



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Cómo contribuye el cine a la formación de competencias filosóficas:

La conciencia temporal

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA EN

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PRESENTA

ROSA LILIA PANIAGUA QUEVEDO

DIRECTOR DE TESIS

DR. ARMANDO RUBÍ VELASCO

MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

CDMX. MARZO 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

¿Quién me enseñó a ver cine?

Quien ha de ser, si mi madre es como la cineteca nacional viviente.

Y es a ella a quien va dedicado este trabajo

Agradecimientos:

A mi Tutor Principal

Dr. Armando Rubí Velasco, por su paciencia y certera dirección, por todas sus cualidades de escucha y su vocación filosófica para dejar en libertad la producción del trabajo.

A la Dra. Mónica Morales

Muchas gracias por el acompañamiento crítico y certero, gracias por cada cuestionamiento cálido y direccionado.

Agradecimiento al comité tutor.

Al Dr. Jorge Armado Reyes Escobar

Sin su revisión minuciosa y crítica no sería posible el resultado de este trabajo.

Al Mtro. Fausto Ricardo Díaz Berinstain

Por su constante invitación a valorar y ponderar las teorías pedagógicas como parte de nuestro proceso de investigación. Su intervención de incommensurable apoyo para la realización de este trabajo.

Al Dr. Guillermo Castillo

Por la constante demostración de apoyo , por su tiempo de escucha y sus recomendaciones de integración y organización del corpus del trabajo.

A todos los profesores de la MADEMS

A la Maestra María del Carmen Calderón.

La persona con mayor poder de persuasión y contagio de la pasión necesaria para enseñar filosofía a los jóvenes.

A mis compañeros de generación.

Alma, Trino, Issa y Livi. Por todas las vivencias como maestrantes

A Antonio Atayde

por su labor fotográfica en el muestreo de evidencias

A Héctor Alonso Contreras

por su colaboración para evidenciar el trabajo en el aula.

Agradecimiento especial.

A todos los alumnos que directa o indirectamente colaboraron en la elaboración de este trabajo, otorgando la posibilidad de mostrar como parte de éste, fragmentos de sus actividades durante las clases.

Indice

Dedicatoria	I
Agradecimientos	II
Introducción	1

Capítulo I

Enseñar Filosofía en la Educación Media superior

1- La filosofía en la educación Media superior	8
2. El sujeto del aprendizaje: los jóvenes	11
3. Motivos para enseñar filosofía	15
4. Preguntar para enseñar- aprender filosofía	18
5. La pregunta como base de las competencias filosóficas	21

Capítulo II

Las competencias filosóficas y el problema del tiempo

1. El enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias	26
2. Oliver Sacks: El tiempo biológico	33
3. Lacán: El tiempo psicológico	35
4. Agustín de Hipona: Vida y recuerdo	38
5. Norbert Elias: El tiempo social	40

Capítulo III

El cine como recurso didáctico

1.El surgimiento del cine	46
2. El cine como recurso	49
3.El Cine y la enseñanza basada en competencias	52
4. Fortalezas y debilidades del enfoque basado en competencias	55

Capítulo IV

Implementación de la secuencia didáctica.

1. Justificación de la secuencia didáctica	59
2. La taxonomía sugerida para ponderar la secuencia	61
3. La película trabajada	63
4. Contexto socioeducativo en el que se implementó la secuencia	66
5. Seguimiento, guía instruccional e instrumentos de evaluación	72
6. Evidencias	86
7. Acotaciones sobre la implementación de la secuencia	95
Conclusiones	97
Anexo 1: Recomendaciones cinematográficas para trabajar el tema del tiempo	105
Anexo 2: Notas sobre la evaluación	114
Referencias	117

Introducción

La mayor inspiración para este trabajo es la práctica docente en las aulas de educación media superior en donde han transcurrido al menos 20 años de mi vida, en éstos se ha generado un profundo interés por indagar perspectivas y alcances de trabajar con el cine como uno de los recursos didácticos de mi práctica docente, su empleo ha facilitado la posibilidad de realizar una serie de hallazgos en cuanto a sus beneficios que hoy decantan en este acercamiento académico.

Durante los últimos 11 años mi práctica docente se ha llevado a cabo en las aulas de la escuela preparatoria del Tecnológico de Monterrey, donde se han impartido, entre otras materias, el curso de *Pensamiento y reflexión filosófica* a diversos grupos de 5to semestre, cuyos contenidos temáticos han fomentado el abordaje y acercamiento a la problemática que hoy me ocupa.

Dicha asignatura enuncia como uno de sus propósitos el fomentar un conjunto de habilidades que se insertan en la currícula general de la preparatoria, misma que se basa en un enfoque del desarrollo de competencias, entre dichas habilidades se encuentran: *Desarrollar una conciencia personal y social, madurar en niveles de abstracción y pensamiento crítico, desarrollar hábitos de reflexión y búsqueda*¹. Para obtener dichas habilidades he considerado que el cine es un magnífico recurso.

Identificar la familiaridad de los estudiantes del nivel medio superior con la cultura visual, la aceptación indiscriminada de la imagen y el consentimiento que se le concede como un medio

¹Tecnológico de Monterrey; Programas analíticos.

<http://apps05.ruv.itesm.mx/portal/promocion/cms/maestria.jsp?folio=3901>

“natural” y “confiable” de aprendizaje, propicia la idea de vislumbrar el potencial del discurso cinematográfico como un instrumento didáctico en la formación filosófica en la educación media superior, dicho recurso aunque empleado en las aulas en forma intuitiva, cada vez desencadena un mayor impacto en el interés de motivos de estudio aunque en términos de indagación no goza del reconocimiento ni de su debida utilización.

En combinación con lo anterior surge la consideración de un problema que se ha presentado entre los grupos atendidos hacia las últimas generaciones de estudiantes de 5to semestre: un generalizado interés por *la inmediatez* con la que los estudiantes reciben, circulan y asimilan la información que en su manifestación líquida en el sentido de la rapidez con la que fluye, tal como lo dice Bauman en su propuesta de “la vida líquida”². No hay ni voluntad ni poder humano que logre detenerla para su comprensión; en contraste y en su inversa proporción existe un *creciente desinterés* por la prospección a mediano y largo plazo así como en la búsqueda de antecedentes, hay un desdén generalizado y natural hacia la búsqueda de causas y por ende un descuido en cómo se asumen las consecuencias de algunos eventos.

Respecto de lo anterior, la experiencia obtenida en convivencia con los estudiantes ha dado lugar a la elaboración del siguiente listado de comportamientos tanto cognitivos como actitudinales que han hecho posible la elaboración de esta propuesta, cuya finalidad se encamina a indagar si por medio del cine se puede facilitar entre los estudiantes las siguientes habilidades: que al contar con cierto grado de conciencia acerca de la temporalidad ésta contribuirá para la conformación de una serie de disposiciones que alcanzan el rango necesario para convertirse en una competencia filosófica, y con ello favorecer al alumno con

² Bauman, Z. (2005) Vida Líquida. Tr. Albino Santos. Editora. SPAPDF.
[http://assets.esppdf.com/b/Zygmunt%20Bauman/Vida%20liquida%20\(11731\)/Vida%20liquida%20-%20Zygmunt%20Bauman.pdf](http://assets.esppdf.com/b/Zygmunt%20Bauman/Vida%20liquida%20(11731)/Vida%20liquida%20-%20Zygmunt%20Bauman.pdf)

una serie de posibilidades que deriven en cierto nivel de apropiación acerca de cómo interactuar frente a la conciencia del presente, el pasado y el futuro.

Como parte de la práctica docente se han recopilado las siguientes observaciones en un rango generalizado acerca del comportamientos específicos de los estudiantes.

- 1) *Falta de interés en el pasado*, considerando los acontecimientos del pasado e incluso los hechos históricos como anacrónicos, obsoletos.
- 2) Los estudiantes muestran serias dificultades para elaborar productos escritos para realizar recuento de acontecimientos que requieran tanto una retrospectiva como una prospectiva de sucesos, aun cuando éstos partan de sí mismos.
- 3) Partir de causas y efectos que determinan la propia construcción de una narrativa de su persona y lograrlo con mayor eficiencia se vería favorecido si se logra que los estudiantes cuenten con una mayor apertura desde su conciencia temporal.

En el caso del cine, partimos del hecho de que se ha consolidado como arte justamente a razón de que le ha otorgado a la fotografía el movimiento y por ende una vivencia temporal, por ello consideramos que es un recurso idóneo para aproximarse a generar en los estudiantes la posibilidad de reflexión acerca de la importancia filosófica del tiempo, la recurrencia de los pensadores sobre este tema, la vinculación que tiene el tiempo y el movimiento, el devenir, el Ser. Si logramos que los alumnos al ver cine vinculen en forma natural que toda película parte de una narrativa temporal, que hagan consciente que en las dos horas de una película se puede manipular los años que dura una vida o una guerra, que a veces se narra la vivencia de un instante, un tiempo onírico, un tiempo que transcurre a la inversa, que los recursos del cine nos posibilitan empezar por el final, terminar por el origen de ciertos acontecimientos, entonces el cine se convierte en un magnífico recurso didáctico para potenciar que el alumno

desarrolle alrededor del tiempo cierto andamiaje cognitivo que a su vez le lleve a los principales problemas filosóficos que se abordan en la currícula.

Como ejemplo de ello, se encuentra que todos los programas curriculares cuya perspectiva es la historia de las ideas se inicia con los presocráticos, pensadores que abordan necesariamente el tema del tiempo, pero cuyo abordaje resulta remoto para los estudiantes, aunque, cuando han logrado adentrarse en tan vastos corpus de conocimientos como son los legados de los primeros pensadores no puedan hacer más que maravillarse de toda la capacidad de estos grandes científicos y pensadores del pasado griego. Si para la sensibilización en el tema del devenir, del cambio, los alumnos tuvieran como referencia el filme “*El día de la Marmota*”³ que concibe la situación en que los personajes repiten la vivencia de un día, volver a vivir exactamente lo mismo, habría que verificar si realmente se obtiene una sensibilización mayor que remita a la comprensión de lo que los presocráticos concibieron como el cambio y cómo lo asociaron con las nacientes disciplinas filosóficas.

En este caso el tema filosófico que se propició para el acercamiento a los estudiantes por medio de una secuencia didáctica fue el tema de la libertad y la necesidad en la vida humana, temática abordada por el programa de *Pensamiento y reflexión filosófica* que como parte de la currícula de la preparatoria del Tecnológico de Monterrey se trabaja con los estudiantes como parte de la unidad IV, cuando ellos, en la unidad III, han abordado el tema de ¿Hay naturaleza humana? cuya explicación desde varios pensadores se direcciona a que el alumno considere si nuestra existencia está determinada por un plan superior y por lo tanto hacia este plan maestro se dirigen todos los actos ya predestinados, si está parcialmente determinada y

³ Ramis, H, Harris, T (productores), Ramis, H. (Director), (1993) *El día de la marmota*. (Cinta cinematográfica). EUA, Columbia Pictures.

como consecuencia, el ser humano tiene un pequeño ámbito de acción o si nuestra existencia es completamente azarosa y por lo tanto el movimiento que causa nuestros actos es a su vez aleatorio y circunstancial. Esta temática que acerca al estudiante a pensar en la causalidad de las acciones se abordó en la secuencia con el filme “*Corre, Lola Corre*”⁴ cuyo tratamiento aborda la posibilidad de llevar en una práctica al infinito de los sucesos que ofrece la réplica de un evento del que se exploran tres posibilidades, teniendo cada una de ellas una misma meta conseguir 100 000 marcos en 20 minutos, mismos que se calculan dentro del filme en 20 minutos del tiempo real que vive el espectador, (con las debidas precauciones de manifestar que existe un tiempo real y único para cada espectador).

Para hacer tal seguimiento con el fin de concluir en las posibilidades de desarrollar ciertas habilidades específicas desarrolladas en virtud de la reflexión acerca de la temporalidad, se hicieron un conjunto de actividades que involucran diversos niveles taxonómicos acerca de la apropiación lograda acerca de la reflexión temporal, al menos en sus aspectos básicos.

El presente trabajo consta de 4 capítulos en los cuales se aborda con el siguiente orden: el primer capítulo retoma el motivo último de este trabajo de tesis, del ejercicio consciente de la docencia y en última instancia de la misma MADEMS acotada hacia esta especialidad y es ¿por qué enseñar filosofía en la EMS?. En el segundo capítulo se aborda la perspectiva filosófica acerca del tiempo, una visión limitada de cómo esta reflexión podría nutrir el aprendizaje no solo de la filosofía sino de diversas materias de la currícula en la EMS; y digo limitada porque en aras de no desequilibrar la prioridad didáctica y filosófica de la aproximación que nos requiere la MADEMS, se han dejado fuera a autores cuyo tratamiento acerca del tiempo sería definitivamente indispensable si se tratara de una tesis de filosofía,

⁴ Arndt, Stefan. (Productor). Tywker, T. (Director) (1998) *Corre Lola corre*. Alemania, X-Filme creative pool/Lucky Red distribuzione

como son Kant y Heidegger, éstos, deliberadamente han quedado fuera porque solo tocarlos haría caer en la necesidad de un tratamiento vasto y exclusivo de la cuestión, se les menciona en virtud de la importancia de la que proveen al tema del tiempo pero en definitiva no se les podría abordar en un trabajo de intención mixta como lo es la tesis MADEMS.

El tercer capítulo está integrado de la aproximación que se hace a la película seleccionada desde la propuesta pedagógica del enfoque basado en competencias y cómo es que consideramos que la reflexión acerca del tiempo podría considerarse apta para desarrollar en los jóvenes ciertas habilidades metacognitivas en caso de que se considerara que formaran un basamento de categorías de las cuales se despliegan un cúmulo de conocimiento empleados en la vida diaria.

El cuarto capítulo remite a la aplicación de una secuencia didáctica en la cual se describe, una forma estratégica de cómo hacer llegar los contenidos a los estudiantes, la estrategia mostrada tiene sus limitaciones, sin embargo hace las veces de práctica docente que intenta hacer factible lo hasta aquí propuesto.

Esta investigación ha sido pensada para otros docentes, es decir, se ha pensado como un trabajo basado en la enseñanza de la filosofía y no en su aprendizaje, esto ha sido con el fin de compartir la experiencia derivada del uso didáctico del cine y la posibilidad de desarrollar habilidades en los alumnos, específicamente de habilidades cognitivas vinculadas con la reflexión y la conciencia del tiempo. Sin embargo, es necesario decir que toda aproximación al desarrollo de competencias no es sino pensar en la prioridad y el protagonismo de los alumnos respecto del desarrollo de sus habilidades.

La indagación pretende en segunda instancia elevar al grado de necesaria la enseñanza de la filosofía como parte del basamento metacognitivo con que un joven puede adquirir conciencia del papel de la memoria, la vivencia, la previsión y la enorme utilidad que le reportará al obtener su perfil de egreso de la EMS y cabe decir que apostar que en ese grado de necesario sea solo el filósofo el que se considere preparado para hacerse cargo de impartir este conocimiento, es decir que la enseñanza de la filosofía no se considere transversal sino disciplinar y se le otorgue en la justa dimensión la complejidad que implica.

Enseñar filosofía en la educación Media Superior.

«Nadie puede negar, ni siquiera desconocer la estrecha relación que existe entre el pensamiento filosófico y la acción educativa; para los griegos esa relación era evidente, la filosofía griega que era ya en sí misma educativa, formativa».

María Zambrano

1. La filosofía en la educación media superior.

En México la Educación Media Superior abarca el período concluyente de la educación básica decretada por el Sistema educativo nacional a partir de 2011, se sigue de la secundaria y precede a la formación universitaria. Este período tiene por objeto preparar al aspirante a la educación superior y formar en áreas, disciplinas y habilidades específicas; es un plan basado bajo el enfoque de competencias.

Si la educación media superior se cursa en tiempo y forma, es preciso considerar que le corresponde vivir simultáneamente el período de la adolescencia y en consecuencia este período constituye un momento destacado de la formación de intereses y potencialidades que se han de incorporar en forma permanente e ineludible a la formación del carácter del estudiante y que conformarán una base de habilidades personales, sociales y vocacionales. Se vislumbra la necesidad de otorgar un peso a la formación de un aparato crítico suficiente, en correspondencia con el desarrollo de las habilidades cognitivas indispensables.

Las habilidades lectoras, la familiarización con los lenguajes (matemáticas, computación, nuevos idiomas, artes) tienen un momento preponderante durante este período, las asignaturas que promueven la convivencia cívica, cierta iniciación con el pensamiento abstracto y en algunos subsistemas de bachillerato se cuenta con la preparación técnica para obtener algunas habilidades específicas relacionadas con actividades ya orientadas al ámbito laboral.

La educación media superior cuenta con un carácter propedéutico y formativo y es en este nivel en donde se ha impartido cualquier iniciación a la educación filosófica en la currícula mexicana. Mas ¿qué significa, o qué ha significado enseñar filosofía en este nivel educativo?, ¿es importante?, ¿es posible sustituir la presencia de la filosofía en el nivel medio? o es preciso preguntar ¿es prescindible?.

Una de las premisas que sostienen este trabajo es que además de conformar una base cultural extensa y sólida, la enseñanza de la filosofía configura los cimientos que han de ser los pilares de estructuras fundamentales para nuevos aprendizajes como son: los principios epistémicos, el sustento ético de la convivencia, el aprecio por el arte, el germen de la organización lógica del pensamiento, la reflexión acerca de la fe y/o la religión, las semillas de la conciencia de la libertad, las cavilaciones acerca de la decisión y sus implicaciones, la reflexión conforma la finitud y la temporalidad. Estas categorías son necesariamente emanadas por una mínima formación filosófica que se vive durante la adolescencia y por ende en la educación media superior. Como lo afirma Gabriel Vargas Lozano, (...) “la filosofía debería estar presente en todos los ámbitos de la vida de las personas (...) esta enseñanza potenciaría y fundamentaría la capacidad de juzgar, cuestionar, criticar, discernir,

problematizar, y argumentar acerca de los graves problemas que afectan a nuestro planeta en general y a nuestro entorno en particular”⁵⁵.

Dado lo anterior cabe decir que la enseñanza de la filosofía es parte de la formación básica de una persona y de los requerimientos de un bagaje formativo de mínimos que serán base de la cultura elemental de un joven, con los cuales está preparado para concluir la formación básica dentro del sistema educativo nacional.

A pesar de la importancia del planteamiento anterior, en los planes y programas vigentes, la presencia de la filosofía ha sido cuestionada por las instituciones y agentes encargados de proponer las políticas educativas. En el año 2008 se intentó desaparecer la filosofía y a cualquiera de sus ramas (ética, estética, lógica, historia de las ideas) como asignaturas del esquema de educación básica, éste, se convirtió en un fenómeno inesperado que obligó a puntualizar alternativas al respecto. Una de las principales voces que dirigieron la causa en defensa de la enseñanza de la filosofía como parte de la currícula obligada fue la de Gabriel Vargas Lozano, si bien se desandaron los pasos sobre esta reforma es menester decir que dicho acontecimiento obligó al profesionista de la enseñanza de la filosofía a replantearse su qué hacer como docente; es menester decir que esta coyuntura histórica sigue patente para los profesionales de la filosofía dedicados a la docencia, abrió una brecha necesaria de reflexiones acerca de qué y cómo enseñar, desde dónde y para qué.

Los más interesados en el planteamiento de la situación mencionada, en efecto, hemos sido los docentes. En la MADEMS, más allá de su intención profesionalizante, he encontrado una serie de principios que han favorecido y dinamizado ese replanteamiento y reflexión acerca

⁵⁵ Vargas, G. Filosofía ¿Para qué? (2012) México; UAM/Xochimilco. P67

de los intereses y las necesidades que acompañan en forma permanente el ejercicio de la docencia.

2. El sujeto del aprendizaje: los jóvenes

“Y así la juventud no pasa propiamente, porque todo lo que pasa deja huella, la juventud en efecto se desvanece. Y la flor es la imagen más cumplida del presente puro, del presente del pasado y sin porvenir, cumplida en ella misma como lo es la juventud para el que la contempla”

María Zambrano

Aristóteles en la Retórica, describe a los jóvenes como apasionados a la vez que crédulos, coléricos e impulsivos, iracundos y risueños, destaca la falta de experiencia como una de sus principales características y deja ver la importancia del papel del aprendizaje en esta etapa para poder manejarse en la vida. ⁶(Aristóteles, 1389^ab)

⁶ Los jóvenes son concupiscentes de carácter y les encanta hacer siempre lo que desean. Son muy seguidores de las pasiones venéreas (1389a3).

Son variables y se hartan con facilidad, son fuertemente concupiscentes, pero sus deseos son agudos pero no prolongados, pues se les pasa la pasión deprisa, como la sed y el hambre de los enfermos (1389a6).

Son apasionados, de cólera pronta, y se dejan llevar con facilidad por los impulsos. Se dejan llevar por la ira, no soportan ser tenidos en poca consideración y se irritan sobremanera si se consideran víctimas de la injusticia (1389a9).

Les gusta el honor, la victoria, el sobresalir. En cambio, no son codiciosos, porque nunca han pasado necesidades (1389a11).

No son malvados de carácter, sino más bien cándidos, porque les falta la experiencia, el no haber visto muchas maldades (1389a16).

Son confiados por no haber sido engañados muchas veces. Y son bienesperanzados como los borrachos, porque a ellos también los caldea, si no el vino como a los beodos, sí su propia naturaleza (1389a17).

Y viven por la mayor parte llenos de esperanza, porque la esperanza es lo propio del futuro como el recuerdo es lo propio del pasado, y resulta que los jóvenes tienen ante sí un largo futuro y tras de sí un muy breve pasado (1389a20).

Son fáciles de engañar porque esperan con facilidad, y son sobremanera valerosos porque están llenos de esperanza (1389a24).

Son vergonzosos, pues todavía no conciben otros bienes sino los de su convencional educación (1389a 28).

Son magnánimos porque la vida todavía no los ha humillado suficientemente y porque por eso mismo están aún llenos de esperanza (1389a29).

Se lanzan a hacer el bien con más facilidad que a llevar a cabo lo que les conviene, pues viven más de acuerdo con su carácter que con su reflexiva razón, ya que prefieren la virtud de lo bueno al cálculo de lo conveniente (1389a32).

En este texto descriptivo de *La Retórica*, Aristóteles resalta el ímpetu emocional e irascible que caracteriza a la juventud, destaca su furor, su candor y su entusiasmo frenético con el que los jóvenes responden a la vida; es necesario tener en cuenta que la inexperiencia de la mocedad se vincula con otro de los grandes emblemas aristotélicos que es la tendencia natural al saber, esta fusión es la que produce que la inexperiencia se transforme en expertice, en hábito a su vez en virtud. Aprender es lo que caracteriza la transición entre la juventud y la madurez.

Otra referencia digna de mencionar acerca de la caracterización de los jóvenes es la que hace Platón en el diálogo *Lisis*, éste pertenece a la etapa de producción socrática de Platón, si bien tiene como tratamiento principal el tema de la amistad, la primera parte es dedicada a la naturaleza de la juventud; en la conversación sostenida entre Sócrates y Lisis, parece plantearse la naturaleza de los jóvenes a partir de las inquietudes expresadas por el interlocutor de Sócrates, quien, agobiado por el conflicto entre el deseo y la obediencia repara en quejarse con el maestro acerca de lo sometido que está por su padre, y a la luz de esta conversación podríamos inferir algunas características de los jóvenes y preguntarnos si los jóvenes manifiestan características similares en la actualidad, es decir, que *guarden* cierta correspondencia a las planteadas por Platón en el mencionado diálogo; la situación

Son más amigos de sus amigos y compañeros de sus compañeros que los que tienen edad más avanzada, porque les complace y hasta embelesa la convivencia y para nada piensan nunca en la utilidad ni, por tanto, tampoco cuando escogen a los amigos (1389a35).

Se pasan en todo, todo lo hacen exageradamente, lo suyo es por doquier la demasía, pecan por exceso, aman con exceso, odian por exceso, no tienen término medio (1389b2).

Se creen que lo saben todo y hacen siempre afirmaciones contundentes, de lo que deriva su conducta exorbitante y descomedida (1389b5).

Son compasivos por creer que todos los demás son buenos y aun mejores que ellos mismos, dado que miden al prójimo con la carencia de maldad que a ellos mismos les es propia (1389b8).

Les encanta la risa y la chanza, pues la chanza no es sino la insolencia educada (1389b10).

pendular entre la libertad y la imposición o incluso coerción por parte de los progenitores, ese constante *adolescere* que el joven lleva consigo todo el tiempo y que le otorga definición en tanto que se trata de adolescentes.

Ese *adolescere*, ese ser en un presente continuo y pendulante, en donde lo lúdico se confunde con lo solemne y la risa acaece por igual con el llanto se caracteriza por la tensión, por el conflicto entre el desear y el deber, entre el poder y el querer.

En la *Didáctica Magna* de Comenio, se expresa a saber de la adolescencia como (...) “el lúdico desatino para formar la deliberación; (...) el más amplio espacio de la vida que se ha de destinar a la educación, (...) en el que cada cual (...) ha de asimilar sus ideales”⁷ La educación en la adolescencia da razón de la importancia formativa que tiene el trance por la educación media y con ello el sello indeleble que a ésta le ha de significar la presencia de la filosofía.

