pueden salir de la universidad orgullosos de sí mismos porque han aprendido Ética, y seguramente eso los "ha hecho ser mejores personas". Aumenta así, el desdén hacia las materias "formativas" a las que los alumnos adjetivan como "de relleno".

Nada más opuesto al quehacer filosófico genuino que una inhibición de la curiosidad del educando sustituida por un conjunto de dogmas que, en el caso de EL LIBRO, devienen muy similares a la palabra sagrada de las religiones, llámese Biblia, Corán, o Ramayana. Y ¿qué si el estudiante de Derecho, por ejemplo, necesita pensar más sobre Teoría de la Justicia y menos sobre el problema de la naturaleza? Ello no importa, pues el programa de Filosofía para la licenciatura en Derecho marca un índice preciso con los temas exactos. Y ¿qué si el comunicólogo requiere reflexionar más bien sobre el papel que jugará como portador de una voz popular y menos sobre cuáles son las definiciones de los términos "trabajo" "mérito" "demérito", etc.? Se le negará esa posibilidad y con ello se coartará su visión de la filosofía, reduciéndola a lo que otros dicen y no a lo que su propia vida les impele a pensar.

No se está negando aquí la necesidad de una calificación para la asignatura de Ética, por ejemplo; pero si se le trasmite al estudiante que lo bueno, es lo que dice determinada obra, con afán de tener "objetividad" en la calificación, entonces ¿qué sentido tendría invitarlo a pensar por sí mismo? Un sentido caricaturesco, mejor dicho, un sinsentido.

En la vida cotidiana los estudiantes se enfrentaran con problemáticas que confrontan principios éticos, y en la medida que previamente hayan ejercitado la capacidad de planteárselos, pensarlos por sí mismos de manera crítica y reflexiva, se espera que tengan mayores herramientas para resolverlos. Sin embargo, pensar que deban recurrir a un documento para poder sortear sus dificultades no es muy distinto, en el fondo, a lo que hace el niño que acude presuroso a la madre para que le ate los cordones de los zapatos, y aquí, habría, pues de recordar, para acabar con esta desafortunada analogía, el exhorto kantiano de abandonar de una vez por todas la minoría de edad.

En cuanto a los exámenes de opción múltiple y con preguntas que no requieran interpretación, asumo que la exigencia de cientificidad, que inicialmente parecían satisfacer está totalmente invertida. Antes era necesario establecer una respuesta, precisa para que el profesor, es decir, la voz de la autoridad, no sustituyera la voz de la razón y de manera arbitraria seleccionara a unos estudiantes como aprobados y a otros como no aprobados, sin embargo, ahora, sobre todo en el caso de las asignaturas de humanidades, EL LIBRO se ha erigido una voz incuestionable, deviniendo una norma externa que rige y determina al sujeto, así: si ya se estableció a dónde hay que llegar, entonces no tiene caso tratar de buscar uno su propio camino.

Sí las cosas son así y sólo así como las dice la lectura, entonces, sólo busco el modo de recordarlas y basta. Pero ¿Y qué hay de lo que yo pienso? ¿Por qué si el docente me dice que participe en clase, que le interesa escucharme, entonces al final, me pregunta no sobre lo que teorizamos juntos, sino sobre lo que otros dijeron que se dijo? No se pretende con esto que carezca de sentido estudiar a los filósofos, ni siquiera la Historia de la Filosofía, pero sí, se afirma que, imponer contenidos sin significado, sin propiciar las condiciones para que el propio estudiante sienta la necesidad de pensar sobre sí y sobre sus semejantes, no permitirá que el estudiante lea a los autores para ver qué es lo que otros han dicho de lo qué él mismo ya se ha preguntado, por el contrario, lo limitará a considerar que la erudición y la filosofía no distan en nada.

Al preguntarles a los estudiantes de la escuela en cuestión ¿Aceptarías que te obligaran a traer un uniforme y el prefecto pasara a revisarte las calcetas, la camisa, el corte de pelo? Responden inmediatamente ¡No, eso es como de secundaria! Entonces, ¿por qué aceptar una uniformidad en el pensamiento? En última instancia, los estudiantes suelen sentirse a disgusto con el sistema, pero a gusto con los resultados inmediatos: un título de licenciatura o, en el caso del bachillerato, un certificado de preparatoria.

Estas dinámicas, de las que formamos parte los profesores, los administrativos y los padres de familia involucrados; alientan pues, la heteronomía en tanto que pretenden, concibiendo a la Ética como un objeto, y no como una reflexión racional, dictar normas para regir la vida de los alumnos.

Adorno comprende bien el problema que entraña el juego de dictar-ejecutar, y ejemplifica sus atrocidades con los criminales nazis. Sujetos como Adolf Eichmann

declaran, pretendiendo excusarse, que ellos solamente “obedecían órdenes”. Adorno invita a estudiar a hombres como éste, con el objetivo de comprender mejor sus características y superarlas, una de ellas es, precisamente el hábito de esperar órdenes.

La adherencia total a una autoridad; que ubicamos, por ejemplo, en los miembros de la SS; no sólo se manifiesta de un sujeto hacia otro, sino que suele presentarse también de un sujeto hacia un colectivo.

Este sometimiento, del individuo al colectivo, soslayando cualquier atentado a su propia dignidad o a la de otro es especialmente peligroso. En el caso de los jóvenes, la necesidad de pertenencia a un grupo podría conducirlos a inscribirse ciegamente a agrupaciones que celebren la violencia.

El instinto gregario funda la vida social, y esa vida es constitutiva de lo humano, no obstante, un grupo social cuya cohesión penda del quebranto de sus integrantes, estaría dirigiéndose de nuevo a la barbarie. Al teorizar sobre esto, surgen ciertos vericuetos que se mencionaran solo para aclarar el asunto que nos compete, por ejemplo ¿qué pasa con los clubes donde los integrantes se golpean entre ellos mismos, pero no hacen daño a quienes no pertenecen al grupo? Al parecer son inocuos para el resto de la sociedad (incluso, podría alegarse en su defensa que sirven como una especie de catarsis) no obstante, lo que se pretende cuestionar ahora es, si en el fondo de su dinámica no late una tendencia a la deshumanización por las siguientes razones: la obediencia lineal al líder y el afán de suprimir el dolor propio que devendría en el afán de suprimir el dolor ajeno, pero no evitándolo sino provocándolo y exigiéndole a la víctima sofocarlo en sus adentros.

Adorno llama a esa tendencia a reprimir las propias emociones y, por lo tanto las ajenas, "frialdad". La frialdad bloquea toda posibilidad de empatía, pensemos en el padre que pretende, mediante lo que hace llamar "una férrea disciplina" enseñarle a sus hijos a no sentir miedo, angustia, tristeza; al impedirle al niño que sienta y exprese tales emociones lo acostumbra a anular su sensibilidad y, en esa medida también su percepción de la alteridad se ve mermada, no ve al otro que sufre, sino a otro al que le pasan cosas, pero cosas que tiene que soportar sin protestar como lo ha hecho él mismo desde pequeño. ¿Cómo fue posible Auschwitz frente a tantos ojos testigos? ¿Cómo pudieron los negros, los indígenas, los homosexuales, sufrir tantas vejaciones a lo largo de la historia? Porque la "frialdad" de quienes lo atestiguaron logró que el más extremo dolor ajeno fuera considerado como un dolor más a reprimir o como una venganza desesperada hacia el dolor mismo. Dice Adorno: "quién es duro consigo mismo se arroga el derecho de ser duro también con los demás" (Adorno, 1998, pág. 86), como podría decirse en términos coloquiales: "Si yo he tenido que soportar las ignominias, que las soporten también aquellos".

Una asociación que tenga como pilares la dureza, la frialdad, la arrogancia, se erigirá, pues en las antípodas de la civilización. El ya mencionado modelo de enseñanza por competencias, por ejemplo, en su propia denominación, porta su dosis de frialdad, y, algunos estudiantes de bachilleratos o universidades regidos bajo tal modelo, parecen asumirlo sin mayor problema cuando emiten expresiones como: "el hombre es malo por naturaleza así que lo mejor es ser duro" "siempre ha habido competencia o eres de los ganadores o perdedores, así es la vida, tienes que pelear como los animales". Y ¿cómo habrían de concebir un mundo diferente, si el llamado "mercado laboral" pareciera ser, efectivamente un campo de batalla? No se puede negar que la estructura económica sobre la

que se erige nuestra cultura impele a las personas a buscar satisfacer las necesidades básicas aún a costa de sacrificios enormes, sin embargo, preparar al ser humano para que se sistematice dicho sacrificio, entregando sin chistar su singularidad en pro de ajustarse a los requisitos de la sociedad en que se inscribe, logrará sólo la reproducción del sistema que lo somete y no la búsqueda de su trasformación.

Otro de los lugares comunes a los modelos educativos de la actualidad es el de la "eficiencia". Lo deseable es que cada trabajador, cualquiera que sea su función, cumpla con el trabajo para el que se le requirió; entonces, hay que prepararlo para ello. Hasta ahí, no pareciera haber objeción, el problema aparece cuando la finalidad de la educación se pervierte de tal modo que se pretende que hay que preparar al estudiante "única y exclusivamente para el trabajo que ejecutará" lo que recuerda a quien Herbert Marcuse llamaba "*el hombre unidimensional*" (Cf. Marcuse, 1994) un ser que ha renunciado a explorarse a plenitud, para restringirse a ser lo que es útil al medio en que vive. No es más el hombre el que actúa sobre su medio, sino el medio (dirigido por unos pocos) el que va estableciendo los patrones de hombre a los que hay que ajustarse.

Hoy día, "ser eficiente" es un requisito que hay que cumplir, en la mayoría de los casos, sin preguntarse los fines a los que tienden nuestras acciones. Aquí se evidencia otro de los rasgos característicos de la personalidad del criminal nazi, una constante necesidad de concretarse a un quehacer y ejecutarlo.

El carácter manipulador, propio de tipos como Höss, según Adorno:

> "*Ni por un momento se imagina o desea un mundo de otro modo que como es; poseído por la voluntad de* doing things*, de hacer cosas independientemente del*

contenido de ese hacer. Convierte la actividad, llamada efficiency *(eficiencia) como tal, en un culto que encuentra eco en la propagada a favor del hombre activo*" (Adorno, 1998, pág. 44).

El hombre activo, en nuestra sociedad ocupa los primeros escaños en la jerarquía del prestigio social, dejando los últimos para los que no hacen nada o que dicen hacer algo, pero no producen ningún objeto material cambiable por dinero. La filosofía, la música, la poesía ¿qué cosas producen? ¿Nada? Entonces, no sirven para nada.

