



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

DECONSTRUCCIÓN DEL HUMANISMO RENACENTISTA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA  
ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

**TESIS**

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

**PRESENTA:**

ISRAEL ALEJANDRO RAMÍREZ FLORES

**TUTORA:** DOCTORA VIRGINIA FRAGOSO RUÍZ

ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
PLANTEL ORIENTE

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:**

MAESTRO HUMBERTO RUIZ OCAMPO

ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL ORIENTE

DOCTOR ALEJANDRO ROBERTO ALBA MERAZ

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA NÚMERO 3, PLANTEL JUSTO SIERRA

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2018



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## **AGRADECIMIENTOS**

*Especialmente a Elena Flores Tranquilino, mi madre y primera maestra, por apoyar cada uno de los caminos que he decidido emprender.*

*A Lizeth Zavala, por acompañarme en los pasos más inciertos y oscuros.*

*A Diana Laura del Ángel Pérez, por brindarme el motivo fundamental del que se compone la filosofía: asombro.*

*A la Doctora Virginia Fragoso Ruiz, quien creyó en mi proyecto hasta el final y ser el vivo ejemplo del compromiso y entrega hacia la docencia.*

*A Dominique Yaziel Cruz, por quien espero un día sea formado con mejores principios de los que me guiaron.*

*A los miembros del comité tutor: el Dr. Alejandro Roberto Alba Meraz, al Dr. Luis Aarón Patiño Palafox, al Mtro. Humberto Ruiz Ocampo y al Dr. Ernesto González Rubio Canseco, paradigmas del ejercicio filosófico docente.*

*A mis alumnos y compañeros del Colegio de Bachilleres del Estado de México, Plantel Melchor Ocampo, porque me ofrecen la oportunidad de ser mejor cada día.*

*A mis amigos, que aunque no son mencionados, son parte fundamental en mi vida.*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México, quien sin duda alguna hace honor al título de máxima casa de estudios, por ser la oportunidad y el camino hacia la construcción de una realidad más justa, por crear las condiciones para mejorar como sociedad y por brindar los elementos necesarios para la autoformación.*

## RESUMEN

El presente trabajo conforma una propuesta de estrategia didáctica filosófica deconstructiva para promover el proceso de enseñanza en el Colegio de Bachilleres del Estado de México, el cual fundamenta su modelo educativo en el enfoque por competencias como enfoque pedagógico, éste propone hacer del alumno un ser crítico, propositivo y autónomo. La enseñanza de la filosofía desde la deconstrucción busca generar el filosofar en los estudiantes de bachillerato, entendido como la construcción de sentidos y significados de conceptos propios de esta disciplina, mediante actividades de lectura y de escritura para aprender filosofía y filosofar, y así generar aprendizajes significativos. La estrategia toma algunos de los principios deconstructivos para identificar el sentido histórico del texto, negar el contenido a partir de las aporías o contradicciones internas a éste y finalmente invertir las jerarquías impuestas con el paso del tiempo. Así se propone un proceso de aprendizaje basado en el análisis, la reflexión y la creación de su propio sentido conceptual del humanismo.

**Palabras clave:** didáctica filosófica, competencias, enseñanza, filosofar, estrategia, escritura, lectura, humanismo, deconstructivismo.

## ABSTRAC

The present paper work is a proposal of a deconstructive philosophic didactic strategy, which pursues an improvement in the teaching process at “Colegio de Bachilleres” from State of Mexico, this proposal is based in competences as a pedagogic approach, which in turn, proposes that students become into a critic and autonomous being who make transcendental proposals. Teaching Philosophy from a deconstructive approach pursues to generate the philosophizing in high-school students, which means, the construction of senses and meanings from the discipline own concepts, this will be accomplish by reading and writing activities to learn philosophy and philosophizing, and significant learning is generated. This strategy takes some of the deconstructive principles to identify the historical sense of the text, denying the content by the internal aporias or contradictions; and finally to invert the imposed hierarchies by the passing of time. In this way it is conformed the learning based in analysis, reflection and the creation of its own sense of conceptual humanism.

**Key words:** philosophical didactics, competences, teaching, philosophize, strategy, writing, Reading, humanism, deconstructivism.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	3
INTRODUCCIÓN .....	6
CAPÍTULO I. CONTEXTO DEL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE MÉXICO .....	12
1.1. Semblanza histórica educativa del Colegio de Bachilleres del Estado de México .....	13
1.1.1. Plan de estudios del Colegio de Bachilleres del Estado de México .....	19
1.1.2. Programa de la asignatura de Filosofía y su implementación por competencias .....	20
1.2. Introducción a la educación por competencias en México y la enseñanza de la filosofía .....	24
1.3. Análisis de las competencias: hacia un enfoque filosófico formativo .....	32
CAPÍTULO II. LA FILOSOFÍA Y LA DECONSTRUCCIÓN DENTRO DEL MARCO EDUCATIVO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR.....	40
2.1. La construcción de sentidos: Una idea de la filosofía.....	44
2.2. La paradoja como didáctica filosófica: hacia la deconstrucción de sentidos .....	54
2.3. Caracterización de la deconstrucción.....	68
2.3.1. Intertextualidad como herramienta al filosofar .....	78
2.4. La deconstrucción: propuesta metodológica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar .....	82

2.4.1. La identificación y la ruptura con la tradición heredada.....	86
2.4.2. Negación de la tradición .....	91
2.4.3. La superación como filosofar.....	94
CAPÍTULO III. INTERVENCIÓN FILOSÓFICA DECONSTRUCTIVA.....	100
3.1. El humanismo renacentista dentro del programa de la asignatura.....	102
3.2. Contexto sociocultural de los alumnos del COBAEM, Plantel 62 Melchor Ocampo.....	111
3.3. Los estudiantes del COBAEM, Plantel 62 Melchor Ocampo: entre el exceso y su formación.....	120
3.4. Intervención deconstructiva en la enseñanza de la filosofía.....	126
3.4.1. Planeación didáctica.....	130
3.4.2. Sesiones y actividades .....	144
3.4.3. Evaluación de la estrategia deconstructiva .....	167
3.5. Reflexiones sobre el empleo de la deconstrucción como estrategia de enseñanza.....	178
Conclusiones.....	188
Fuentes de consulta .....	194
Anexo I Cuestionario socioeconómico .....	202
Anexo II Evidencias de la estrategia deconstructiva .....	205

## INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), a través de los planes y programas de estudio, incluye el enfoque educativo basado en competencias, con el se pretende que el estudiante interactúe con su entorno de una manera activa, propositiva y crítica, además de lograr una apropiación de cultura filosófica durante su proceso de *formación*. Sin embargo, tanto su sentido como su aplicación se ha orientado en un sentido educativo instrumental; en algunos países de la Unión Europea, así como en Estados Unidos, la implementación de este enfoque en la educación ha tenido resultados positivos debido al contexto económico de dichos países.

Por otra parte, en México se adopta el enfoque por competencias como una consecuencia de los cambios orientados por los organismos internacionales que proporcionan recursos económicos a los países en desarrollo, así es inevitable cuestionar el trasfondo pragmático en la actual reforma educativa. Las competencias buscan incidir al menos en tres aspectos de la educación: a) la inserción de los estudios de bachillerato al campo laboral, b) para la continuación de los estudios profesionales y c) para su participación en la vida en sociedad.

En este contexto, la propuesta del programa de estudio de la asignatura de filosofía, establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Bachillerato (DGB), carece de un enfoque que promueva el filosofar en los estudiantes. La actitud cuestionante incansable y la apropiación de la filosofía desde su historia, tiene en las competencias una limitación, pues sólo

adquiere importancia como actividad o ejercicio, pero sin el aspecto filosófico no hay un carácter formativo.

El objetivo de este trabajo es presentar la propuesta y los resultados de una intervención pedagógica que conjunta, de una forma didáctica, elementos del método filosófico deconstructivo. Esta propuesta logra el cometido de la RIEMS, pero además logra lo que en primera instancia debe ser prioridad en esta asignatura: el filosofar. Se entiende por filosofar el producto logrado a partir de un proceso de construcción de sentidos y significados a través de la lectura de textos filosóficos, mediante una serie de actividades como el análisis e identificación de la postura del autor, la crítica y la problematización del mismo y, finalmente, la producción escrita da cuenta de la propia postura, para que en cada momento se asuma una actitud de reflexión y cuestionamiento permanente.