Por otra parte, María Zambrano dentro de sus *Manuscritos sobre filosofía y educación* resuelve que en esta etapa de la vida se esconde un secreto; el secreto de la juventud, un misterio que se guarda celosamente como un enigma, la condición existencial de este período se hace fecunda con la vivencia del presente, la euforia del deseo y la imponente fuerza del aprendizaje⁸. La imperiosa necesidad de prolongarla y optimizar su duración hace de la juventud un paraíso perdido del que solo nos quedará desandar los pasos del propio camino. Los aprendizajes duraderos de y para la vida se adquieren, se acumulan y se optimizan en este período.

⁷ Comenio, J. (1998) *Didáctica Magna*. México, Porrúa, p18

⁸ Zambrano. M. (2011) *Los manuscritos de filosofía y educación* España: Ed. Club Universitario, Cf, p 87-98

Por su parte Séneca en *Sobre la brevedad de la vida* sostiene que el tesoro más grande de la humanidad viviente es el tiempo, que a la vez es lo que más se derrocha y lo que menos se valora, éste se puede apreciar más o menos justamente como uno de los más grandes aprendizajes que se han de tener en la juventud, y es así como la educación se transforma en una propedéutica moral que ha de enseñar a vivir el tiempo presente⁹.

Este hilo conductor que recorre diversos planteamientos acerca de qué es la juventud ha de servirnos para identificar la importancia de educar a los jóvenes, de inspirar en ellos el gusto por el saber, de generar una cultura del esfuerzo porque es de ésta de donde se obtienen el caudal de atracciones que han de ceñir su vida y su vocación. Todo el fruto que se cosecha en la adultez ha de significar el rendimiento en beneficio de la persona y de la humanidad.

Después de este recorrido por las líneas dedicadas a estos pensadores quedan varias preguntas, esos jóvenes a quienes se dirige Sócrates, Aristóteles, Séneca, Zambrano, Comenio, ¿son los mismos jóvenes que tenemos en las aulas?, ¿aprenden de la misma manera?, ¿cuentan con las mismas aspiraciones?, ¿inspiran la misma definición o han cambiado?. La respuesta sería, sin lugar a dudas que ambos, que aunque han cambiado cuentan con las mismas características enunciadas en un diálogo continuo que a lo largo de los siglos nos induce el conocimiento que se tiene acerca de qué es ser joven y a la vez la imperante voz de la experiencia cotidiana que nos dice que han cambiado. Los jóvenes que atendemos hoy en las aulas, son y no son.

Quienes nos desempeñamos en las aulas cada día podemos observar el adolecer como el común denominador principal en que se agrupa y se universaliza la palabra “joven” a la vez que les implica esta coyuntura que hace patente los exacerbados cambios que producen los

⁹ Séneca, L. (2011) *Sobre la brevedad de la vida*. España, Esfera de libros, cf. P24-27

tiempos, los eventos, los descubrimientos, los inventos. Los jóvenes de hoy yacen inmóviles frente a las pantallas, pierden y ganan vidas en los videojuegos, se saben a sí mismos miembros de “la sociedad de la información” y sin embargo permea entre ellos el vínculo pendulante que se aloja entre el ser y el no ser, la fisonomía del deseo sigue transfigurando sus rostros y son seres que oscilan entre el tiempo de desear y de obedecer, de tener y de ser.

Finalmente dejo al lector con las palabras de Rousseau quién en el *Emilio* afirma, (...) “El oficio que quiero enseñarle es el vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos, no será ni magistrado, ni militar ni sacerdote; será primero hombre; (...) nuestro alumno es el hombre abstracto, el hombre expuesto a todos los azares de la vida (...) vivir no es respirar hasta morir, es obrar hacer uso de nuestros órganos, nuestros sentidos, nuestras facultades, de cada parte de nosotros mismos” (...).¹⁰

3. Motivos para enseñar filosofía

“Se cuenta de las antiguas tradiciones místicas que el iniciado había de someterse a una cadena de pruebas (...) mas luego, al pasarlas todas, se encuentra en una prueba sin fin y a toda hora”

María Zambrano

De las preguntas anteriores se desprenden otras más ¿los jóvenes desean hoy lo mismo que en otros tiempos?, ¿aprenden hoy igual que en otros tiempos?, si los jóvenes han cambiado su manera de aprender, ¿estamos preparados para enseñarles?, si han cambiado a la par de las circunstancias históricas ¿cuál es el destino del aprendizaje y de la institución escolar?, si sus intereses han cambiado ¿cuándo fueron diferentes y cómo sabemos que eran diferentes?.

¹⁰ Rousseau, J. (2002) Emilio o de la educación. México: Porrúa. Cf. P17-18

Ser joven hoy en día es motivo de altos contrastes; gozan de la ciencia y la tecnología a su servicio, tienen mayor contacto con el resto del mundo que en cualquier otra época de la historia, les corresponde la más alta esperanza de vida que ha tenido la humanidad, disfrutan de una libertad sexual que les permite una autonomía sobre su cuerpo¹¹ Sin embargo dicha esperanza de vida se ve mermada en gran medida por padecimientos como el VIH, los altos niveles de estrés que propician muchas muertes a corta edad o bien, los altos índices de suicidio; su contacto con el resto del mundo es por demás limitado en tanto que limitada es la comunicación virtual y sus expectativas, la sexualidad abiertamente legitimada ha traído una gran cantidad de riesgos de salud reproductiva, un incremento desmedido de la población y una creación de políticas preventivas tardías que han llegado cuando los problemas han ido más allá de los pronósticos. Los jóvenes viven una cultura abierta al dolor, al riesgo y a la consabida responsabilidad de asumir temprana o tardíamente las consecuencias de sus actos. Les toca un mundo en donde se ha agotado el Estado de bienestar les significa un reto insertarse al mundo del trabajo en condiciones más favorecedoras para el empleador que para el trabajador, no sabrán qué significó la estabilidad laboral, la jubilación, las pensiones de por vida. Simultáneamente han incrementado las horas que pasan en la escuela, mejorado los sistemas educativos, ampliado el espectro de los contenidos y que se facilita la enseñanza por estar en constante dinamismo respecto de las políticas educativas también aumentan el índice de deserción, de desencanto escolar, continua, al menos en el país, reprobación generalizada en los estándares intelectuales, existe alerta entre las instancias por cubrir los indicadores que miden organismos dedicados a la economía y no a la educación.

¹¹ Nugent, R. (2006) Los jóvenes en el mundo globalizado. Cf. Bridge; Population Reference Bureau http://www.prb.org/pdf06/youthinaglobalworld_sp.pdf Fecha de consulta 17 Oct 2015.

Ser joven hoy se ha convertido en uno de los rituales de paso más largo y tortuoso de los conocidos por cualquier otra civilización, y el tránsito que les corresponde no es necesariamente grato, se les ha dejado libres a su suerte y a su voluntad; en un escenario tan vasto e ilimitado que parece verosímil la imagen del ave sin rumbo con que Lyotard describe la posmodernidad¹².

Pese a toda esta condición, la adolescencia sigue siendo el momento del tránsito, de mediación en el que cada hombre o mujer reciben el llamado “*vocere*”¹³ de aquello en lo que se convertirá y que llamamos vocación, no obstante, no hay más vocación que la de ser humanos y no hay más mediación que la de cómo llegar a serlo. Es, entonces la filosofía un saber apremiante y es el profesor de ésta una presencia ineludible.

La enseñanza de la filosofía, asiste y auxilia en el llamado, modula la voz, incita la respuesta, tonifica el mensaje, inspira y transforma porque el que es llamado es un ser de mutaciones, saltos, giros y revoluciones. Por medio de la filosofía se hace conciencia, se fortalece la experiencia vivida.

Por medio de la enseñanza de la filosofía se desarrolla el poder de la pregunta, las demandas intelectuales, se permite al otro, que interpele y que demande respuestas. El ser interpelado por la pregunta exige el privilegio del diálogo con signos inequívocos de acercamiento entre la pregunta y la respuesta, entre el que pregunta y el que es exhortado a responder.

¹² Lyotard, J. (1998) *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.

¹³ Tal como lo llama María Zambrano en Zambrano, M. (2011) *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Ed. Ángel Casado. España, Gamma.

La capacidad de responder nos obliga a replantear y el que ha aprendido a preguntar no podrá vivir sin fundamentos o al menos sin buscarlos, la filosofía dota de sentido y otorga preeminencia al preguntar en dispensa del responder.

4. Preguntar al enseñar-aprender filosofía

Nadie enseña a nadie filosofía. El sistema es lo único que ofrece seguridad al angustiado, castillo de razones, muralla cerrada de pensamientos invulnerables frente al vacío.

María Zambrano

En el párrafo anterior se hizo mención de diversos retos implicados en las problemáticas que viven los jóvenes, la adhesión necesaria que hoy se vive entre la identidad y la contradicción y al tejido resultante de un mundo sin ermitaños y a la vez en un mundo en el que el individualismo dibuja y desdibuja las fronteras de la soledad. Uno de los retos más importantes para diseñar la enseñanza, prospectiva al futuro es conservar los rasgos valiosos de la tradición; puesto que es claro que la sola intención de educar nos orienta a contravenir y resignificar lo permanente.

Los grandes maestros de la filosofía, desde Sócrates coinciden: en el *qué hacer filosófico* lo más importante es la pregunta, uno de los ejercicios principales de la práctica docente en la filosofía es privilegiar la pregunta a la respuesta y el problema a la solución. Esta es la esencia básica que permea el ejercicio diario de la docencia y hasta donde se puede saber así ha sido siempre, la filosofía necesariamente se enseña y todo cuanto se enseña tiene a su vez algún talante cercano a la filosofía y a la pregunta.

“¿Qué es la pregunta?”; es la pregunta retórica que realiza el compilador de los diálogos entre Paulo Freire y Alejandro Baudez que conforman el libro “*Por una pedagogía de la pregunta*”¹⁴, a lo largo del mismo quizás la respuesta más generalizada y contundente es otorgar a la pregunta la categoría del pretexto dialógico para intimar y compartir la vivencia y la experiencia.

La pregunta con la debida estructura y rigor en su formulación orienta el problema, facilita el diálogo, encuentra el uso óptimo al lenguaje y hace el común denominador entre el que pregunta y aquél a quien se le pregunta. El diálogo es en sí mismo una condición epistemológica, hace que los interlocutores *se sitúen en el tiempo* y en el espacio confrontando *un posicionamiento frente al pasado, el presente y el futuro*. Este diálogo en el tiempo es una condición de la cultura y la transmisión del conocimiento es un proyecto sistemático que integra la educación.

El conocimiento inicia con una pregunta, se propicia por la curiosidad y se impulsa por el diálogo “el diálogo solo existe cuando aceptamos que el otro es diferente y puede decirnos algo que no sabemos”¹⁵

Una de las funciones esenciales del profesor es inducir la curiosidad, generar la pregunta, hacer de la pregunta una vivencia y de la vivencia una pregunta y no podrá lograrlo si él mismo no se interroga. El profesor, ante todo, respeta la pregunta y el poder del diálogo. La primera habilidad pedagógica del profesor, es centrar su actividad en las preguntas y no en las respuestas, y si esto es una condición de toda disciplina y de toda rama del conocimiento lo es

¹⁴ Freire. P. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta*. 3ª Ed. Buenos Aires, SXXI p13

¹⁵ Ibid p57

por naturaleza al concebir el aprendizaje de la filosofía, es una especie de poder revolucionario que nos permite descentralizar la educación de la respuesta, según Freire, centrarnos en una educación bancaria.

El estudiante que formula preguntas puede encontrar una tesis, sustentarla y defenderla, así se propiciará despertar la curiosidad de otros buscadores de preguntas, a nuevos indagadores e investigadores. Para la filosofía la pregunta final, la más importante es que el estudiante se pregunte a sí mismo, que sea capaz de construirse a partir de las preguntas que realice para sí mismo y que sepa que ese relato está en una permanente actividad, supone como lo dice Jean-Luc Nancy, en la conversación “*Aprender a vigilar en la noche*” publicada por la revista “Reflexiones marginales”¹⁶ en donde el filósofo sugiere que el pensamiento es una acción intransitiva, porque es mientras está siendo y entonces pensar es un hacer que dinamiza la propia reflexión de la vida, una especie de *poiesis*, como lo habían concebido los griegos y que es uno de los ideales que se integran en su Paideia.

La pregunta no puede perder el asombro de sí misma ni de su objeto, esta es la filosofía más elemental de la educación y a la vez el eje cardinal de la educación en filosofía.

¹⁶ *Aprender a vigilar en la noche*, conversación de Jean-Luc Nancy con Juan Manuel Garrido. En Reflexiones Marginales 3.0/ Tr. María Kota. Mayo 2016. Consultado 13 de Julio de 2016
<http://reflexionesmarginales.com/3.0/aprender-a-vigilar-en-la-noche/>

5. La pregunta y las competencias filosóficas.

Caminante no hay camino

Se hace camino al andar

Antonio Machado

El término *competencia*, tan indistintamente acuñado como una apuesta nacional en política educativa, justifica su vigencia en virtud de la influencia global y por ende en un ámbito vinculado con la economía. Este término, pretende integrar las más diversas necesidades educativas de índole geográfica, cultural, simbólica, antropológica en una especie de educación vivencial que genere en el estudiante aprendizajes duraderos a manera de disposiciones conductuales complejas cuyo efecto favorezca el desempeño integral de los estudiantes y posteriormente trabajadores, la vigencia del enfoque ha generado su uso, (a veces abuso) del concepto. Laura Frade Rubio, ubica la extracción de dicho término desde las siguientes significaciones históricas: la connotación extraída de la psicología, la sociolingüística, la laboral, la filosófica, y la educativa.¹⁷

Se considera que el enfoque basado en el desarrollo de competencias es justamente una vasta promesa para la mejor integración de los egresados al medio laboral, característica que le ha ganado al enfoque intensas críticas, puesto que convierte a la institución educativa en una

¹⁷ En el ámbito psicológico Frade describe la importancia de la aportación de Robert White, quién acuña el concepto de competencia como la capacidad de adecuación con el medio ambiente; En el ámbito sociolingüístico reconoce la intervención de Noam Chomsky quien reconoce la Competencia como la capacidad exclusiva de los seres humanos para producir procesos de comunicación y lenguaje; En el ámbito laboral Frade atribuye la acotación del término al psicólogo Robert Gagné quién identificó la Competencia como la posibilidad de que el sujeto se involucrara holísticamente en su ámbito laboral orientando a su mejor desempeño todos sus recursos como persona; en el ámbito filosófico lo asocia al pensamiento complejo proveniente de las ideas de Edgar Morin a saber del potencial holístico de la conformación epistemológica del sujeto.

incubadora de empleados. Lo cuál no es lejano al imaginario que se ha configurado entre las comunidades, hacia los últimos años.

En México se asume que por derecho constitucional la educación es un derecho en condiciones de obligatoriedad y gratuidad que será provista por el Estado hasta el grado de bachiller, en toda la currícula del sistema de bachillerato nacional, existe una apuesta hacia la formación en el enfoque del desarrollo de *competencias*.¹⁸

El enfoque basado en el desarrollo de competencias tiene su raíz teórica en cierta combinación de otros modelos de aprendizaje, cabe destacar la presencia del modelo constructivista de aprendizaje cuya finalidad se centra en el alumno quien será el protagonista de la construcción de productos de aprendizaje, sin embargo también hay una presencia notoria del conductismo en tanto la importancia de la guía instruccional, la evaluación por rúbricas y el cotejo continuo de lo que se ha de convertir en una nueva conducta. Así mismo comparte de este modelo la determinación del medio ambiente para adaptar los nuevos aprendizajes a las necesidades del medio.

Algunos aspectos que se consideran indispensables como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje integradas a este enfoque son: la construcción del aprendizaje y la manifestación de éste por medio de evidencias, es decir el proceso y la evaluación del mismo por medio de la obtención de las evidencias son un mismo proceso.

La evaluación es un proceso continuo, en tanto que continua es la adquisición de una nueva destreza, habilidad, *competencia*, que manifestará la posibilidad de una nueva conducta.

¹⁸ Probablemente es el sistema de bachillerato de la UNAM quién se ha quedado fuera de acuñar el término, esto lo digo como una nota aclaratoria, en virtud de que desconozco la postura de la UNAM frente al asunto en virtud del futuro de la transformación de sus programas de estudio, a la vez que no es el sitio indicado para realizar una indagación al respecto.

La obtención de evidencias, a su vez, responde a ciertos indicadores de desempeño y la organización de éstos últimos por medio de diversos instrumentos de evaluación.

Entre otras variables dan por resultado cierto grado de alcance en procesos que generan metacognición, entendiendo ésta a groso modo como una forma de autoconciencia del saber adquirido, que, por otra parte, es frecuente que se expresen respondiendo preguntas; un momento indispensable del desarrollo de habilidades metacognitivas es el empleo de la pregunta.

A todo esto, el desarrollo, alcance u obtención de la “*metacognición*” está estrechamente ligado con la naturaleza de la pregunta. La habilidad generada por el estudiante de manifestar en sus palabras ¿qué, cómo, cuándo, con quién? Aprendió, e incluso, poner en palabras complejos procesos actitudinales muy cercanos a la emotividad del aprendizaje y de la cognición; identificar ¿cómo se sintió?, ¿qué proceso o procesos se facilitaron u obstaculizaron llegar a la meta?; los anteriores y otros aspectos obedecen al desarrollo de la *metacognición*.

El saber filosófico remite a una re-flexión y por ende toda actividad re-flexiva es una vuelta del saber sobre sí mismo, desarrollar saberes filosóficos es, naturalmente, desarrollar la metacognición y por ende el saber filosófico ha sido, desde siempre, un camino de metacognición. Sergio Tobón,¹⁹ reconoce en el saber filosófico desarrollado desde Grecia un camino al desarrollo de competencias, en tanto que la filosofía ha cumplido la función

¹⁹ Tobon, S. (2009) Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. España: Ecoe, ediciones. Cf. Cap. 2

metacognitiva del saber acerca del mundo, de la ciencia, del lenguaje pero sobre todo el desarrollo del saber del ser humano hacia sí mismo y su propia producción del conocimiento.

Desarrollo de competencias y preguntas son ambos, ámbitos del aprendizaje estrechamente ligados a la filosofía, por la razón anterior, es un basamento necesario para lograr el desarrollo del pensamiento y de la producción del conocimiento, el acercamiento a estos momentos por medio de la filosofía es necesario para lograr la expectativa del aprendizaje que este enfoque requiere.

El joven estudiante de la educación media superior, es quién estará a cargo de protagonizar su aprendizaje desde esta propuesta, pensando en él, es que se han de diseñar nuevos recursos de aprendizaje, que formen parte de ese contexto que le rodea, que hagan las veces de atractivos en virtud de su vigencia y que cumplan la función de los recursos de aprendizaje.

Por ello que se ha considerado al cine como un recurso de muy amplia aplicación para favorecer la optimización de los recursos intelectuales del estudiante así como el desarrollo de diversas habilidades específicas, genéricas y extendidas que coadyuven a favorecer en forma holística a la vida del estudiante.

Capítulo II

Las competencias filosóficas y el problema del tiempo

1. El enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias

Nunca perdáis contacto con el suelo; porque sólo así tendréis una idea aproximada de vuestra estatura.

Antonio Machado

El enfoque de enseñanza basado en el desarrollo de competencias se explica por la influencia de diversos modelos pedagógicos, que en conjunto retoman valiosos recursos aislados, cuyas aportaciones dan como resultado la formulación de que el aprendizaje, es privilegiado por encima de la enseñanza, puesto que postula que el aprendiente o sujeto del conocimiento sea el protagonista y el constructor de éste.

Por una parte dicho enfoque retoma el modelo conductista, en tanto que la meta que busca siempre logra una evidencia de la transformación de la conducta del aprendiente en virtud de los estímulos del entorno, siendo éstos múltiples y complejos, así mismo, uno de los procesos más importantes para llegar a las metas se da por medio de la guía instruccional, que es el referente de la conducta que se desea obtener, mismo que el enfoque basado en el desarrollo de competencias implementa por medio de diversos instrumentos de evaluación que generan a su vez las evidencias de que la conducta se ha obtenido o al menos se dan manifestaciones de su progreso, proceso que se ha realizado gracias a cierto nivel de construcción por parte de los estudiantes, el maestro es, bajo este enfoque la persona indicada para realizar la mediación entre el establecimiento de la meta y los grados de obtención del estudiante por medio de la guía instruccional y los diversos instrumentos de evaluación.

El enfoque basado en el desarrollo de competencias pretende abordar una multiplicidad factorial y motivacional que tanto en su dimensión tanto externa como interna coadyuva a la conformación de un ambiente complejo en el desarrollo del aprendizaje.

Este enfoque tiene, por un lado como finalidad la optimización de los recursos internos del sujeto, que se manifiestan en los ámbitos cognitivo, procesual, emocional, lingüístico y por el otro la conformación cultural y social del sujeto, es decir el uso apropiado del contexto, elemento indispensable del desarrollo de las llamadas competencias.

El origen de la propuesta basada en este enfoque se encuentra en el medio académico en la lingüística generativa de Noam Chomsky, quién habló en 1970²⁰ de “*la competencia lingüística*” entendiéndolo por ello la disposición de los individuos frente al aprendizaje y dominio de la lengua como habilidad interna de los seres humanos combinada con el contexto de los ámbitos lingüísticos. Alternativa a la idea innatista de Chomsky surge la propuesta derivada de la psicología conductual de Skinner misma que aplica el término “*competente*” aplicado a las corporaciones, que acuñaron el término para aplicarlo a la eficacia, la eficiencia y la productividad. En la educación llega mezclado de ambos componentes pretendiendo que su aplicación tenga un impacto en la conducta observable de los estudiantes pero también en el nivel formativo de sus disposiciones internas.

Competencia, tiene su origen en la palabra latina “*competere*” verbo que significa a) aspirar a b) ir al encuentro con c) pretender al mismo tiempo que otros d) incumbir e) investirse de

²⁰ Tobon,S. (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias Fecha de consulta 02-03-2016

poder y responsabilidad frente a ciertos asuntos.²¹ De lo anterior podemos deslindar el término *competencia* de la competitividad y asociarlo más al adjetivo “*competente*” en tanto disposición o capacidad de los individuos.

Sergio Tobon, investigador colombiano, ha dedicado su trayectoria a estudiar el diseño curricular y las posibilidades de optimizar las habilidades cognitivas de los estudiantes a partir del enfoque basado en el desarrollo de competencias, afirma que no debemos incurrir en el error de llamarle “*modelo*” dado que éste encuentra su evolución y construcción en diversas propuestas y más aún se puede adaptar a cualquier expectativa acorde a los modelos, él mismo clasifica la aplicación que se le puede dar desde éstos y divide el enfoque de desarrollo de competencias: funcionalista, cognoscitivista, constructivista y su propuesta acorde con el pensamiento complejo.

Este mismo investigador insta a proveer a los docentes de los elementos suficientes para una amplia comprensión, aplicación y crítica que sea la base de la reflexión de este enfoque. Él supone que a saber de las necesidades educativas de la comunidad internacional el docente no puede evitar pensar su práctica en términos de la educación basada en el desarrollo de competencias.

Promover el enfoque basado en el desarrollo de competencias es apostar por el ser humano íntegro, la racionalidad estructurada, crítica, holística, preparar a los jóvenes para desarrollar la inferencia, emplear la analogía y el pensamiento crítico, preparar al alumno para actuar en contexto, que sus saberes favorezcan cualquier circunstancia pero también no descartar la

²¹ Diccionario etimológico consultado 08-03-2016 en <http://etimologias.dechile.net/>

extracción del término que ha hecho el corporativismo económico y la cultura laboral desde el estricto sentido conductual, que han colocado a la noción de “competencias” al servicio de la productividad, a la disposición de que los educando se conviertan en personas que han de volcar todo su potencial diversificando sus cualidades en multiplicidad de tareas de ser incondicionales de colaboración a la empresa con fines mayormente lucrativos.

En la llamada sociedad del conocimiento, esta ambivalencia goza de una constante presencia que solo la racionalidad puede contrarrestar. La formación de individuos bajo el esquema de este enfoque basado en el desarrollo de competencias es una moneda de dos caras y solamente la formación en humanidades y artes puede coadyuvar a que el estudiante, ser humano en formación pueda ser integral, de conformación holística.

En el caso de las competencias de pensamiento, las que se forman en las materias teóricas es difícil esta vinculación, puesto que los contenidos no necesariamente cumplen un tránsito de lo declarativo a lo procedimental para decantar en lo actitudinal. Por ejemplo para identificar que los estudiantes han entendido las teorías del Contrato social, a Montesquieu, Rousseau, Locke, posiblemente se podría realizar un simulacro de ejercicios democráticos, sin embargo ¿en qué medida sería garantía de que dos años después al ser electores sabrán emplear este conocimiento en las casillas?, si la media de los electores jóvenes tuvieron en el mismo año la misma materia teórica en donde se les mostró el mismo contenido y se elige a un “mal” gobierno, ¿será muestra de que no adquirieron la competencia?. Por ello aunque el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias nos remite a la aplicación, no podemos apostar a ciegas por una aplicabilidad sucinta, total e inmediata de los saberes adquiridos, ni hacer a los alumnos, los padres y las instituciones la promesa de que todo conocimiento es aplicable porque el abuso de este recurso mediático puede propiciar una aproximación

tergiversada acerca del enfoque educativo basado en competencias y crear una falsa expectativa en cuanto a sus alcances, siendo algunos puntos severas limitaciones.