En la jerga psicoanalítica existe un término llamado, precisamente "actuación" (acting out) que hace referencia a las ocasiones es que un sujeto actúa para no recordar, es decir, pretende reprimir su sentir y su pensar mediante un hacer (Cf. Freud, 2004); así realiza algo de manera apresurada, no premeditada y, por lo general, en perjuicio de sus relaciones con los otros y de su propia persona. Los criminales nazis de los que habla Adorno, no es que actúen, propiamente, en medio de estos arrebatos en los que no son dueños de sí, sino que se han habituado ser siervos de otros. Fomentar el "eficientismo" ciego, implica fomentar, el servilismo y el utilitarismo, pues quien no es capaz de otorgarle valía más que a lo que sirve para producir algo, no podrá valorar a su prójimo como un fin y no como un medio como lo pretende el imperativo categórico kantiano (Cf. Kant, 2004).

Una educación que impida el retorno a la barbarie, sería, entonces, una educación que se aleje de las prácticas heterónomas y permita al estudiante autodeterminarse, es decir, ser autónomo.

Una educación cuya finalidad sea la autonomía no podría ser prescriptiva, pues entraría en contradicción, esto es, si un maestro pretende promover la autonomía entre sus

estudiantes, pero exige un manual del docente donde se le diga cómo lograr tal cosa, caería en una contradicción, pues, estando el mismo habituado a seguir parámetros ajenos ¿cómo podría invitar a otros a autodeterminarse? A lo que se podría aspirar, más bien, es a compartir información que permita enriquecer el trabajo que se realiza con los estudiantes, para, sin descuidar las particularidades de cada grupo, acercarles la filosofía. Y eso es justamente lo que pretende el presente texto.

LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE DAVID AUSUBEL.

En general, la propuesta constructivista me parece la más *ad hoc* para mi trabajo, pero, en particular, el fundamento pedagógico más propicio, lo he encontrado en el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel. También conocida como "cognoscitivista", su propuesta de aprendizaje, sostiene que para ser significativo, no necesariamente ha de darse por descubrimiento, pues, a diferencia de Piaget, para Ausubel, también por el aprendizaje por repetición puede ser significativo. El asunto es que los nuevos conocimientos se vayan anexando de tal manera que logren unirse en una especie de sistema cognitivo en el estudiante, es decir, que el alumno relacione lo que recién se incorpora con lo que ya conocía. Sin embargo, este proceso de incorporación de nuevos conocimientos no puede llevarse a cabo si no hay interés por parte del alumno, por lo cual, es muy importante la motivación. Una vez lograda la motivación se alcanzará una mejor relación de aprendizajes, por lo tanto, una mejor incorporación, y una retención más amplia y a mayor plazo.

En la obra *Psicología Educativa,* Ausubel sostiene que, ésta "*se ocupa, ante todo, de la naturaleza, las condiciones, los resultados y la evaluación del aprendizaje que se realiza en el salón de clases*" (Ausubel, 1983, p.10). Es justo esta ocupación, la que compete también a nuestra empresa, pues comprendiendo la naturaleza y las condiciones del aprendizaje del salón de clase podrá crearse un mejor ambiente para que los alumnos puedan desarrollarse en la asignatura de Filosofía II.

Sin embargo, cabe aclarar, con el propio Ausubel, que la psicología educativa no es prescriptiva, sino, que es más bien cuestión de principios, pues: "*Los principios, aunque más flexibles y menos dogmáticos que las reglas tampoco son otra cosa que generalizaciones. Aplicarlos con eficacia a situaciones particulares es más arte que ciencia*" (Ausubel, 1983 p. 21). Es decir, no hay una serie de reglas para ser buen maestro o dar una clase en la que el aprendizaje sea significativo, sino que, es cuestión, un poco de ciencia y un poco de arte, inteligencia práctica, para <<tantear>> el panorama y saber a qué clase de grupo te estás enfrentando y qué clase de necesidades, afinidades e intereses tienen tus estudiantes.

Posteriormente, cuando Ausubel sintetiza en cuatro puntos la materia de estudios de la Psicología Educativa, permite ver la importancia que da al conocimiento de la naturaleza y la mejora del aprendizaje, pero los puntos tres y cuatro son los que retratan mejor los objetivos de este trabajo, por lo cual, los retomo a continuación:

> "*3. Averiguar cuáles características cognoscitivas y de personalidad del alumno, y qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje, afectan los*

resultados del aprendizaje de una determinada materia de estudio, la motivación para aprender y las maneras características de asimilar el material.

4. Determinar las maneras adecuadas y de máxima eficacia de organizar y presentar materiales de aprendizaje y de motivar y dirigir deliberadamente el mismo hacia metas concretas" (Ausubel, 1983, pág.23)

La prioridad de esta empresa coincide justamente con estos dos últimos incisos: la motivación al aprendizaje y la organización y elaboración de material didáctico. Es así que, cada una de las clases se impartan seguirán los siguientes principios:

A. Actividad de Anclaje. En la cual se atraiga la atención del estudiante y se motive al aprendizaje incidiendo sobre los conocimientos previos.
B. Material Didáctico que permita aproximar contenidos filosóficos (lecturas) de manera variada y con distintos medios que permitan acceder al conocimiento de manera visual, auditiva, sinestésica, etc.
C. Ejercicios para reforzar los conocimientos adquiridos y permitir llevar un control de las participaciones de la mayor parte de los estudiantes y no sólo de unos cuantos como suele hacerse con la participación oral.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

De acuerdo a lo que Teodoro Adorno considera la enseñanza de la Filosofía como un método de desarrollo de la crítica y la autonomía y complementándolo con lo que Ausubel consideraba los principios de la Psicología Educativa se trabajo con los alumnos de CCH sexto semestre en la asignatura de Filosofía II, de marzo a mayo de 2012. Se diseñó para cada clase una actividad y se leyó un texto filosófico para que el estudiante lo reflexionara, analizara y criticara.

La primera semana se estudió el tema de "Las emociones y la virtud" apoyados en Aristóteles, se leyó un segmento de la Ética Nicomaquéa, y unas cartas suicidas reales (sacadas de foros de internet y periódicos en línea) que los confrontaron con sus emociones de tal modo que los estudiantes pudieran reflexionar sobre conceptos filosóficos abstractos, como "acción", "pasión" que de otra forma les parecerían ajenos, de esta manera, pudieron elaborar, como dice Ausubel, conceptos ajenos, en términos propios, y tener, como dice Adorno, una formación crítica, pues se apropiaron reflexivamente de algo de manera autónoma es decir hicieron suyo algo externo.

En el salón de clases los alumnos compartieron sus propias experiencias y cuando se les hizo ver que eso era a lo que Aristóteles se refería, comprendieron que la Filosofía no se limita a la erudición sino que más bien busca responder a los cuestionamientos de un individuo en un contexto determinado. También se revisó el tema de la frónesis, prudencia

o “inteligencia práctica”, con la ayuda de una estrategia llamada “El caso de Miguel” en el que se otorgaron sólo fragmentos de una historia a los equipos previamente formados, logrando así poner sobre la mesa el asunto de los prejuicios para luego hablar de la importancia de luchar ampliar nuestras visiones.

La segunda semana se trabajó el tema de la felicidad, apoyándose en fragmentos de los filósofos helénicos. Se pidió al estudiante que trajera una imagen de un personaje que admirara para pensar qué clase de concepción de felicidad tenía y luego se mostraron las distintas corrientes filosóficas de la época helenista. También se le pidió al estudiante que hiciera su propio epitafio para, con ello tratar de confrontarlo con lo que realmente espera de su vida y ver si eso se ajusta a lo que otros esperan de él, y, en esa medida, invitarlo a que se autodetermine.

La tercera y cuarta semana se reflexionó sobre el libre albedrío leyendo la diferencia entre Ética y moral en la *Ética* de Adolfo Sánchez Vázquez y las características generales de la filosofía medieval en la *Introducción a la Historia de la Filosofía de* Ramón Xirau. La actividad de anclaje fue un “cuento colectivo” que consiste en solicitarle a los alumnos que escribieran una historia que tuviera acciones que se consideraran inmorales y luego la giraran a su derecha para que todo el grupo escribiera en ella, posteriormente se teorizó en una plenaria lo que conforme a la razón, podría considerarse perjudicial para el prójimo. Con esta técnica dicáctica se buscó que el estudiante cuestionara lo que comúnmente se asume como “bueno” o “malo” en la sociedad en que se sitúa, pero formándose su propio criterio.

La clase siguiente se le mostraron recortes de notas de periódico, que hablaban de crímenes, y se le pedía al joven que teorizara en parejas si consideraba que los sujetos involucrados habían actuado con libre albedrío. Con las técnicas didácticas se motivó al grupo para que se sintiera atraído al tema, luego, se aterrizó en el debate para cuestionar las normas morales de nuestra sociedad, con lo cual se buscó que el estudiante combatiera la superioridad de los colectivos. Adorno advirtió sobre la importancia de revisar el funcionamiento de los colectivos, para no asumir ciegamente sus preceptos. Los estudiantes concluyeron que antes de asumir una norma moral, es importante reflexionarla.

La quinta semana se estudió el asunto de "la experiencia", se llevaron limones, azúcar, sal, y otros objetos y se solicitó al estudiante que percibiera los estímulos sensoriales y posteriormente explicara los términos experiencia, sentidos, sentimientos, percepción. Las siguientes semanas se hicieron juegos y concursos para que el estudiante interactuara con los otros y comprendiera mejor las características del Racionalismo y Empirismo. Se leyó a John Lock y a Thomas Hobbes para reflexionar sobre sus visiones epistemológicas y antropológicas y sus consecuencias éticas. Se explicó la influencia de sus contextos históricos en su pensamiento, con lo que se recuerda lo que propuso Adorno de comprender muy bien los panoramas en que se insertan los pensamientos.

La semana posterior se reviso el asunto de la autonomía, se invitó a los alumnos a jugar a "la botella", luego, se les pidió que los castigos que le habían puesto a otros los hicieran ellos mismos, para así explicar el tema de la universalización. Una vez explicado el pensamiento kantiano (leyendo una parte de la Crítica de la Razón Práctica) se les pidió a los alumnos elaborar su propio reglamento para regirse por quince días con base en el imperativo categórico.