El trabajo en cuestión se compone de tres capítulos. En el primero se aborda el contexto histórico del Colegio de Bachilleres, se hace una delineación de la Filosofía institucionalizada así como de los elementos del currículum y el perfil de egreso; para finalizar se analiza el enfoque por competencias de una manera filosófica. Las competencias, aunque nacieron con un sesgo instrumental, pueden y deben ampliarse al ámbito humanista para compatibilizar la asignatura y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El segundo capítulo aborda la idea de la Filosofía entendida como una asignatura que promueve el filosofar a través de la construcción de sentidos y significados desde el cuestionamiento de la tradición hegemónica. Posteriormente,



se establece un acercamiento a las paradojas como fundamento didáctico en el proceso del filosofar, pues cada texto tiene un sentido y una visión que se impone sobre otros sentidos y visiones, de este modo, se compone una centralidad y una periferia, éstas se localizan en los textos e identificarlas implica el ejercicio del pensamiento crítico y dialógico, así se busca innovar en la enseñanza de la asignatura de filosofía en el Nivel Medio Superior (NMS), es decir, mediante la lectura de textos filosóficos se promueve el pensamiento reflexivo y se anulan las posturas unilaterales para desarrollar habilidades o competencias de análisis y, al mismo tiempo, los procesos que resultan de la lectura, aplicados a la cotidianidad de los estudiantes, dotan de un sentido y una actitud cuestionante sus experiencias. Para terminar el capítulo se ofrece una visión de la deconstrucción sistematizada para la enseñanza en el NMS, de este modo, no sólo se informa a los jóvenes, sino que se alcanza el objetivo de las competencias desde su propio filosofar, desde la crítica y propuesta continua con los textos.

En el tercer capítulo se presenta una descripción detallada del contexto escolar y de la aplicación de la estrategia en el tema del humanismo renacentista; se ofrece un análisis de los resultados obtenidos en la intervención de cada una de las sesiones, justificación de las diversas actividades, las etapas y los momentos de evaluación, así como la reflexión de los productos realizados por los estudiantes que demuestran lo fructífero de la propuesta.

El campo de la investigación fue para el Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM), cabe aclarar que los resultados pueden aplicarse en cualquier plantel de bachillerato y la estrategia a cualquier rama y tema de la

filosofía. Respecto al programa de estudio de la materia se puede afirmar que pese a las modificaciones y las distintas reformas educativas, aún persisten las prácticas tradicionales de enseñanza, la memorización y la repetición mecánica, mismas que hacen de la filosofía un aprendizaje tedioso y monótono. La relevancia del presente trabajo se centra en la creación de un pensamiento aplicado al contexto vital de los estudiantes de bachillerato, pues es fundamental para que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía tenga sentido; así, al ubicar lo teórico sin perder de vista la rigurosidad del pensamiento, tratar el análisis y la lectura de textos, e innovar en el proceso de formación representan la última oportunidad escolar en la que los estudiantes tienen un acercamiento a esta rama del conocimiento.

Dicho lo anterior, la importancia que tiene la estrategia deconstructiva aplicada a la enseñanza -para ver cómo se hizo la tradición histórica filosófica unilateral y superarla- es la trascendencia de poner en práctica el conocimiento adquirido, en otras palabras, aprender historia de la filosofía y filosofar, porque toda *deconstrucción* es una creación, es algo totalmente nuevo que responde a sus propias necesidades, es decir, el alumno generará un pensamiento propio dirigiendo su aprendizaje y su formación. Esta acción crítica de su contexto es su filosofar:

[...] deconstruir parece significar ante todo desestructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica; también des sedimentar los estratos de sentido que ocultan la constitución genética de un proceso significativo bajo la objetividad constituida y, en suma, solicitar o inquietar, haciendo temblar el suelo, la herencia no pensada de la tradición (Derrida, Jacques. 1989:17).

En cuanto a lo pedagógico, la propuesta deconstructiva se refiere a procesos para reflexionar, analizar y discutir posibles soluciones a problemas que se pueden encontrar en su cotidianidad y entraña dilemas, “aporías”, etcétera. El método deconstructivo no ofrece las respuestas al estudiante, sino que lo prepara para generarlas, lo lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias ideas, las causas, las sugerencias, etcétera, de esta manera *lo forma* en lo filosófico, movilizándolo los recursos propuestos por medio del trabajo colaborativo y la toma de decisiones. Al llevar al alumno a la generación de alternativas de solución, le permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y representa un recurso para conectar la teoría a la práctica.

Ahora bien, se aclara que al proponer la deconstrucción como estrategia didáctica de lectura y escritura filosófica con estudiantes de bachillerato no se limita al análisis de teorías, sino a una intervención activa y propositiva, que afecta todo el marco conceptual bajo el que ha sido creada la interpretación de los textos o la “tradición” como la nombra Jacques Derrida. La deconstrucción violenta e incide en todo aquello que intenta hacerse pasar por verdadero y absoluto, normal y cotidiano a la mirada común.

La presente intervención didáctica muestra cada categorización valorada como verdadera y que mantiene en sí misma su contraparte, es decir, la no verdad, aquello que ha enajenado y suprimido a través del tiempo, y llegar a este punto genera la reflexión no sólo sobre el estatus epistemológico de dicho valor, sino los fundamentos del mismo, haciendo que el alumnado cuestione cada uno

de los elementos establecidos que se han ido generando a través de la historia de la filosofía, por ello dice Derrida:

La inversión de las relaciones naturales terminan generando perversiones del sistema que violenta y agrede, no se impone como tal un modo de vida o un sistema, si no termina sobreponiéndose, se desdobla. (Derrida, Jacques. 1989: 164).

En este contexto, la estrategia proporciona al alumnado una serie de habilidades para usar en el aprendizaje sobre Historia de la Filosofía, pues no sólo asumirá una formación factual filosófica sino intervendrá en su propia *formación* al ver cómo se va desestructurando toda una visión filosófica y la manera en que se va constituyendo una serie de valores a través de las imposiciones en los diversos escenarios de su propia vida, por lo cual, lleva a la aplicación de la Filosofía misma a su contexto y su situación.

## **CAPÍTULO I**

### **EDUCACIÓN Y CONTEXTO DEL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE MÉXICO**

No es reciente la pregunta: qué hace a la escuela, el rol de los alumnos si éstos son sus protagonistas, qué es lo que se enseña y aprende, conceptos, habilidades, destrezas o valores, y el objetivo del lugar, esto es, si el espacio social escolar puede proporcionar y poner en marcha los procesos educativos. La respuesta es dual, pues una escuela sin alumnos no es escuela y alumnos sin asistir a la escuela difícilmente pueden ser considerados de esta manera. Sin embargo, he de remarcar que el lugar pasa a un segundo plano –al menos así lo hace ver el Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM)-, pues cualquier espacio puede ser habilitado para establecer los aprendizajes con los que el alumnado debe contar. Las preguntas obligadas son, ¿cuáles son esos aprendizajes?, ¿realmente se puede prescindir de los materiales y elementos infraestructurales para el desempeño de la labor docente?, ¿el contexto espacial y social permite formar o determinan para transmitir información y repetición? Estas cuestiones y otros problemas se intentarán abordar a lo largo del presente capítulo.

Este capítulo se encuentra dividido en tres apartados. La primera parte corresponde a la visión histórica del COBAEM, posteriormente una semblanza de

las competencias incorporadas a los planes de estudio y programas de la Educación Media Superior (EMS) y cierro esta primera sección con un análisis crítico de algunas competencias genéricas propiamente filosóficas respecto a la enseñanza de la asignatura de filosofía junto con una concepción más acorde al aspecto humanista. En tal contexto, debe admitirse que el presente subsistema responde a un momento determinado de nuestro país, haciendo sujetos históricos y a éstos últimos realizándose socialmente para formarse desde una visión económica. El desarrollo epistemológico de los estudiantes responde al acto creador de sí mismos, es el conocimiento lo que hace que se configuren en la realidad y es su configuración en la realidad social quien otorga el sentido al conocimiento que tienen del mundo, pero sobre todo de sí mismos. Saberse incompleto es ya la búsqueda de autocreación.