Las competencias filosóficas deben estar vinculadas a una especie de inteligencia práctica, aplicable a la realidad, en donde tanto el alumno como el profesor se establecen como reto el desarrollo cognitivo y al mismo tiempo actitudinal, el desarrollo de cierto nivel de sabiduría que involucre a la vez el intelecto y la virtud. La llamada “sociedad del conocimiento” requiere educarse en un ámbito adyacente a la complejidad que en términos epistemológicos remite a un constante ejercicio de metaprendizaje. Lo anterior no es ajeno para la Grecia clásica, y los griegos le llamaron *Phronesis*.

Como ya se dijo, generar la conciencia y propiciar la reflexión profunda del entorno, llevará al estudiante a saberse a sí mismo, a explicarse dentro del entorno y a procurarle de un bagaje que, en forma permanente genere una conciencia reflexiva acerca de la adquisición propia de los aprendizajes. Dicha consideración sugiere a quienes ejercemos la docencia en filosofía diversas preguntas relacionadas con la posibilidad de hacer evidente y observable el proceso mediante el cual un estudiante adquiere la habilidad de ejercer, desarrollar e incrementar su pensamiento acorde a un programa de estudios, inserto en la currícula de una institución que cumpla con un perfil de egreso que a su vez encaje en un sistema educativo que responda a las necesidades globales de la educación. De esa magnitud es la tarea del profesorado hoy en día.

Sergio Tobon identifica la generación de competencias de acuerdo con cuatro componentes imprescindibles: el proceso, el desempeño, la complejidad y la idoneidad.

El primer aspecto, el proceso se reconoce en dos momentos de la currícula, el perfil de ingreso en contraste con el perfil de egreso, sin dejar de tomar en cuenta el contexto: la

institución, el nivel educativo, las políticas oficiales y la expectativa cultural, social y económica del acto político que involucra la educación.²²

La complejidad de una competencia se muestra a la luz del número de perspectivas que integra e involucra el saber adquirido, lo asequible de convertirse en un saber alcanzable y al mismo tiempo la posibilidad de brindar flexibilidad en tanto las variables del aprendizaje se sometan a cambios multifactoriales.

Finalmente educar bajo el enfoque del desarrollo de competencias pertenece al ámbito de la apropiación del saber adquirido en el corto, mediano y largo plazo, en el que cada estudiante debe incorporar la asimilación de un plan y proyecto de vida que contemple el conjunto de saberes adquiridos, identificar su crecimiento personal, su compromiso social y ético a partir de los logros obtenidos.²³ A este imperativo responde el perfil de egreso, la misión y la visión de una institución que guarda una promesa formativa que en su *deber ser* tendría que coadyuvar en forma permanente el ser del estudiante.

Otro autor dedicado a este enfoque aunque particularmente preocupado más por el docente que por el estudiante ha sido el francés Phillippe Perrenaud, en su libro *Diez competencias para enseñar*²⁴ enrolar al docente en la necesidad del desarrollo de sus propias competencias docentes y las coloca como antesala de la sensibilización necesaria del profesorado frente a las necesidades históricas que plantean las exigencias contextuales de la educación²⁵.

²² Calderón Carmen. Planeación. Material de clase empleado y distribuido por la Maestra Carmen Calderón en la materia de Práctica Docente II. MADEMS 2015

²³ Tobon, (2006) Presentar Tabla.

²⁴ Perrenaud, Ph. (2004) 10 nuevas competencias para enseñar. México, Monte Alban. 159p
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Fecha de consulta, 17 de octubre 2017

²⁵ Ibid.

Frente a tales necesidades una de las áreas de conocimiento de mayor exigencia al docente, es sin duda las vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico y abstracto en el que se involucra el desarrollo del conocimiento filosófico.

Los docentes confiamos en lo que enseñamos y en cómo lo hacemos, planteamos retos que presuntamente “*hacen evidente*” el proceso del aprendizaje por medio de instrumentos que promuevan que los estudiantes han iniciado un proceso que lleva de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, sin caer en fórmulas banales que pudieran llegar a ser un comodín; el profesorado de filosofía al menos en la etapa de la EMS, asumen el requerimiento de conformar un ambiente complejo que genere un bagaje amplio y nutrido de cómo se ha de desarrollar en el estudiante el cúmulo de habilidades que conformen además una evidencia de su formación le ha heredado un amplio aparato crítico para enfrentar diversos problemas cuya solución implica solo al desarrollo de habilidades del pensamiento y además de un contenido acorde a las necesidades históricas que demandan de los estudiantes la comprensión, el análisis, la síntesis y la asociación de los problemas tradicionales de la filosofía aplicados a su vida diaria en lo personal y en lo social.

El reto más ambicioso del profesor de filosofía es interiorizar en el estudiante qué aprendizajes está adquiriendo, cómo contribuye el aprendizaje de la filosofía a modificar su vida diaria, qué productos específicos y con qué ejemplos ubicados en la vida se asocian y responden al desarrollo de un nivel de abstracción y de desarrollo del pensamiento que difícilmente se podría obtener por otros medios.

El profesor se convierte en un agente con mayor necesidad de contar con recursos que obtenidos de la realidad le permitan el diseño y desarrollo de productos de aprendizaje que permitan al estudiante la interacción y movilidad entre diversos objetos de aprendizaje que a

su vez transiten entre las posibilidades de implementar diversos instrumentos de evaluación que permitan en un ámbito de la diversidad y la personalización del aprendizaje un rango de grados obtenidos a saber del desarrollo de la competencia.

2. La conciencia temporal como competencia filosófica

¡Que sin poder saber cómo y adónde

La salud y la edad se hallan huido!

Falta la vida, asiste lo vivido

Y no hay calamidad que no me ronde

Francisco de Quevedo

I

Uno de los aprendizajes más importantes de la vida y de la filosofía es la ubicación del sujeto en una dimensión espacio-temporal, éste se da en forma tan inadvertida que dicha necesidad de apropiación no se aprecia en la justa profundidad de complejidad a la que remite.

Nuestro organismo está equipado para integrar la experiencia del tiempo como un flujo irreversible y objetivo; el desarrollo, el envejecimiento, el “*correr*” de los años son una verdad incuestionable, contamos con un “*reloj biológico*” que va marcando ritmos inalterables de crecimiento y decrecimiento, de éste depende la menarquía, la menopausia, la fertilidad, la salud.

Nuestro cerebro cuenta con el llamado lóbulo temporal en el cual los neurólogos detectan los fallos de la memoria, las inconsistencias para percibir la duración o los intervalos entre dos más sucesos, Oliver Sacks, en su relato llamado *El último Hippie*²⁶ se expresa así de la vivencia del tiempo “(...) para el resto de nosotros el presente cobra su significado y profundidad a partir del pasado (...) al tiempo que obtiene su potencial y tensión del futuro”²⁷, la intensidad, la profundidad, lo grandioso de cualquier suceso solo se da en un contexto en el que se conciben con distancia y se distinguen entre sí los acontecimientos, la docilidad, la indiferencia, la mansedumbre remite a la poca o nula sensibilidad para la percepción del transcurrir de los eventos. La melancolía, la rabia, la ansiedad tienden a desarrollarse respecto de experiencias pasadas y su proyección al futuro. A todos nos gustaría –nos dice Sacks- evadirnos de la función del lóbulo temporal porque es la prueba más fehaciente de que la vida no es plana –pero no se vayan para siempre, tomen unas vacaciones y retomen lo sinuoso de la vida temporal- concluye-²⁸.

²⁶ En ese relato Sacks refiere la historia de un joven que internado en un monasterio tibetano enferma del lóbulo temporal instalando su percepción del tiempo en 1967 y cuya familia se entera en 1978. Su vida plana y su indistinta vivencia del tiempo es atribuida por los monjes como producto de la iluminación, con un historial amplio en consumo de drogas y varios años de aislamiento y ascetismo no se supo bien a bien cuando se originó el padecimiento, llega en 1978 a la clínica de Sacks. Sacks, O. (1995) *Un antropólogo en marte*. Barcelona, Anagrama.

²⁷ Ibid p78

²⁸ Ibid cf. P 69-108

“El tiempo, pues, constituye la posibilidad de vivir humanamente; de vivir. Ya que el vivir no es lo mismo que la vida. La vida es dada, mas es un don que exige de quien la recibe el vivirla, y al hombre de una especial manera”.

María Zambrano

3. Lacán: El tiempo psicológico

Acerca del tiempo, Jacques Lacan presenta un escenario hipotético el cual versa alrededor de tres sujetos prisioneros con la opción de liberarse, el texto está planteado como un sofisma en el cual interviene la probabilidad, la lógica y la especulación, la disertación se da cuando el director del penal les ofrece a estos tres reos que podría salir esa misma tarde aquél que justifique ¿por qué su tiempo es más valioso afuera?.

El director del presidio deja frente a ellos la posibilidad de competir con el fin de demostrar; quién de los reos *merece* la libertad, quién *emplea mejor su tiempo* si está fuera, quién de los tres *perderá el tiempo* si se queda dentro, especulaciones hipotéticas que nos llevan a justificar la suposición de Lacan: el tiempo no es lógico sino psicológico. no es real sino mental y no es objetivo, sino subjetivo.

Esta conclusión, no obstante, no es exclusiva de Lacan, ya que como veremos en lo sucesivo son diversos los planteamientos que proveen de valor y de significado que tiene el tiempo para el ser humano.

El planteamiento lacaniano en su disertación “*El tiempo lógico y el aserto de la certidumbre anticipada*”²⁹ implica la reflexión acerca de la búsqueda del valor del tiempo en el ser

²⁹ Lacan J. (S/F) “El tiempo lógico y el aserto de la certidumbre anticipada” Versión on line, tomado de http://www.actividadhumana.com/articulos/Articulos_Portada/Lacan/lacan_texto3.pdf Fecha de consulta, 12 de octubre 2016

humano y el privilegio que proporciona saberse *dueños* de éste. La conciencia del tiempo proporciona, paradójicamente, una certeza de la incertidumbre y una propiedad de lo inaprehensible del presente, próximo a la invariable necesidad de proyección y traslado del presente al futuro o como dice Gastón Bachelard al respecto en su libro *La intuición del instante* “El instante que se nos acaba de escapar es la misma muerte inmensa a la que pertenecen los mundos abolidos y los firmamentos extintos. Y, en las propias tinieblas del porvenir, lo ignoto mismo y temible contiene tanto el instante que se nos acerca como los Mundos y los Cielos que, se desconocen todavía”³⁰

En la película de Blade Runner³¹, ocurre algo similar a la situación planteada por Lacan, los androides saben que van a desactivarse justo al cumplir los 4 años a partir de su activación y esa conciencia produce su desgracia, ellos desean la incertidumbre respecto del tiempo, pues la condición de imprecisión dotaría de sentido su ser, saber cuándo llegará el final provoca en la cuenta regresiva un progresivo desencanto que sólo hace incrementar la angustia, que tienen en detrimento de su propia creatividad y funcionalidad; en contraste, los seres humanos ignoran cuándo llegará su fin y se deleitan de la posibilidad de planear, de proyectarse en el futuro, de prever como si gozarán de una inmortalidad y he ahí su principal revés pues confunden la incertidumbre con la omnipotencia, su carencia de conocimiento les infunde una errónea idea de continuidad. Ambos entes enfrentan su ridícula desdicha y en ella recae para ambos, su imposibilidad de apreciar su vida con sentido.

Lacan supone tres momentos para la disolución de conflicto planteado en el sofisma: el primer momento, cuando cada uno de los presos, persiguiendo el deseo de obtener la libertad procurará por medio de la construcción del discurso solo tenga validez su historia propia y

³⁰ Bachelard, G. (2002) p12

³¹ Blade Runner. (1982) Estados Unidos. Rydle Scott.

cada uno de los presos relata su propia construcción en la que interviene la significación personalizada de su tiempo según como cada uno participe a los demás de la valía de éste a partir de la recapitulación de su pasado, de su circunstancia en la que se afirma su propia coordinada espacio-temporal; en el segundo momento aparece la angustia frente a las posibilidades que suscita el relato de los otros, puesto que cada uno realizará la apología de su tiempo, el relato de los dos sujetos restantes cuenta con un considerable número de probabilidades que finalmente se reducen a dos opciones: a saber, alguien será liberado y los otros permanecerán presos. Los otros dos sujetos se presentan como el enemigo a vencer; frente a las alternativas de quién tendrá el mejor relato, cada individuo padecerá su propia angustia. El tercer momento hipotético se da cuando cada uno de los presos advierte la existencia del otro como su igual, es capaz de incluirlo en su tiempo, lo asimila como parte del todo en el cual se desenvuelve, aprecia, asume y acredita las razones que da el otro de justificar su propio tiempo y acepta que el otro dispone, en condiciones de igualdad, la misma oportunidad que sí mismo.

La presencia del otro surge como condición primigenia de la existencia misma, dado que, la posibilidad de liberarse o quedarse preso se da precisamente en virtud de que ninguno está solo. La comprensión y la conciencia del otro se construye, el tiempo no es entonces, exclusivamente subjetivo, se da en común y es simultáneamente: objetiva, subjetiva, es, una construcción en comunidad.

La conciencia del tiempo otorga los límites a la existencia, si se lleva a la retrospectión se llama *memoria*, en cambio, cuando se formula la anticipación, planeación, prospectiva es porque el tiempo que se pretende maniobrar es *el futuro*.

4. Agustín de Hipona: Vivir del recuerdo

Me destierro a la memoria

Voy a vivir del recuerdo

Buscadme, si me os pierdo

En el yermo de la historia

Miguel de Unamuno

Agustín de Hipona es, entre otros, un filósofo que ahondó en la reflexión del tiempo, privilegiando en sus disertaciones al presente como el instante en el que ocurre tanto la experiencia como la duración del tiempo, al respecto Armando Rubí, especialista en Agustín afirma, “el único ser del tiempo lo encontramos en el presente, que es nuestro estar; la presencia del pasado y el futuro se resuelve al señalar la presencia del pasado en nosotros a través de la memoria, así como la presencia del futuro en nuestra conciencia bajo la forma de previsión”.³²

En *Las Confesiones*, San Agustín dedica el libro XI al problema del tiempo, inicia su reflexión con la imposibilidad humana de vivir la conciencia de la eternidad pero sabiendo que tiene un significado y otorgándole a dicho término una connotación notablemente distante de *lo finito*. En virtud de ello y precisamente por esta cualidad es más deseable que éste último.

El tiempo de la eternidad es una especie de tiempo circular, sin principio ni fin, en ésta se llevó a cabo la creación del hombre, y el surgimiento de la conciencia. La creación del hombre participó de las dos y por ello el hombre viviendo en una, aspira a la otra.³³ La

³² Rubí Armando (2012) La memoria y el olvido: dos caminos que conducen a la locura.

³³ Cf. Con Muñoz Alonzo G. El tiempo en San Agustín. Pp39-41-42.

existencia del tiempo da razón del origen del hombre como un sujeto libre, de elección puesto que, si bien, hay cierto carácter de objetividad en la irreversibilidad del tiempo, el hombre es libre para reconstruir su pasado, para elegir cómo construye su mejor relato por vía de la memoria.

Propio es de la reflexión de San Agustín discurrir acerca del conflicto que corresponde definir *el presente* en tanto que cada instante *pasado* es ya pasado, cada instante futuro es parte de un *presente* que aún no llega y de un próximo pasado que apenas llegue será ya próximo recuerdo.

La memoria goza de permitir la resignificación, provee a la experiencia inmediata de la posibilidad de recrear el relato, le transfigura y crea un ámbito para la comprensión y la interpretación y si el tiempo presente no tuviera la necesidad de reconstituirse, no existiría la memoria. La memoria es una necesidad contextual.

Desde distintas perspectivas e intenciones, los filósofos mencionados hasta aquí concentran el ser del hombre, no ligado a un flujo de tiempo físico, objetivo o real sino a una conciencia temporal en la que se conforma la estructura de un individuo que se goza de saberse en un tiempo que no es de otro sino solamente propio, pero a su vez tiene sentido únicamente en la compañía del otro, la memoria y la significación de sus referentes son colectivos.

“La memoria social es un referente metafórico y simbólico de lo que deseamos que sea recordado [que] cada nación desplaza dialécticamente en concordancia con el movimiento del tiempo y el espacio”³⁴ la historia oficial fomenta una memoria y se deshace de otra, la

³⁴ Berenzón (2012) p50

adecuada educación de la facultad humana contra el olvido es la única arma para combatir el deseo del olvido y de la dosificación de la memoria.

En la memoria colectiva se instala la simbolización, la ética, los valores hay una memoria moral que revive la indignación y un genuino sentido de justicia o injusticia, la memoria es un equipamiento básico para dotar lo más posible a las nuevas generaciones de valor y de sentido, de capacidad para universalizar el júbilo y la desdicha de la que están provistos los símbolos de la cultura. Por esta razón la siguiente aproximación al tiempo será desde la propuesta de Norbert Elias.

5 Norbert Elias. El tiempo social

*Quién iba a suponer
que segundo a segundo
cada migaja
de su pan sin límites
iba así a despeñarse
como canto rodado
en el abismo.*

Mario Benedetti

Para este trabajo la importancia del tiempo desde la propuesta sociológico-filosófica de Norbert Elias, quién elabora una propuesta en su libro llamado *Sobre el Tiempo*.

El tiempo, nos dice Elias, desde la forma de percibirlo en la vida cotidiana es un concepto en el cual se concibe la sucesión de eventos simultáneos o distantes, la capacidad de darle nombre a dichos eventos provee al ser humano de una conciencia de que el tiempo es un fenómeno sociológico por el cual se accede al conocimiento de la cultura, la conformación de la identidad y la diferencia histórica y social.

Existe entre nuestro léxico una enorme taxonomía derivada de las concepciones que se tienen del tiempo, la cultura refrenda o disuade comportamientos respecto de la conmemoración, el recuento, la celebración, la jerarquía³⁵, la previsión, la sincronización de eventos, la apropiación de los acontecimientos a partir de un sistema de medición tales como la duración de un día, los intervalos en que aparece el sol y la luna, y del lado contrario también hay expresiones para medir la fugacidad y la inmediatez, como “en un santiamén”, o “en un abrir y cerrar de ojos”.

El primer paso que según Elias se debe tener a saber del tiempo es la forma en la que lo concebimos “la palabra tiempo es el símbolo de una relación que un grupo humano (esto es, un grupo de seres vivos con la facultad biológica de acordarse y sintetizar) establece entre (...) un cuadro de referencia o medida entre dos o más eventos.”³⁶

6. Comprensión simbólica del tiempo

“La grandeza de una cultura quizás se aparezca en las metáforas que ha inventado, si es que las metáforas se inventan. Ya que todo lo que el hombre hace tiene además del sentido primario otro sentido, por lo menos, más oculto y recóndito que luego salta y se manifiesta. Y así sucede igualmente con lo que mira y discierne, con lo que fija su atención. Nada es solamente lo que es”.

María Zambrano

Se cuenta que en la antigua Grecia se realizaba un ritual cuando un forastero pedía alojarse, al marcharse, el jefe de la familia que lo había hospedado partía una moneda en dos, él conservaba una de las mitades y el forastero otra, sendas piezas quedarían como testimonio:

³⁵ Norbert Elias en *Sobre el Tiempo* en reiteradas ocasiones habla de cómo en diversas civilizaciones antiguas uno de los criterios para nombrar a una persona con un cargo o en la comunidad dependía de la posibilidad de predecir eventos naturales medir, regular y determinar el tiempo. En las civilizaciones que requieren, no del concepto sino de una forma eficaz de solucionar problemas prácticos la principal característica de los sacerdotes, magos, chamanes radica precisamente en contar frente al imaginario de la comunidad con cierta noción de dominio sobre la medición de aspectos naturales Saber las facetas de la luna, la fecha para sembrar y cosechar, cuánto duran las lluvias y muy posteriormente apropiarse del término como concepto o símbolo.

³⁶ Ibid. P67

como una referencia que ambos llevarían consigo; para agradecer, recordar, construir la historia de cada cual.

Este ritual es también la historia de la palabra *συμβολο* cuya etimología quiere decir *συν-βολλον* reunión de dos caras o monedas, recordando aquella historia que inducía el principio de reconocimiento del otro.

Con ayuda de este relato nos es posible ubicar la presencia permanente del símbolo en cualquier ámbito en el que predomina la dualidad y con ello posibilitarnos la comprensión del mismo; el hombre en sí mismo es dos caras de una moneda; es individuo y es comunidad, cada día vivido es a la vez un día más y un día menos, lo que vemos es y no es, en lenguaje de Mauricio Beuchot la realidad es simbólica y tiene un lado equivocista y otro univocista.

La comprensión del símbolo radica entonces en el aprecio de lo uno y lo otro, en la destreza de transitar entrambos, de la visión dinámica e inagotable de verlo todo sin una intención totalizadora pero sí unificante. *“El símbolo, a la manera de un dedo índice, apunta silenciosamente hacia esa otra dimensión tan difícil de nombrar, de hecho, imposible de nombrar” (...)*³⁷ la búsqueda de la comprensión, La formación de la identidad proviene de la dualidad, es decir del encuentro de lo uno y de lo otro sin que el individuo sea propiamente lo uno, o lo otro, esta dimensión maravillosa es lo que nos permite el espejeo hacia la comprensión y el significado. El símbolo da fe de la identidad, le agrega un necesario factor de conocimiento y tratándose del ser humano es necesaria la perspectiva ética. “En el plano de la ética, un comportamiento ético nos lanza a una recuperación icónica de nuestro

³⁷ Volkow. V. (2011) Mauricio Beuchot. El Símbolo en nuestro siglo. En. Revista de la Universidad de México. P51-54.

espacio social y espiritual, nos permite revincularnos con la totalidad; nos otorga un lazo global con el cosmos, una pertenencia. Lo ético nos permite pertenecer.”³⁸

Como dice el sociólogo Norbert Elías³⁹ no es comprensible ningún aspecto de lo humano sin la noción amplia, que no ambigua, y dinámica que no ambivalente del símbolo, somos humanos porque somos simbólicos; los símbolos se acuñan en las profundidades de nuestro ser cultural y a éste aspiran y de éste se nutren los aprendizajes, los anclajes culturales hechos lenguaje o manifestación artística, cultural o científica.

El conocimiento y su producción no son un proceso lineal, hay alternancia en la experiencia del conocimiento no es uniforme; solo por el símbolo existe la aparición de los procesos creativos que dotan de sentido, las disciplinas más apegadas al poder del símbolo son las que más allá de la información proveen del sentido. El conocimiento y el sentido no son atributos biológicos del ser humano, son atributos culturales y por ende simbólicos.

La apuesta mayor para este trabajo es; que la reflexión acerca del tiempo, produce una conciencia acerca de la importancia del mismo en la vida humana, que se convierte en la posibilidad de favorecer una habilidad en el largo plazo, y por lo tanto que se puede generar una competencia filosófica emanada de la conciencia temporal. ¿Por qué filosófica? Porque la reflexión acerca de la conciencia del tiempo, se origina en la vivencia, la experiencia, en las facultades cognitivas, en el recuento del pasado y en la previsión. Lograr que un adolescente reflexione acerca del tiempo, que se formule una narrativa específica del pasado y que se haga preguntas prospectivas del futuro, resulta ser una de las más importantes preguntas que

³⁸ Ibid. 53

³⁹ Cf. Elías. N. (1999) pp32.

se hacen los estudiantes de la EMS, sea éste abundante o escaso, consolida un saber que puede reivindicarse como una competencia dignamente derivada del saber filosófico.

Como profesores de filosofía es factible crear la mediación para integrar la diversidad de los aprendizajes acerca del tiempo, mismos que los estudiantes adquieren en diferentes materias de su currícula; en física obtendrán por medio de fórmulas la relación del tiempo con el espacio por medio de la velocidad y la distancia, en anatomía conocerán el lóbulo temporal, en historia y otras ciencias sociales la autoridad de la memoria, las relaciones en comunidad que permiten, en lenguaje de Elias la sincronización de los eventos, pero solo obtendrán conciencia temporal como motivo de reflexión en la materia de filosofía, que acuñará el anclaje de dichos aprendizaje a saber como una conciencia del aprendizaje obtenido acerca del tiempo, es decir como una metacognición obtenida por cierta mediación, en este trabajo dicha mediación es el cine.

Capítulo III

El cine como recurso didáctico.

1. El Surgimiento del Cine

“El cine es como la pintura o la literatura

Da y toma cosas de la vida”

Jean-Luc Godard

El surgimiento del cine refiere una intención tanto artística como tecnológica, sus creadores, los hermanos Lumiere, tenían interés en los detalles artísticos pero también en la parte técnica, sin descuidar la rentabilidad económica, en que ellos se reconocían como empresarios.

El cine es, desde su surgimiento es una realidad compleja y además un elemento que consolidó durante todo el siglo XX una nueva forma de estar en el mundo, de mirar, de soñar⁴⁰ y de ser. El cine ha cumplido una invaluable función en consolidar la cultura visual, su aceptación y confiabilidad casi inmediata e irreflexiva, es factible que se le pueda (deba) considerar un elemento digno de conformar una parte fundamental de la formación y la educación desde diversas perspectivas de las generaciones subsecuentes que planeado o no, con metodología o no, direccionados o no, una vez expuestos al fenómeno cinematográfico hemos aprendido del cine y con el cine.