Las últimas semanas se dedicaron a trabajar sobre la brutalidad latente en lo humano, para lo cual se revisó a Marx, Nietzsche y Freud. Se leyeron fragmentos de las *Tesis Sobre Feuerbach, La Genealogía de la Moral* y *Tótem y Tabú*. Para que tales textos le hicieran sentido al estudiante, se revisaron tres estudios de caso en el orden respectivo: Una entrevista con Daniel Arizmendi "El mochaorejas", tristemente célebre seuestrador, para entender cómo su efientismo enmarcaba perfectamente con el sistema capitalista; un cine-debate de "El Club de la Pelea" para teorizar sobre la idea de la violencia, reflexionando sobre las palabras de Nietzsche, que tantas malversaciones han sufrido: "Lo que no me mata me hace más fuerte"; una exposición de grafitis para hablar sobre la sublimación de las pulsiones.

Por último, se le pidió al estudiante que leyera el texto "Eichmann en Jerusalen: un estudio sobre la banalidad del mal" de Hanna Arendt, y se mostraron dos estudios de caso: El de en juicio de Adolf Eichmann y el de "Las Madres de Plaza de Mayo", este último con un documental que muestra cómo la lucha social de las mujeres de Buenos Aires, Argentina, cuyos hijos fueron raptados en la dictadura de Videla, siguen siendo recuperados. Se teorizó sobre justicia utilitarista y retribucionista, para compartirle al estudiante que sí existen ejemplos de justicia, y no sólo de venganza o injusticia. Así, se combatió lo que Adorno llamaba la "frialdad" creando un a ambiente de empatía.

CONCLUSIONES

Durante las prácticas profesionales, la hipótesis de la que se partió al inicio de esta empresa, a saber: <<Si los estudiantes de quinto semestre del CCH Naucalpan cuentan con un material didáctico con ejercicios para reforzar los contenidos de ética de la asignatura de Filosofía II, entonces, participarán en clase y desarrollara su capacidad de reflexión, análisis y síntesis>> resultó confirmarse, pues, efectivamente, la mayoría de los estudiantes respondió con entusiasmo e iniciativa a las actividades y ejercicios propuestos para cada una de las clases.

Las Psicología Educativa de Ausubel, que sugirió a partir de principios y no de normas, permitió acercarse al grupo de una manera más empática. La Teoría Crítica de Teodoro Adorno, dejó claro, que la Ética no podría trasmitirse, y mucho menos imponerse al modo dictatorial de las pedagogías de la "dureza" y que una de las prácticas fundamentales para evitar el retorno a la barbarie era no negar los impulsos, sino reconocer su existencia. Así que se estudiaron esos caracteres particulares del adolescente, y se plantearon ejercicios que permitieran poner sobre la mesa temas como el de las emociones, y confrontarlos con ellos, haciéndoles ver que de eso también trata la Filosofía. Es necesario reconocer que no fue tarea sencilla el debatir polémicas, pues algunos estudiantes se hallan muy apegados a sus ideologías y a veces, se sienten agredidos si tocas temas que son parte de sus tradiciones más arraigadas, sin embargo, en tanto que lo que se pretendió fue buscar fomentar la autonomía, el objetivo no fue cambiar la manera de pensar del estudiante para que se ajustara a los requisitos del profesor, sino lograr que se cuestionara y

que pudiera ver, que había otros estudiantes que no pensaban como él, y, en un ambiente de tolerancia y apertura, habría que escucharlos y reflexionar sus maneras de entender el mundo.

Esta posibilidad de entender a la crítica como un enriquecimiento, puede darse solamente en un contexto en el cual, la reflexión esté abierta a los caminos que requiera emprender y nunca en un contexto restringido y soslayado como el que asigna el modelo de enseñanza por competencias. Y aquí es pertinente aclarar que en este trabajo se reservó todo un apartado para hablar de tal modelo, en tanto que, se fue comprendiendo, a raíz del trabajo con los estudiantes de sexto semestre de bachillerato, que las condiciones que ofrece el CCH, son óptimas para la enseñanza de la Filosofía en tanto que se respeta la libertad de cátedra y la autonomía de los estudiantes; abandonar estas condiciones en pro de una supuesta "modernización" para ceñirse al modelo de competencias resultaría en detrimento tanto para el docente como para el estudiante.

Si bien es cierto que falta mucho por hacer, puede decirse que en prácticamente todas las clases impartidas se logró la participación activa de la mayoría del grupo y la incorporación de los conocimientos nuevos a partir de los que ya se poseían. En algunas actividades se invirtieron recursos materiales y temporales que difícilmente podrían llevarse a cabo en el caso de tener más de dos grupos, sin embargo, sería interesante que ese tema se siguiera estudiando en próximas ocasiones.

ANEXOS

Fecha

- Lunes 20.02.12

Tema

- Las emociones y la virtud.

Subtema

- Ética aristotélica

Materiales Didácticos

- Cartas suicidas

Bibliografía

- Aristóteles, *Ética Nicomaquea,* Traducción de Antonio Gómez Robledo, Porrúa, México, 2000.

Estrategia de enseñanza

- Se mostrarán dos cartas suicidas a los estudiantes y se comentará sobre ellas. Se realizará la lectura comentada del Libro II de la Ética Nicomaquéa.

Estrategia de aprendizaje

- Se realizará un ejercicio en el que se trazaran tres columnas para ubicar pasiones, acciones y reflexión.

Evaluación

- Ejercicio de columnas; participación.

Fecha

- Viernes 24.02.12

Tema

- La inteligencia práctica.

Subtema

- Ética aristotélica

Materiales Didácticos

- “El caso de Miguel”

Bibliografía

- Aristóteles, *Ética Nicomaquea,* Traducción de Antonio Gómez Robledo, Porrúa, México, 2000.

Estrategia de enseñanza

- Se entregará a los estudiantes una serie de relatos sobre el caso de un joven llamado Miguel y se pedirá que opinen sobre la conducta de dicho joven de acuerdo con el relato que les tocó.

Estrategia de aprendizaje

- Se leerá lo relatado por el propio Miguel y se hará una reflexión plenaria para debatir sobre los prejuicios y la necesidad de juzgar en situación aplicando la “inteligencia práctica” a la que Aristóteles llamó “prudencia”.

Evaluación

- Hoja de comentarios sobre la actitud de Miguel.

Fecha

- Lunes 27.02.12

Tema

- La felicidad

Subtema

- Éticas helenísticas

Materiales Didácticos

- Helenista.
- Presentación Power Ponit
- Crucigrama.

Bibliografía

- EPICTETO
- (1995): *Manual, Fragmentos.* Gredos, Madrid.
- (1993): *Disertaciones por Arriano.* Gredos, Madrid.

Estrategia de enseñanza

- Se realizará una presentación en
  Power Point y se solicitará a los estudiantes que realicen ejercicios sobre ciertas diapositivas.

Estrategia de aprendizaje

- Se realizará una lectura y una paráfrasis. Finalmente se resolverá en equipos de tres el crucigrama correspondiente.

Evaluación

- Hoja de escala de la felicidad y crucigrama.

Fecha

- Viernes 02.03.12

Tema

- La felicidad

Subtema

- Éticas helenísticas

Materiales Didácticos

- Imagen de un personaje favorito
- Imagen de una lápida.

Bibliografía

- EPICTETO
- (1995): *Manual, Fragmentos.* Gredos, Madrid.
- (1993): *Disertaciones por Arriano.* Gredos, Madrid.

Estrategia de enseñanza

- Se pedirá al estudiante que identifique la concepción de felicidad, placer y dolor a un personaje que admire para contrastarla con las de las filosofías helenistas. Luego se le pedirá que escriba su epitafio para que reflexione sobre la concepción de destino de los estóicos.

Estrategia de aprendizaje

- Entrevista a tu personaje Favorito.
- Escribe tu epitafio.

Evaluación

- Entrevista y epitafio..

Fecha

- Lunes 05.03.12

Tema

- El libre albedrío

Subtema

- Éticas medievales

Materiales Didácticos

- Pizarrón. Plumones.
- Hojas y bolígrafos para cada miembro del grupo

Bibliografía

- Sánchez Vázquez, *Ética*, Grijalbo, México, 1974.
- Xirau, Ramón. *Introducción a la Historia de la Filosofía,* UNAM, México, 1990.

Estrategia de enseñanza

- Se explicará una breve síntesis del pensamiento medieval, especialmente el de San Agustín y Santo Tomás. Se hará énfasis en la idea del libre albedrío. Se hará una distinción entre el "pecado", "delito" y "acción inmoral" para debatir sobre la relación entre la Ética y la religión. Se solicitará a los estudiantes que comiencen a escribir una historia con tema libre para que, posteriormente, algún compañero continúe con la historia a manera que se construya un cuento colectivo. Una vez finalizada la historia se leerá frente a todo el grupo y se realizarán críticas a las acciones de los personajes enfatizando aquellas que perjudican a otros sean o no condenadas por las religiones..

Estrategia de aprendizaje

- Se escribirá un cuento colectivo y se reflexionará sobre las acciones de los personajes principales para establecer juicios sobre las acciones que perjudican a los otros.

Evaluación

- Entrega del cuento y la reflexión.

Fecha

- Viernes 09.03.12

Tema

- El libre albedrío

Subtema

- Éticas medievales.

Materiales Didácticos

- Notas de periódico

Bibliografía

- Xirau, Ramón. *Introducción a la Historia de la Filosofía,* UNAM, México, 1990.

Estrategia de enseñanza

- Se pedirá al estudiante que forme parejas y en parejas se escriba un comentario reflexivo en torno a la nota periodística que se le proporcionó, poniendo especial atención en el uso del libre albedrío de los sujetos involucrados en la nota. Finalmente se hará una sesión plenaria para leer los comentarios y debatir sobre ellos.

Estrategia de aprendizaje

- Leer y comentar una nota del periódico, reflexionando sobre el libre albedrío expresado en las acciones de los sujetos involucrados en la nota

Evaluación

- Comentario a la nota periodística.

Fecha

- Lunes 12.03.12

Tema

- La experiencia.

Subtema

- Éticas modernas.

Materiales Didácticos

- Limones, azúcar, sal, chocolate.
- Alcohol, perfume, café.
- Imágenes.
- Objetos para tocar y escuchar.

Bibliografía

- García Olvera, Francisco. *El producto del diseño y la obra de arte.* UAM, México, 2000.

Estrategia de enseñanza

- Se solicitara al estudiante que perciba los estímulos sensoriales y posteriormente se explicará los términos experiencia, sentidos, sentimientos, percepción.