### **1.1. Semblanza histórica educativa del Colegio de Bachilleres**

En la década de los años setentas la población de México mantuvo un crecimiento demográfico constante; con ello, los movimientos sociales, obreros y estudiantiles, estaban presentes en la vida nacional, la insatisfacción creciente por los pocos resultados en políticas sociales aumentaban el desánimo y el comienzo de las crisis económicas mostraban un escenario poco alentador en los jóvenes mexicanos. En este panorama se crea el Colegio de Bachilleres, y pocos años más tarde su descentralización pasa a las entidades de la República. Sin embargo, no será sino hasta casi una década después con el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte*, que se propuso una revolución

*educativa: elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes y vincular la educación con el desarrollo [económico del país] (Martínez Rizo, Felipe. 2001: 36-37), mismo que buscaba reactivar la economía y superar las crisis a las que se enfrentaba la nación, por primera vez se vinculó a la educación con la industria.*

Los propósitos del Programa Nacional no reflejaron la revolución planteada, por el contrario, evidenciaron la fuerza de la crisis económica del sexenio, la urgencia del gobierno de ver en la educación una salida para implementar las ideas del nuevo modelo económico que surgía con la idea de lo global, posibilitó la incorporación de los elementos laborales al terreno educativo. En cuanto al modelo pedagógico puesto en práctica, muy acorde a las políticas internacionales provenientes de Europa y de Estados Unidos; de acuerdo a Armando Alcántara (2008), *la aplicación de la tecnología educativa tenía como principal objetivo tender un puente entre las necesidades laborales y la demanda social.*

Pues bien, el COBAEM, que únicamente contaba con veintinueve planteles desde 1996 a 2008 (Gaceta del Gobierno del Estado de México, 2012: 4), es decir, desde su creación hasta la actual Reforma Educativa, se encontraba atendiendo a una población totalmente urbanizada procedente del área metropolitana, incapaz de garantizar la instrucción de un pueblo en crecimiento, muy alejado aún de cumplir cabalmente con el compromiso para esta entidad, priorizo la cabida a todo un aparato burocrático alejado del propósito fundamental que es la formación de los alumnos.

Todo lo anterior representa la mejor prueba del camino por el que inició el COBAEM, una senda iniciada con un proyecto dual: el educativo y el político, éstos respondieron a las necesidades de un contexto particular, con problemas específicos para atender a jóvenes que buscaron solventar las crisis por las que atravesaba su sociedad, es decir, se buscaron soluciones con el subsistema en cuestión. La autora Amparo Escamilla (2008), señala que formar parte de una sociedad implica demandar al sistema educativo soluciones muy distintas a las planteadas de manera tradicional, por lo cual, lo relevante de un subsistema de educación es la calidad de información que reciben los estudiantes para poder aplicarla en las situaciones que implique una respuesta inmediata y efectiva, es decir, si bien, la enseñanza en la EMS tiene un fundamento político, éste debe ser conciliable en la formación de ciudadanos conscientes, críticos y democráticos.

Por otro lado, la UNESCO ya había publicado y difundido la idea de un mundo empapado con el valor económico, bajo el discurso de establecer la equidad con las naciones menos desarrolladas y por ende, menos preparadas para enfrentar los retos de un mundo cada vez más cambiante y desigual. En el texto *La educación encierra un tesoro* (Delors, Jacques. *et. al.* 1996), se estableció la propuesta de educación que resolviera los problemas y conflictos que estaban – y aún se encuentran- presentes en el ámbito internacional y nacional, así se establecieron los cuatro pilares de la educación: *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir*, de esta manera se conformó un modelo educativo para toda la vida, formar a un tipo de hombre, que se encuentre en preparación constante, en contraste con el acumulamiento de información, así:



El enfoque de formación en competencias constituye una tendencia que se articula en torno a la política educativa internacional. Los cuatro ejes de actuación tienen como propósitos lograr un acercamiento entre el mundo laboral, la educación-formación, la adecuación de los trabajadores a los cambios en la tecnología y en la organización social de la producción y el trabajo. (Hernández M., Alma. 2008: 755-756).

Las características a las que se suscribió la educación con el enfoque por competencias responde a las necesidades de una vida práctica y económica, pero no peleada con las necesidades sociales como: la salud, la seguridad, el empleo, entre otras; el nuevo enfoque educativo delimita una tendencia productiva no exclusiva de la industria, se reconoce la posibilidad de una orientación más humanista, a través de la apertura y ampliación conceptual, pues que hayan tenido un origen para el sector productivo no significa que deban quedarse con el mismo sentido y significado, al contrario, aplicarlo en otro contexto ya implica una ampliación de contenido para responder a las nuevas necesidades, más adelante detallaré este punto.

Pues bien, al ir creciendo la demanda por los servicios educativos, no sólo en el Estado de México sino en todo el país, además de las políticas educativas implementadas, el contexto mundial económico, los cambios tecnológicos y las transformaciones de la vida moral respecto al papel de la educación, entre otras, exigió una mayor participación gubernamental que garantizara una preparación en áreas laborales, también llamado *Formación para el trabajo* (Plan de Desarrollo Académico. 2012: 8-9).

Posteriormente, al ser aprobada la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS 2008), uno de sus principios rectores consistió en garantizar y hacer de manera obligatoria el acceso al nivel medio superior, por lo que de

manera inmediata se triplicó la creación de planteles del COBAEM en menor tiempo, en comparación con el periodo anterior a la actual reforma (Gaceta del Gobierno del Estado de México, 2012:5), sacrificando lo cualificable por lo cuantificable, respondiendo a los estándares internacionales impuestos antes que al bienestar común, esto es, garantizar mano de obra para una industria sobre la formación integral y propedéutica.

Ahora bien, algunos de los centros educativos creados posteriormente a la RIEMS han sido adaptados bajo las condiciones y características más básicas para su aprovechamiento, esto es, usar recintos en calidad de préstamo en tanto se construye el plantel oficial o la construcción de aulas improvisadas, dotadas de cuatro paredes laminadas, un pizarrón, pupitres y un escritorio, esto como una forma de acercar la educación a los sectores más vulnerables. Curiosamente los últimos planteles ubicados en Aculco y Soyaniquilpan, áreas totalmente rurales, que han sido abiertos en los últimos meses, en sus espacios escolares coinciden con las características antes mencionadas.

Dicho lo anterior, la realidad contrasta con la RIEMS porque no se está garantizando la educación de calidad, ni se garantizan los recursos adecuados para dotar a los planteles de las herramientas que permitan desarrollar habilidades, aprendizajes y capacidades durante la formación en el Nivel Medio Superior; por ello, se han presentado diversos problemas, algunos de ellos son: cómo se aprende sin hacer, sin llevar a la práctica en un laboratorio, en un equipo de cómputo o sin una biblioteca; cómo se garantiza la formación si los recursos son incompletos. En el subsistema COBAEM se ve sacrificada la calidad por la

cantidad, pues interesa atender a una población mayor que tener egresados con un perfil y habilidades de profesionistas o en su defecto, ciudadanos; por ello, cómo formar sin las herramientas que permiten desarrollar de manera adecuada el enfoque por competencias y sin los elementos didácticos y técnicos que ayudan a implementar dicho enfoque; cómo formar bajo una perspectiva humanista si no poseen los medios que permitan equilibrar su situación respecto otros sectores, otras clases, otro contexto y evidentemente otra educación.

Dicho lo anterior, hay una seria contradicción entre lo que pretende la Reforma, las capacidades demostradas por el subsistema en cuestión y lo que necesita la sociedad; en la Gaceta oficial del Gobierno del Estado de México (2012) se establece la Visión del COBAEM acorde a lo que marca la ley, la cual enuncia como finalidad:

Impartir estudios de Bachillerato General a través de un marco curricular común, basado en el desarrollo de competencias que formen de manera integral jóvenes responsables, solidarios y comprometidos, capaces de incorporarse a la educación superior y al sector productivo que les permita mejorar su calidad de vida (Gaceta del Gobierno del Estado de México, 2012:7).

Sin embargo, basta visitar los planteles y los municipios de la zonas aledañas al área metropolitana para percatarse de la creación de este tipo de planteles alojados en una serie de factores externos a lo educativo, así se ubican: por compromiso político para alimentar una burocracia que absorbe recursos innecesarios, o bien, para aumentar el valor del suelo por el anuncio de la creación de un plantel escolar.

¿Será entonces que la RIEMS y su enfoque por competencias no responden a las necesidades del contexto socioeducativo y cultural mexicano?

¿Es la resistencia de los docentes que se niegan a implementar dicho enfoque bajo la justificación de que el alumno es quien no se esfuerza por aprender bajo la nueva propuesta? Durante mucho tiempo se han importado ideas, sistemas y filosofías de Europa y de Estados Unidos, como si sólo bastara con la buena voluntad para que por arte de magia funcionaran de manera óptima, sin tomar en cuenta los recursos y características de la población, sin comprender realmente las necesidades de cada región, de cada pueblo y de cada individuo, ocasionando desajustes por fallidos intentos de imitación en lugar de sentar un modelo educativo que tome en cuenta las necesidades antes enunciadas, por ello, posterior a la implementación de la RIEMS, el COBAEM realizó los ajustes necesarios pero no suficientes en el plan de estudios y en particular en el programa de la asignatura de filosofía, por lo cual, sigue persistiendo un trabajo repetitivo y mecánico, un mero acumulamiento de información, poca o nula formación hacia los docentes y con ello, persiste la dolencia de una concepción de la filosofía muy alejada de su esencia.