Su incorporación a los instrumentos y recursos educativos se hace no solamente más común sino cada vez más necesario. Tomar el impacto cinematográfico nos involucra como espectadores, ciudadanos, estudiantes y/o profesores, adquirirlo como recurso significa asumir la dialéctica del desenvolvimiento didáctico a través de éste; las enormes bondades del cine al igual que las grandes preguntas derivadas de la aceptación de la imagen como un

⁴⁰ Esta es una afirmación de la filósofa María Zambrano presentada en su libro “Estudios sobre cine” en donde al realizar una vinculación entre las referencias oníricas de diversas personas es posible realizar la inferencia de que las imágenes oníricas representadas por los espectadores de cine remiten cambios significativos respecto de las imágenes referidas por no espectadores de cine. Zambrano, M. (1973) Estudios sobre Cine.

recurso argumentativo, informante, relevante para la explicación filosófica de ciertos eventos, conceptos y principios porque lo cierto es que en la formación filosófica que recibimos quienes hoy ejercemos la docencia aún nos representa un desafío apostar por el recurso cinematográfico.

El poder de los medios de comunicación en la educación radica, en parte, en permitirle al individuo ser espectador de diversas realidades simultáneas que son entre sí chocantes y diversas, que a veces divergen o convergen con el contexto del espectador. El reto frente a la mediatización, es precisamente lograr que el estudiante no se convierta en un espectador pasivo, sino en un agente crítico con avidez de valorar y desentrañar desde sus propias facultades, (competencias) los medios para desenvolverse en la realidad.

Una de las dificultades de indagar el valor de la imagen cinematográfica con su potencial formativo en procesos de aprendizaje, radica en la vigencia de la que goza la imagen, la totalizadora y a la vez fragmentada realidad que transmite que puede dotar al espectador de ambivalencia respecto del contenido de la misma y frente a dicha ambivalencia el espectador incurre en la imposibilidad de intervención. Por una parte existe cierta generalización en asumir que el espectador es necesariamente receptivo, pasivo y ocioso y por lo tanto el cine nos aporta ese conjunto de imágenes fragmentarias en las que no se puede intervenir, por lo que se podría objetar con cierta facilidad que se pueda proponer un nivel de transformación de la realidad o generación de ideas desde el ámbito de la observación cinematográfica.

La masificación de los medios y en particular de la cultura cinematográfica podría disociarnos de ciertos niveles de reflexión de la realidad, es decir, entrar a mundos fragmentados y ficticios que logran existir en el espectador, como la imagen superficial proyectada en un espejo y dada la abundancia y sobre producción de este recurso, impediría

un seguimiento profundo de la realidad ya que incluso el régimen causal espacio-tiempo se diluye y se pierde la capacidad de profundidad y crítica.

Contradecir lo anterior es precisamente el objetivo de presentar esta secuencia a la vez que nuestro objetivo consiste en afirmar que el cine es un enorme recurso didáctico al grado de contribuir en la conformación permanente de un aparato crítico que se adquiere en forma continua y cuyo impacto es permanente entre los estudiantes.

2. El cine como recurso.

“El arte es lo que resiste: resiste a la muerte, a la servidumbre, a la infamia a la vergüenza”. **Gilles Deleuze**

Uno de los aprendizajes más importantes de la vida y de la filosofía es la ubicación espacio-temporal, ésta se nos da en el lenguaje formal con el plano cartesiano, con las leyes de la física, también hay un aprecio del espacio-tiempo en el plano cotidiano que se traduce quizás en forma magistral en la máxima de San Agustín que pregona; “ *Qué es el tiempo, si nadie me lo pregunta lo sé; si quiero explicarlo a quien me lo pide, no lo sé*”⁴¹

La vida es tiempo, como lo supo Proust, la apuesta mayor de los hermanos Lumiere, quienes con lujo de detalles lograron el talento para agregarle el movimiento a la imagen fija creándose así uno de las más grandes propuestas artísticas de la humanidad: el cine, llamado precisamente, séptimo arte por agregar el diferencial temporal a la plasticidad del espacio de las ya reconocidas artes visuales.

El cine es el arte de la imagen en movimiento, es el retrato fiel de la fugacidad de la vida como coordenadas tiempo-espacio, lo que ha sido un anhelo filosófico de trascendencia y apropiación del instante huidizo que tal como lo sentencian los griegos; el tiempo es el padre castrante que devora a sus hijos.

El cine posibilita la comprensión de realidades complejas, dado que su propio lenguaje cuenta con atributos para ello. La creación cinematográfica parte de una concepción de la realidad que plantea un ámbito situacional específico y nos permite como espectadores apreciar diversas posibilidades de problematización.

⁴¹ San Agustín, Las Confesiones Lib 11.

Cada película ocurre en su tiempo y espacio específicos, que le permite al espectador recrear tiempos históricos, todo film cuenta con una postura frente al conocimiento, a Dios, al sentido de la vida aspectos dignos de problematizar en el aula como escenarios de reflexión filosófica con los estudiantes. Pese a todas las perspectivas de exploración en el aula que tiene el cine nos interesa una en particular: desarrollar en el estudiante la posibilidad de integrar la reflexión acerca del tiempo, de fortalecer la conciencia reflexiva acerca de la ubicación espacio-temporal; facultad que le permite contextualizar, y otorgarle una determinación histórica a los eventos, la posibilidad de hacer consciente la secuencia antecedente-consecuente todos estos procesos que se dan por la memoria, dicha conciencia acrecentaría sus posibilidades de saberse a sí mismo como un sujeto crítico.

Uno de los aspectos más vastos de la creación cinematográfica se deriva de la temporalidad interna con que cuenta una película que le permite al espectador ubicarse frente a la comprensión de la obra: hay películas –por mencionar alguna tipificación previa y sin elementos teóricos- que empiezan por el final o cuya secuencia va en alternancia entre el pasado/presente/ futuro, existe el llamado cine en tiempo real y lo que nos ayuda a entender cualquier mención de las anteriores es precisamente una conciencia de la temporalidad que subyace al espectador como una especie de equipamiento cognitivo.

El cine es una especie de realidad encapsulada, cada película está sacada de una percepción de la realidad, por lo tanto es un acercamiento a esa realidad que al alumno cada vez se le hace más difícil ver directamente, el profesor se ha de valer de medios indirectos, de filtrar las problemáticas y hacerlas accesibles a estas generaciones inmersas en la mediatización.

Cabe añadir que la actividad propia del pensamiento no es apreciada en nuestro entorno, hay una sobreexposición del ojo a una gran cantidad de estímulos, el ojo debe aprender a mirar, de lo contrario está condenado a la miseria visual al pretender que lo ve todo. Pensemos por un momento en la alegoría platónica conocida como el mito de la caverna,⁴² planteamiento que cuantas veces se repase tomará matices de mayor complejidad, recordemos que los prisioneros, encadenados e impedidos de ejercer otro órgano, están condenados a mirar, evidenciando Platón que el conocimiento más accesible es el que nos llega por los sentidos pero también es el que está más expuesto a la corrupción, e incluso puede sujetar al prisionero a la ignorancia mientras éste no se encuentre próximo a escalar los grados de luz de la caverna, así, el ojo espectador de la actualidad se dedica a mirar, en la amplitud de la cultura, en permanente exhibición masiva pero no implica que aquél que mira en verdad esté obteniendo conocimiento, hay que enseñar a ese ojo a mirar. Ver cine con una intención direccionada es aprender a mirar y posiblemente Platón sería muy partidario de esto, en tanto que nos heredó poderosas imágenes alegóricas que siguen propiciando el pensamiento en muy diversos niveles, dicho de otra forma, la imagen enseña y se ancla en estructuras propias de la cognición humana mucho más ocultas y sutiles de lo que el razonamiento pudiera aceptar, la imagen no va directamente a formular un argumento formal, recorre la emoción, despierta la imaginación, estimula la memoria y antes de convertirse en un proceso argumentativo impulsa procesos cognitivos básicos que pueden inspirar aprendizajes duraderos y significativos.

⁴² Platón. La República Libro VII (514a-516d)

3. El cine y el enfoque de enseñanza basado en el desarrollo de competencias.

Lo mejor de la vida es el pasado, el presente y el futuro.

Pierre Paolo Passolini

“*La educación encierra un tesoro*”, es el nombre del libro escrito por Jacques Delors, en donde el autor coloca las bases de los hoy llamados “*los cuatro pilares de la educación*” que son los actualmente reconocidos por la UNESCO y que conforman la base del enfoque basado en formación de competencias.

El basamento de los cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*, supone una serie de fundamentos que no se deben ignorar y que debieran ser los que sustenten aquellas taxonomías epistemológicas que, se levanten en nombre del enfoque llamado de *competencias*, teniendo en cuenta que existe un compromiso primordialmente convenido con una finalidad formativa del estudiante en las necesidades más apremiantes del contexto y en la iniciativa de actuar acorde a éste en condiciones de pertinencia y oportunidad.

Delors recrea un escenario en donde representa una analogía que tiene que ver con la vida marina: la realidad como un inmenso océano, el sujeto cognoscente como un navegante, la educación como una brújula y el conocimiento como un tesoro que se ha de buscar entre la inmensidad y las profundidades de la complejidad. La realidad es un ámbito complejo que requiere de aprendizajes complejos, según Jaques Delors, este es uno de los principios que

hay que aceptar para enfrentar los retos que plantea la misión de la educación en el S XXI ⁴³. Que el aprendiente logre manejarse con destreza frente a contextos de incertidumbre, de imprevisión y de riesgo con cierta movilidad firme, es decir, reproduciendo la analogía de Delors, con posibilidades de tomar el timón.

El navegante, (sujeto de conocimiento) debe caracterizarse por ciertas aptitudes que dirijan su conducta, dicho basamento de conocimientos, de posibilidades de realizar procedimientos y de tener a flote ciertas actitudes, éstas serán sus *competencias*. Éstas se proyectan como la capacidad de realización, operación, ejecución, comprensión, asimilación, análisis, síntesis, evaluación: formas específicas y a la vez globales de acercarse al contexto por medio del conocimiento.

Los cuatro pilares de la educación, son afines a la formación de una base filosófica en la que se ven fortalecidas, la lógica, la epistemología, (aprender a aprender) la ética, (Aprender a ser y convivir) la estética y la ontología, (Aprender a ser) el desarrollo de las competencias de los estudiantes de la EMS, auxiliadas por estas disciplinas lograrán optimizar el desenvolvimiento de los seres humanos no solo en el ámbito escolar, sino en la interacción permanente con el entorno, dicho en palabras de Delors, el basamento filosófico hace el papel de “ la brújula para navegar en el agitado mar.”⁴⁴

Los llamados pilares, provienen de una concepción antropológica que dignifica el óptimo desarrollo de las capacidades humanas, hacen posible la cognición de la complejidad, es decir, la formación en estructuras autorreferenciales que hagan ese papel de *brújula* que posibiliten –siguiendo con la analogía del ámbito marino- a cada individuo re-conocer el

⁴³ Delors, J. (1996) La Educación encierra un tesoro. UNESCO.

⁴⁴ Ibid 91

*tesoro escondido*⁴⁵ que guardan sus propias capacidades de aprendizaje. El enfoque de formación basado en competencias equivale a descubrir un bagaje que cada aprendiente posee en estado de latencia y que hecho consciente (metaaprendizaje) coadyuva a una mejor interacción con el mundo dicho de otra forma es como tomar el timón de su propio barco y saber cómo han logrado ese proceso.

Acorde a lo anterior la llamada “*sociedad del conocimiento*” requiere educarse en un ámbito adyacente a la complejidad que en términos cognitivos remite a un constante ejercicio de metaaprendizaje. Como ya se dijo, generar la conciencia y propiciar la reflexión profunda del entorno llevará al estudiante a saberse a sí mismo, a explicarse a sí mismo y a procurar en forma permanente esa conciencia reflexiva acerca de la adquisición propia de los aprendizajes.

Imposibilitados en saberlo todo, le pedimos al saber que oriente y dirija la atención a ciertos ejes de producción, distribución y recepción -como diría Foucault del discurso-⁴⁶ o bien como se apunta desde la hermenéutica, aprender a dirigirnos con la percepción del holograma, crear la posibilidad de ver el todo a partir de una parte en la que aquel se ve reflejada, recurrir al cine como recurso didáctico, equivale a buscar el símil para visualizar la realidad, encontrarnos con la parte para ver el todo, y es entonces sumamente importante seleccionar adecuadamente esa parte que nos permita tanto la inferencia como la interpretación de un todo que no podremos visualizar; ver una película de migrantes nos sensibiliza y nos acerca un poco a la enorme complejidad de esta situación mundial, podemos hacer inferencias significativas acerca del bulliying si vemos un muestreo cinematográfico que nos hable de

⁴⁵ Ibid 92

⁴⁶ Foucault, M. (1992) Cf. El orden del discurso.

éste y frente a la imposibilidad de “verlo” todo, de “saberlo” si podemos adquirir el don de Hermes, descifrar la parte para apuntar a la conciencia del todo.

Por lo anterior asumimos que abordar este trabajo con películas con un tratamiento específico del tiempo puede generar en los estudiantes una chispa detonadora de pensar reflexivamente acerca del tiempo, además de posibilitar que sean mejores espectadores de cine como una muestra representativa del entorno.

4. Fortalezas y limitaciones del enfoque basado en el desarrollo de competencias.

El enfoque que aquí presentamos, es avalado internacionalmente por los organismos dedicados a la evaluación, sistematización y estandarización de la práctica educativa y cada vez más implementado por las diversas currículas, al menos en nuestro país, es hacia donde marcha la educación que se impone como práctica política tanto en el sector público como privado, esto ocurre en todo el ámbito de la educación básica que va del preescolar hasta el bachillerato.

En la práctica presenta diversos retos, de los que se mencionan algunos que parecen importantes.

No se puede hablar de desarrollo de competencias sin herramientas tecnológicas, de acuerdo con lo dicho anteriormente, ¿cómo se podría apostar por una visión global sin los beneficios de la tecnología, la mediatización y la infraestructura básica que se requiere; para poder trabajar con cine en las aulas, consideramos elementales los siguientes aspectos:

1) Una conexión permanente a la Internet puesto que es la vía remota para visualizar la complejidad del mundo y asumir que uno de los ejes principales de la formación en el desarrollo de competencias proviene de la interdependencia, la interconexión y la posibilidad de la distinción entre la igualdad y la diferencia que presentan los altos contrastes más que semejanzas que ofrece el mundo actual. No obstante, esa condición no siempre es permitida por las circunstancias materiales en que se efectúa la educación a nivel masivo en la EMS del país.

2) La educación bajo el enfoque del desarrollo de competencias supone un acercamiento y personalización del proceso educativo de un alumno y de un docente que tengan un trato cercano y personalizado entre sí, de lo contrario, ¿cómo podría ofrecerse como garantía de aprendizaje una rúbrica de indicadores de desempeño estimativos, analíticos o más aún una rúbrica holística para la evaluación del desempeño?.

3) Cómo puede un docente aplicar con calidad una rúbrica de 4 niveles de desempeño o más, en tres o más rubros de evaluación a más de 50 alumnos que tiene por grupo, en un espacio sin computadoras, sin red de internet, sin la tecnología mínima para ver una película o fragmentos de ella en clase, hay grandes lagunas en el tránsito del planteamiento a la aplicación de este enfoque en lo referente a la práctica educativa en la escuela masificada al menos en la escuela pública de la zona céntrica y metropolitana del país.

Para concluir este apartado diremos que el enfoque basado en el desarrollo de competencias es una moneda de doble cara, por una parte se pueden optimizar y potencializar los conocimientos previos, el mundo globalizado de la información, los beneficios del conocimiento inmediato y expansivo, sin embargo también estos mismos aspectos se revierten

sobre sí mismos proyectando grandes perjuicios sobre la práctica educativa, el ejercicio de la práctica educativa es mermado por la especialización y lo inabarcable de la información, la inmediatez es un problema de aprecio general por la expectativa y el esfuerzo que remite a ella en el ámbito del cumplimiento de metas y los beneficios del conocimiento científico, incluyendo aquí el acceso a la red internet no han sido masificados para todos los sectores económicos y sociales.

En consecuencia podemos trabajar bajo este modelo por una educación holística e integrada pero también por una educación reductivista y sectaria y esa decisión solo se puede dar en la medida en que el propio docente actúe en plena conciencia de su labor en las aulas como actor indispensable de la dinámica social.

Capítulo IV

Implementación de la secuencia didáctica

I Justificación de la secuencia.

El interés filosófico que ha inspirado esta secuencia es, que los estudiantes aprecien la vivencia, que experimenten un encuentro con dos de las categorías más importantes de reflexión filosófica en tanto que son la clave para reflexionar la propia vida y establecer la relación con la naturaleza de la filosofía.

En el ámbito de la filosofía y de su enseñanza, goza de cierto privilegio la pregunta por encima de la respuesta, así como el problema por encima de la solución, lo dicen así filósofos que han dedicado sus reflexiones a la enseñanza de la filosofía, tal es el caso de María Zambrano, Gabriel Vargas Lozano, Francisco Palencia y de Adolfo Sánchez Vázquez entre otros, cuyos aportes se han centrado en que los contenidos de los programas de filosofía deben tender a la posibilidad de encausar procedimientos de indagación y la finalidad de dirigir la curiosidad humana que hace una referencia de la pregunta sobre la pregunta misma. Por si fuera poco, tanto los autores mencionados como otros más, ejemplo de ello; Eduardo Nicol, Lyotard, o Gadamer, nos invitan al diálogo como el medio en el que se fundamenta y a la vez se libera la reflexión filosófica, el diálogo como signo inequívoco del acercamiento entre el profesor y el alumno, entre un alumno y otro alumno y entre el alumno y el pensador que desde el pasado conduce un diálogo con su lector. Estos dos elementos la pregunta y el diálogo suponen la base de toda enseñanza filosófica y ambos conforman la particularidad de la secuencia que aquí se presenta.

La intención primera del trabajo ha sido mostrar que la conciencia acerca del tiempo puede llegar a facilitar la adquisición de habilidades muy específicas, en torno a la organización cognitiva de la temporalidad en la vida de los estudiantes.

En este momento del trabajo es factible preguntarnos acerca de qué es exactamente lo que deseamos que el alumno desarrollara para identificar que esta secuencia de actividades le ha generado un impacto en el sentido que lo hemos considerado.

A continuación presentamos la taxonomía de Bloom, empleada para la planeación y diseño de objetos de aprendizaje, en la cual se localizan aspectos derivados de la conciencia temporal.

II La taxonomía sugerida para ponderar la secuencia.

47

← Procesos cognitivos de orden inferior			→ Procesos cognitivos de orden superior		
RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Recordar hechos/datos sin necesidad de entender. Se muestra material aprendido previamente mediante el recuerdo de términos, conceptos básicos y respuestas.	Mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Se demuestra comprensión básica de hechos e ideas.	Usar en una nueva situación. Resolver problemas mediante la aplicación de conocimiento, hechos o técnicas previamente adquiridas en una manera diferente.	Examinar en detalle. Examinar y descomponer la información en partes identificando los motivos o causas; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen las generalizaciones.	Justificar. Presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información, la validez de ideas o la calidad de un trabajo basándose en una serie de criterios.	Cambiar o crear algo nuevo. Recopilar información de una manera diferente combinando sus elementos en un nuevo modelo o proponer soluciones alternativas.
PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:	PALABRAS CLAVE:
Elegir observar mostrar Copiar omitir deletrear Definir rastrear afirmar Decir cuándo duplicar Citar repetir qué Leer relacionar nombrar Quién listar nombrar Recitar escribir localizar Cómo dónde Memorizar Por qué reconocer	Preguntar esquematizar Generalizar predecir Clasificar dar ejemplos Comparar relacionar Contrastar ilustrar Parafrasear demostrar Informar discutir Inferir revisar Interpretar mostrar Explicar resumir Traducir observar	Actuar emplear practicar Identificar seleccionar agrupar Calcular elegir resumir Entrevistar planear desarrollar Enseñar transferir interpretar Usar demostrar categorizar Conectar dramatizar construir Planear manipular resolver Simular seleccionar unir Hacer uso organizar	Examinar priorizar encontrar Centrarse agrupar asumir Razonar destacar causa-efecto Inferencia separar aislar Comparar distinguir reorganizar Dividir motivar diferenciar Buscar similitudes descomponer Inspeccionar Investigar Simplificar categorizar Preguntar ordenar Elegir poner a prueba Establecer observar Encuestar	Medir opinar argumentar Evaluar premiar testar Decidir debatir convencer Apoyar explicar seleccionar Defender comparar deducir Justificar percibir recomendar Crítico probar estimar Crear influir persuadir Valorar demostrar	Adaptar estimar planear Añadir experimentar testar Construir extender sustituir Cambiar formular reescribir Combinar hipotetizar suponer Componer innovar teorizar Compilar mejorar pensar Componer maximizar simplificar Crear minimizar proponer Descubrir modelar visualizar Diseñar modificar Desarrollar Originar Elaborar transformar
ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO
Describir Definición Encontrar Hechos Identificar Etiquetado Listar Listado Localizar Cuestionario Nombrar Reproducción Reconocer Test Recuperar Cuaderno Fotocopia	Clasificar Colección Comparar Ejemplos Ejemplificar Explicación Explicar Etiquetado Inferir Listado Interpretar Esquema Parafrasear Cuestionario Resumir Resumen Muestra y cuenta	Desempeñar Demostración Ejecutar Diario Implementar Ilustraciones Usar Entrevista Emplear Interpretación Realizar Simulación Presentación Dibujo	Atribuir Reseña Deconstruir Gráfica Integrar Lista de control Organizar Base de datos Esquematizar Gráfico Estructurar Informe Encuesta Hoja de cálculo	Atribuir reseña Comprobar gráfica Deconstruir base de datos Integrar informe Organizar hoja de cálculo Esquematizar encuesta Estructurar	Construir anuncio Diseñar película Trazar juego Idear dibujar Planificar plan Producir proyecto Hacer canción Historia Producto audiovisual
PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS
¿Puedes enumerar...? ¿Puedes recordar...? ¿Puedes seleccionar...? ¿Cómo ocurrió...? ¿Cómo es...? ¿Cómo describirías...? ¿Podrías explicar...? ¿Cómo mostrarías...? ¿Qué es...? ¿Cuál...? ¿Quién fue...? ¿Quiénes fueron los principales...? ¿Por qué...?	¿Puedes explicar que está ocurriendo...? ¿Cómo clasificarías...? ¿Cómo compararías/contrastarías...? ¿Cómo podrías parafrasear el significado de...? ¿Cómo resumirías...? ¿Qué puedes decir sobre...? ¿Cuál es la mejor respuesta...? ¿Qué afirmaciones apoyan...? ¿Podrías afirmar o interpretar en tus propias palabras...?	¿Cómo usarías...? ¿Qué ejemplos sobre...puedes encontrar? ¿Cómo organizarías... para presentar...? ¿Cómo aplicarías lo que has aprendido para desarrollar...? ¿Qué enfoque usarías para...? ¿Qué aspectos seleccionarías para mostrar...? ¿Qué preguntas harías en una entrevista a...?	¿Cuáles son las partes o rasgos de...? ¿En qué aspectos está...? ¿Relacionado/a con...? ¿Por qué opinas que...? ¿Qué motivo hay para...? ¿Puedes hacer un listado de las partes...? ¿Qué ideas justifican...? ¿Qué conclusiones extraes de...? ¿Qué evidencias de... encuentras? ¿Puedes distinguir entre...? ¿Cuál es la relación entre...? ¿Cuál es la función de...?	¿Estás de acuerdo con...? ¿Cuál es tu opinión sobre...? ¿Cómo comprobarías...? ¿Sería mejor si...? ¿Por qué ese personaje...? ¿Cómo valorarías...? ¿Cómo determinarías...? ¿Cómo priorizarías...? ¿Qué información podrías para apoyar tu punto de vista? ¿Cómo justificarías...? ¿Qué datos te llevaron a esa conclusión? ¿Qué seleccionarías para...? ¿Qué elección hubieras tomado si...?	¿Qué cambios harías para...? ¿Cómo mejorarías...? ¿Cómo pasaría si...? ¿Podrías proponer una alternativa? ¿Puedes elaborar...basándote en...? ¿De qué forma evaluarías...? ¿Podrías formular una teoría alternativa? ¿Qué harías para maximizar/minimizar...? ¿Cómo pondrías a prueba...? ¿Podrías construir un modelo que cambie...? ¿Se te ocurre un modo original para...? ¿Cómo cambiarías el guión/plan? ¿Cómo adaptarías... para...?

Para lograr que un estudiante de la EMS desarrolle competencias filosóficas, qué aspectos debería evidenciar, qué preguntas debería contestar, en qué orden de conocimientos se tomaría en cuenta el desarrollo de dichas destrezas.

El primer nivel, el más inferior, lleva por nombre, “recordar” es decir, supone la reconstrucción del pasado por medio de la facultad cognitiva de la memoria, aspecto que el cine nos posibilita, puesto que un momento básico de la comprensión de una película proviene de reconstruir por medio de la memoria, la historia, la trama, o al menos el tema, aportando

47 <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/wp-content/uploads/sites/105/2015/12/Captura-de-pantalla-2015-12-03-a-las-22-12-56.png>. Fecha de consulta 26/12/2016

así al espectador de una mínima competencia en un orden inferior, el recuerdo, el empleo del diálogo para la reconstrucción y la apropiación de la narrativa para realizar el recuento.