Estrategia de aprendizaje

- Percibir y describir las percepciones de distintos estímulos sensoriales para definir “experiencia”.

Evaluación

- Hoja con la definición de los conceptos solicitados.

Fecha

- Viernes 16.03.12

Tema

- La reflexión.

Subtema

- Éticas modernas

Materiales Didácticos

- Pizarrón.
- Plumones.
- Fotocopias de la narración

Bibliografía

- Maza, Mafaldo. *Curso de Filosofía*, Edere, México, 2005.

Estrategia de enseñanza

- Se explicarán y definirán los conceptos fundamentales para estudiar empirismo y racionalismo. Se establecerán las diferencias entre sentimiento, sentido y experiencia. Se entregará una lectura en la que se narra un caso al que se enfrenta el detective Sherlock Holmes y se pedirá al estudiante que imagine un final alterno al del autor, posteriormente se leera el texto completo y se pedirá al estudiante que reconozca los juicios deductivos realizados por el detective sin que fuera indispensable la experiencia sensorial directa. Todo esto con la finalidad de que distinga entre experiencia sensorial y reflexión, para posteriormente

Estrategia de aprendizaje

- Se aplicarán los conceptos expuestos y se ejercerá la libertad e invención al escribir un final alterno a la narración citada. Se trabajará en equipo para escribir el final y de la historia y para resolver un cuestionario final que preguntará sobre el razonamiento inductivo.

Evaluación

- Entrega de cuestionario

Fecha

- Viernes 23.03.12

Tema

- Racionalismo y Empirismo

Subtema

- Éticas Modernas

Materiales Didácticos

- Cartas de baraja.
- Cerillos.
- Canicas.
- Cucharas
- Costales.
- Anillos
- Palillos.
- Chocolates.
- Tarjetas con conceptos.

Bibliografía

Estrategia de enseñanza

- Se realizará un Rally entre “Racionalistas y empiristas”. Se dividirá al grupo en dos equipos. Para ambos equipos se asignarán actividades a realizar. El equipo que termine primero cada actividad ganará un punto y se le otorgará una tarjeta. Al equipo que termine después se le asignará una tarjeta. Al final de esta dinámica, cada equipo deberá tener ocho tarjetas para armar un mapa conceptual sobre racionalismo o empirismo.
- Las actividades serán.
  - Tomar una carta de baraja, colocarla en la boca y pasarla al compañero de al lado.
  - Colocar un palillo en la boca, de manera vertical e insertar en él un anillo, posteriormente se deberá pasar el anillo al compañero de al lado sin usar las manos.
  - Encender un cerillo y pasarlo al compañero sin que se apague.
  - Carrera de costales.
  - Carrera con una canica en una cuchara sostenido por la boca.
  - Seleccionar un representante de cada equipo para que, con mímica, haga que su equipo adivine el nombre de una película.
  - Seleccionar un representante de cada equipo para que, con mímica, haga que su equipo adivine el nombre de un personaje.
  - Cadena de prendas.

Estrategia de aprendizaje

- Realizar las actividades del rally con el equipo correspondiente y armar el cuadro conceptual con las tarjetas ganadas.

Evaluación

- Asistencia y participación en las actividades asignadas.

Fecha

- Lunes 26.03.12

Tema

- PEnsar y hacer

Subtema

- Éticas modernas

Materiales Didácticos

- Presentación en power point

Bibliografía

- Locke, John. *Ensayo sobre el gobierno civil*, Porrúa, México, 2003.

Estrategia de enseñanza

- Se expondrá, con una presentación de Power Point, una síntesis del pensamiento de los principales filósofos racionalistas y empiristas:
- Descartes, Spinoza, Leibniz, Bacon, Hume, Pascal, Hobbes, Locke.
- Se pedirá al estudiante que intervenga con sus comentarios y paráfrasis y que complete ciertos esquemas que se le solicite.

Estrategia de aprendizaje

- Realizar comentarios a las citas de los autores expuestos y completar los esquemas solicitados

Evaluación

- Esquemas y comentarios.

Fecha

- Viernes 30.03.12

Tema

- La autonomía

Subtema

- Ética kantiana

Materiales Didácticos

- Presentación de power point
- Papeles con la mitad de un refran

Bibliografía

- Rivadeo, Ana María. *Epistemología y política en Kant: inmanencia y totalidad en la filosofía moderna*. UNAM, 1987.

Estrategia de enseñanza

- Se expondrá el contexto general en que se inscribe la filosofía kantiana, a partir del debate entre Racionalismo y Empirismo. Se explicarán las ideas fundamentales de la propuesta ética de Kant con base en algunos ejemplos de problemáticas situadas que remiten al debate entre Racionalistas y Empiristas que devienen en dilemas que Kant aborda y resuelve desde el Idealismo Trascendental. Posteriormente se asignará a cada uno de los estudiantes un pedazo de hoja con la mitad de un refrán, luego se les pedirá que busquen a alguien que tenga la otra mitad y, cuando hayan hallado la parte que completa el refrán se les pedirá que reflexionen sobre dicha frase popular atendiendo a las siguientes cuestiones:
- ¿A qué clase de postura filosófica tiende?
- ¿Cuál sería el presupuesto del que parte?
- ¿Cuál sería un ejemplo que confirme tal refrán?
- ¿Cuál es la postura del equipo frente al refrán asignado?

Estrategia de aprendizaje

- Se trabajará en equipo al buscar a la persona que tenga la otra parte del refrán. Se reflexionara sobre el refrán asignado, contrastando las “creencias generalizadas” con la reflexión filosófica. Se aplicará lo aprendido en ejemplos particulares de la vida cotidiana.

Evaluación

- Comentarios en torno a los refranes.
- Se solicitará, para la siguiente clase, la redacción de un ensayo en que se defina una postura respecto a las implicaciones éticas de las doctrinas empiristas y racionalistas

Fecha

- Viernes 13.04.12

Tema

- La autonomía

Subtema

- Ética kantiana

Materiales Didácticos

- Botella. Cosas para castigos: chile, cebolla, flores, limones, ropa, sombrero, globos,
- Maquillajes. Fotocopias de dilemas éticos.

Bibliografía

- Kant, Immanuel, *Crítica de la Razón Práctica,* FCE, México, 2005.

Estrategia de enseñanza

- Se iniciará formando una mesa redonda donde tres voluntarios leerán sus ensayos y responderán preguntas del grupo.
- Se dividirá al grupo en cinco equipos y se girará la botella. Cuando el fondo de la botella apunte a determinado equipo, éste ordenará un castigo al equipo contrario; el equipo castigado será aquél a quien apunte la tapa de la botella. Posteriormente se pedirá a cada uno de los equipos que designaron el castigo que realicen el mismo castigo que ordenaron al otro equipo. Se comenzará así con la reflexión sobre los imperativos categóricos kantianos: “Obra de tal modo que la premisa de tu acción valga siempre, y al mismo tiempo como principio de una legislación universal” y “Trata a la humanidad siempre como un fin en sí mismo y nunca sólo como un medio”.
- Se solicitará al estudiante que forme equipos y debata los dilemas éticos que les correspondan aplicando los imperativos categóricos kantianos, posteriormente se hará una sesión plenaria para comentar las reflexiones de cada equipo

Estrategia de aprendizaje

- Se realizará el juego de “la botella” y se asignarán libremente los castigos. Luego, quien haya asignado el castigo lo asumirá y realizará por sí mismo, a partir de esta dinámica se hará una reflexión sobre los imperativos categóricos kantianos: “Obra de tal modo que la premisa de tu acción valga siempre, y al mismo tiempo como principio de una legislación universal”.
- “Trata a la humanidad siempre como un fin en sí mismo y nunca sólo como un medio”. Se abordarán algunos dilemas éticos argumentando la postura con fundamento en los imperativos categóricos kantianos.

Evaluación

- Participación en el juego de de “la botella” y reflexión sobre los imperativos categóricos. Toma de posición en los dilemas éticos.

Fecha

- Lunes 16.04.12

Tema

- La autonomía.

Subtema

- Ética kantiana

Materiales Didácticos

- Hojas Blancas

Bibliografía

Estrategia de enseñanza

- Se solicitará al estudiante la elaboración del reglamento de clase con base en el imperativo categórico..

Estrategia de aprendizaje

- Formará equipos y elaborará su propio reglamento para llevar a la práctica la autonomía.

Evaluación

- Autoevaluación

Fecha

- Viernes 20.04.12

Tema

- Estructura y superestructura

Subtema

- Ética marxista

Materiales Didácticos

- Entrevista a Daniel Arizmendi “El mochaorejas”.
- Video

Bibliografía

- Marx, Karl. *Tesis sobre Feuerbach,* Grijalbo, México, 1974.

Estrategia de enseñanza

- Se proyectará un pequeño video donde se entrevista a Daniel Arizmendi y se leerá una entrevista completa y se le pedirá al estudiante que reflexione sobre los factores socio-económicos que pudieron haber fomentado la brutalidad en él y otros criminales. Se dará una breve introducción a la Filosofía Marxista centrándose en los términos: estructura y superestructura. Posteriormente se pedirá al estudiante que, ubicando a la moral como uno de los elementos de la superestructura, realice críticas, por ejemplo, a la figura del “hombre activo” en el caso de la moral capitalista.

Estrategia de aprendizaje

- Leerá la entrevista a Daniel Arizmendi, en voz alta y en grupo; buscará los factores socio-económicos que fomentan a sujetos como este. Luego atenderá la explicación sobre Marx,, leerá y comentará las Tesis sobre Feuerbach, y hará críticas a la moral capitalista

Evaluación

- Comentarios escritos.

Fecha

- Viernes 27. 04.12

Tema

- Los impulsos

Subtema

- Sigmund Freud

Materiales Didácticos

- Rotafolios, gises, pinturas

Bibliografía

- Freud, Sigmund, *Tótem y Tabú*, Alianza, Madrid, 1999.

Estrategia de enseñanza

- Se pedirá al estudiante que lea un fragmento de “Tótem y Tabú”, posteriormente se le explicará la teoría freudiana de las pulsiones y se le solicitará que elabore un cartel donde se realice lo que Freud llamó “la sublimación de las pulsiones”, posteriormente se hará una exposición de tales carteles en el patio del colegio.

Estrategia de aprendizaje

- El alumno leerá el texto de Freud en casa, comentará en un tipo seminario y posteriormente elaborará carteles de tema libre buscando la “sublimación de las pulsiones”.

Evaluación

- Elaboración de Cartel.

Fecha

- Viernes 4.05.12

Tema

- Adolf Eichmann

Subtema

- Teoría de la justicia.