#### **1.1.1. Plan de estudios del Colegio de Bachilleres del Estado de México.**

Ahora bien, al intentar solucionar las necesidades descritas anteriormente, el COBAEM implementó un cambio curricular en el “Plan de desarrollo académico” (Programa de estudio de Filosofía: 2013), el cual, consta de 31 materias obligatorias distribuidas en seis semestres, pertenecen al Componente de Formación Básico y pretenden articular los aprendizajes del nivel básico con el

bachillerato; de manera adicional, 28 asignaturas del Componente de Formación Propedéutica, de las cuales el alumno sólo puede elegir siete materias distribuidas entre el tercero y el sexto semestre, para fortalecer su presencia en el nivel superior, a través de distintas capacidades que inciden directamente en el área a desarrollarse como estudiante profesional.

Finalmente, el Plan de Desarrollo Académico, encierra una contradicción, pues aunque en sus postulados afirma brindar una formación para cuatro áreas laborales, únicamente se imparte la preparación en Contabilidad; y si bien, los límites económicos y sociales ya muestran un obstáculo en el proceso formativo, adicionalmente se proporcionan cuatro asignaturas obligatorias incapaces de satisfacer los intereses o preferencias del alumnado, limitando aún más su desarrollo integral y por lo tanto, sucede lo mismo en el campo laboral.

### **1.1.2. Programa de la asignatura de filosofía y su implementación por competencias**

El fundamento principal del programa de la asignatura de filosofía fue elaborado e implementado a partir ciclo escolar 2009-2010, pertenece al Componente de Formación Básico, fue implementado un año posterior a la RIEMS debido a una pretendida desaparición del currículum. Al desarrollar el Acuerdo Secretarial 486 se volvió a incorporar esta materia en conjunto con las competencias disciplinares extendidas, mismas que:

[...] implican los niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica y, en consecuencia, tienen una función propedéutica en la medida que prepararán a los estudiantes de la EMS para su ingreso y permanencia en la educación superior. (Acuerdo 486. 2009: 75).

En la cita anterior se reconocen los niveles de cognición como una condición indispensable en el proceso de aprendizaje para fundamentar la asignatura de Filosofía, misma que debe orientarse al reconocimiento y valoración de todos los elementos que inciden en el desarrollo del ser humano y el mundo, esto es, hacer del alumno un ser crítico, pensante, analítico y propositivo; en suma, *formarlo*, pues ésta implica una autoformación, autonomía, conciencia plena de la libertad para hacerse a sí mismo desde sus propias disertaciones, su propio conocimiento de él, de su contexto y el mundo; de ahí que se establezca en el programa que:

La asignatura de Filosofía enfatiza en el desarrollo de las siguientes competencias genéricas: *se autodetermina y cuida de sí*, tal como los griegos hicieron en su práctica moral y los latinos expresaron mediante la fórmula de *cura sui*, asimismo *escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados*, **porque el lenguaje posibilita la interpretación de la realidad y claro está, influir en ella**, además de que *piensa y critica reflexivamente* permitiendo que el alumno, alejándose de los esquemas tradicionales de la educación y el aprendizaje, expanda su realidad y herramientas contra los prejuicios religiosos, políticos, y científicos, entre otros. (Programa de Filosofía. 2013: 8. Las negritas son mías).

La cita anterior establece las competencias genéricas que deben trabajarse dentro del aula, y los temas que sirven para desarrollar las mismas se encuentran distribuidos en el programa de la asignatura, emitido de la DGB (2013) éste permite delinear una visión sobre la filosofía institucional, autorizada por el Estado. Surge un problema clave, si en el COBAEM sólo se encuentra establecida la asignatura en cuestión para el último semestre de los tres años que corresponde a

la EMS, además, se suprimen otras ramas de la filosofía para priorizar la historia de las ideas, es decir, se sobrecarga el temario en el aspecto histórico haciendo insuficiente el propósito mismo de la filosofía, entonces es inevitable preguntar: ¿qué es lo que se espera que aprendan los estudiantes bajo la lógica estatal e institucional representada en el programa de la asignatura?

Si bien, la filosofía que el Estado autoriza impartir a través del programa de la DGB corresponde a una visión reduccionista e informativa, el docente debe potenciarlo con una mejora en las actividades, por eso, algunos filósofos señalan la gran paradoja que se encuentra en la enseñanza: la filosofía sobrepasa cualquier institución, pues ésta no puede ser emancipadora en su carácter político, y sin embargo, la filosofía y el filosofar son emancipadores y se resisten a la institucionalización (Kohan, W. O. 2007: 151), de ahí que:

La enseñanza y la evaluación en filosofía se inscriben dentro de esta lógica de institucionalidad, que, de acuerdo al caso, asume diversos procedimientos de control, generales y específicos [...]. La filosofía ingresa en los sistemas educativos y, por lo tanto, empieza a ocupar un lugar, de mayor o menor importancia, en los programas oficiales. Los maestros o profesores ya no transmiten una filosofía – o su filosofía – sino que enseñan la asignatura “Filosofía” (u otras afines, filosóficas); y lo hacen, más allá del grado de libertad que tengan para ejercer dicha actividad, de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas a tal efecto. (Cerletti, A. 2008: 60-61).

En efecto, a pesar de la visión descrita anteriormente, se debe aprovechar el tiempo destinado a la impartición del contenido temático para generar el filosofar, de ahí que se haya vuelto tan importante la creación de las condiciones de posibilidad para desarrollar el pensamiento intelectual del alumnado; es urgente y necesario pensar en las formas de transmisión de la filosofía para crear aprendizajes significativos a través de actividades y ejercicios que pongan en

marcha la información para transformarla en conocimiento, pues tanto el tiempo como las actividades sugeridas en el programa son insuficientes por no agotar el contenido de la lectura, sólo se procesan y se ordenan los datos, es necesario dialogar, cuestionar y hasta contrastar el sentido establecido dentro de los límites del propio documento para permitir la reflexión continua, desbordando su carácter informativo y encontrar una forma de leer, pensar y hacer filosofía, de ahí que:

Aquello que quiero subrayar es solamente que el paso más allá de la filosofía no consiste en girar la página de la filosofía (lo cual equivale casi siempre al mal filosofar), sino en seguir leyendo a los filósofos de un cierto modo (Derrida, Jacques. 1989b: 63).

Entonces, visto de esta manera, el programa que actualmente se encuentra vigente para los más de sesenta planteles del COBAEM, tiene una serie de contradicciones que deben explicitarse. En primer lugar, desde su creación un año posterior a la promoción de la RIEMS no han sido revisados ni evaluados por los especialistas para su implementación hasta el día de hoy, pues los temas son demasiado ambiciosos para las sesenta horas clase del mismo. Además, la diversidad de población del Estado de México exige una mediación del programa para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la gran variedad de contextos y escenarios educativos, mismo que ha sido nulo.

Con el exceso de información para cada uno de los bloques temáticos, es inevitable constituir prácticas docentes mecánicas con tal de cumplir con el temario, por lo que se visualiza al alumnado como un recipiente que debe ser llenado con contenidos ajenos a su realidad y su situación actual. La extensión de los temas implica que muchos docentes por el afán de cumplir dicho contenido se



olviden del objetivo primordial que es lograr el filosofar. No se trata de memorizar toda la Historia de la Filosofía sino de plantear una estrategia conciliable con las competencias para lograr una apropiación del dato histórico y al mismo tiempo crear filosofía. Así pues, las competencias localizadas de manera interna en la filosofía permiten favorecer el aprendizaje si son ampliadas u orientadas desde la misma asignatura, de ello nos ocuparemos más adelante para ver sus límites e implicaciones en el proceso socioeducativo.

## **1.2. Introducción a la educación por competencias en México y la enseñanza de la filosofía**

El enfoque educativo establecido por la RIEMS, pretende homologar diferentes subsistemas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de las competencias genéricas; éstas pretenden formar alumnos con capacidades y habilidades que tienen estudiantes de cualquier otra parte del mundo, pues su carácter universalista permite resolver situaciones y problemas de diversos tipos, porque el objetivo final, es formar seres autónomos, reflexivos y propositivos ante cualquier adversidad o reto impuesto por el medio.

Ahora bien, toca explicar su historia y de dónde proviene el enfoque por competencias, por lo que, en este apartado, se define qué son las competencias para entender cómo inciden en la educación. En México, el término en cuestión, se ha entendido y definido desde tres distintas concepciones inscritas en el Acuerdo 442 dentro de la RIEMS; la primera corresponde a la Asociación Nacional

de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual define competencia como el:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) (Acuerdo 442:31).

La segunda concepción retomada corresponde a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la cual considera que:

Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular (Acuerdo 442:31).