En los siguientes niveles taxonómicos; comprensión, aplicación, análisis y evaluación, no sería conveniente presentar acciones que presuntamente tengan relación con la conciencia temporal, en dónde quedan las acciones tales como planear, prever, anticipar, que son aprendizajes tan socorridos en muchas carreras profesionales de índole económica, financiera, la ciencia social, política; deben tener su basamento en la formación preuniversitaria, el sustento de dicha conciencia proviene, de acuerdo con lo dicho hasta aquí, de la filosofía.

Así mismo, tal como dicha conciencia proviene de la filosofía, las acciones antes mencionadas tienen un desenvolvimiento epistémico que también encuentra sus bases en la filosofía, dado que toda reconstrucción del pasado se ancla en la memoria y todo acercamiento al futuro se procesa en la intuición y en la imaginación.

Qué decir del presente, de la conciencia, de la posibilidad descriptiva de nuestra historia, del desenvolvimiento experiencial, del relato del momento, no sería propicio arrebatarse ese privilegio a las “*selfies*” y recuperar la posibilidad de interpretar y relatar el momento.

Asumimos que tener este acercamiento con los alumnos colaboraría en la posibilidad de fomentar aptitudes para el aprendizaje de la Historia, mejoraría las formas narrativas de eventos que se dan en secuencia de un antes y un después así como lograrían una más sensible percepción de eventos cuya explicación se obtiene por medio de la reconstrucción de la causa y el efecto. Acaso, esta conciencia hace las veces de una competencia si es que se lograra convertir en un saber.

Manifestaciones conductuales que tienen como base la memoria y con ella la conciencia del pasado. Los verbos, enumerar, repetir, recordar, suponen un nivel básico pero su dominio metacognitivo depende en forma intrínseca de la conciencia temporal.

Claro está que dicho así, suena vasto y ambicioso, sin embargo el alcance de la estrategia presentada ha sido limitado, austero en la pretensión y en los resultados y posiblemente un pilotaje certero equivale a probar con diversas comunidades en distintos semestres y por qué no decirlo en distintas materias de índole filosófica cuya finalidad sea formar el pensamiento de los jóvenes estudiantes de EMS.

Sin embargo, daremos a conocer en esta estrategia llevada a cabo, un pequeño testimonio de lo que es posible hacer con el recurso cinematográfico, con un mínimo de conocimientos previos. De hecho al ser la mediación que se desea demostrar la que vincula la enseñanza de la filosofía con el uso del cine, se presentará esta como privilegiada por encima del uso de libros, diccionarios filosóficos y lecturas adicionales.

Cabe decir que no se ha elaborado ningún medio de muestreo cuantitativo, puesto que no se ha elaborado un instrumento adecuado para ese fin, se mostrará evidencia de que se trabajó el recurso cinematográfico con los alumnos y posteriormente ellos realizaron una actividad de traducción e interpretación del lenguaje cinematográfico a la expresión escrita, asumiendo los conocimientos filosóficos previos acerca del tiempo.

III La película Trabajada.

Película 1
Corre Lola Corre
Para ver completa

País: Alemania

Director: Tom Tykwer

Año 1998

Corre Lola Corre:

Corre Lola Corre es una cinta cuya temática principal es el tiempo, su primera imagen es un reloj en *close-up* con manecillas que salen de la boca de una representación de Kronos. La película gira en torno de una llamada que recibe Lola de su novio Manni, quien habiéndose aliado con un grupo de traficantes ha perdido el dinero correspondiente a la primera prueba de confianza, 100 000 marcos, que ahora él pretende conseguir con ayuda de Lola en un lapso de 20 minutos, este inicio dura alrededor de 7 minutos y de ahí en adelante la película se integra de tres cortes, trata de tres variables de la misma historia con la premura de obtener el dinero justamente en los 20 minutos, lo que la convierte en una especie de cine experimental dado que los 20 minutos que los actores tienen en la cinta para obtener el dinero son justamente los 20 minutos que dura cada corte, por lo que hay una fusión sincrónica entre el tiempo del filme y el tiempo del espectador, en los 20 minutos de cada corte, vemos a Lola correr, correr por el espacio vivo de las calles de Berlín, integrándose a la gran ecuación de la ciudad desde su propio plano cartesiano, desde su propia coordenada espacio-temporal.

Corre Lola Corre, contempla una visión cinematográfica que hace del espacio un todo en el que los tiempo individuales conspiran, se crean y se recrean expectativas a saber de las posibilidades de cada quien respecto del tiempo; en Corre Lola Corre es tan vertiginosa la vivencia del tiempo continuo que cuesta trabajo deslindarlo en pasado-presente-futuro, todo es causal, cada evento lleva a otros más que, en reacción en cadena, conforman la gran ecuación de la causalidad, de la sincronidad de causas y efectos, hay secuencias de imágenes que nos recuerdan que el cine se forma de encadenamientos interminables de 24 fotogramas por segundo, invitándonos a pensar que la vida de un personaje puede cambiar, decaer, disminuirse o imponerse sobre las estelas de la incertidumbre si una sola de esas secuencias cambiara de sitio en el transcurso total de los acontecimientos. Corre Lola Corre, rinde tal culto al problema del tiempo que el espectador lo sabe, sabe que vivir junto con Lola los tres intentos de llegar a su destino con su meta cumplida es digno de incrementar el nivel de adrenalina de ser espectador y cómplice de la impunidad del tiempo que pasa. Corre Lola Corre es un tributo a la vivencia del presente en plena conciencia de que éste depende del pasado y a su vez va construyendo el futuro. La conciencia del tiempo en Corre Lola corre, es necesaria puesto que el espectador vive junto con los personajes la situación de actuar conforme a las necesidades en los 20 minutos subsecuentes a darnos a conocer en qué consiste el problema que se ha de solucionar.

Cabe decir que en Corre Lola Corre, se vive como particular experiencia la impresión de que la vida nos permita repetir la historia, mejorarla, recrearla en una visión del alcance de metas y objetivos, en virtud del futuro, si bien, se ha dicho con anterioridad que se trata de un acercamiento al devenir de los eventos desde el punto de vista causal, dentro de los procesos que se han de considerar conocidos y también los inciertos o imprevistos y que suelen ser

determinantes para nuevos eventos, todos ellos que engarzados en el continuo flujo de acontecimientos se viven una única vez.

La regresión mencionada parece cobrar vida, brindar aprendizajes, delimitar situaciones o violentarlas, la solución de problemas es inminente y es un ámbito que ocurre bajo presión de tiempo, las metas se cumplen en cada uno de los episodios, pero a la vez, interviene la repetición de eventos, la alteración de premisas de algunos momentos de los que se podrá prever la causa y otros más que pueden ser completamente aleatorios.

4. Contexto socioeducativo en el que se elaboró la secuencia didáctica.

Como ya se mencionó la estrategia didáctica se llevó a cabo en las aulas de la escuela preparatoria del Tecnológico de Monterrey en el Campus Estado de México. Mencionaremos algunas de las características propias del ambiente áulico para identificar aspectos que facilitaron que se llevara a cabo la secuencia.

El Tecnológico de Monterrey es una escuela de índole privada, en el campus Estado de México los grupos van de los 20 a los 36 alumnos, las edades de los jóvenes van de los 14 a los 19 años en promedio, aunque la media del 5to semestre está entre los 16 y los 17 años. La población tiene una composición muy heterogénea puesto que se acercan a este campus personas de la mayor parte del Estado de México, es decir tenemos población de Texcoco, Teotihuacán que son lugares bastante lejanos al plantel, variable que no ocurre en otros planteles como Santa Fe o Esmeralda en donde la población puede responder a una diversificación menor por ser local, esta característica muy peculiar del Campus del origen geográfico de la población permite que también exista un alumnado diverso social, económica

y culturalmente. De igual forma se tiene contemplada otra fuente de diversificación de los alumnos, si se considera que hay una gran cantidad de alumnos becados por diversas razones, académicas, deportivas, socioeconómicas, consanguíneas (Cuando se trata de hijos de empleados) o resultado de algún convenio del Tecnológico con alguna institución o empresa. La población de la preparatoria versa alrededor de 1,250 alumnos desde hace algunos años, Así que a diario nos enfrentamos con muy diferentes variables que enriquecen mucho la práctica docente, desde luego que no se compara con la diversidad de la población de un CCH o una Prepa UNAM, sin embargo es de mayor diversidad que un gran número de escuelas preparatorias privadas que dan servicio solamente a comunidad local.

La gran mayoría de estudiantes se traslada a la escuela en el transporte interno de la institución, sobre todo los de los lugares más lejanos quienes se ven gravemente afectados cuando ocurre un accidente o algún contratiempo vial que les impida la llegada, algunos llegan en su propio auto o en transporte público. Es importante agregar esta variable puesto que la llegada, permanencia y salida de la escuela se da en un ámbito de cierta comodidad y seguridad en el traslado a sus casas y no implica un desgaste adicional.

Hay tres modalidades de bachillerato que son: La prepa bicultural, en donde el alumno egresa habiendo cursado de 6 a 10 materias en el idioma inglés, la preparatoria multicultural en donde acerca de la mitad o $\frac{3}{4}$ partes del programa se toman en otros idiomas y el bachillerato internacional que se ajusta a las normas internacionales del IB.

El índice de deserción es mínimo y se da por diversos motivos entre los que cabe enumerar: económicos, cambio de residencia, reprobación, estrés. Dentro de las políticas del tecnológico hay dos de gran impacto en la formación de hábitos, a diario la puerta del aula se cierra al minuto 5 sin posibilidad de abrirla a ningún estudiante, no hay ningún tipo de

recuperación de materias, una materia reprobada implica el recursamiento de la misma, entre las materias más reprobadas se hallan todos los niveles de matemáticas y los primeros semestres de lengua española, les siguen las ciencias; física y química.

La evaluación se ha modificado hacia las últimas generaciones, los exámenes han perdido su ponderación y fuerza, (curiosamente no ha ocurrido en las materias de mayor índice de reprobación) sin embargo en las materias de Ciencias Sociales y Humanidades hemos optado por técnicas e instrumentos alternativos de evaluación, entre lo que podemos contar como productos entregables, el reporte, la disertación, el ensayo, recientemente se han incorporado algunos productos entregables electrónicos como presentaciones en línea o infografías. Cabe añadir que se le otorga particular importancia al trabajo colaborativo, (aunque debemos realizar la observación de que en la práctica se tiende a distanciar de la técnica didáctica y convertirse en simple división del trabajo y no en su integración). Esta prioridad acerca del trabajo integrado es una parte fundamental de la estructura de la preparatoria que pretende dentro de su perfil de egreso que el alumno se encuentre integrado en diversas comunidades en donde pueda ejercer labores de liderazgo, por ello se empezó a trabajar en las llamadas aulas “*inteligentes*”



Las sillas son de colores para facilitar la organización de los equipos, se cuenta con diversos pizarrones móviles para que en caso de investigación o discusión grupal cada equipo coloque sus conclusiones sin borrar las de los compañeros, así mismo cada salón cuenta con un cañón, una computadora y una pantalla para tener acceso inmediato a la red de internet, a búsqueda inmediata de alguna noticia o imagen y a la proyección de cualquier producto documental⁴⁸.

Este conjunto de condiciones facilitan que se trabaje bajo cierto esquema en el que se pretende desarrollar ciertas habilidades, ver cine en el aula no representa ninguna dificultad (aún cuando la tecnología pueda fallar cuando menos se espera), existe la posibilidad de

⁴⁸ Imagen tomada

https://www.google.com.mx/search?q=aulas+moviles+tec+de+monterrey&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewiO_7_4uaLXAhVlyoMKHW5SCQ8Q_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=U1Qy9U_vO-wUoM: Fecha de consulta Octubre 16, 2017.

acceder en forma inmediata a las plataformas de cine on line, o también de transmitir el contenido de un video por medio de la computadora, hasta hace unos años había un departamento de préstamo para reproductores de DVD o incluso videocasetas VHS, pero ha ido desapareciendo paulatinamente.

Muchas veces que algo falla los mismos alumnos están dispuestos a prestar su equipo personal para transmitir algún contenido, es casi remoto que una clase se suspenda porque un equipo falló, aunque pudiera ser frecuente siempre se cuenta con un equipo técnico cercano que auxiliarán de inmediato en todo el apoyo necesario para que la planeación tenga un buen final.

Simultáneamente que se realizó esta práctica docente en las aulas del Tec, también así se hizo la misma dinámica en una preparatoria oficial del Estado de México, debo señalar que este estudio no es comparativo y no hay un recuento de variables ni cuantitativas ni cualitativas que pudiéramos encuadrar sin embargo mencionaré algunas de las condiciones en las que se trabajó en la preparatoria 105.

La escuela Preparatoria 105, se encuentra ubicada en el municipio de Tultitlán en el Estado de México, cuenta con tres edificios de dos plantas, uno de ellos dedicado a gobierno y administración y solo dos a aulas, la población por grado es de 150 alumnos aproximadamente, distribuidos en 3 grupos de 50 alumnos. Las 9 aulas de la escuela están ocupadas todo el día.

Los alumnos viven relativamente cerca, pertenecen a los municipios de Tultitlán, Tultepec, Coacalco, Cuautitlán, mayormente. Se conforman grupos muy homogéneos en edad, nicho social e intereses, por lo que rápidamente se produce un tejido social de empatía.

La escuela cuenta con dos salones habilitados para transmitir contenido audiovisual, una computadora con acceso a internet, una de ellas llamada audiovisual y la otra una sala de juntas, auditorio. La solicitud de estos espacios se hace con la bibliotecaria con una semana de anticipación, ella misma presta los controles para el cañón y la pantalla, cualquier falla por mínima que fuera implica que postergue la sesión porque no servía el control, fallaba el sonido, no había llaves del salón, se habían empalmado los apartados, la sala se requería por la dirección de la escuela para algo urgente, los alumnos habían desconectado un cable, se habían extraviado algunas piezas necesarias para el equipo etc, etc, en el mejor de los casos la transmisión de la película se llevó a buen fin y las actividades fueron llevadas a cabo con resultados muy bien logrados por los alumnos, a pesar del mobiliario, el tamaño de las pantallas de transmisión y cualquiera de los impedimentos antes mencionados.

Frente a todos los obstáculos mencionados los alumnos no suscitan expresión de impaciencia o de frustración para ellos que se lleven a cabo las actividades previstas suele ser completamente contingente, y aceptan cualquier notificación sencilla o grave como algo que puede ocurrir en cualquier momento, sin embargo si se realizaron las actividades posteriores tal como se había previsto.

Traigo este aspecto a colación justamente porque es importante que en este momento de establecer algunos atributos mínimos de dónde pudiéramos inferir la pertinencia del uso del enfoque en el desarrollo de competencias nos preguntemos si es un esquema factible de llevar a cabo a nivel masivo en todo el territorio nacional. Definitivamente esta pregunta rebasa por mucho el alcance de este trabajo aunque espero que este mínimo relato de la diferencia de las condiciones de trabajo en dos centros escolares distintos pueda suscitar una pregunta mayormente estructurada para emprender una indagación a profundidad acerca de esta las

condiciones mínimas necesarias para fomentar esta política educativa e incluso de un nuevo modelo educativo. No se puede hablar de formación de competencias sin la tecnología al alcance del alumno, de cada usuario del servicio educativo puesto que las condiciones antes mencionadas merman significativamente el alcance de las estrategias didácticas y de cualquier planeación previa en donde es más probable que surja la necesidad de responder y resolver sobre la contingencia que sobre la planeación.

Las facilidades, la confianza, la comodidad de las condiciones de enseñanza-aprendizaje de contenidos declarativos, procedimentales, actitudinales y simultáneamente desarrollando habilidades se ven soslayadas en dos comunidades distintas, tal diferencia no parece acontecer en el mismo momento histórico.

5. Seguimiento de la secuencia, guía instruccional e instrumentos de evaluación

- 1) La búsqueda de vocabulario filosófico en diccionarios especializados.
 - 2) Una tabla comparativa comentada.
 - 3) Un árbol conceptual
 - 4) Una disertación de acercamiento al tema del tiempo, con el auxilio argumentativo de dos filósofos, entre las opciones de argumentación estaban: Los estoicos a elegir, Sn. Agustín, Freud, Marx, Sartre. Que son algunos de los revisados con anterioridad en la Unidad III.
- 1) La búsqueda de vocabulario pretende acercar a los estudiantes a tres posibilidades que nos ofrece la filosofía para explicar los acontecimientos y la inserción de las acciones

humanas en el tiempo. Previo a la elaboración de esta actividad que fue una actividad de tarea, se habló en clase del mito de “Las Moiras”, se vincularon algunas de las teorías filosóficas vistas en la Unidad III en el tema de “La naturaleza humana” y cómo se podían emplear para auxiliar la argumentación de su producto escrito.

- 2) La tabla tiene como objetivo que los alumnos se vean en la necesidad de precisar y decodificar la información de la película, la información a colocar en la tabla es sencilla, la primera columna es para que recuperen al menos dos eventos que en las tres historias de Corre Lola corre ocurren sin ninguna alteración, en el mismo espacio y con las mismas características, en la segunda columna los alumnos deben colocar al menos dos acontecimientos que ocurren con ligeras variantes que admiten la injerencia de la voluntad humana y en la tercera al menos dos acontecimientos que no se pudieron prever dado que son productos del azar, eventos casuales.

Este primer ejercicio les produjo cierta incertidumbre, puesto que se vieron en la necesidad de clasificar y asociar lo que observaron de la película con ciertos momentos de su búsqueda en diccionario filosófico.

La segunda parte de este ejercicio radica en que respondan tres preguntas abiertas en forma personalizada y asociado con su vivencia, la intención de esta parte se centra en ellos puedan identificar algunas nociones mínimas del tiempo y sus efectos con las decisiones de la vida, concretamente con algunos términos que les son familiares como: éxito, planeación, previsión, voluntad. Este ejercicio les remitió mayor dificultad puesto que no alcanzaban a darse cuenta de cómo se vinculaba una cosa con la otra.

La segunda actividad consistió en que realizaran un árbol conceptual acerca de las decisiones que se dan en el tiempo, lo vincularan con

Los ejemplares que se mostrarán no diferencian entre las dos escuelas, solamente se presentan al lector como evidencia de lo que se ha podido realizar con el recurso cinematográfico, a continuación se especifica cómo fue el proceso de elaboración de cada uno de ellos, qué se pretendía y qué se logró.

Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey			
Escuela Preparatoria		Departamento de Desarrollo	Materia Obligatoria
Pensamiento y Reflexión filosófica			
5to semestre	Diario	5hrs semanales	
Requisitos: Haber cursado Formación del pensamiento crítico en 2do semestre. Haber cursado Ética ciudadana en 4to.			
<p>Perfil del egresado de la preparatoria del Tecnológico de Mty.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Manejar el lenguaje, herramientas y técnicas de la ciencia para estudiar y comprender fenómenos de la naturaleza, así como las principales características, condiciones, cambios e interrelaciones de la vida, la materia y la energía para proponer soluciones innovadoras y buscar el desarrollo sostenible de su comunidad ❖ Manejar el lenguaje de las matemáticas, así como sus principales herramientas para realizar cálculos matemáticos aplicados a problemáticas de la vida cotidiana. ❖ Comprender el impacto que las nuevas tecnologías tienen en las diversas dimensiones de la vida humana y reflexionar sobre sus implicaciones éticas, legales y sociales. ❖ Aplicar un pensamiento lógico computacional para la solución de problemas. ❖ Conocer y apreciar la herencia histórica y cultural de México para comprender su inserción en el mundo. ❖ Expresarte creativamente utilizando tecnología y valorar las manifestaciones artísticas como medios de expresión que nos permiten comprender mejor los distintos fenómenos sociales. ❖ Reconocer otras culturas para consolidar una visión global. ❖ Expresarte adecuadamente en forma oral y escrita en español e inglés. ❖ Conocerte y valorarte tomando consciencia de tus fortalezas y debilidades con el fin de establecer relaciones armoniosas y productivas y llegar a desarrollar un proyecto de vida personal, académico y profesional. ❖ Tomar decisiones de manera crítica e informada para el cuidado integral de tu salud. ❖ Asumir y defender con argumentos válidos una postura ante diferentes temas y problemáticas. ❖ Realizar proyectos que aplican las habilidades adquiridas para proponer soluciones con impacto social. ❖ Analizar la complejidad de los fenómenos globales y reflexionar sobre la importancia de construir espacios democráticos y equitativos que respeten la diversidad. ❖ Aplicar tus conocimientos y habilidades en proyectos interdisciplinarios que planteen retos vinculados a tu entorno académico, personal o social. 			

Encuadre de la materia en el contexto del plan de estudios.

Pensamiento y reflexión filosófica es un curso sello a nivel avanzado que se encuentra ubicado en el campo de las humanidades. Se considera que los estudiantes ya dominan conocimientos básicos sobre historia universal, ciencias, desarrollo humano y tienen la experiencia en el manejo de habilidades de pensamiento crítico.

Como producto del aprendizaje de este curso se espera que los estudiantes desarrollen un modo de pensamiento autónomo riguroso, basado en la reflexión crítica, conocimiento e interpretación de algunas teorías filosóficas con el dominio de habilidades tales como la formulación de preguntas, argumentación, expresión clara, precisa y relevante de puntos de vista, interrelación entre los planteamientos filosóficos, las creencias personales y los eventos de su actual realidad personal y social.

Objetivo General de la materia.

Al finalizar el curso, se espera que el alumno logre:

-Madurar un pensamiento riguroso, autónomo, crítico, e intelectualmente independiente, a través de la formulación de preguntas, argumentos lógicos y racionales, así como de una actitud reflexiva y de compromiso hacia sí mismo y su entorno.

-Desarrollar una conciencia personal y social, a través del dominio de ciertas habilidades filosóficas y vocabulario específico, de la evaluación continua y reflexiva sobre su experiencia personal así como de su realidad actual en interrelación con los grandes planteamientos filosóficos.

Temas y subtemas del curso:**Temas y subtemas del curso:****1. Primer acercamiento a la filosofía**

1.1 Características principales de la filosofía

1.1.1 Esencia de la actitud filosófica

1.1.2 Las preguntas filosóficas y sus características

1.2 Herramientas intelectuales de la filosofía

1.2.1 Habilidades del pensamiento filosófico

1.2.2 Razonamiento lógico y falacias

2. El ser humano descubriendo el conocimiento

2.1 El conocimiento y la posibilidad de conocer

2.1.1 Mente, cuerpo y mundo

2.1.2 Conocer y saber

2.1.3 Las comunidades del conocimiento

2.2 Las fuentes del conocimiento y la verdad

2.2.1 Precisión, certeza y verdad del conocimiento

2.3 Revelando el sistema propio de conocimiento

3. Construcción y transformación del mundo

3.1 El ser humano y el mundo

3.1.1 Mito y filosofía para explicar el mundo

3.1.2 Naturaleza del mundo: materia prima y el origen del universo

3.2 Concepción del mundo y la realidad: Idealismo, realismo, materialismo y pragmatismo

3.2.1. El concepto de realidad en Oriente: Budismo y taoísmo

3.2.2 La física y la realidad

3.3 La persona frente a la realidad virtual

3.4 Hacia un descubrimiento de concepción personal de la realidad

4. Esencia del ser humano y el sentido de su existencia

4.1 La naturaleza humana y su esencia

4.1.1 Lo esencial en la naturaleza humana

4.2 Existencia humana y su condición

4.2.1 Los planteamientos de la existencia humana

4.2.2 Libertad y determinismo.

4.2.3 Nihilismo y los valores

4.3 Finalidad de la vida humana

4.4 Hacia una percepción sobre la naturaleza humana y el sentido de vida

5. Trascendencia, Religión y espiritualidad

5.1 Finitud y trascendencia

5.2 El ser humano y la religiosidad: teísmo, agnosticismo y ateísmo

5.2.1 Dios y mundo

5.3 La búsqueda de su espiritualidad

5.4 Hacia un proyecto personal

6. Vinculación de la filosofía con las diferentes áreas del quehacer humano

6.1 La filosofía ante la ética y el arte

6.2 La filosofía y sociedad

6.3 Pensamiento y análisis filosófico en acción

Ubicación en el programa de la unidad a desarrollar.

4.2 La existencia humana y su condición.

4.2.1 y 4.2.2

Evaluación.

Actividades de vinculación (Evaluación cualitativa)

Instrumentos de evaluación 1 (producto integrador)

Reportes de lectura 2 (Vocabulario)

Actividad colaborativa 2 (primera y última sesión)

Entrega final Producto integrador escrito.

Tiempo dedicado 8hrs

Tiempo
destinado a la
unidad 15hrs

Tiempo
destinado al
subtema 7/8 hrs

Porcentaje correspondiente de la evaluación parcial 50%

Distribución de ponderaciones.

Búsqueda de vocabulario 5%

Lectura comentada 10% Comentario de la lectura 5%

Actividad colaborativa 5% c/u

Producto integrador 20%

Propósito personal:

Que el alumno relacione la importancia del tiempo y la memoria en la construcción de sus decisiones diarias con la posibilidad de reflexión filosófica acerca del mismo.


Que el alumno generalice la importancia de pensar acerca del tiempo y la memoria como un eje de reflexión de su vida personal.