Materiales Didácticos

- Lectura y video

Bibliografía

- Hannah Arendt, “Eichman en Jerusalen” De bolsillo, México, 2006.

Estrategia de enseñanza

- Se definirá la justicia utilitarista y retribucionista. Se profundizará en ciertos puntos de la lectura de “Eichman en Jerusalen” para que el estudiante se cuestione si el juicio de este criminal nazi puede considerarse un ejemplo de justicia y de qué tipo

Estrategia de aprendizaje

- Mediante un estudio de un caso, el de Adolf Eichmann, se reflexionará sobre los conceptos justicia y venganza.

Evaluación

- Elaboración de ejemplos.

Fecha

- Lunes 07.05.12

Tema

- Madres de Plaza de Mayo

Subtema

- Teoría de la Justicia.

Materiales Didácticos

- Documental de “Las Madres de Plaza de Mayo”

Bibliografía

- .

Estrategia de enseñanza

- Se definirá la justicia utilitarista y retribucionista. Se pondrá el ejemplo de las Madres de la Plaza de Mayo para ejemplificar a las luchas sociales que han logrado hacer justicia.

Estrategia de aprendizaje

- Mediante un estudio de un caso, el de las Madres de Plaza de Mayo, se reflexionará sobre los conceptos justicia y venganza.

Evaluación

- Elaboración de ensayo.

MARIANA JACINTO ANTONIO.

GRUPO: 610.

EMOCIONES Y SENTIMIENTOS.	ACCIONES.	ARGUMENTO ARISTOTELICO.
• Tristeza. • Soledad. • Ira. • Desesperación. • Depresión. • Baja autoestima. • Chataje.	• Suicidio. • Aislamiento. • Vicios. • Chantajear.	Para solucionar un problema siempre se debe encontrar una solución (un justo medio), ya que de lo contrario estaríamos entrando en un exceso
• Ira. • Enojo.	• Berrinche. • Llorar.	

VIRTUD: Justo medio de las acciones y las pasiones.

VICIO: Habito donde hay un exceso o un defecto.

HÁBITO: Acción repetida que se vuelve parte de nosotros.

QUE HABITO QUISIERA TENER:

Ser firme en todas mis decisiones.

infidelidad
obsesión
assesinato

Me o

Acaba de cumplir 18 años una joven llamada Isabella durante algun tiempo ha convivido con un hombre llamado Kalelo, de pronto se ha vuelto su amigo y sin saberlo el tiene novia, bueno si sabía que tenía novia pero no le importaba, porque solo eran amigos, se contaban todo y eran bffs, un dia comun Isabella le presento a Kalelo a su novio. y Kalelo se enamoró de el a primera vista, Isabella no se había dado cuenta, ese mismo día ella conoció a la novia de Kalelo. y se hicieron buenas amigas., pero Kalelo cada dia se enamoraba mas de ella., hasta el punto que se habia obsecionado, su deseo por ella ya se habia convertido en sexual en un deseo por tenerla. como fuera, pero ese deseo sexual se convirtio en realidad. hacian asta lo imposible. por estar con ella y poder llevarla a la cama. El no aceptaba la idea de que ella estuviera con otro. El queria tenerla aunque para obtener este proposito tendria que cometer crimenes, fue tanta su obsesión que lo llevaba a pensar en que podria hacer para tenerla, aunque en ocasiones otros pensamientos

Fueron vecinos, ya nole importaba nada mas que ella. Asi fue cuando un dia solo le puso algo en su bebida y ella perdió la conciencia cuando despertó se encontraba desnuda en la cama junto a él y lo despertó para cuestionarlo, el mintió y dijo que ella se lo habia pedido; en ese momento entro su novio y se sorprendio, lo cual lo llevo a agarrarse a golpes con el sinico, y el otro lo mató; ella no pudo soportar y salió corriendo llorando, ella fue a pedir ayuda, porque temía por su novio. La gente comenzó a llegar y vieron el cuerpo de ese hombre, el novio comenzo a llorar porque habia cometido un crimen por un impulso la novia lo abrazo y le dijo que la perdonara que no habia sido su intención que el era el obsesionado, en fin llamaron a la policia y realizaron pruebas en las bebidas y así llegaron a la conclusion de que el hombre le habia puesto una droga en su bebida... Isabela aliviada al saber esto continuo con su novio y siguieron felices con su relación.

asesinato

Jiménez Pérez Renato
Grupo: 610.
Mendez Rivera Nancy Berenice.

Había una vez un hombre llamado Filemón al que le gustaba robar de los cosas de los demás, Filemón era un hombre que no trabajaba ni estudiaba, era deshonesto. Se la pasaba de vago en toda la colonia, taloneaba a cuanta gente pasara y toda la gente le temia, despues de unos dias llego una joven muy hermosa a la colonia, a filemon le gustaba pero la chica era muy fresa, presumida y de buena posición pero Filemon no se podia quedar asi en una ocasión la chica llegó acompañada de un tipo muy guapo y se veía que tenía buena posision. Filemon sintió mucho coraje ya que ak el lo ignoraba
De tanto odio que tenía Filemon un dia citó al chico, entonces el lo mató.
Cuando la chica se enteró del suceso, ella no sabia que Filemon era tan guapo, y decidio darle una oportunidad, se casaron el 5 de febrero de 1606 pero como filemon era pobre se murió de hambre.
La chica, ya sola, insultaba a dios por haberle quitado al amor de su vida. Ésta chica se llamaba Juliana y siempre que pasaba junto a alguna imagen religiosa la escupía, de Despoés conocio a una chica llamada Rocío y se unio lucha despreciando a los hombres porque uno mato al amor de su vida y el otro la abandono, asi que juntas empezaron una compañía en contra de la iglesia porque querian vengarse de Dios por haberlas hecho sufrir tanto, un día se encontraron al sacerdote y lo golpearon,

hasta que lo convencieron de unirlas en sagrado matrimonio, así que las casó y ellas adoptaron una hija y vivieron como una familia feliz.

Comentario:
Filemón debio ser honesto para que Dios no lo castigara al enamorarse de una Lesbiana. Si Juliana no debio aunse vengado con la iglesia.
Filemón tampoco debio haber matado al novio de Juliana, solo para conseguir lo que querío.

homosexualidad
5/Mar/2012.

Era un joven que tenía una familia disfuncional, él, no respetaba a sus padres y lo corrieron de su casa, y callo en las adicciones y como debía mucho dinero lo mataron y su hermano transexual Carlo tenía que pagar su velorio porque sus padres odiaron al joven.
Carlo estaba muy triste porque ni a él ni a su hermano ya muerto lo querían sus padres, a uno por tener diferentes tendencias sexuales y al otro porque había matado ya a varias personas.
A Carlo le afectaba mucho la indiferencia de sus padres así que decidió tomar medidas para dejar de sentirse mal por el rechazo de sus padres hacia él y de paso vengarse por su hermano. Entonces un día entró a la casa de sus padres en la noche saco su dildo de doble bobina e invito a su tío a hacer trabesurillas jajaja el acepto y se divirtieron toda la noche, habían tenido la noche más loca de toda su vida., luego llegó su tía y un primo e hicieron un cuarteto y se la pasaron aún mejor disfrutaron tanto su actividad sexual que invitaron a otra persona, pero aún así dijeron: Que si nos contagiamos de alguna enfermedad? todo por no usar protección y andar de calientes, para la otra hay que ir por condones y gel antibacterial, y al día siguiente. fueron a la farmacia por condones entonces el señor de la farmacia los criticaba como malas personas. pero ellos vieron anuncios de los cuales les decía de los riesgos, y abrieron los ojos y se dieron cuenta que lo que hacían estaba mal, hablaron.

León Arrazate Viridiana Miroslava
Molina González Karla Tiaré

"Nadie experimenta en cabeza ajena"

Miros: Es verdad el dicho porque es como una advertencia sobre algo que te puede suceder.

Tiaré: El hecho de que alguien te cuente una experiencia no significa que corras con la misma suerte.

Miros: Pero puede ser que si porque si ya te contaron lo que le paso a "x" persona para que arriesgarte hacerlo.

Tiaré: Tu misma dices que puede ser, me estas dando la razón no porque a alguien le pase algo te pasara a ti, el trato con las personas puede ser diferente y no todos van a reaccionar de la misma manera.

Miros: Pero imaginate que te tocara la misma suerte de esa persona y ella ya te lo había advertido por así decirlo, sería mucho peor para ti.

Tiaré: Puede que pases por una situación similar a otra persona pero nunca sera la misma ya que tú y las personas con las que trates no seran iguales a las que te contaron.

Miros: Exacto no pasaran cosas iguales pero te imaginas si llegaras a pasar algo mucho peor que eso, ponle tu que no exactamente se repita la historia de esa persona contigo pero mejor prevenir que lamentar.

Tiaré: Exacto, nadie experimenta en cabeza ajena, me dan la razón en que seran circunstancias distintas y aunque tengas una historia similar a la que estas viviendo el momento sera siempre distinto y tendras que actuar en lo que te toca.

Miros: Por eso, pero ya te estan previniendo de alguna situación mala ¿vas a ir de necia a querer experimentarlo?

Tiaré: ... continuara °_°

Nancy Berenice Mendez Rivera

TITULO

FECHA 26-Marzo-2012

1. Dudar 2. Pensar 3. Sintetizar 4. Repetir

"Vivimos en el mejor mundo de los posibles" Leibniz

Si porque tenemos libre albedrio cada uno decide su mundo. y no es ni tan bien ni tan malo.

Mercado

Cuando yo quiero que algo sea verdad. Me alejo de la verdad para quedar bien en publico.