Cabe aclarar que a las concepciones antes enunciadas, dentro del acuerdo comentado, carecen de una explicación o justificación dentro del mismo, no ahondan más allá de su contenido, como si fueran adecuadas en sí mismas a la realidad mexicana o no fuera necesario aclarar su inserción en nuestro contexto. Finalmente, la tercera definición de competencia que aparece en la RIEMS, corresponde a la de Philippe Perrenoud, quien considera a la competencia como la *capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones* (Acuerdo 442:32), o bien, problemas específicos que el alumno pueda afrontar, además se le agrega que las competencias no son en sí mismas conocimientos o habilidades, aunque movilizan e integran tales recursos.

Como se muestra, uno de los principales problemas es la polisemia del término; autores como Tobón (2006) y Coll (2007), entre otros, establecen como

solución a la problemática conceptual el establecimiento de acuerdos que las delimiten, pues las competencias aportan y hacen énfasis en elementos que permiten superar las carencias de la educación tradicional, algunas de éstas son: el énfasis en el proceso de construcción de conocimientos, el empleo de sistemas de evaluación, vinculación interdisciplinaria, entre otras.

Es preciso señalar que las competencias aparecen en nuestro país a fines de los años setenta y principios de los ochenta, el interés principal desde su inserción en el contexto mexicano, acorde a las políticas de la época, fue vincular el sector productivo con la educación (Díaz Barriga, Arceo Frida. 2010:33). Bajo la lógica del desarrollo de conocimiento, buscó orientar la información en un sentido práctico y fructífero, de ahí que lo relevante fue el desarrollo de las competencias genéricas y las disciplinares, es decir, usar el conocimiento de cada asignatura o rama del conocimiento para aplicarlo en escenarios o contextos particulares, por eso se piensa que:

El Aprendizaje Basado en Competencias consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en los contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente. (Villa y Poblete. 2007: 30).

Por otro lado, en el trabajo de Monique Danyer (2007) aunado al de otros especialistas, analizan el término desde diversos autores y perspectivas, uno de ellos es respecto a la prioridad de enseñar la competencia o el conocimiento, lo cual, señalan en su obra, corresponde a una dinámica que gira alrededor de la teoría y la práctica, pues conjuntando ambas se logra que el conocimiento sea

fértil, en lugar de vacío y estéril, es decir, debe ser productivo para conformar nuevo conocimiento (2007: 44); en el caso estudiado por la autora y sus colaboradores, delimitan el término para reducir ambigüedades al introducirlo en el contexto de las “Misiones”, *porque extiende su aplicación a todas las formas de enseñanza, a todos los grados y niveles escolares* (Danyer, Monique. 2007: 23), esto es, amplían el sentido del término para incidir en la práctica educativa de manera positiva. Sin embargo, se enfatiza también en el éxito de este enfoque sólo si los docentes cuentan con los materiales didácticos pertinentes, se comprometen y se esfuerzan para realizar dicho cambio.

Lo anterior responde a la necesidad de eliminar de los programas de estudio, aquellos conocimientos y saberes enciclopédicos, poco relevantes, y que en su mayoría, sólo terminaban en teorías e ideas abstractas que nunca pudieron ser aterrizadas en la realidad y contexto mexicano; los nuevos tiempos requieren de otro tipo de compromiso con los estudiantes, cabe destacar que por ahora es imprescindible resignificar, no sólo la figura del docente, también el conocimiento mismo, acorde a las nuevas necesidades y problemáticas del actual contexto nacional. Por ello, se establecieron diversos aspectos relevantes para el ámbito educativo, de los cuales, los que tienen mayor relevancia son: el papel del currículum y el perfil de egreso.

Respecto a lo correspondiente del currículum, su importancia reside en ser un catalizador en el plan de estudios con efectos directos sobre el aprendizaje del alumnado, porque tiene amplias y profundas repercusiones sobre los distintos programas que se implementan en las aulas, como los materiales didácticos, la

delimitación de los aprendizajes y los procesos de evaluación, entre otros elementos, con la capacidad de incidir directamente sobre el proceso formativo (Guzmán Paz, Vanessa. 2012: 21), pues abarca desde los objetivos de la clase así como el propósito del curso; desde los conocimientos declarativos hasta aquellos que van a ser resignificados durante toda la vida, por ello:

El currículo es más que un simple plan de estudios o un programa de estudios, incluye una serie de elementos que contribuyen a fundamentar su estructura como lo son los contenidos de aprendizaje, las actividades, la metodología, los criterios de acreditación de un curso, las experiencias de aprendizaje y todas aquellas circunstancias que resultan de esta interacción entre el profesor, el estudiante y los contenidos (Guzmán Paz. 2012: 18).

Bajo esta perspectiva del currículo se infiere una nueva forma de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, implementación de la evaluación y diseño de actividades, pues sobre todo el resultado del proceso didáctico determinará los avances logrados por los alumnos. La importancia de este documento ha permitido clasificarlo en: currículum formal, el real y el oculto. El primero, corresponde a la propuesta que elabora toda institución educativa. El currículo real es puesto en práctica dentro del aula. Finalmente, en lo que respecta al denominado oculto, constituye una dialéctica, entre las intenciones y la realidad, entre el currículum formal y el currículum real; en el contexto mexicano lo que se busca es la homologación de los diferentes subsistemas de la Educación Media Superior, así como el tránsito entre los mismos, por ello:

[...] es necesario definir un perfil básico del egresado que sea compartido por todas las instituciones, por medio del cual se establezcan las competencias básicas que los alumnos deben obtener, así como el incorporar en los planes y programas de estudio contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo; que en el México de hoy es indispensable que los jóvenes que cursan el bachillerato egresen con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para

su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad (Acuerdo 444. 2008: 1).

En el caso del COBAEM, el currículo es establecido por la SEP, posee dentro de sí las Competencias Genéricas (Acuerdo 444. 2008:3), las cuales deben de implementarse en todos los bachilleratos del país. Así, se concibe el carácter social de las competencias, éstas se apropian e interiorizan para y con los otros, aquellos que poseen la misma cultura y ocupan el mismo contexto; por eso autores como Vygotsky (2002), establecen que es el proceso lingüístico quien posibilita el sentido y el significado de los objetos que nos rodean mediante las relaciones establecidas con otros sujetos y con el mundo mismo; de ahí la importancia de la presente propuesta, que esté centrada en una estrategia para enfatizar la actividad del filosofar desde el lenguaje, pues:

[...] es la palabra y el objeto que la designa para formar una misma estructura, idéntica a cualquier otra relación estructural entre dos objetos. No implica nada específico para la palabra como tal. Dos objetos cualesquiera, lo mismo si se trata del palo y el fruto o de la palabra y el objeto que designa, se incluyen en una misma estructura, *sobre todo social y según las mismas leyes de esta relación*. De nuevo la palabra vuelve a ser tan sólo un objeto entre otros objetos. Es un objeto y se une a otros objetos según las leyes estructurales de unión entre objetos. Lo que distingue la palabra de cualquier otro objeto y la estructura de la palabra de cualquier otra estructura, el modo en que la palabra representa el objeto en la conciencia *solo se da mediante un contexto y en interacción con otras conciencias*. (Vygotsky, L. 1995:134. Las cursivas son mías).

En efecto, el sentido y significado de la realidad sólo puede darse a través de la interacción con los otros, porque se desarrollan de manera histórica y social, y la función institucional de la educación, y claro está, del currículum, es favorecer el desarrollo de las relaciones sociales, el diálogo, la apertura y la pluralidad. Desde un punto humanístico, toma en consideración al otro; hace del otro un igual, el reconocimiento sin jerarquías, es evidente que sí hay diferencias, pero éstas

nunca se superponen o sobreponen a las de los demás, en eso intentan trabajar las competencias.

Cabe destacar, el papel del docente como mediador y coordinador para lograr los fines entre el currículum, los aprendizajes y los estudiantes, es el volverse un creador de las condiciones de posibilidad para lograr los aprendizajes, evaluarlos y dirigir todo el proceso. El profesorado debe innovar en prácticas que no atenten contra la identidad del estudiante, debe potenciar las competencias mediante estrategias, actividades de evaluación y situaciones que impacten de manera actual en el entorno de los jóvenes, pues es desde su contexto que el currículum cobra sentido y relevancia para incidir en la realidad, no sólo se acumula información sino también se transforma y se generan nuevas formas de relaciones entre el sujeto y su mundo.