Que el alumno vincule la reflexión acerca del tiempo y la memoria con los términos de Libertad, necesidad y azar vinculado con el fatalismo, determinismo, libertarismo a su vez que con los pensadores representantes de dichas tendencias.

Que el alumno determine una reflexión personalizada que precise su capacidad de posicionar un punto de vista acerca de las tendencias acerca del tiempo vinculado con los pensadores vistos desde el inicio de la Unidad IV con 4.1

Conocimientos previos:

El alumno en 4.1 se familiarizó con la pregunta ¿hay una esencia humana?, en su momento se señalaron algunas implicaciones de la misma interrogante también formuladas en forma de preguntas ¿Sigue el ser humano un plan maestro que determine la finalidad de su vida?, ¿Existe la libertad?, ¿Existe el destino?, para dar seguimiento a esta serie de problemas se llevó a cabo la siguiente actividad; por medio de trabajo colaborativo se encaminó a los alumnos en diversas supuestos teóricos, los equipos colaborativos en lecturas fragmentadas identificaron los postulados fundamentales de las siguientes propuestas: Santo Tomás, Marx, Erich Fromm, Albert Camus, Jean Paul Sartre, El estoicismo, el cinismo, el hedonismo. (Dependiendo de los intereses del grupo algunas de ellas podrían variar). Cada equipo llevó su indagación al resto del grupo y se socializaron aspectos básicos de todos tales como; vocabulario específico, (Mala fe, responsabilidad, ateísmo en Sartre, rebeldía, absurdo en Camus) Cada equipo analizó al menos un fragmento de su fuente original y ofreció al resto del grupo la respuesta a esa primera pregunta. ¿Qué es el hombre para...? Esa es la base para avanzar en el problema con la reflexión acerca del tiempo, ya que el trabajo que entregarán individual corresponde a un posicionamiento al respecto.

	Asignatura: Pensamiento y Reflexión filosófica		Problema que se aborda: Libertad y determinismo
	Profesora: Rosa Lilia Paniagua Quevedo		
	Tiempo destinado: 8hrs		
	Unidad: 4.2		
Competencias del perfil de egreso que se favorecen			
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expresarte creativamente utilizando tecnología y valorar las manifestaciones artísticas como medios de expresión que nos permiten comprender mejor los distintos fenómenos sociales. ❖ Conocer y valorarte tomando consciencia de tus fortalezas y debilidades con el fin de establecer relaciones armoniosas y productivas y llegar a desarrollar un proyecto de vida personal, académico y profesional. ❖ Analizar la complejidad de los fenómenos globales y reflexionar sobre la importancia de construir espacios democráticos y equitativos que respeten la diversidad. ❖ Aplicar tus conocimientos y habilidades en proyectos interdisciplinarios que planteen retos vinculados a tu entorno académico, personal o social. 			
Intenciones formativas.			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Que el alumno aprecie la expresión cinematográfica como una manifestación artística intencionada con la posibilidad de facilitar la comprensión de diversos fenómenos. 2. Contribuir a la formación de su proyecto de vida personal a partir de fomentar la reflexión constante acerca de la condición espacio-tiempo. 3. Que el alumno reconstruya diversas experiencias propias a partir de un incremento de la conciencia del espacio-tiempo como vivencia filosófica. 4. Que el alumno establezca relación entre los saberes obtenidos de la experiencia cotidiana así como de diversas experiencias académicas incluida la reflexión filosófica. 5. Que el alumno logre hacer la transferencia analógica entre las situaciones espacio-temporales observadas en los fragmentos de cine y/o en la película vista y en los acontecidos en sus experiencias. 			
Sesión 1 (50 minutos)			
Antes	Durante	Después	

<p>Reunir al grupo en equipos de 4 personas y pedirles que dediquen tiempo a intercambiar la siguiente información. 15 minutos (Ver anexo 1)</p>	<p>2) Se organiza una lluvia de ideas en forma oral en la que las participaciones serán aleatorias y un miembro del equipo responderá las respuestas de un compañero.</p> <p>3) Se agrupan las respuestas por parte de la profesora en el pizarrón, quién se encargará de agrupar las respuestas en tanto si las preguntas se respondieron en la vía positiva o negativa. (tiempo estimado de 10 a 15 minutos)</p> <p>4) Una vez agrupadas las respuestas en dos grandes bloques, la profesora suscita la discusión acerca de por qué nos importa el cumpleaños, por qué lo celebramos, qué tiene de particular ese día, por qué se piensa que el cumpleaños debería asociarse con el cumplimiento de deseos, por qué se asocian otras celebraciones y tradiciones con tiempo para reflexionar o cambiar cosas. (aquí se puede pedir al grupo que voluntariamente compartan su respuesta o bien se pueden tomar respuestas abiertas de las escritas en el pizarrón y dejar que aleatoriamente dirijan la discusión). (Tiempo destinado 15 minutos)</p>	<p>Cierre de la clase, Al concluir los 15 minutos, la profesora sintetiza las respuestas más constantes y remarca que en cualquiera de ellas hay un asunto en común, al cual responden todo pensamiento acerca de las experiencias vividas y éste es el tiempo y la vivencia del mismo a partir del espacio.</p>
<p>Sesión 2 y 3</p>		
<p>Antes</p>	<p>Durante</p>	<p>Después</p>
<p>Por medio de la técnica expositiva la profesora introduce algunos rasgos</p>	<p>Transmisión de los 40 minutos iniciales de la película</p>	<p>10 minutos para comentarios finales.</p>

<p>acerca de la película que se verá en clase. (10 minutos)</p> <p>1) Por qué se le llamó cine experimental.</p> <p>2) Atención en la música.</p> <p>3) Animación</p>	<p>en la sesión 2 y 40 minutos en la sesión 3.</p>	
Sesión 4		
Antes	Durante	Después
<p>Al inicio de la sesión se reparte entre los estudiantes un cuestionario (Anexo 2)</p>	<p>Los alumnos responden el cuestionario con el contenido de la película, con un límite de tiempo de 25 minutos.</p>	<p>Para el cierre de la clase se realizará una exposición por parte de la profesora, en donde se hablará nuevamente del problema espacio-tiempo y se dará una breve introducción a las razones para continuar con el ejercicio cinematográfico. Se les hablará de los ejercicios que se realizarán en las siguientes clases. Se les dará la tarea del vocabulario. (Anexo 3)</p>
Sesión 5		
Antes	Durante	Después
<p>Se reciben las fichas de trabajo con el vocabulario y se abre la conversación acerca de las tres palabras solicitadas, la profesora hace énfasis en cuál será la relación de estas palabras con el espacio-tiempo y cómo intervienen en nuestra vida. (10 minutos)</p>	<p>Se comenta en grupo solicitando la participación voluntaria de los estudiantes acerca de cómo es que se aplican las palabras del vocabulario en las situaciones de la vida.</p> <p>Mientras los alumnos comentan, la profesora o bien un compañero está escribiendo en el pizarrón las palabras que cada participante supone que son claves para entender los tres conceptos filosóficos</p>	<p>Se cierra la clase tratando de enfatizar que hayan entendido las tres diferentes posturas frente a la libertad y se les deja como actividad fuera de clase realizar un árbol conceptual relacionando entre sí algunas de las palabras que aparecieron en la lista aunado al modelo que a ellos les convence más para explicar las acciones.</p>
	Sesión 6	

Recepción de las tareas del árbol. Planeación y dudas acerca del texto que van a escribir	Los alumnos expresan sus dudas en plenaria.	Se muestra la guía instruccional y la guía de observación con la cual se evaluará el texto.
--	---	---

Especificaciones de las distintas actividades que tiene la secuencia (tiempo 15 minutos)

En los equipos formados conversar e intercambiar la siguiente información.

1. Cuando pensamos en el éxito en qué tiempo pensamos; pasado, presente o futuro.
2. Cómo se asocia a la vivencia del tiempo con los modelos filosóficos para entender la libertad.
3. Existe algún modelo a seguir para tener ciertas variables del tiempo bajo control.

Anexo 2 (Evaluación formativa, para suscitar la reflexión)

Cuestionario.

1. ¿Cómo es que Lola logra su meta?, ¿Actúa libremente?, ¿Qué aspectos la condicionan?, ¿Al conseguir los 100 000 marcos actúa bajo presión o con libertad?, ¿Qué momentos de la película se podrían asociar al fatalismo y por qué, cuáles al determinismo, cuáles al azar?.

¿ En cuál de las tres historias consideras que los protagonistas “emplearon mejor su tiempo” . Explicar.

Realiza una tabla en donde se especifiquen en diferentes columnas los siguientes acontecimientos.

- 1) Qué sucesos ocurren en las 3 historias.
- 2) Qué sucesos son los mismos pero sufren variables.
- 3) Cuáles son completamente aleatorios.

Consideras que nuestras decisiones se conforman con cierta posibilidad de tener variables bajo control o cierto orden sobre el tiempo. Explica.

Cómo haces en tu vida para planificar tu presente o incluso, tu futuro.

Hay alguna idea que te gustaría mencionar acerca de Corre Lola Corre.

Anexo 3 (Evaluación Sumativa)

Buscar en un diccionario filosófico en línea las siguientes palabras:

- Fatalismo

- Determinismo
- Libertarismo.

Guía de observación para búsqueda de vocabulario filosófico		
1) Se consultó un diccionario filosófico		
2) El trabajo tiene la referencia completa y en el formato indicado.		
3) El alumno hizo una síntesis personalizada de la definición.		
4) La definición se expresa en términos accesibles a la comprensión.		
5) Las definiciones se entregaron en el formato solicitado. (Escrito a mano en una ficha de trabajo con la referencia completa)		

Anexo 4

Esta actividad consiste en recuperar los contenidos previos, a saber,

1) Corre Lola corre.

2) El vocabulario.

3) Realizar una disertación que integre, una historia real o ficticia acerca del cumplimiento de acciones o metas en donde intervenga la previsión, anticipación o recuento de hechos pasados que posibiliten la toma de decisiones. Esta actividad tuvo la siguiente guía instruccional y fue evaluada con una guía de observación que se coloca a continuación.

Actividad Corre Lola corre.

Redactar la disertación que lleva por título.

¿Se nace libre o la libertad se conquista?. El caso (Real o ficticio) de éxito de (nombre de la persona real o ficticia) sustentada desde (Fatalismo, Determinismo, Libertarismo) con las filosofías de (Nombre de dos filósofos).

Instrumentos de evaluación.

- 1) Narración breve de la historia de la vida o de una parte de ella de la persona que aparece en el título y sugerir si su éxito se debe al destino, a las decisiones y las consecuencias de ellas o del azar.

- 2) Explicar con detalle la o las razones por las que consideras que esa historia de vida responde al Fatalismo, determinismo o libertarismo. (personal)
- 3) Describir dos diferentes filosofías con las que te sientas identificado de cómo se explica mejor el curso de la vida, en qué contexto histórico surgen y por qué te parecen atractivas.
- 4) Concluir respondiendo la pregunta, ¿El éxito es resultado de la libertad o es una limitación?. Explicar la respuesta.

Extensión mínima 3 cuartillas

Letra arial 12, interlineado doble.

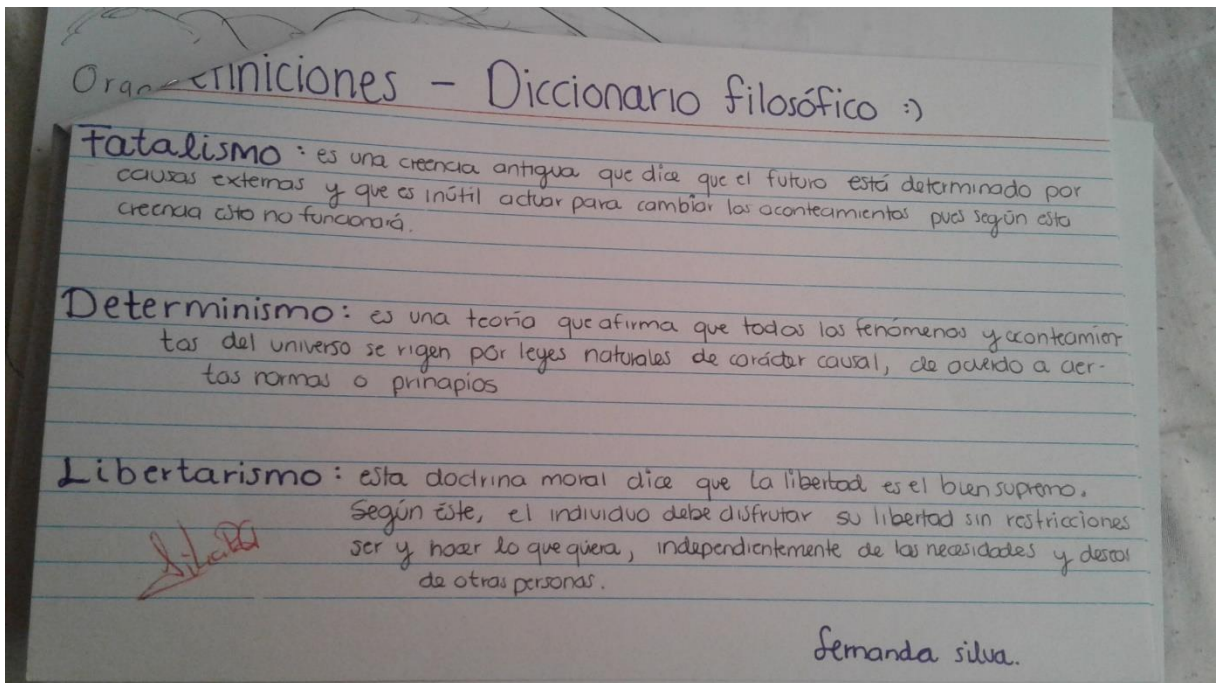
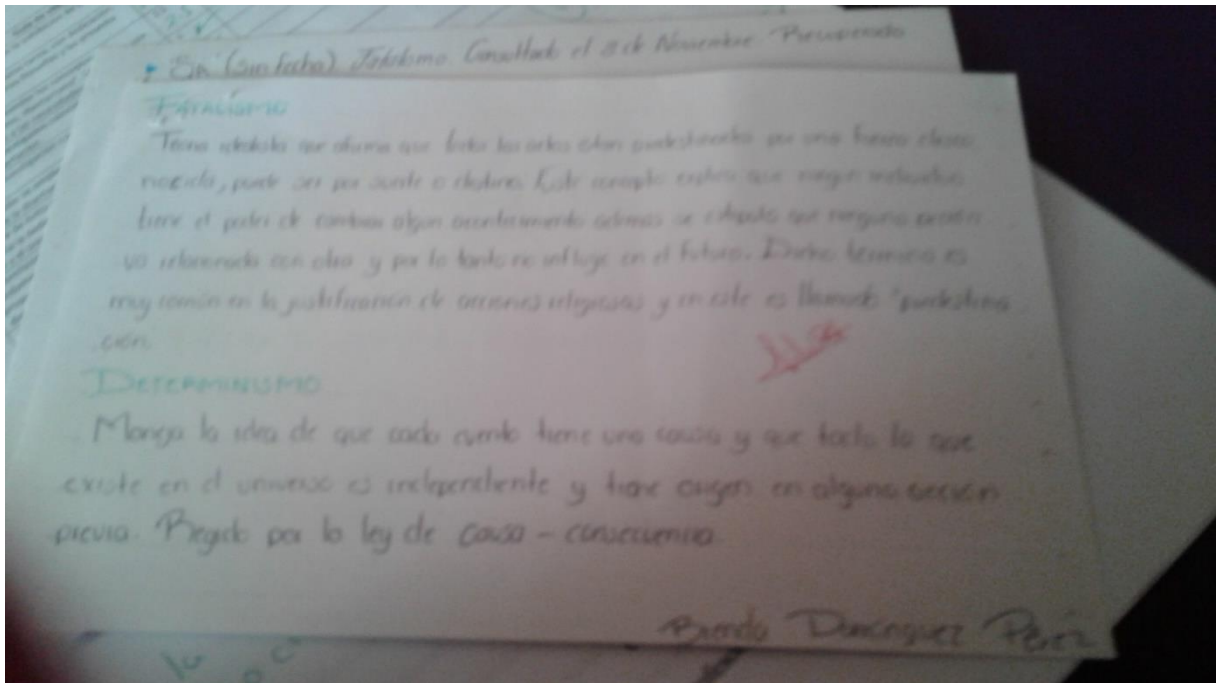
Integrar 3 referencias de fuentes empleadas en APA.

Guía de observación.

Guía de observación para evaluar la Disertación filosófica.		
Puso atención y mostró interés en la exhibición de la película en el salón de clases.	2	
Realizó las fichas de trabajo como tarea, con dedicación, explicando cada una de las tres filosofías y las presenta firmadas.	2	
Muestra evidencia de entender los conceptos de "Fatalismo, determinismo, libertarismo". Los maneja con facilidad y adecuación a las necesidades de su texto.	2.5	
Los dos filósofos investigados coinciden con la filosofía de la que trata su disertación.	1	
Las fuentes de investigación coinciden con la información manejada.	5	
La investigación se emplea como base de la justificación filosófica de la disertación	2	
La historia de éxito es contada con emotividad, se evidencia la dedicación para detallar aspectos de los logros y el sistema de acción seguido por esa persona.	3	
La conclusión es personalizada, responde a cómo se fundamentó el resto de la disertación, deja una propuesta acerca de cómo establecer un principio para dirigir las acciones en la vida.	2	
Cumple con los requisitos de extensión, fuente e interlineado.	0.5	

VI Evidencias

Paso 1. Búsqueda de vocabulario.



Evidencias del paso 2. Tabla.

Andrea Ortiz Paniagua
AG1377610

Actividad de película *Corre Lola corre*

En cada una de las historias aparecen formas diferentes de realizar diversas decisiones acordes al tiempo y la libertad.

En algunas se facilita más la planeación, la previsión, la anticipación que en otras.

a) En cada una de las columnas identifica la acción que se solicita.
b) Responde las preguntas que están debajo de las columnas.

Menciona una acción que está completamente sujeta a las circunstancias y sobre la que no se puede prever o anticipar.	Menciona una acción en donde hay aspectos que salen del control del ser humano pero si se tiene un campo de libertad de acción.	Menciona una acción que conociendo o no sus resultados si puede ser planeada por los seres humanos.
<p>El robo de la moto que Lola no pudo anticipar y por el que comenzó todo.</p> <p>El choque de ambos carros entre el amigo del padre y que no se puede prever cómo y cuando chocan.</p>	<p>La decisión de la amante al decirle al padre si es su hijo o no.</p>	<p>La decisión que toma de ayudar a su novio y traza los planes para lograrlo en su mente.</p>

- ¿Cómo asocias la libertad con el futuro?
Con las decisiones que tomas todos los días, porque siempre eres libre de elegir.
- ¿Cómo asocias la previsión con la libertad, las metas, el éxito?
Porque la previsión te ayuda a tomar libremente las decisiones para lograr tus metas y llegar a tu éxito.
- ¿Resulta útil el conocimiento del pasado en relación con la libertad, las metas, el éxito? Explica.
Sí porque puedes reflexionar las cosas que salieron mal y el porqué y decidir de manera libre con lo que ya sabes para lograr las metas y llegar a tu éxito.

Wendy Michel Domínguez Cruz. A01376709

Actividad de película Corre Lola corre

En cada una de la historias aparecen formas diferentes de realizar diversas decisiones acordes al tiempo y la libertad.

En algunas se facilita más la planeación, la previsión, la anticipación que en otras.

- a) En cada una de las columnas identifica la acción que se solicita.
 b) Responde las preguntas que están debajo de las columnas.

<p><i>fatalismo</i></p> Menciona una acción que está completamente sujeta a las circunstancias y sobre la que no se puede prever o anticipar.	<p><i>determinismo</i></p> Menciona una acción en donde hay aspectos que salen del control del ser humano pero si se tiene un campo de libertad de acción.	<p><i>libertadismo</i></p> Menciona una acción que conociendo o no sus resultados si puede ser planeada por los seres humanos.
<p>Cuando el chico pierde el dinero en el metro. Por que el no lo planeo o anticipo, simplemente estaba nervioso y dudó el dinero.</p>	<p>Cuando Lola le roba el arma al policía para robar el banco, porque estaba impulsada por todas las emociones que la rodeaban en ese momento, pero ella decidió robar el banco.</p>	<p>Cuando Lola entro al casino, porque no sabía que era lo que le esperaba, simplemente ella entro con la esperanza de ganar dinero y fue algo que ella hizo para ayudar a su novio, lo cual hace a esta acción parte de su plan para ayudarlo.</p>

1. ¿Cómo asocias la libertad con el futuro?

Que la libertad tiene que ver con las decisiones que tomás y esas decisiones son las que definen tu futuro.

Tu decisión es definida por la libertad que te dan y que tu mismo te das

2. ¿Cómo asocias la previsión con la libertad, las metas, el éxito?

Que la previsión es como un plan que tu haces para una meta, pero este plan tiene éxito de acuerdo a la libertad que exista para cumplir la meta y que pueda tener éxito.

3. ¿Resulta útil el conocimiento del pasado en relación con la libertad, las metas, el éxito? Explica.

Si, porque de acuerdo a lo que se aprendió en el pasado es la medida de la libertad que te das para realizar algo. Tus metas ~~son~~ ^{son} de acuerdo a tus limitaciones y si no hay una buena

libertad para llevar a cabo algo, entonces disminuye la probabilidad de éxito.

Javier Rey Gonzalez Diaz
A01274395

Actividad de película Corre Lola corre

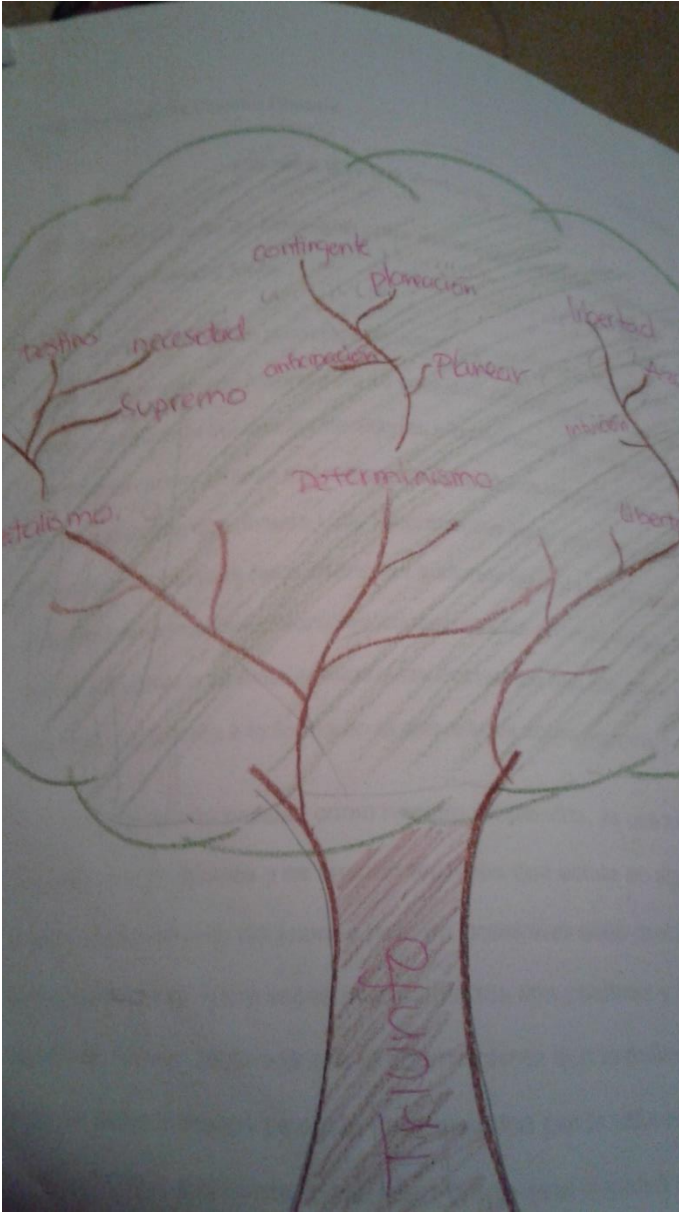
En cada una de la historias aparecen formas diferentes de realizar diversas decisiones acordes al tiempo y la libertad.