Ideolos

Tribu

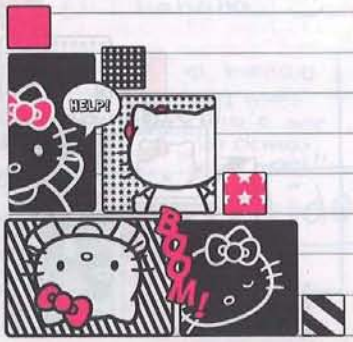
lo prejuicioso, nos equivocamos al creer que somos superiores

Teatro

Filosofia; porque lo dice un filosofo y autoridad lo aceptamos como verdad

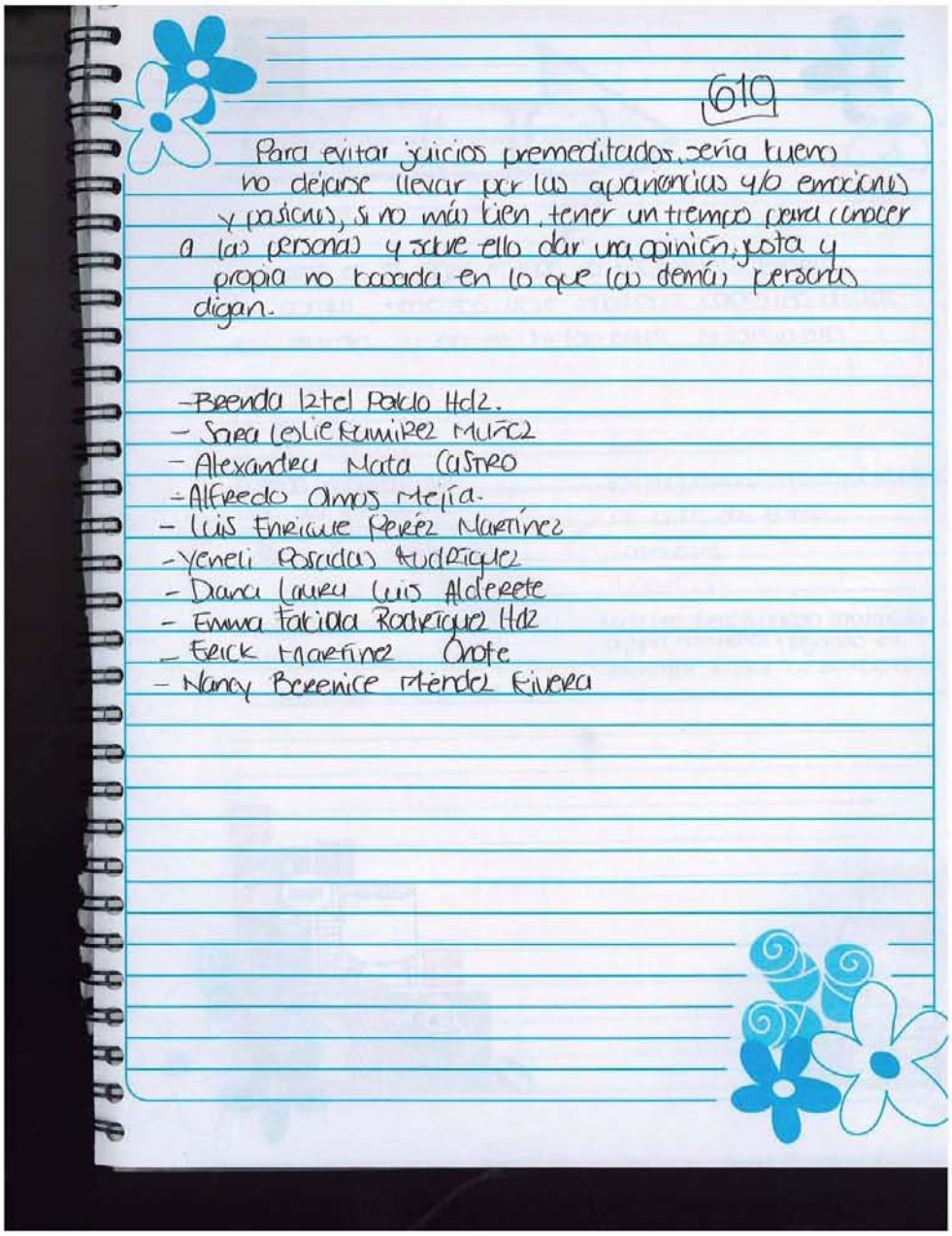
Caverna

Cada uno tiene su propia caverna su propia naturaleza. Dejando de alcanzar. lo que los demas dicen.



© SANRIO

norma



610

Para evitar juicios premeditados, sería bueno no dejarse llevar por las apariencias y/o emociones y pasiones, si no más bien, tener un tiempo para conocer a las personas y sobre ello dar una opinión, justa y propia no basada en lo que las demás personas digan.

- Brenda Itzel Pablo Hdz.
- Sara Leslie Ramírez Muñoz
- Alexandra Mata Castro
- Alfredo Amos Mejía.
- Luis Enrique Pérez Martínez
- Yeneli Posadas Rodríguez
- Diana Laura Luis Alderete
- Emma Fabiola Rodríguez Hdz
- Erick Martínez Ónofre
- Nancy Berenice Méndez Rivera

¿Qué Sentimientos me inspira?

Yo considero esta pintura una obra de arte porque no todos tienen ese "don" de trazar tan bien las líneas que lo complementan.

Cada trazo es perfecto y está en el lugar donde debe estar.

Además en estética se dice que la belleza está en todos los elementos de la cosa o el ser y no solo en uno. Por lo tanto, si a esta obra le quitan un solo elemento, ya no sería la misma y ya no sería bella originalmente.

Esta obra me inspira paz, tranquilidad, me gusta por que muestra la belleza de la mujer en una forma natural en relación también con la naturaleza.

Ahora bien, la profesora puede actuar dandole una oportunidad (como el primer caso lo demandaba) o ser justa y actuar conforme a la evaluación que desde un principio ella establecio.

En casos como este existen muchos pros y contras. Ya que algunos profesores dan "segundas oportunidades" y de cierta manera les dan una "felicidad" a personas así, pero el contra es que los demás alumnos sientan que es injusto que una persona que nunca entro a clase y no trabajo, pueda al igual que los demas sacar un 9, con tan solo entregar un trabajo extra.

Y es aquí donde entra la frase "Obra de tal modo..." ya que se puede presentar el caso en que ahora la persona "x", fue constante en otra de sus clases y llegue algun compañero que exija una "segunda oportunidad", y entonces la persona "x" estará en desacuerdo.

Entonces, es necesario saber que "tu felicidad" no es la misma que la de los otros. Y que si queremos alcanzar o tener algun fin, nos detengamos a pensar si el medio que estamos utilizando sera bueno que todos obtuvimos de la misma manera.

Andrea Mondragon Carrasco

"Obra de tal modo que la premisa de tu voluntad valga siempre, y al mismo tiempo, como principio de una legislación Universal".

E. Kant.

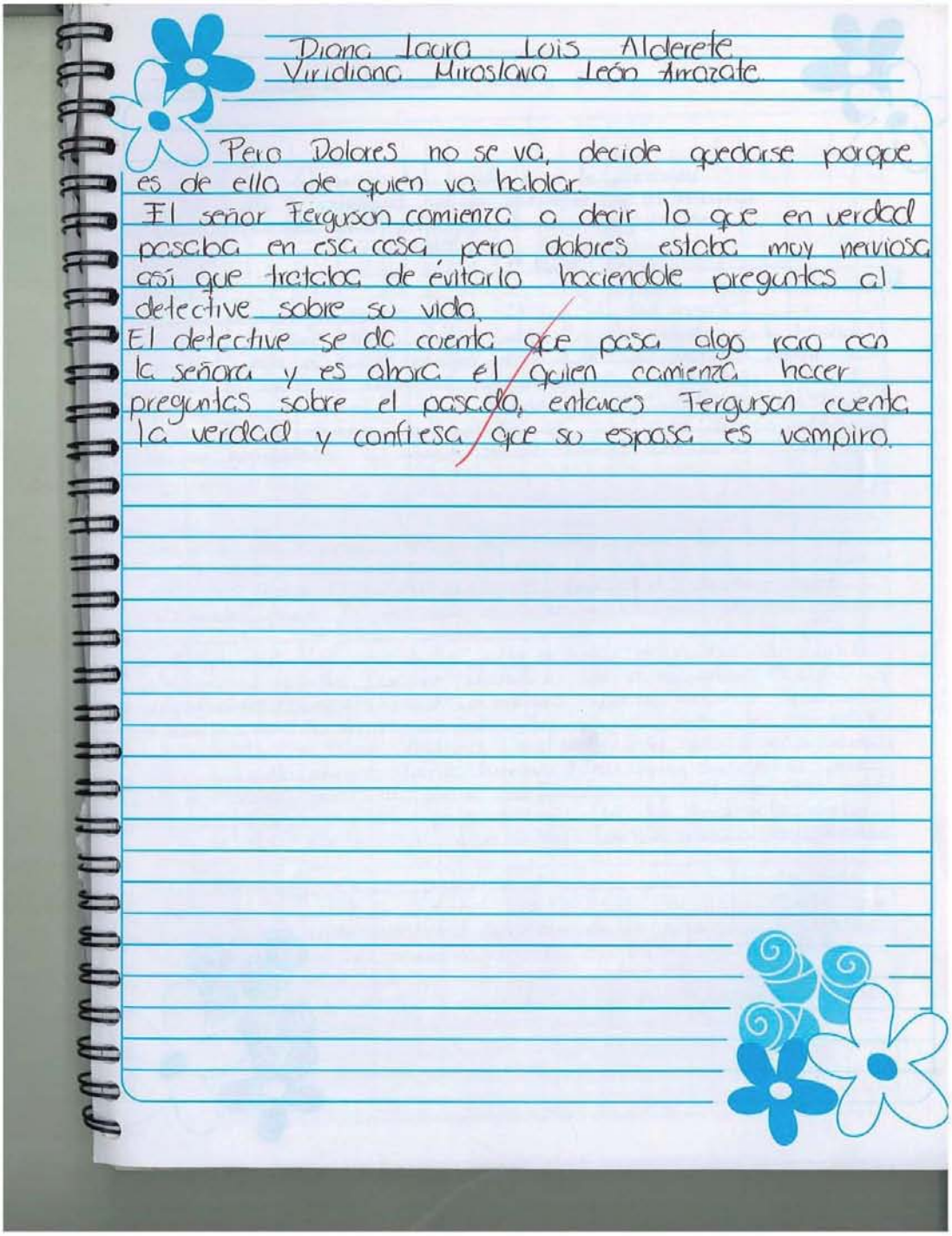
Para poder comprender la frase "Obra de tal modo..." es necesario saber que para Kant la felicidad y la buena voluntad son cosas diferentes, pero a la vez en un punto se juntan, es decir, la felicidad se desarrolla en el lado natural del hombre. Mientras que la buena voluntad se crea en la razón. De tal manera que el hombre que hace buen uso de su naturaleza y razón tendrá como fin, un bien moral.

Ejemplificando un poco lo anterior:

Un caso que es muy usual en la escuela, y sobre todo a finales de semestre; calificaciones. Este caso lo podemos ver con ojos naturales (donde la persona busca su felicidad) y con ojos razonables (donde la persona buscaría una buena voluntad).