En lo que concierne al perfil de egreso del subsistema en cuestión, segundo elemento incidental en el proceso de enseñanza y aprendizaje establecido en la RIEMS, tienen relevancia en dos aspectos fundamentales: la sociedad y el aparato institucional educativo. El primer elemento, radica en la figura o modelo de ciudadano a formar, se habla de un perfil de egresado capaz de afrontar los retos de la vida cotidiana. El segundo elemento se encuentra relacionado con la legitimación de la institucionalidad y su funcionalidad, esto es, garantizar el cumplimiento de sus objetivos, para incorporarlos al ámbito laboral y de esta manera pueda contribuir con el desarrollo económico. Sin embargo, el perfil de egreso no toca ámbitos tan urgentes como la justicia, la salud, la crítica, la libertad de expresión, entre otras, por lo que la importancia de la filosofía cobra mayor

sentido en tanto se promueve un acercamiento y una práctica relacionada a los ámbitos antes mencionados.

Las competencias genéricas que se establecen en el Acuerdo 444 establecen un perfil común a la EMS, esto es, son las capacidades, las destrezas y las habilidades que todo egresado debe ir desarrollando a lo largo de su vida, haciendo énfasis en los resultados y los desempeños obtenidos para que los estudiantes realmente tomen conciencia del grado o nivel de avance respecto a su propia formación, en ese sentido se tiene la meta de hacer al alumno autónomo, *de ahí la importancia para definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares* (Acuerdo 442. 2008: 30). En este sentido, la educación es el catalizador para el cambio de los males que afectan a la colectividad, y si bien, no es la única respuesta a los problemas, sí es una condición necesaria e indispensable para el buen funcionamiento de los estratos sociales, políticos y culturales de un país, incidiendo directamente en la moral, las instituciones y en las leyes.

Como se puede observar en esta breve delineación de los ejes rectores de la RIEMS como lo es el Currículum y el Perfil de egreso, llevan implícito una adaptación y flexibilidad que se centran en la vida diaria y en las necesidades laborales a través de una educación que parece ser más informativa que formativa, aunado a los pocos recursos y servicios que reciben los distintos planteles para la enseñanza bajo el enfoque en cuestión, se enfatiza la presencia e influencia de organismos internacionales que están más interesados en el papel



de la economía global que las necesidades propiamente sociales de este país. La RIEMS establece una educación empatada con las necesidades de la sociedad del conocimiento, esto es, de países propiamente desarrollados y de los problemas globales.

### **1.3. Análisis de las competencias: hacia un enfoque filosófico formativo**

El enfoque por competencias en la educación mexicana ha generado muchas controversias, si bien, en el presente trabajo la crítica no es la intención primordial, en el trabajo filosófico no puede pasarse por alto el cuestionamiento y el análisis de este singular fenómeno establecido en el bachillerato mexicano, pero tampoco se pretende satanizar al mismo porque es una realidad que los enfoques o concepciones no tienen que limitarse a una primera exposición, sino que pueden y deben ser ampliados, adecuados y hasta modificados cuando su contexto lo requiera; hablando de enseñanza, este enfoque debe de ser más acorde a las necesidades de los estudiantes, tanto dentro del aula como fuera de ella, de ahí que:

[...] el docente no debe olvidar que aunque enfrenta situaciones determinadas por el contexto escolar o por la historia previa de sus estudiantes, su campo de acción son todos aquellos aprendizajes sociales y académicos que puede promover en sus alumnos. Si bien por una parte está el alumno con su estructura cognitiva particular, con su propia idiosincrasia y capacidad intelectual, con una serie de conocimientos previos (algunas veces limitados y confusos), y con una motivación y actitud para el aprendizaje propiciada por sus experiencias pasadas en la escuela y por las condiciones actuales imperantes en el aula, el docente llega a influir favorablemente en todas ellas. (Díaz Barriga, F. 2010: 61).

Como lo remarca la cita anterior, si bien, el carácter económico implícito es ineludible desde su origen, el problema radica entonces en: ¿cómo hacer más

humano dicho enfoque? Justo en la época en que la tecnología ha alejado más al ser humano de sí mismo, insertándolo en un enajenamiento moral y social, cómo regresarlo a su ser político natural sin caer en el discurso demagógico de la negación a la cultura tecnológica o globalizante, o terminar con imposiciones e intolerancia hacia aquellos elementos que no sean propiamente humanos.

El problema entonces, radica en la necesidad de entender cuál es el hombre a formar con el actual modelo educativo, y es que no es nuevo el problema de la educación del hombre; la búsqueda por el perfeccionamiento, por superar su naturaleza instintiva biológica, ha sido una constante como elemento constitutivo de sí mismo, pero en la actualidad, la educación en el bachillerato se propone un objetivo que durante mucho tiempo fue muy limitado: lograr la autonomía, un nivel elevado de consciencia, capacidad crítica y reflexiva que fue casi exclusivo de sacerdotes, filósofos y letrados.

Ahora bien, para algunos filósofos mexicanos como Raymundo Morado (2009), quien fue de los pioneros en la defensa de la filosofía cuando fue eliminada del currículo durante la promoción de la RIEMS, como lo muestra el documento expuesto en la vigésima reunión de autoridades educativas, establece que las competencias no excluyen el conocimiento filosófico, al contrario, algunas de las mismas son de naturaleza propiamente filosófica, mismas que analizaré para intentar orientar a un aspecto humanista, ejemplo de ello es la competencia: *Se autodetermina y cuida de sí*, tiene un fundamento propiamente filosófico, en tanto la autodeterminación parte del principio de la existencia.

Ser consciente de la existencia es conocer dos elementos: la finitud y la potencia de los seres humanos. La primera como elemento que nos lleva a

plantear los límites morales sobre nuestros actos, reconocer sus consecuencias y fundamentos, y en ese sentido, la filosofía se vuelve una preparación para la muerte, como el caso de Sócrates. La segunda, sobre las múltiples posibilidades de realizarse a sí mismo dentro de un entorno, y ello depende de la ontología, es decir, del sentido del mundo, y del lugar que ocupa el hombre en él.

Dicho lo anterior, el sentido de la competencia se aleja del elemento económico para centrarse en el alumno, en el individuo y su subjetividad, para poder reflexionar sobre el papel que ocupa y buscar su lugar en el mundo o en la sociedad. Ello hace de esta primera competencia a un sujeto trascendente, ya no es un sujeto pasivo, inmóvil ante los problemas que lo afectan a él o su entorno, al contrario, hay un giro en la finalidad, capacitarlo para la vida pública, porque esa es parte de su naturaleza, es un ser social; trasciende en tanto adopta nuevos valores, ya no los individuales y desinteresados, sino los comunes y propiamente útiles a la vida en sociedad; la razón y la reflexión ya no hacen especulaciones sino se vuelven herramientas e instrumentos de poder, un desdoblamiento como diría Jacques Derrida (1989a).

Con esta breve introducción a la primera competencia queda claro que las mismas no son inmóviles ni absolutas, se amplían tanto como el docente, el contexto y el alumno lo demande, pues *la Reforma está pidiendo que los alumnos desarrollen las habilidades típicamente filosóficas, que incluyen razonar críticamente, reflexionar, tener una escala de valores, tomar decisiones, saber discutir y argumentar, si ese es el objetivo que perseguimos con la educación, entonces no es difícil ver cuál es la solución. La mejor manera de desarrollar habilidades de índole filosófico es ejercitando la capacidad discursiva*

*precisamente con filosofía* (Morado, Raymundo. 2009: 5). Por ello, la idea de filosofía propia, es la que se verá reflejada en el trabajo docente, no como un trabajo mecánico y reproductivo, sino más bien filosófico, un ejercicio que haga uso de los datos históricos para lograr el filosofar.

Ahora bien, las competencias genéricas y disciplinares que se establecen en el Acuerdo Secretarial 444 representan el ideal del hombre en la actualidad: el hombre competente, universal, propositivo, antidogmático, totalmente abierto a la pluralidad y al diálogo, así:

Las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político (Acuerdo 444, 2008:1).

Básicamente expresa una nueva relación con el mundo; el aprendiz ya no es un recipiente vacío a llenar por la figura del docente, tampoco es un ser estático que permanece inalterable ante los fenómenos de la naturaleza y la realidad, los sucesos históricos o problemas sociales dentro del espacio que ocupa, ahora el estudiante es quien desarrollará las soluciones, enfrentará los problemas, se comprometerá consigo mismo y con su comunidad; el dinamismo del sujeto es el dinamismo de la sociedad, es una dialéctica de poder con las instituciones, con el mundo natural y con los otros; el competente es quien establece su perspectiva, su visión y sus valores. No es sólo el justo medio aristotélico, sino también es la representación del hombre como unidad, al mismo tiempo que logra su autonomía tiene un juicio crítico que le permite seguir buscando el conocimiento, formarse a sí mismo desde sus propios intereses, por el contrario, el enciclopedismo, el

relativismo y el dogmatismo, son lo opuesto a las competencias y la fisura a dicha unidad política y humana.