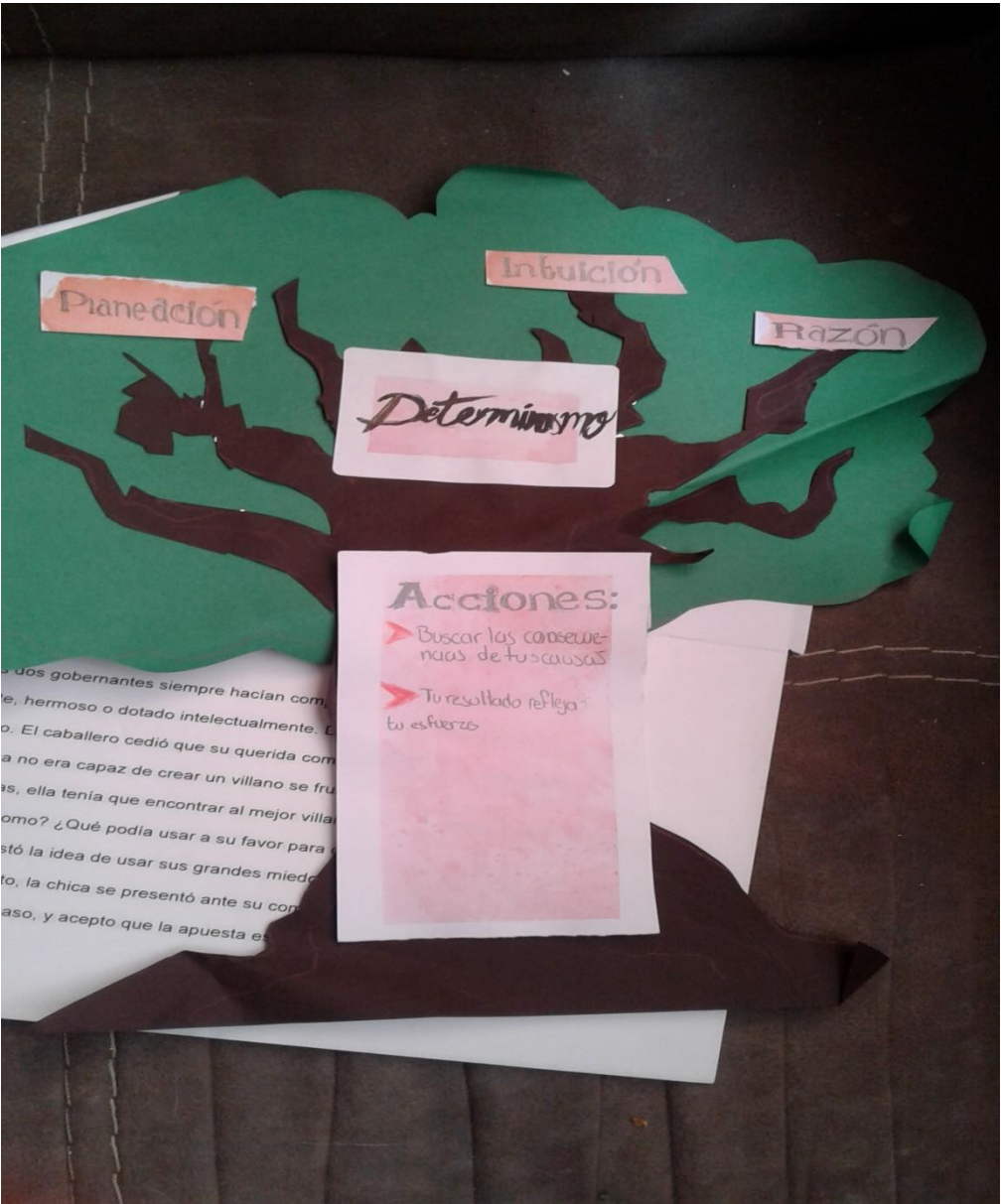
- En algunas se facilita más la planeación, la previsión, la anticipación que en otras.
- a) En cada una de las columnas identifica la acción que se solicita.
 - b) Responde las preguntas que están debajo de las columnas.

Menciona una acción que está completamente sujeta a las circunstancias y sobre la que no se puede prever o anticipar.	Menciona una acción en donde hay aspectos que salen del control del ser humano pero si se tiene un campo de libertad de acción.	Menciona una acción que conociendo o no sus resultados si puede ser planeada por los seres humanos.
En cada uno de las historias el amigo del papá de Lola choca con el mismo auto de manera distinta y otro ejemplo es que la muerte no se puede prever o anticipar.	Cuando en la segunda historia Lola es rechazada por su papá de nuevo pero antes de salir decide asaltar el banco.	Lola decide ayudar a Mani a conseguir el dinero que perdió, de cualquier manera.

1. ¿Cómo asocias la libertad con el futuro?
Dependiendo de las acciones que tomes obviamente con libertad, te conducen al futuro que te tienes previsto.
2. ¿Cómo asocias la previsión con la libertad, las metas, el éxito?
Pues con la previsión puedes saber cuales son los pros y los contras de las decisiones que tomes para alcanzar el éxito y tus metas.
3. ¿Resulta útil el conocimiento del pasado en relación con la libertad, las metas, el éxito? Explica.
El pasado si, porque nos brinda el recordar los errores o aciertos que pueden ayudarnos a obstaculizar en nuestras metas y para alcanzar el éxito.

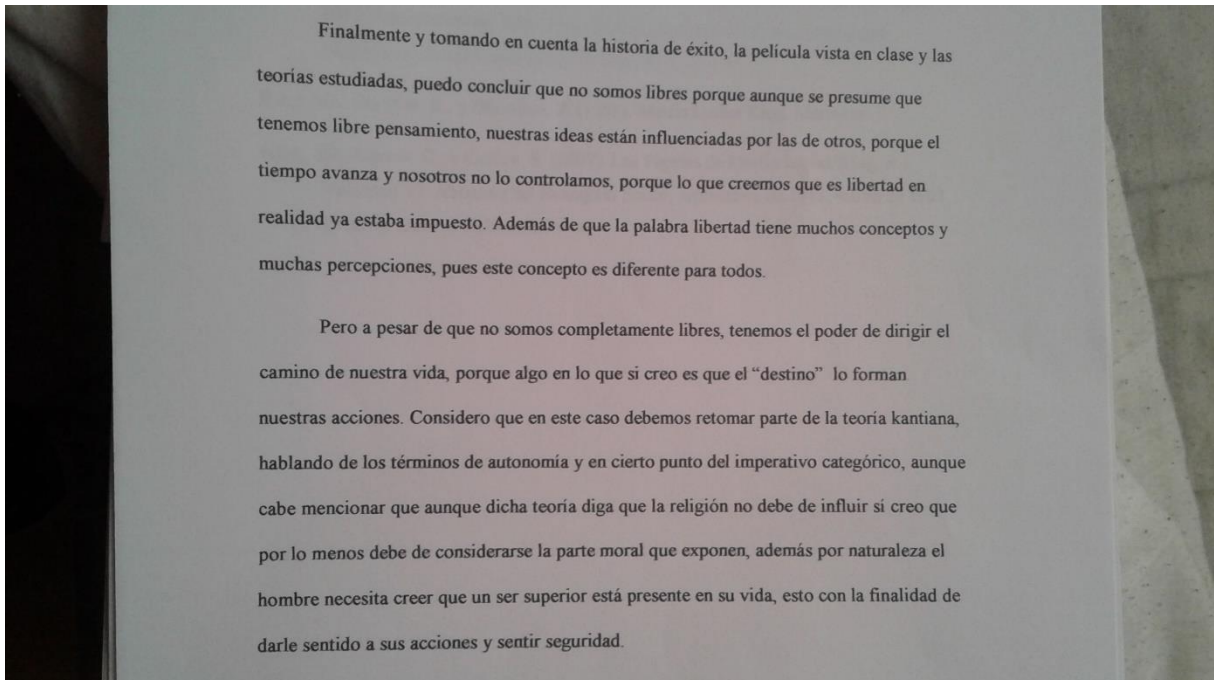
Evidencias del paso 3. Elaboración de un árbol conceptual.





Evidencia de fragmentos de la Elaboración del paso 4.

Disertación acerca del tema del tiempo.



Evidencias 2

Copia del título del trabajo

¿Se nace libre o la libertad se conquista?.

El caso Real de éxito de Itzel Martínez Salas sustentada desde Libertarismo con las filosofías de Marx y Hedonismo

Evidencia 3

Conclusión argumentada con Sartre.

¿El éxito es resultado de la libertad o es una limitación?

A mi punto de vista el éxito es resultado de una serie de limitaciones que nos ponemos, pero para empezar hay que saber la definición de ambos conceptos. La libertad para Sartre

consistía en que cada ser humano era autónomo de todo lo que hace, por lo que lo no permitido estaba admitido y no había nadie que pudiera prohibirlo. Y la limitación son las circunstancias que impide el desarrollo de una acción sea causada por una persona o sea la consecuencia de una acción.

7. Acotaciones sobre la implementación de la estrategia.

La actividad de llenar la tabla posterior a ver la película y las escenas antes mencionadas, fue resuelta por 36 alumnos de los cuales se han adjuntado aquí algunos de ellos, de los cuales cabe destacar los siguientes hallazgos.

- 1) Todos los alumnos refieren que se les ha facilitado entender por medio de las películas, pero aproximadamente un 50% de ellos no alcanzan a explicar la o las razones de cómo encuentran la mediación entre las teorías del vistas con las películas.
- 2) No obstante en las tres preguntas finales todos responden acerca de tres aspectos que vinculados con la noción del tiempo de acuerdo con su vida cotidiana.
- 3) A pesar de que en apariencia todos responden en favor de la comprensión de las teorías filosóficas que participan, también es cierto que alrededor del 30% responde con una especie de comodín.

En su totalidad los alumnos supieron diferenciar sin ayuda la reconstrucción de ciertas escenas, identificaron la regularidad de los eventos, cierta familiarización con la causalidad dentro de cierto enfoque de causas y efectos así como secuencias de acontecimiento que pudieran ser azarosos o aleatorios.

De acuerdo con lo anterior, podemos identificar que las siguientes acciones, algunas con claridad, otras con inmediatez y sin sentido reflexivo, sin embargo se podría establecer la promesa de que con un programa de seguimiento dirigido, más allá de unas cuantas horas de implementación sería factible promover en los alumnos en forma permanente que uno de los objetivos de la reflexión filosófica ha de ser que se desarrolle en ellos una creciente conciencia de su propio tiempo de vida.

A continuación se colocan en orden las actividades o verbos que se lograron con mejor resultados y posteriormente aquellos cuyos resultados fueron más difusos.

- ❖ Identificar:
- ❖ Reconstruir:
- ❖ Recordar

Se les dio a los estudiantes con cierta facilidad.

En segundo lugar, cabe dar a conocer que los alumnos más o menos al 50% si atribuyen al Conocimiento del tiempo una mejor actuación, previsión, anticipación de ciertas acciones, en tanto que otro 50% lo atribuye a una secuencia de acontecimientos por demás indeterminados y aleatorios.

Todos refieren que les ha gustado la actividad con cine, sin embargo no necesariamente ven aplicable el contexto presentado en las películas como parte de lo que pueden aplicar en su vida diaria.

Conclusiones.

Para fines de facilitar el seguimiento de los hallazgos de este trabajo los divido en tres rubros específicos.

1. La aplicación de la secuencia y la comprobación de las premisas.
2. Las áreas de oportunidad y mejora encontradas.
3. Cuál ha sido mi evolución personal y profesional a partir de la aplicación de la secuencia.

1. La aplicación de la secuencia y la comprobación de las premisas.

Durante el seguimiento y la elaboración de este trabajo sin que podamos hablar propiamente de una hipótesis sujeta a variables cuantitativas o cualitativas de comprobación, si podemos hablar de ciertas premisas que esperaban ser afianzadas mediante la aplicación de la secuencia propuesta.

Por una parte me gustaría resaltar que la aplicación de la secuencia supone una serie de variables circunstanciales, que impiden explorar en las posibilidades que se abren a la didáctica de la disciplina; entre las cuales me gustaría mencionar; 1) el tiempo destinado a la aplicación de la didáctica, puesto que como docentes titulares del grupo, hay que tomar esas horas con el compromiso de no restarle tiempo de ejecución al programa de la currícula escolar por lo que se somete al docente a una camisa de fuerza el tiempo dedicado; en mi caso 8 hrs del tiempo del semestre. 2) El realizar solamente una vez la secuencia en tanto que si se realiza en dos grupos simultáneamente en el mismo semestre el resultado tendría que plasmarse en términos comparativos, sin embargo debo decir que la principal intención trabajada abarca solamente un objetivo descriptivo por lo que previamente de su elaboración no se contempló la posibilidad de realizar una aproximación cuantitativa entre dos

posibilidades, ya fuera las opciones aplicar a un grupo si y a otro no o aplicar con distintas variables que después se pudieran graficar y cuantificar.

Por otra parte, si se aplica en dos semestre distintos se castigaría mucho el tiempo de consideración de resultados, pero además la búsqueda de productos entre uno y otro semestre cambiaría mucho los motivos de búsqueda puesto que el profesor se vería afectado por nuevas lecturas, hallazgos, técnica y por qué no decirlo, políticas educativas e institucionales.

3) Así, diremos que la secuencia se aplicó en un solo grupo de un mismo ciclo escolar, los alumnos fueron informados de que habría una alteración del programa durante 8hrs que implicaban el 80% de las clases de dos semanas, se les habló de la importancia de que manifestaran con toda claridad cualquier duda acerca de los indicaciones de las actividades y se realizó un trabajo previo de sensibilización acerca del empleo del cine y las posibilidades de aproximarse a las ctividades.

4) Un hallazgo interesante se dio con la primera actividad de la secuencia, puesto que consistía en formar equipos para discutir e identificar la importancia que tenía para ellos la celebración de su cumpleaños pretendiendo que sería una actividad suscitadora de reflexión acerca de la importancia del tiempo en la vida, sin embargo se dio el caso de que aproximadamente un 40% del grupo no mostró interés en hablar acerca del cumpleaños o celebraciones y en no vieron en la actividad un andamiaje para abordar las cuestiones del tiempo, ellos mismos refirieron después que les habría gustado empezar por algún texto literario o filosófico pero no les agradó que se indagara en sus costumbres de celebraciones, en cambio el resto del grupo se sintió satisfecho con la actividad aunque debo decir que algunos se quedaron en la superficie de hablar del cumpleaños pero no lograron interiorizar la reflexión del tiempo como resultado inmediato de esta inducción didáctica.

5) La película que se trabajó les gustó mucho a los estudiantes, se logró sin dificultad que los alumnos identificaran el tiempo narrativo de la película, así mismo, que cada una de las historias correspondía a la ocurrencia alternativa de tres escenarios diferentes como variantes de un mismo tema y que lograran identificar los sucesos recurrentes, los que sufrían alteraciones mínimas y los completamente aleatorios, pero en lo general se les dificultó asociar el tipo de evento con una aproximación a dar razón de una causalidad general, respecto de la causalidad la mayoría de los alumnos se manifestaron por la negativa de que pueda haber una secuencia causa-efecto de los eventos ocurridos en el tiempo, sin embargo a la hora en la que se les pregunta acerca del futuro y su relación con la planeación la respuesta más frecuente fue que si es posible preveer los acontecimientos e incluso de llevarlos a cabo con éxito.

6) Como parte de la evaluación se llevó a cabo en el momento de la aplicación de la secuencia una lista de cotejo que incluyeran verbos específicos a partir de los aprendizajes esperados de la actividad, sin embargo aunque no fueron instrumentos de evaluación implementados quiero complementar esta lista de cotejo con la conformación de dos tipos de rúbrica; una rúbrica analítica y una rúbrica holística, ambas desde la propuesta de elaboración sugerida por Laura Frade.⁴⁹

7) A pesar de los quiebres ya mencionados en cuanto a la aplicación, seguimiento y la evaluación de la secuencia, debo reconocer que los alumnos estuvieron en su mayoría interesados en el trabajo, les desconcertó que se tratara de una película alemana y al decirles que era una película de hace más de una década para ellos significó que se trataba de una película vieja, sin embargo se logró que vencieran el prejuicio de que ver película equivale a

⁴⁹ Frade. L. (2016) Elaboración de rúbricas. Material presentado para taller presencial impartido en Junio 2016 a los profesores de preparatoria del Tecnológico de Mty.

apuntar algo específico para la clase o peor aún que se perderá el tiempo, encontraron una relación directa con el tema aunque en diversos niveles les costó asociar con secuencias anteriores y con actividades de reto específicas. Para los alumnos resulta valioso que como docentes tengamos previamente trabajado el material cinematográfico, el objetivo a seguir las instrucciones de qué se les solicita encontrar en la cinta, con qué contenidos disciplinares se van a asociar y qué se espera de las actividades a realizar cuando el docente hace el trabajo previo, la actividad será muy provechosa de acuerdo con la planeación y las estrategias diseñadas.

Finalmente debo decir que aunque fue revelador el resultado de que si se logra que los estudiantes reflexionen acerca del tiempo como contenido filosófico si debemos reconocer que el andamiaje proporcionado en las 8 hrs de actividad resulta insuficiente, ha sido apenas la relatoría de que es posible, pero insuficiente para manifestar los grados de adquisición de una competencia.

2. Áreas de mejora.

Acerca de este rubro quiero a su vez dividir mi conclusión en varios sentidos, la presente indagación pretende en última instancia contribuir a la elaboración de diversas alternativas acerca de cómo mejorar y proponer alternativas para el aprendizaje de la filosofía entre los estudiantes de la EMS. En primer lugar quiero manifestar que apruebo de forma consciente y determinante que cada vez se hace más necesario integrar las tecnologías de la información en los trabajos que desempeñamos en el aula, por lo que una parte fundamental de lo hasta aquí sostenido es dejar en claro que el trabajo para lograr el enfoque de competencias requiere un mínimo indispensable de infraestructura tecnológica que posibilite la interacción por medio de las redes de comunicación, la tecnología que acerca al cine al aula y la

comunicación a través de plataformas mínimas en las que los alumnos puedan comunicarse, compartir, evidenciar su interacción y mostrar su interés a partir del manejo de contenidos cinematográficos.

2) Para trabajar con cine, el docente de filosofía ha de ser un buen espectador de contenidos cinematográficos, si bien no un experto si al menos, un aficionado en el conocimiento de los géneros que pueden resultar útiles para la vinculación con los contenidos del programa, es deseable que realmente cuente con el gusto por el conocimiento de autores, directores, trayectorias, guionistas, fotógrafos para que alcance a contagiar en los alumnos el sentido y el ánimo de que ver cine puede ser un auténtico inicio en el camino de la búsqueda, la indagación y el pensamiento, derivado de esto me atrevo a realizar las siguientes propuestas concretas:

1) De ser posible evitar poner a los alumnos películas que estén en cartelera o que provengan de una distribución apócrifa, si la película es de distribución actual será mejor enviarlos a las salas cinematográficas y discutir en clase puesto que significa darle el crédito a la actividad, la seriedad necesaria de que respetamos el sistema de derechos de autor y que le damos el valor que tienen los contenidos al adquirirlos en nombre de la buena calidad. Si por motivos de la distribución muy limitada o aún obsoleta de un filme, debemos recurrir a algún medio de reproducción alternativo, manifestarlo de esta forma con los jóvenes para que también valoren que no todo el cine es sinónimo de Netflix y que a veces el cine de autor o cine de arte está en muy pocas manos.

2) Hasta donde sea posible hacer una cuidadosa selección de películas, de tal forma que se pueda percibir nuestro conocimiento cinematográfico y sin menospreciar el valor del cine comercial y de masiva distribución, lograr que los alumnos se interesen por ver más allá de lo

que dicta el imperio hollywoodense. En este caso la secuencia se llevó a cabo con un filme alemán, pero entre las películas propuestas en el anexo hay diversos ejemplos de cómo dar variedad a este estímulo para los jóvenes.

3) Evitar a toda costa que los alumnos asocien que ver película es sinónimo de perder clase, o bien que si los filmes se dejan como tarea extraclase le den la seriedad necesaria de que de toda película transmitida se sigue un ejercicio retador que le obligará a cierto nivel de asociación análoga entre los contenidos de la clase y el contenido de las películas. Lo más deseable al respecto sería inspirar en los alumnos cierta expectativa cada vez que se anuncia el trabajo con cine.

3. Cuál ha sido mi evolución personal y profesional a partir de la aplicación de la secuencia.

Me ha llevado un año tomarle distancia a los aprendizajes de MADEMS después de haber concluído el programa de estudios, ha sido en verdad un camino de construcción, deconstrucción, y reconstrucción de formas de ejercer la práctica docente, he interiorizado mucho los aprendizajes para llevarlos a cabo; tomar en cuenta los beneficios de emplear estrategias didácticas, principios acordes a ciertos modelos y enfoques pedagógicos, implementar estrategias con ciertas técnicas didácticas, asumir ciertos contenidos del programa por medio de secuencias didácticas, la planeación integrada en actividades que condensan cierto desarrollo de habilidades específicas o bien de lo que se realiza en el trabajo acerca de las competencias y tener claro cierto grado de adquisición, desarrollo o progreso en los aprendizajes.

Sin embargo adjudico a los aprendizajes de la MADEMS una transformación completa de cómo acercarme a la planeación de las clases, siempre me había considerado una profesora creativa, con la cualidad de la paciencia para diseñar laboriosas actividades de modalidad activa, en constante interés por involucrar a cada uno de los alumnos en diferentes roles de aproximación a las actividades, sin embargo posterior a concluir la experiencia MADEMS, me observo en demasía al pendiente de las rúbricas, los indicadores, la evidencias, es decir el lado formal de los aprendizajes ha rebasado la parte emotiva del acercamiento que acostumbraba tener con los alumnos, así que me he descubierto en la necesidad de equilibrar todos estos aprendizajes que definitivamente me han transformado pero no dejar de lado la motivación que lograba en las actividades que aunque más improvisadas o realizadas con cierto grado de inercia resultaban muy atractivas para los jóvenes, en cambio ahora que tengo toda una planeación argumentada mis actividades no logran el mismo nivel de enganche de los estudiantes y eso me ha generado dudas acerca de mi práctica docente.

Quiero decir que me queda muy claro que hacer un trabajo recepcional acerca de la aplicación de una secuencia didáctica nunca fue muy motivador para mí, lo veía como un espectro muy limitante para la elaboración, problematización y planetamiento de una tesis que presuntamente abordara un problema de la educación, sin embargo, una vez finalizada diré mi última conclusión al respecto; toda la vida docente no nos alcanzaría para hacer réplicas y réplicas de una misma secuencia didáctica y siempre cambiarían potencialmente las premisas y los hallazgos, sin embargo, valoro esta forma de sostener este trabajo frente a los criterios de evaluación de la MADEMS en el sentido de que lo que se evalúa no es la secuencia misma sino la capacidad del docente para enlazar contenidos disciplinares, pedagógicos y de su entorno social en la docencia con el fin de mostrar la confianza, la dedicación y la fortaleza

desarrollada a lo largo del camino de la práctica docente, me queda claro que todo cuanto yo pudiera decir acerca de mi secuencia propuesta caería para el siguiente semestre, dependería del horario de un nuevo grupo, de si al salón le da o no el sol por los ventanales de las aulas, de cuántos alumnos y alumnas tenga más o menos familiarizadas con el cine y las películas, sin embargo lo que en trayecto de este trabajo me permite dejar en los ojos observadores de la evaluación es una secuencia didáctica (la misma) podría ser un trabajo docente inacabable, como lo es la experiencia de la práctica docente, siempre novedosa, con variables y sujetos de control mucho más escasos que las variables y sujetos fuera de control y aún ciertamente extraños, cada día los profesores de filosofía enfrentamos nuevos y distintos retos que nos obligan a valorar nuestra vocación docente en donde se privilegie el papel del diálogo y el aprendizaje humanos. Cada día como profesores refrendamos en las aulas que la labor fundamental de la filosofía va orientada a la pregunta, al deseo, a la tensión inacabada entre lo nuevo y lo anterior, lo conocido y lo desconocido y que pese a las formas cada vez más deterioradas en que nos corresponde enfrentar la decadencia del placer de la lectura, la afición por los libros, la búsqueda de la belleza y el desencanto del asombro, siempre nos queda la convicción de que solo la filosofía motiva y acerca a los seres humanos al desarrollo del pensamiento y que su presencia en las aulas es más que nunca necesaria revestida de nuevas formas en que los docentes buscamos las sendas para hacerlo actual y hasta donde es posible novedoso.

Anexo 1

Este anexo tiene como objetivo presentar la sinópsis de diversas películas que se podrían abordar en el aula bajo la perspectiva aquí trabajada, en todas ellas se pretende apuntar al común denominador de acercar a los alumnos al tema del tiempo y generar ciertas actividades que deriven en el desarrollo de esta conciencia. Como se verá algunas son más comerciales o de más amplio alcance que otras, por lo que también podrían generar diversas de acuerdo con las características de la población del grupo. El objetivo de traer aquí varias opciones, no las hace de tratamiento exclusivo para este tema ni exime a otras piezas de la cinematografía de tocar esta posibilidad, no obstante se ha diversificado la posibilidad que de acuerdo a nuestra población en el aula nos permita maniobrar con las taxonomías, posiblemente algunas más ambiciosas que otras y de mayor alcance analítico-sintético, de acuerdo con el objetivo de la actividad.

Amores perros:

Película rodada en la ciudad de México, estrenada en el año 2000, no solamente fue la inauguración magistral de la carrera de González Iñárritu sino también una cinta de autor y de culto dentro de la historia del cine mexicano. Amores Perros fue muy galardonada, extraordinaria ópera prima de un director joven quien se convirtió con esta cinta en una promesa para el oficio cinematográfico.

Tres historias diferentes, tanto como la diversidad social y económica que se vive entre los habitantes de la ciudad de México, misma que se ve evidenciada por las mascotas caninas de los protagonistas quienes se ven unidas por un evento trágico, un accidente de tránsito que

tuvo su locación en la Colonia Condesa es el punto de inflexión entre la unidad, la diferencia y la desesperanza volátil en la que se vive el tiempo.