Ojos Naturales: Una persona "x", está a punto de recibir sus calificaciones, y resulta que en filosofía va a reprobar. Y los argumentos que utiliza la profesora para decirle que reprobará, son: No entró a clases la mayor parte del semestre, y por ende no tiene trabajos con los cuales ella pueda evaluar, y mucho menos tiene tareas. Y es aquí, donde la "persona x" alega por una "buena calificación", y hace de todo para que de alguna manera pase la materia. Le llama a la profesora, le pide que le deje algún trabajo extra, incluso la sobornan.

Ojos Razonables: En este punto es el mismo planteamiento, solo que aquí "la persona "x", tiene una actitud distinta. Puede que sabe que durante todo el semestre, no se esforzó por hacer lo que realmente le correspondía (ser constante en las clases). Y sin más, admite que se equivocó y sabe que no puede hacer más al respecto. Si reprueba la materia, está consciente de que es algo que él propició.



Diana Laura Luis Alderete
Viridiana Miroslava León Amazate.

Pero Dolores no se va, decide quedarse porque es de ella de quien va hablar.
El señor Ferguson comienza a decir lo que en verdad pasaba en esa casa, pero dolores estaba muy nerviosa así que trataba de evitarlo haciendole preguntas al detective sobre su vida.
El detective se da cuenta que pasa algo raro con la señora y es ahora el quien comienza hacer preguntas sobre el pasado, entonces Ferguson cuenta la verdad y confiesa que su esposa es vampiro.

Brenda Itzel Pablo Hernandez

Cosa	Sujeto
brillosa	
Huácala	amor
dulce	alegría
bonito	seguridad
picosito	paz
salado	tensión
artificial	ansiedad
	relajante
	placer
	fiesta

Final

Dolores abandono la habitación.
- Sra Ferguson, queremos hablar con usted - dijo Holmes.
- Si ya veo, supongo que ha sido mi marido quien lo ha conducido aquí ¿no es así?
- Efectivamente, y por esa misma razón, me gustaría preguntar que era exactamente lo que usted estaba haciendo, cuando fue sorprendida atacando a su pequeño bebé
- Sr Holmes, esta usted en lo correcto cuando menciona el ataque, pero aquella criatura no es mi hijo, si fuera mi hijo se parecería a mí, usted sabe un ser como yo
- Entonces, ¿usted reconoce el ataque hacia el bebé, es decir, se alimento de su sangre?
- Sí, pero no era mi intención, siempre controlo mis impulsos, él lo sabe, y así hemos vivido en alemania ¿No es así amor?

Noriega Reyes Karelena
Pablo Hernández Brenda Itzel.

Sujeto	Cosa
· me gusta el limón · relajante · tensión · ansiedad · alegría · como de sra. cincuentona · sonrisita · agresivo · desagradable · miedo · relajante · ridículo · placer · mi mamá se enojo · fiesta · agradable · asombro · tranquilidad · me recuerda bebé par bueno hácala temora pestilente peligro dinero	Brillosa artificial.

Martinez Diaz Alexia.

Martinez Hdz Saul Yair
Martinez Diaz Alexia.

La señora atacó a Holmes dirigiendose a morder el cuello. Entonces Ferguson intervino, las sospechas de Holmes eran ciertas la señora era un vampiro, salieron de la habitación y Holmes le explicó a Ferguson, que su esposa era un vampiro. Ferguson fue a la habitación de sus hijos, para llevarselos y huir de la señora. Pero la señora juro encontrar a sus hijos y vengarse de Holmes y Ferguson.

FIN

1¿Quien es?
Jonathan Ryes Meyer (así creo que se escribe su nombre)

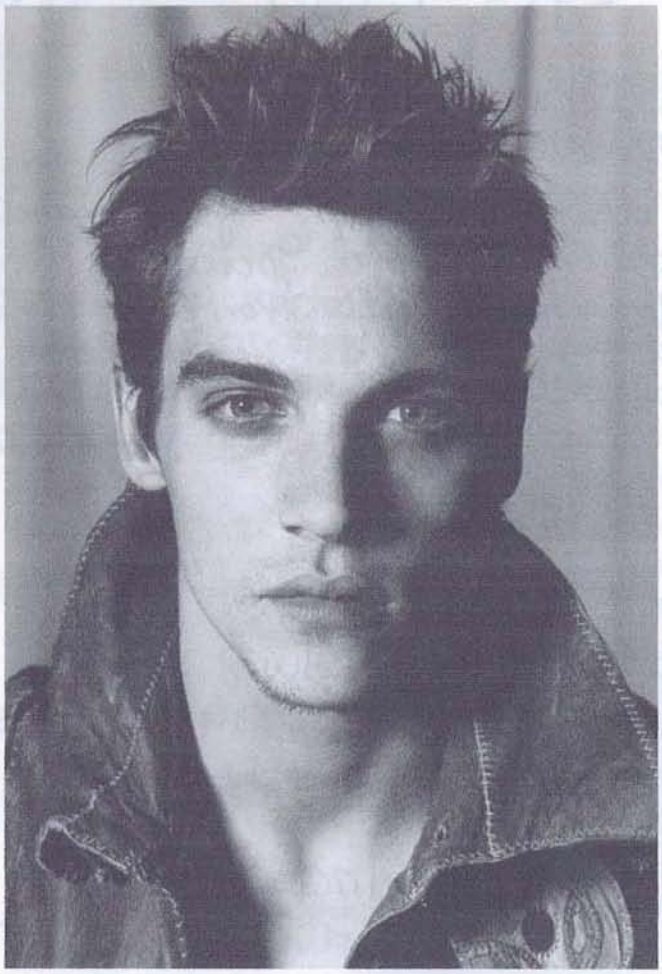
2.- ¿Cual es su historia?
Un joven musico que se enamoro a primera vista de una joven (musica). Ellos tienen un hijo pero él no se entera del embarazo. Por años busca a la pequeña joven del cual está enamorado

3.- ¿Cual es su mayor placer?
la musica.

4.- ¿Cual es su mayor dolor?
Recordar a la joven de la cual se enamoró.

5.- ¿Que es la felicidad?
Su felicidad era volver a estar con su ex-novia.

6.- ¿Como se alcanza la felicidad?
El alcanza la felicidad cuando encuentra a su hijo y a su ex-novia.
- La felicidad se alcanza cuando vives de buena manera y haces lo que mas te gusta, estar en bienestar contigo mismo.



Amaranti Hernández Ramírez.

¿Cómo se llama?

Luis Fernando [El Lobo]

¿Cuál es su historia?

Bueno, yo lo admiro, porque fué mi profesor el semestre pasado, y me encanto la manera en que nos enseño Filosofía, su forma de pensar vivir y transmitir la filosofía es hermosa! su vida es fabulosa, talvez no llena de lujos y mucho dinero, pero es feliz con su trabajo, y ademas, vive al maximo todo, es completamente feliz. el se sabe divertir. y nos enseño a vivir de manera divertida y buena.

¿Cuál es su mayor placer?

Filosofía.

¿Como llega él a la Felicidad?

El es feliz mientras tenga filosofía en su vida, se divierte en conciertos, en fiestas con sus amigos, eso cuenta que tambien el sexo. y sobretodo viviendo por felicidad y no por vivir.

¿Cuál es su mayor dolor?

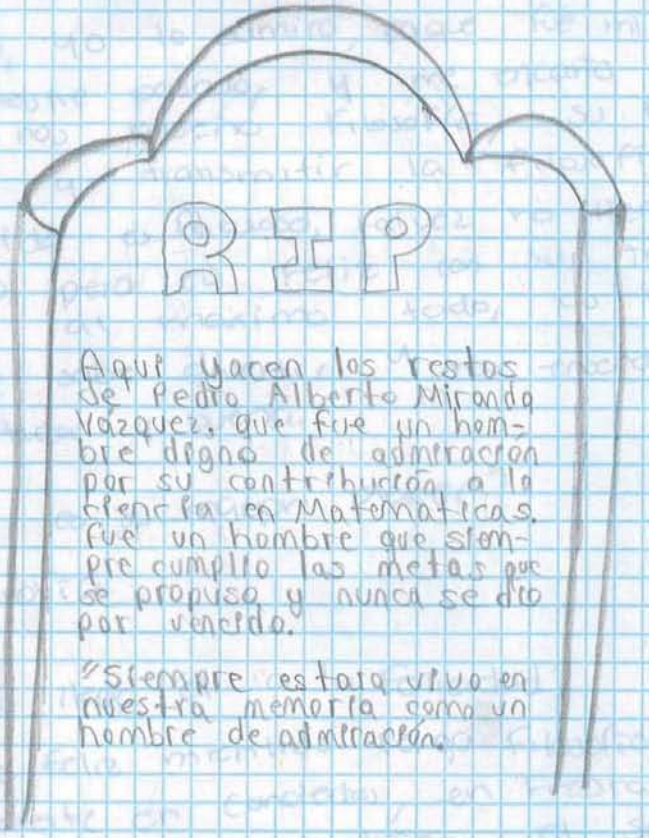
Que la gente sea ignorante.

¿Como se alcanza la felicidad?

Pues, alcanzando nuestras metas, y actuando con la razón, divirtiendose. sin perjudicar a las otras personas o a nuestro alrededor, simplemente sintiendose bien y vivo. y encontrar el equilibrio.

MIRANDA VAZQUEZ PEDRO ALBERTO

"EPITAFIO"



personas o a nuestro alrededor, si
sintiendose bien y vivo. y encontrar el eq

¿Como se alcanza la felicidad?

R=

Para Albert Einstein la felicidad se alcanzaba imaginando dada que la imaginacion era lo mejor que podia tener un hombre, por que en la imaginacion puedes ser feliz.

MIRANDA VAZQUEZ PEDRO ALBERTO

1.- ¿Quién es?

R=

Albert Einstein

2.- ¿Cuál es su historia?

R=

Desde que era un niño fue muy inteligente, tenía una imaginación sorprendente, siempre fue burlado por sus maestros por que la consideraban un niño muy imaginativo y constantemente les hacía preguntas que sus maestros no le sabían contestar.

Al hacer su tesis se la rechazaron por que la creían muy imaginativa, en esta tesis planteaba la formula más importante hasta ahora la de $E=mc^2$.

Contribuyo a muchos descubrimientos de la física y su contribución a desarrollar la bomba atomica.

Era tan inteligente que hasta la fecha nadie sabe realmente lo que quiso decir con su formula.

3.- ¿Cuál es su mayor placer?