En lo que respecta a la competencia más cercana de la disciplina en cuestión, establece: *piensa crítica y reflexivamente* (Acuerdo 444. 2008: 3-4), tiene un sentido filosófico desde la autenticidad y rigor de las pruebas a las que se someten las creencias, los actos y las actitudes cotidianas durante el ejercicio del filosofar, desde donde se puede adquirir dicha competencia, pues la solidez deviene de principios lógicos y racionales no de las creencias y opiniones, es la superación de los fundamentos inmediatos de la existencia para convertirlos en conocimiento y ejes rectores de nuestro propio comportamiento frente a los demás, en otras palabras, el pensamiento crítico viene a ser una preparación racional, un ejercicio para someter a juicio las creencias, las opiniones y las acciones, las cuales están fundamentadas en razones, éstas son a las que debemos de llegar mediante diversos métodos o vías de cuestionamiento, evaluando bajo una óptica totalmente lógica, para fortalecer o debilitar a las mismas que permiten actuar y pensar de la manera en que se hace.

Ahora bien, poseer la habilidad de evaluar no es lo mismo a tener un pensamiento crítico, el sujeto debe ser continuo, constante, permanente pero sobre todo comprometido en el ejercicio de llevar a los límites los razonamientos, analizar los postulados y actuar en consecuencia, guiarse bajo los principios de la razón y sus efectos sobre las ideas; es atreverse a hacer uso de éstas y someterlas a la evaluación necesaria, desde sus fundamentos hasta la supresión de las mismas. El resultado de ese esfuerzo inmediato conduce a otra actitud, otro comportamiento y otras normas; hay trascendencia porque las acciones no son

individuales, su efecto es social, el sujeto se vuelve su propio principio moral. El pensamiento crítico es una habilidad, un ejercicio continuo y un actuar que es replanteado de manera constante, buscando los fundamentos de las creencias y la propia *praxis*.

En lo que respecta a la competencia de la comunicación y el lenguaje, la cual establece que: el estudiante *escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados* (Acuerdo 444, 2008: 3), permite el consenso y la resignificación; sólo a través del lenguaje se otorga sentido a aquello que nos rodea, con lo que convivimos, y éste es el camino por donde se representa y manifiesta el pensamiento, complementa a los argumentos y éstos se traducen en acciones, en actos, por ello, el elemento comunicativo es fundamental para establecer una ampliación de las competencias y orientarlas al humanismo, pues el pensamiento y el lenguaje no son unívocos ni individuales, todo lo contrario, es social y plural, ante todo colectivo, encierra la experiencia, y si bien, ésta no siempre es comunicativa, se debe al lenguaje y a su estructura interna, el lenguaje es limitado, es insuficiente para representar el fenómeno de la realidad, sin embargo, intenta transmitir y difundir algunos contenidos, describir los aspectos fundamentales de la realidad y busca la comprensión de aquellos fenómenos no siempre entendibles, de esta manera se abre el camino interpretativo de hechos y circunstancias, del hombre en el tiempo, de su cultura y su libertad.

Una característica a resaltar del actual enfoque educativo es la capacidad de adquirir las competencias a través de la práctica, la cual, conlleva todo un proceso, por ello, no se puede esperar un cambio de la noche a la mañana, antes

debe irse graduando el proceso de enseñanza-aprendizaje y para ello, el rol del docente también debe cambiar, ya no es el ser que sabe o la autoridad en el tema, sino un promotor, mediando entre el aprendizaje, la experiencia disciplinar y sociocultural, su labor es construir los andamios necesarios para permitir la movilización de aprendizajes y actitudes, motivar los retos cognitivos, en otras palabras: formar.

Si bien, el formarse implica la transformación y superación de este mismo formarse, desde un método donde se sintetizan las aspiraciones humanas, en otras palabras, ir más allá de los límites naturales y culturales, teóricos y prácticos (Gadamer, Hans-Georg. 2012: 37), desarrollar habilidades para modificar su entorno, lo cual, únicamente es posible debido a la insatisfacción, ésta sólo puede venir de una consciencia con lo que se está inconforme, con lo que la tradición ha denominado “la verdad”, el mundo tal y como se manifiesta, tal y como se ha recibido, heredado, con las contribuciones directas e indirectas. Sólo a través de la formación, el hombre posibilita el sentido de sí mismo dentro de ese mundo con el cual está insatisfecho para hacerlo según sus necesidades.

Finalmente, para cerrar el presente capítulo hago las últimas reafirmaciones en consideración a la labor del docente de la filosofía, pues su principal objetivo es formar al ciudadano que pueda elevarse por encima de su naturaleza y su cultura (Gadamer, Hans-George. 2012: 29), cuyo desenvolvimiento histórico pueda ser superado en la vida en sociedad, y a su vez, ésta incidir sobre el individuo, es decir, realizar un ejercicio dialéctico que permita superarse, no sólo como individuo sino a la colectividad siendo parte de ésta. Con este breve análisis queda demostrado que las competencias van de la mano con la formación, siempre y

cuando el docente amplíe el marco conceptual, ello implica un nuevo compromiso que eleve su propio desempeño, se forme a sí mismo para posibilitar la formación de los estudiantes.

Las competencias por tanto, no están peleadas con la enseñanza, y no deben reducirse sólo a informar, sino a un ejercicio reflexivo desde su propia disciplina para poder cumplir con lo estipulado por la ley, se debe ir más allá de la misma, en ello reside el papel de la filosofía y de la formación en ésta misma. Durante mucho tiempo se ha pensado que la idea de filosofía profesada, determinará al tipo de docente que se es, ello se verá en la exposición de los siguientes capítulos, pues la filosofía y el actual enfoque pedagógico establecido para la EMS deben conjuntarse de manera sistémica para lograr el aprendizaje de la Filosofía y el filosofar.



## CAPÍTULO II

### LA FILOSOFÍA Y LA DECONSTRUCCIÓN DENTRO DEL MARCO EDUCATIVO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

La insatisfacción, en la mayoría de las veces, lleva a adoptar determinadas actitudes, asumir creencias y comportamientos específicos, sólo cuando existen las condiciones que permiten llegar a la conciencia de sí es cuando se posibilita el cuestionamiento a tales directrices en la vida del hombre; por ello, las preguntas, los problemas y las respuestas sobre los mismos nos llevan a reformular y a construir las creencias y el comportamiento, así como las relaciones entre los hombres y entre los fenómenos de la naturaleza una y otra vez de manera incansable, entonces sólo en ese preciso momento decimos que se filosofa, pues esta actividad *consiste en mostrar un continuo y casi permanente cuestionamiento respecto a uno mismo, respecto a los otros y al mundo, haciéndonos maestros de preguntas. La filosofía crea el arte de preguntar* (Nicol, Eduardo. 1994: 3), y claro está, cada respuesta se convierte en un nuevo problema al incidir en la realidad inmediata, donde se desarrolla la existencia.

Ahora bien, enseñar a cuestionar en el COBAEM desde la asignatura de filosofía no es una tarea sencilla; el docente de la materia, no siempre encuentra los caminos de la didáctica de esta disciplina, por lo que se centra en la repetición y en la memorización, se hace del proceso de enseñanza y aprendizaje algo mecánico, se aleja de la filosofía misma para caer en un proceso pasivo en lugar

de guiar el filosofar del alumnado, no se motiva la insatisfacción, ni se orienta el camino del incansable cuestionamiento, por lo que se vuelve urgente ampliar y resignificar los conceptos y aprendizajes filosóficos.

El sistema de bachillerato de la SEP debe centrarse en las competencias establecidas en la RIEMS, como se mencionó en el capítulo anterior, éstas no están separadas de la filosofía, al contrario, es esta disciplina quien debe ampliar su sentido, buscar sus límites, comprender sus presupuestos y cuestionarlas para generar una cara humanista; por ello, cabe preguntar, cómo se realiza tal acción, cómo enseñar filosofía bajo un enfoque de competencias, el cual, permita generar el filosofar en el alumnado y alejar la enseñanza de prácticas tradicionales. El problema entonces queda reducido a cómo empatar las competencias con la filosofía, por lo que la labor del docente será crear las condiciones para generar el filosofar a partir de una metodología fundamentada que permita dicho propósito.