Amores Perros es una magistral pieza que retrata vidas desoladas en un mundo en donde la pérdida, el duelo y la derrota trastocan la identidad de sus protagonistas, es una película que hacia el minuto 1 y hasta el minuto 4 se presenta una escena de autos en movimiento, una persecución que culmina en el accidente mencionado, la misma escena aparece nuevamente hacia el minuto 62 con un nuevo acercamiento de cámara que cambia el estímulo al espectador y la perspectiva estética, diversos acercamientos a la escena del choque se repite hacia el minuto 93, y por último en el minuto 105, filme de 2:33hrs, que tiene la característica de tener altibajos de adrenalina que se confunden con las fusiones, las alternancias y la disolución temporal en la que la vida se diluye. Choque y contraste social se cruzan en lo simultáneo a la vez que se diferencian en lo social, en lo material y en la propia temporalidad de los protagonistas.

Amores Perros, relata la unión de tres historias por un choque, posteriormente se da a la tarea de contar la historia de cada uno de estos universos unidos por la desgracia y la forma en la que viven en compañía de sus propios demonios.

La primera historia se llama “Octavio y Susana” ambos personajes están interpretados por Gael García Bernal y Vanessa Bauche respectivamente, son un par de adolescentes cuyo vínculo entre sí es un parentesco político, Susana es la esposa de Ramiro el hermano de Octavio, en este fragmento se trata la vida al límite de la clase baja en picada, en decadencia material, cultural y moral; el hacinamiento, la violencia, la promiscuidad propia de la clase baja en circunstancia de compartir el tiempo y el espacio. Octavio quien desea a Susana empieza a ver como una forma de ganar dinero llevar a su perro a pelear clandestinamente,

por este medio se hace de un capital con el que piensa que podrá huir con Susana y empezar un nuevo tiempo juntos en un nuevo espacio, ambos son jóvenes y parece ser que esta historia gira en torno de la mirada al futuro.

La segunda historia se llama Daniel y Valeria, quienes son pareja que trabajan en el medio del espectáculo y la farándula, clase acomodada con altas expectativas, Daniel ha dejado a su esposa para unirse a Valeria, en la inauguración del departamento de ambos ella sale a comprar una botella de vino, en el camino ocurre el mencionado accidente, Valeria, modelo cotizada y reconocida en el medio pierde una pierna, hecho que pone en crisis toda la expectativa de su nueva vida.

En esta historia, los protagonistas encarnan a personas de la mediana edad, Daniel, con un matrimonio en declive deja todo por unirse a su amante estrella del modelaje cuya carrera promete ir a la cúspide pero que se convierte tras el accidente en una caída en picada. Ellos apuestan todo por el presente, por su vida de hoy, dejan atrás el pasado, la historia pinta como si esta pareja tuviera la opción de trascender el tiempo, de obviar la causalidad, de empezar de cero pero el presente de ambos se ve trastocado por el accidente que les impide ver hacia el futuro, o al menos no el deseable para ambos y que les permite recuperar su pasado; a él, a su familia, a ella, su éxito y su nascente carrera.

El tercer fragmento se llama “El Chivo y Maru”, cuyo contenido versa alrededor de la vida de un anciano menesteroso al que apodaban El Chivo, Maru en esta ocasión no apunta a una pareja sentimental sino a una hija que el protagonista de esta historia abandonó cuando joven para volverse a los cuadros revolucionarios surgidos décadas atrás, silenciado, derrotado El Chivo sale de la cárcel para convertir sus ideales revolucionarios en la vida de un indigente

recolector de basura que hace el trabajo sucio a algunos policías aún en servicio, Maru, no sabe nada de él, creció con la idea de que otro era su padre, pero ya tendrá tiempo El Chivo para relatarle su historia. En la vida del chivo hay una nostalgia abrumadora por el pasado, es el punto de inflexión de los tres ejes de disolución del tiempo, al Chivo mira hacia el pasado, lo han destruido las decisiones hechas, emplea el presente para resurgir entre sus propias cenizas y ganarse un poco de compasión de su hija, no tiene futuro pero trabaja arduamente por forjarle un futuro a ella. Los efectos de su vida pasada han cobrado la factura, su tiempo y su vida están sin efectos para la prospección.

A pesar de que Amores Perros es un desfile sin fin de enigmáticos personajes cuya profundidad nos es revelada a partir de fugaces vistas, estos protagonistas están unidos y a la vez separados por el tiempo, su tiempo biológico es distinto, su tiempo subjetivo también lo es, Amores Perros es un magistral elogio a todas las implicaciones y derivaciones de la continuidad, la causalidad y el presente, a la complejidad entendida como azar, la coincidencia la imperturbabilidad fatídica de lo inevitable en su componente sustancial de nuestro tiempo.

Hay otros puntos de inflexión y distancia entre diversos elementos de amores perros, pero el hilo temporal es sin duda alguna un componente esencial.

El curioso caso de Benjamin Button:

Esta película inicia con un planteamiento particular respecto del tiempo, la primera escena nos muestra cómo un diseñador de relojes, como parte de padecer el duelo por la muerte de su hijo en la guerra, decide que su último reloj construido corra hacia atrás, con el fin de ver si lo perdido se recupera, lo torcido se endereza y lo decadente se levanta. Así que dos eventos simultáneos tienen lugar, en tanto que se inaugura el reloj mencionado y el artesano explica la razón de su creación, la intención de recuperar lo perdido y cristalizarlo en la creación de un reloj que camina al revés, sucede un acontecimiento en el que se encarna el deseo último de la creación del artesano, nace el hijo de la familia Button y con ello su caso narrado en la historia del cine, puesto que el pequeño Benjamin nace anciano llevando a cabo el sueño del relojero y su vida transcurre al revés, al menos en su apariencia corporal, él nace viejo y su crecimiento ocurre a medida que se hace más joven.

Es una ida y vuelta por el devenir del tiempo en una correspondencia inversamente proporcional, mientras que observamos cómo evoluciona el cuerpo viejo de un hombre viejo para convertirse en joven, observamos también cómo crece en conocimientos, en habilidades mentales, en el desarrollo natural de la curiosidad infantil en un cuerpo decrepito, el desarrollo mental de un niño de 5 años se luce pronunciando “melaza” al leer la palabra de un frasco a través de sus ojos de anciano.

Benjamin, vive en una casa-hogar de atención para ancianos, algunos de ellos en estado terminal, por lo que su presencia no se hace extraña, simultáneamente experimenta el crecimiento mental con la recuperación de las facultades físicas que le permiten caminar, desplazarse, socializa con los ancianos se acostumbra a lo que llama en el filme, las visitas de la muerte que ronda muy seguido por aquella casa. Entre las personas que conoce por estos

años se encuentra Daisy, una niña de su edad con quien Benjamin comparte juegos, complicidad, amistad. La película es propiamente toda la historia del desenvolvimiento de la relación entre ambos, de la evolución de ambos en el tiempo y el espacio, de las intersecciones de sus caminos, el filme explora diversas polaridades de las relaciones humanas, puesto que ambos personajes viven el amor fraternal, erótico, amistoso, y hasta filial entre sí, aspecto que trasciende la vivencia del tiempo y el espacio que es común a los seres humanos.

Los protagonistas de esta relación se encontrarán para permanecer juntos más o menos a la medianía de la vida, en donde ella es una mujer madura que está envejeciendo y él un hombre maduro que va rejuveneciendo. La película, inspirada en un cuento de T. S. Elliot. Explora como uno de sus temas fundamentales el problema del tiempo. Resurge como planteamiento central la tradición epistémica del problema mente- cuerpo y con éste si el tiempo del cuerpo debe corresponder al tiempo de la mente y la o las razones por las que esta correspondencia debería ser necesariamente positiva, si el aprendizaje o ciertos aprendizajes se vinculan solamente con formas de evolución, o aplica también la involución, dicho planteamiento agrega un ingrediente ontológico al posibilitar al espectador que formule preguntas acerca de cómo es que nos conformamos durante la vida, cómo nos relacionamos con el otro, por qué emerge el amor entre tiempo que se viven de distinta manera en cada persona, en cada cuerpo pero que coinciden en un mismo tiempo (época), este filme se ha ganado sin lugar a dudas un sitio en el cine de autor, porque sin seguir con rigor el contenido del cuento que lo inspiró logra hacer un planteamiento acerca de los diversos tipos de relaciones que tenemos los seres humanos con las personas cercanas que nos encontramos, pero en este caso son dos personas (Benjamin y Daisy), cuando ambos son infantes él es a la vez un anciano protector, pero conforme va pasando el tiempo él va siendo débil, a Daisy le toca consecuentar su

adolescencia de cuerpo, las crisis de acné en un momento en el que simultáneamente sufre la demencia senil y finalmente le corresponde en un cuerpo de anciana vivir una relación filial más depurada cuando él se convierte en un bebé. El único hilo conductor de esta relación atípica es el amor y las polaridades de ser que nos ofrece y la única lógica de esta relación es la coincidencia en el tiempo.

En el personaje de Benjamin se da una oportunidad más de reflexionar acerca del tiempo, la pérdida, el duelo por la muerte, a él le toca vivirlos en forma inversa, de jovencito encerrado en un cuerpo anciano le corresponde vivir la muerte de numerosos personajes que desfilan por la casa de reposo en la que vive y en tanto que va envejeciendo en un cuerpo adolescente se hace cada vez más difícil explicar que un jovencito esté perdiendo a sus contemporáneos. Esta película es un excelente ejemplo de cómo pensar en el impacto del pasado en los resultados de nuestras vidas.

Volver al futuro

Iconico filme de la guerra fría, la decadencia de la ciencia ficción y el novedoso desfile de logos de marcas que se empezó a dar en la década de los 80's, no podemos dejar de mencionar como una película que puede sugerir al estudiante de la EMS cierto interés por pensar algunos problemas relacionados con la física y el tiempo.

Filme cuidadoso, que acerca al espectador, a uno de los grandes temas de la ciencia ficción la posibilidad del reencuentro con la exploración simultánea de varios momentos de la historia, la explicación del presente basada en la comprensión del pasado y con ello la certeza causal de que lo que ha de ocurrir en el futuro no es sino una consecuencia causal con precedentes que se gestan en el tiempo y en el espacio.

Eterno resplandor de una mente sin recuerdos.

Película situada en un futuro tecnificado en el que se relata la maniobra de una organización científica que permite a los seres humanos una alternativa para lidiar con el duelo y esta es borrar de su memoria todo aquello que los lastima, cuenta con una estructura narrativa en alternancia temporal que permite al espectador la reconstrucción y organización del contenido. La realidad de seres humanos poco capaces de luchar con las pérdidas y llevar al plano literal frases hechas como “quiero olvidarlo”, al someterse a un tratamiento en donde por medio de una computadora conectada al cerebro los clientes de esta compañía adquieren la posibilidad de empezar de cero en su vida y en sus relaciones, el filme deja claro, cuánto de nosotros le pertenece a la memoria y cuánto perdemos al borrarla como propósito deliberado.

La casa de los espíritus

Inspirada en la novela homónima de Isabel Allende, esta película relata la vivencia de la memoria a partir de la nieta que se dedicó a escribir la vida de tres generaciones de mujeres, relato que se inicia con la abuela y culmina con su propia vida. Obra emblemática del Realismo Mágico, durante la narración se reconstruyen profundas creencias y a la par fragmentos de la vida nacional elemento que le otorga una dimensión histórica a esa reconstrucción de las memorias.

Amelie

Filme del Director francés Jean Pierre Jeunet, quién se había dado a conocer anteriormente por su ópera prima Delicatessen, que al igual que Amelie se caracteriza por el manejo de la textura en su composición fotográfica aportando pulcritud visual a su narrativa y estética.

La viveza de su fotografía retoma el papel del presente como parte del conocimiento por los sentidos y del que fuera el tema principal de esta cinta, el deseo. La película explora la inagotable fuente del deseo a partir de personajes de diferentes edades, cuyas historias personales evocan nostalgia del pasado a partir de objetos perdidos. Amelie, funge como una suerte de pitonisa que encara la pérdida y el duelo por el tiempo perdido, recuperando a las personas la vitalidad en nombre de recuperarles el objeto de su deseo.

Es una cinta completamente evocadora en donde se cruzan el pasado y el presente diluídos por la plenitud de un instante.

En Amelie, el tiempo se vive inserto en el espacio, haciendo un solo plano cartesiano en donde confluye la vivencia del instante, los viejos tapices, los granos pasando por las manos de la pequeña Amelie, el espacio vivo de la ciudad y los que la habitan hacen un potencial material para la reflexión del tiempo.

Anexo 2

Notas sobre La evaluación.

A lo largo del trabajo , posiblemente el tema de la evaluación es el que más brilla por su ausencia, el siempre presente pero innumerable, sin embargo, no se podría dejar de mencionar dado que el enfoque de este trabajo es justamente el enfoque basado en el desarrollo de competencias y entonces se hace necesario abordar bajo qué necesidades y contexto se han pensado los instrumentos de evaluación aquí presentados. Como dice Perrenaud, a su vez retomado por Margalef⁵⁰ tocar el tema de la evaluación es tocar el corazón de la didáctica y todas sus piezas.

Al admitir la vigencia del enfoque de desarrollo de competencias aquí trabajado, lo congruente es apostar por una evaluación alternativa, holística y multifactorial en donde la base de la misma, se constituye a partir de la preservación de un seguimiento que va más allá del aula, la competencia es inagotable, y en ese sentido el docente se convierte en un acompañante del alumno en tanto que se completa cierto nivel de adquisición de proceso, en ese sentido cualquier taxonomía para delimitar el nivel de logro acerca de la adquisición de ciertas habilidades también será inagotable.

El actual modelo educativo, sitúa o pretende hacerlo el papel protagónico del alumno como agente activo de su aprendizaje y de su educación, la verticalidad de las prácticas evaluativas tradicionales cede el sitio a instrumentos flexibles que marcan la diferencia con respecto de la

⁵⁰ Margalef, L. (2005) *Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica*. En *Perspectiva educativa, formación de profesores*. núm. 45, Junio 2005 pp. 25-44. https://miscursos.tec.mx/bbcswebdav/pid-5194028-dt-content-rid-15336072_1/courses/VA.T00950.1712.A/Margalef.pdf Fecha de consulta 07-sep-2017

prueba cerrada, del examen escrito, de la calificación numérica sin retroalimentación del profesor el enfoque de competencias, aquí cobran importancia los instrumentos de evaluación en los cuales la escala estimativa del profesor también cede el lugar al recuento de conductas, elaboración de procesos y aprecio de actitudes que se convierten en observables y que con ello adquieren la posibilidad de objetivarse, no hay, bajo este formato de evaluación en teoría, lugar para la arbitrariedad, el trabajo de los dos agentes que intervienen en la relación enseñanza-aprendizaje, maestro-alumno está completamente expuesto para ser a su vez avalado en caso necesario por un tercero o aún, por una instancia ajena al proceso si fuera necesario. La evaluación se ha convertido en un medio de continuo y permanente de estar en vela de cada agente que participa en la educación y el protagonismo del alumno se adquiere mediante el desarrollo de la conciencia de esta mediación, él, finalmente reconoce por medio de las prácticas de evaluación que cada instancia favorece el desarrollo, desempeño en la adquisición de saberes.

A la par que nace esta necesidad también surge en contraparte la evaluación a los docentes, la lluvia de certificaciones a las instituciones, al personal de apoyo, al de asistencia administrativa y a la educación en general como un servicio prestado con altos índices de calidad, de tal forma que todas las personas e instancias que conforman la institución escolar persiguen en última instancia una visión estimativa o cuantificable de saberse acreditados o desacreditados.

La educación es por excelencia un acto político, una práctica reproductora de un sistema social, económico y jurídico es precisamente en la evaluación en la que se decantan todas las necesidades sistémicas de validación de la práctica educativa.

Como consecuencia los docentes somos los agentes principales para hacer frente a los grandes retos de la evaluación, por una parte; si apreciamos al desarrollo de competencias como un enfoque integrador y holístico de la evaluación, estaremos de acuerdo en que, en última instancia todo aprendiente en mayor o menor grado lleva un avance en uno u otro nivel de logro. Y por lo tanto que esta tarea se dificulta cuando el objeto de la evaluación se dirige a productos, actividades o entregables que evalúan el pensamiento.

Por otra parte, como docentes aplicar el enfoque de competencias como el válido para la planeación, implementación y evaluación de un sistema educativo nacional no nos exime de la necesidad de ser críticos a éste, porque es la única forma de generar perspectivas novedosas en torno a un enfoque que puede optimizar o ser reduccionista de las habilidades en formación de los estudiantes.

Referencias:

- Aldea, E. (N/D) *La evaluación en educación en valores*. Municipalidad de Chillán, Chile,
- Arnaut, A. Et Al. (2010) *Los Grandes problemas de México*. Vol VII. La Educación. México: El Colegio de México.
- Aristóteles, (N/D) *Retórica* 1389 1ª 32 Recuperado en <file:///C:/Users/JUAN%20REAL/Downloads/Aristoteles-Retorica.pdf>
- Bachelard G. (2002) *La Intuición del instante*. México: FCE.
- Berenzon, B. *Ni todo ni nada, Memoria-Historia tiempo-espacio*. En Berenzon, B & Calderón G. (Coordinadores) (2012) *Los elementos del tiempo y el espacio*. UNAM/CONACYT Colección Seminarios p 43-63.
- Bergson H. (1977) *Tiempo y memoria: Textos elegidos por Gilles Deleuze*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beuchot, M. (1999) *Virtudes, valores y educación moral*. México: UPN, Colección Textos 12.
- Brenifier; O. (N/D) *Práctica Filosófica*. Institut de Pratiques philosophiques. file:///C:/Users/Flor%20Petaló/Documents/Brenifier_Competicencias-filosoficas.pdf
- Fecha de consulta 18/11/2015
- Calderon, C. (2015) *Evaluación para MADEMS*. PPT (Material creado y proporcionado por Carmen Calderón para el curso de práctica docente)

_____. (2015) *Ejes transversales: Contenidos actitudinales*. (Material creado y proporcionado por Carmen Calderón para el curso de práctica docente)

Casado, A; Sánchez J.(2007) “*Filosofía y Educación en María Zambrano*” en Revista española de pedagogía. Año XV No. 238 pp 545-558

Comenio, J.A. (1998) *Didáctica Magna*. 8ª Edición; México: Porrúa.

Coronel Ramos, M. A. (2013). *La Pedagogía Vital de Séneca: enseñanza para vivir moralmente y comportarse cívicamente*. Educación XX1, 16 (2), 83-96.

DEHÁQUIZ MEJÍA, J. Et al. (2011) “*El desarrollo de competencias filosóficas*”. En *la aventura del filosofar*. ITHAKI (Editorial ASED, Bucaramanga, Colombia. Disponible en <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2011/01/el-desarrollo-de-competencias-filosc3b3ficas.pdf>. Consulta 18/11/2015

Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO

Diario Oficial de la federación.

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_486_competencias_extendidas.pdf (fecha de consulta 23/12/2016)

Elias, N. (2015) *Sobre el tiempo*. México: FCE Colección filosofía.

Elias, N. (1994) *Teorías del símbolo*. Barcelona: Cultura Libre (62)

Esteban, M. (2009) *Las ideas de Bruner; de la revolución cognitiva a la revolución cultural*, en Educere #13 Revista venezolana de educación, p 235-241. Universidad de los Andes en Venezuela. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>

Foucault. M. (1992) *El Orden del Discurso*. Tr. Alberto González troyano. Buenos aires :Tusquets Editores. Colección Letra E. <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/680.pdf>

Frade, L. (2016) *Evaluación de competencias formativas*. Material didáctico proporcionado por la autora para el taller de evaluación por rúbricas. Junio 2016.

_____. *Planeación por competencias*. Material didáctico proporcionado por la autora para el taller de evaluación por rúbricas. Mayo 2016.

Freire. P. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta*. 3ª Ed. Buenos Aires, SXXI

Higuera. J. (2001) *Hanna Arendt, el concepto de amor en San Agustín*, Madrid. Publicado en El Búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía. Consultado el 16 de Marzo de 2016 en www.elbuhoo.aafi.es/buho8 DELAHIGUERA.pdf

Jaeger, W. (1987) *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE.

Juárez, J y Comboni S. (2012) *Epistemología del pensamiento complejo*. En Reencuentro, No 65. P38-51

Kraus, R. (1943) *La vida privada y pública de Sócrates*. Argentina: Sudamericana

Lacan J. (S/F) “*El tiempo lógico y el aserto de la certidumbre anticipada*” Versión on line, tomado de http://www.actividadhumana.com/articulos/Articulos_Portada/Lacan/lacan_texto3.pdf Fecha de consulta, 12 de octubre 2016

Lipman, M. (1991) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones La Torre.

Liotard, J. (1998) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Margalef, L. (2005) *Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica*. En *Perspectiva educacional, formación de profesores*. núm. 45, Junio 2005 pp. 25-44. https://miscursos.tec.mx/bbcswebdav/pid-5194028-dt-content-rid-15336072_1/courses/VA.T00950.1712.A/Margalef.pdf Fecha de consulta 07-sep-2017

Marzano, R. (1998) *Las dimensiones del aprendizaje*. Jalisco. ITESO. Tr. Luis Felipe Gómez. Colección. Educación Cognoscitiva. Versión PDF en <http://primariasregionsur.wikispaces.com/file/view/Dimensiones%20del%20Aprendizaje.pdf>
Fecha de consulta 23/12/2016

Mazarella, C. (2001) *Vigoysky: El enfoque sociocultural*. en *Educere #13 Revista venezolana de educación*, p 235-241. Universidad de los Andes en Venezuela. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>

Miranda, M. *Los mecanismos del reloj biológico*. En Berenzon, B & Calderón G. (Coordinadores) (2012) *Los elementos del tiempo y el espacio*. UNAM/CONACYT Colección Seminarios p 579-575

Monedero, J. (2014) *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Universidad de Málaga:

Morin, Edgar. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México: UNESCO/Santillana.

_____. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa. Colección Ciencias cognitivas.

Muñoz-Alonso. G. (1989) *El tiempo en San Agustín*. En Anales del Seminario de Historia de la Filosofía Num. 7 Ed. Universidad Complutense Madrid. Consultado el 12 Marzo 2016 en www.revista.ucm.es/index.php/ASHF/article/view

Nugent, R. (2006) “*Los jóvenes en un mundo globalizado*” en POPULATION REFERENCE BUREAU, http://www.prb.org/pdf06/youthinaglobalworld_sp.pdf

Olbeth Hansberg (2001) *La diversidad de las emociones*. México: Fondo de Cultura Económica

Platón. (N/D) *Lisis o de la amistad*. 207a-211d Recuperado en http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/P/Platon%20-%20Lisis.pdf

Rodríguez Y.(N/D) *La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica del análisis de contenido*. Universidad de Carabobo Facultad de Ciencias De La Educación Valencia, Venezuela. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-8.pdf> fecha de consulta 22 de Nov 2015.

Rousseau, J.J. (2000) *Emilio o de la Educación*. Tr. Ricardo Viñas. El Aleph. Recuperado en <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/Jean-JacquesRouseau-Emilioolaeducacin0.pdf>

Sacks Oliver. (1995) *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama.

San Agustín. (1992) *Confesiones* 17ª Ed. Tr. Antonio Brambila, México: Ed. Paulinas.

Seneca. (2010) *Sobre la brevedad de la vida*. Tr. Francisco Socas Gavilán. Recuperado en http://www.juntadeandalucia.es/cultura/bivian/media/flashbooks/lecturas_pendientes/sobre_la_brevedad_de_la_vida/files/seneca.pdf

Suter, Ronald. *El concepto del tiempo según San Agustín, con algunos comentarios críticos de Wittgenstein*. Consultado 13 de marzo en www.raco.cat/index.php/convivium/article

Tarkovsky, I. *Esculpir en el tiempo*. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética en el cine. 6ta. Ed. Madrid: Rialp, 2002.

Tobon, S. (2009) *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. España: Ecoe, ediciones.

Vargas J. (2010) *Filosofía ¿para qué?*. México: UAM Xochimilco.

Vargas, J. (Compilador). (2011) *La situación de la filosofía en la educación Media Superior*. Mexico, Torres & asociados/ Red Internacional de Hermenéutica educativa.

Volkow. V. *El símbolo en nuestro siglo*. Revista de la Universidad de México 51.

<http://etimologias.dechile.net/?si.mbolo>

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.

Zambrano, M. (2011) *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Ed. Ángel Casado. España: Gamma.

Películas mencionadas.

Arndt, Stefan. (Productor). Tywker, T. (Director) (1998) *Corre Lola corre*. (Cinta cinematográfica) Alemania, X-Filme creative pool/Lucky Red distribuzione.

Canton, N, Gale, B. (Productores), Zemeckis, R. (Director) (1985), *Vuelta al futuro*. (Cinta cinematográfica), Universal Pictures.

Golin, S, Bregman, A (Productores), Gondry, M. (Director). (2004) *Eterno resplandor de una mente sin recuerdos*.(Cinta cinematográfica) Anonnyous Content/Focus Features

Gonzáles, A. (Productor), González, A (Director). (2000). *Amores Perros*. (cintacinetográfica) México, Altavista Films/Zeta Films.

Kennedy, K, Marshall, F. (Productores) Finche, D. (Director) (2008) *El curioso caso de Benjamin Button*.(Cinta cinematográfica) EUA, Warner Bros Pictures.

Lauzirika, Ch, Fancher, H, Kelly, B (Productores) Scott, R (Director) (1982) *Blade Runner*, (Cinta cinematográfica)EUA, Warner Bros Pictures.

Ramis, H, Harris, T (productores), Ramis, H. (Director), (1993) *El día de la marmota*. (Cinta cinematográfica). EUA, Columbia Pictures.