R=

Su mayor placer fue la de contribuir a la ciencia en lo que es Matemáticas y Física.

Lo que le causaba más placer fue el de estar constantemente pensando en Teorías, y le causaba placer imaginar.

4.- ¿Cuál ha sido su mayor dolor?

R=

El haber sido rechazado la mayor parte de su vida, ya que toda la gente consideraba que estaba loco por lo que trataba de decirles, y también le causo dolor en el haber contribuido para desarrollar la bomba atomica, haber usado su inteligencia en algo perjudicial.

5.- ¿Que es la felicidad?

R=

Para Albert Einstein la felicidad era la imaginación, y el lograr todas las metas que te propongas sin importar lo que digan los demas de ti.

y decidieron olvidar todo lo ocurrido, y así poder seg
sus vidas pero siempre recordando todas aquellas
travesuras que quedaron en el recuerdo por
siempre.

El recentimiento de Carlo y su hermano transexual no tiene fundam
Porque ellos hacían cosas que no tenían nada que ver con lo que sentía
En lugar de hablar con sus padres o reclamarles algo, evadían sus
problemas mediante el sexo. Por eso nunca solucionaron nada.

Emma Fabiola Rodríguez Hernández
Medina Mata Rogelio

¿ Qué opinas de la maestra Karla?

Desde el primer día qué se presento llego con una gran determinacion, y si no fue así entonces lo oculto muy bien, pues no se mostro tan titubiante al hablar, cómo la mayoria de los maestros en su primera clase, esto quiere decir que estaba muy segura de sus comentarios.

Otro gran aspecto qué hay qué resaltar es la forma en la qué dio la clase, pues constantemente hizo usó de la tecnologia pero sobre todo cada día nos sorprendia con una actividad diferente.

Durante el curso vimos y estudiamos varios temas. Pero, el que resaltaria seria el de las corrientes empiristas y racionalistas. Por qué me ayudo a determinar cual es la mejor forma de actuar, pues muchos utilizan la experiencia como medio para aprender, y así forjarse una conclusion, mientras qué otros hacen usó de la razón para llegar segun ellos, a la mejor conclusion.

Al final nos encontramos con qué lo mejor es tener un equilibrio entre las dos, experiencia y razón.

Como conclusión, en general, la clase fue de mi agrado y en cuanto a la "maestra" me parece qué tiene un buen futuro en su carrera.

¿Qué opinas de las clases de Karla?

Al principio ya estaba desesperada porque nos cambiaban y cambiaban de profesor, mi primera impresión de Karla fue que era muy exigente y autoritaria, pero al cabo de la primera clase todo se me hizo ~~tede~~ muy padre ya que aparte de que son didácticas, te entiendes muy bien, por el hecho de que daba bien las clases me alentaba a trabajar y hecharle más ganas.

Con la clase de empiristas y racionalistas tuve una nueva visión de las cosas, a veces pense que yo era totalmente racionalista pero estar en un punto más equilibrado lo encuentro ahora más coherente.

Filosofía era de las pocas clases que me mantenian despierta y eso habla muy bien de un profesor.

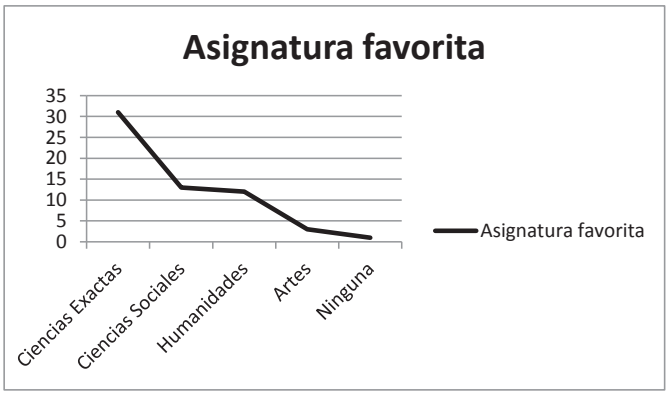
Te deseo mucho éxito Karla y gracias!

Karla Tiaré

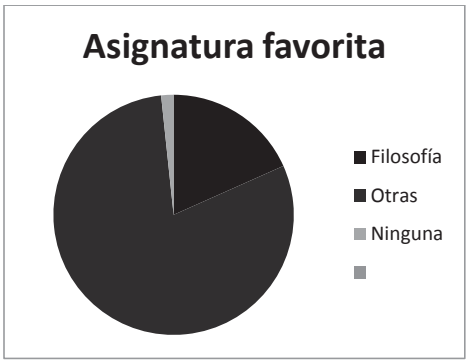
Instrucciones: Responde a las siguientes preguntas. Por favor, hazlo escribiendo tu opinión sincera.

1. ¿Cuál es tu asignatura favorita?

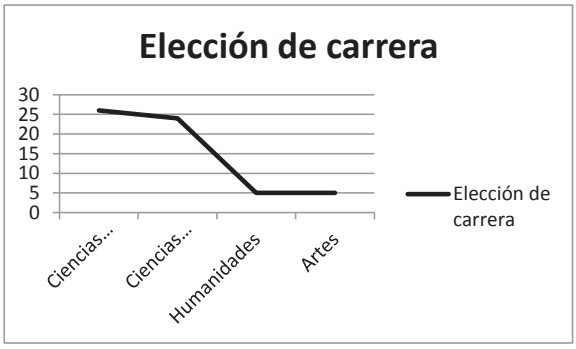
	Asignatura favorita
Ciencias Exactas	31
Ciencias Sociales	13
Humanidades	12
Artes	3
Ninguna	1



11 estudiantes dijeron que su asignatura favorita es Filosofía.



2. ¿Qué te gustaría estudiar cuando termines la preparatoria?

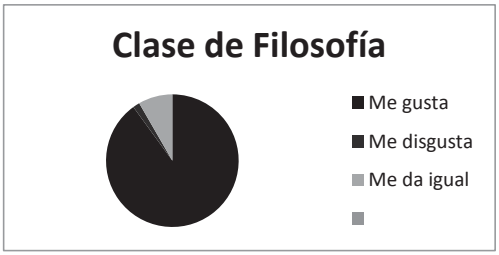


	Elección de carrera
Ciencias Exactas	26
Ciencias Sociales	24
Humanidades	5
Artes	5

3. ¿Podrías ubicar cierta idea de algún filósofo que haya tenido una influencia, relación o aplicación en tu vida cotidiana?

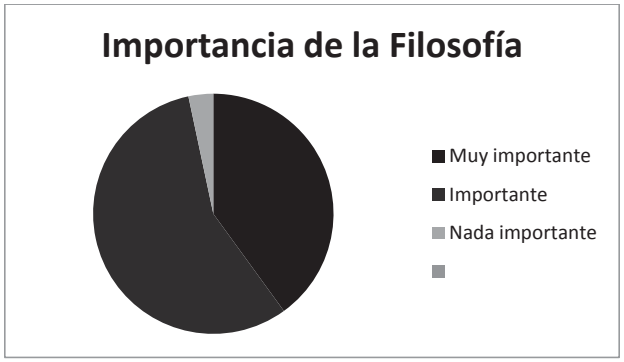
	La Filosofía en la vida cotidiana
Sí	27
No	33

4. ¿Cómo te sientes en la clase de Filosofía?



Clase de Filosofía	
Me gusta	54
Me disgusta	1
Me da igual	5

5. En tu opinión ¿Qué tan importante es la materia de Filosofía en el plan de estudios del bachillerato?



Importancia de la Filosofía	
Muy importante	24
Importante	34
Nada importante	2

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T., 1998, *Educación para la Emancipación*, Ediciones Morata, Madrid.
- ALCÁNTARA, Armando y ZORRILLA, Juan Fidel. Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. Perfiles Educativos [en línea] 2010, vol. XXXII [citado 2011-06-20]. Disponible en Internet: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211845003. ISSN 0185-2698., p. 40.
- Argudín, Y., 2000, Educación basada en competencias, Trillas, México.
- Aristóteles, 2000, *Ética Nicomaquea,* Traducción de Antonio Gómez Robledo, Porrúa, México.
- Blanco, José Joaquín, 2000, "Vasconcelos, Educador y Filósofo". En *Sepa… Cuadernos mexicanos.* Año II, No. 76. SEP/Conasupo, México.
- Blos, Peter, 1990, *Psicoanálisis de la Adolescencia,* Joaquí Mórtiz, México.
- Burns, David D., 2006, *Sentirse bien*. Paidós, México.
- CCH/UNAM, 1996: *Plan de Estudios Actualizado,*México.
- Derrida, Jacques, 1983, *Kant: El conflicto de las Facultades*, en "*La Filosofía como institución*" Ed. Juan Garnica, Barcelona.
- Díaz Barriga, 2007, Frida"*Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*". McGraw-Hill, México.
- Foucault, Michel, 2004, *Vigilar y Castigar.* Siglo XXI, México.
- GACETA CCH, 1995, *Concluye el trabajo de las revisiones del Plan y Programa de Estudios,* N. Extraordinario, México.
- Gardner, Howard, 1987, *La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México.

- Goleman, Daniel, 2009. *Inteligencia emocional.* Kairós, Buenos Aires.
- Kant, 2009, *Crítica de la Razón Pura,* Taurus, México.
- Marcusse, Herbert, 2010, *El Hombre Unidimensional,* Ariel, México.
- Nietzsche, Friederich, 2000, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Tusquets, Barcelona.
- Papalia, 2004, *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia,* McGraw Hill, México.
- Piaget, Jean, 1972, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós, Buenos Aires.
- Platón, 1999, *Diálogos,* Porrúa, México.
- Reyes González, Alejandro, 2001, *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases.* México: Trillas, ÍTEMS, ILCE.
- Schlippe, Arist; Schweitzer, 2003, Jochen. *Manual de terapia y asesoría sistémicas*. Herder, España.
- Séneca, Lucio Anneo, 1994*, Epístolas morales a Lucilio,* Obra completa. Madrid: Editorial Gredos.
- Tovar de Teresa, Guillermo "La Vigencia de un Espíritu en México (1922-2007)" En *La Jornada*, lunes 9 de julio de 2007. Suplemento especial "*Un palacio para la educación.* SEP, 85 años.
- Vives, Juan Luis, 1984, "*Tratado de la enseñanza*" Porrúa, México.
- Zambrano, María, 2007, *Filosofía y Educación.* Ágora, Málaga,
- http://www.cch.unam.mx
- www.posgrado.unam.mx/madems/PDF/plan.pdf
- www.100años.unam.mx