Así pues, el presente capítulo contiene, en la primera parte, una idea de la filosofía entendida como el producto alcanzado a partir de un proceso de construcción de sentidos y significados mediante la lectura de textos filosóficos, para aplicarlos al devenir de la existencia, pues es ahí donde también la filosofía encuentra su fundamento al lidiar con diversas situaciones que se presentan a lo largo de la vida, por ser la expresión del modo en que los hombres de una época concibe su relación con el mundo, los demás hombres y a sí mismos (Sánchez Vázquez, Adolfo. 1997: 39). Posteriormente, se explora a la paradoja como fundamento didáctico en el proceso del filosofar, pues se entiende por paradoja o antinomia todo aquello que se establece por medio de la razón como una

respuesta a un problema en particular o visión del mundo, así, se conforma una presencia, es decir, el uso de la razón crea un fundamento que pasa inadvertido, éste no será absoluto, deberá ser cuestionado y, por lo tanto, no se conformará plenamente porque lleva en sí una ausencia en tanto se impone sobre otras visiones de la realidad y otros fundamentos. Lo establecido por la filosofía a través de su historia va conformando periferias, la filosofía misma es una presencia que legitima una forma de pensar de ahí que:

[...] lo más grave, es, primero la estructura de la propia filosofía: ella nos mantiene en una contradicción aparentemente insuperable, se podría decir no *dialectisable*; se puede ver allí también una ley dividida, una doble ley o un *double bind*, una *antinomia* **como posibilidad de superación respecto a la tradición**. (Derrida, Jacques. 1989b: 97. Las negritas son mías).

Se cierra el presente capítulo con la caracterización de la deconstrucción como estrategia de lectura y escritura, por lo que se sistematizan algunos principios con la finalidad de empatarlas a las competencias y generar un fundamento de enseñanza orientado desde la propia filosofía para guiar el filosofar, en efecto, es la filosofía quien genera el filosofar y éste es una forma de hacer filosofía en el aula. La enseñanza, de la que ha sido considerada como la madre de todas las ciencias, en la EMS genera las paradojas que producen el filosofar, de este modo, es posible aprender filosofía y aprender a filosofar, se interioriza la información para ponerla en práctica:

Filosofía y filosofar se encuentran unidos, entonces, en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento. Es en virtud de esto que estimamos que toda enseñanza de la filosofía debería ser, en sentido estricto, una enseñanza filosófica. (Cerletti, Alejandro. 2008: 20).

La filosofía, desde sus orígenes, ha buscado explicar, descifrar, entender y comprender el fundamento o los distintos principios que afectan de manera directa o indirecta al hombre durante su proceso de vida. Cada respuesta establecida, adoptada y aceptada a través del tiempo, se ha considerado desde un fundamento metafísico que la legitima, así se muestra como la verdad, lo válido, lo real, entre otros, por lo que, para proponer una estrategia de enseñanza y aprendizaje filosófica es necesario desenmascarar dicho fundamento para ver cómo se hizo la tradición y, al mismo tiempo, invertir la posición hegemónica que ha mantenido, es decir, se busca generar un pensamiento crítico a través del diálogo con los textos y fuentes que posicionan las versiones unilaterales para no sólo aprender filosofía sino filosofar.

La influencia cultural de occidente es inevitable, pero no determinante en cuanto se buscan los senderos de la experiencia propia, auténtica, alejada de toda imposición, pero con pretensiones de sentirse a uno mismo, de experimentarse en el mundo; por ello, no se habla de una *Filosofía*, sino de una diversidad de la misma, es decir, filosofías, y en ese sentido no significa hablar de un relativismo al hablar de múltiples filosofías igual de válidas, todo lo contrario, se vuelve objetiva como principio cuestionable ante lo cotidiano y natural; el hombre es y piensa así, porque vive precisamente en este espacio y tiempo que lo encuadra, lo determina en un contexto histórico específico, por ello establecemos que es nuestro propio ser quien filosofa por ser tal y como es, así se establece que:

Todos los hombres ajustan sus actos o se comportan de acuerdo a ciertas ideas sobre el mundo en que viven, sobre la vida y la muerte, sobre el bien, la justicia, la belleza, etc. (Sánchez Vázquez, Adolfo. 1997: 48).

Ahora bien, de acuerdo a la cita anterior, es el contexto quien determina la manera en que se transmite y se hace conocimiento, por lo cual, el docente debe orientar y coordinar las diversas actividades reflexivas que cuestionen lo cotidiano impuesto por la cultura, en este sentido ya implica una *praxis*, una enseñanza que se aleja de lo teórico, para asentarse en las fisuras que excluyen y enajenan, así se motiva el cuestionamiento, la participación y la creación, tan urgente como indispensable en las diferentes esferas sociales, rebasando el plano institucional escolar para afectar todo el entramado colectivo vital desde las ideas y conceptos filosóficos. Por lo mismo, se trata de hacer una enseñanza filosofía alejada de lo memorístico para complementarse en el ejercicio del filosofar, esto es, hacer de lo académico un motivo que conduzca a un ejercicio más allá de lo institucional.

### **2.1 La construcción de sentidos: Una idea de la filosofía**

Es muy común la creencia de enseñar tal y como uno aprendió; de la misma manera que se nos instruyó es la forma que como docentes enseñamos, o al menos, para algunos docentes es así. Entonces el proceso de enseñanza aprendizaje se vuelve una suerte de *mimesis* donde la copia hace más fácil dicha labor en lugar de buscar las características y condiciones propias del alumnado para empezar con su formación, logrando con ello una (de) formación. Esto sólo demuestra la carencia de una formación pedagógica y psicológica en el proceso de enseñanza aprendizaje por parte del docente; enseñar no es transmitir información que actualmente se puede localizar apretando un botón de la computadora o con un par de ojeadas a cualquier manual o libro de texto; enseñar

exige interiorizar el conocimiento, desarrollarlo, desdoblarlo, ver con detenimiento cada estructura, cada parte y principio sobre la que se encuentra asentado para rehacerlo, resignificarlo y hasta crearlo.

Al hablar de enseñanza de la filosofía, se reconoce que exige todo lo anterior y más, hablar de enseñanza de la filosofía nos lleva al planteamiento de la inevitable eterna cuestión: ¿Qué es la filosofía? ¿Qué es eso que se quiere enseñar cuando se habla de enseñar filosofía? ¿Qué hace que la filosofía tenga un lugar tan importante o por qué debería ocuparlo? Porque es evidente que no se puede enseñar aquello que no se sabe qué es, entonces necesariamente habrá que definir qué es aquello que se pretende enseñar o, en su defecto, que ya se enseña.

La filosofía es presencia y ausencia. Es una dualidad que, así como va estableciendo relaciones y categorías a través del tiempo, es también un tipo de herramienta o instrumento que permite agredir a las mismas de manera interna para entender las imposiciones y cambios que provocó al ser establecidas, de este modo, validar su posición o, en el mejor de los casos, prescindir de dichas categorías pero no en el sentido de eliminar, suprimir, e incluso destruir, sino transformar su contenido, lo que en el fondo representa, y una vez que éste último se establece se vuelve a agredir para conformar una especie de círculo, y así:

Todos estos discursos destructores y todos sus análogos están atrapados en una especie de círculo. Este círculo es completamente peculiar, y describe la forma de la relación entre la historia de la metafísica y la destrucción de la historia de la metafísica: **no tiene ningún sentido** prescindir de los conceptos de la metafísica para hacer estremecer a la metafísica; no disponemos de ningún lenguaje -de ninguna sintaxis ni de ningún léxico- que sea ajeno a esta historia; no podemos enunciar ninguna proposición destructiva

que no haya tenido ya que deslizarse en la forma, en la lógica y los postulados implícitos de aquello mismo que ella querría cuestionar (Derrida, J.1989a: 386).

La idea de la filosofía que se esboza con la cita anterior tiene la finalidad de ir en contra de la filosofía misma, contra el adormecimiento que ha promovido a través de las categorías establecidas como fundamento unilateral; así, a través de una operación que agrede desde la interioridad, desde el contenido y el sentido, se generan las escisiones y las fracturas en las distintas manifestaciones que se asumen como naturales; de esta manera se comienza a filosofar, al lograr evidenciar que en toda categoría o fundamento, esto es, en toda presencia, hay una ausencia que conforma una contradicción, se anula el sentido dominante y se invierte la hegemonía para darle sentido a aquellas posturas ocultas, éstas se encuentran presentes en la escritura, en los objetos, en el mundo mismo y, por supuesto, esta forma de agredir conforma un pensamiento nuevo, es un nuevo sentido.

El filosofar es la sensación de fractura de lo que se cree conocer para abrir la posibilidad a la filosofía, y ésta implica un ejercicio de construcción de sentidos para cambiar el valor o la posición de aquello que se presenta como natural, este ejercicio debe aplicarse a uno mismo para saberse desprotegido y desamparado en cuanto a lo cognitivo se refiere, aquello que se afirma, se niega de forma inmediata al iniciar el camino de problematizar desde aquello que se siente y se cree saber. Comenzar la senda en la construcción de sentidos es experimentar las fracturas en uno mismo, en el interior y en el exterior, para conformar una unidad en el pensamiento. El filosofar es un movimiento doble, por un lado, reconoce las carencias implícitas en uno mismo y en los objetos, por otro, afirma una presencia

al conformar o establecer un nuevo sentido pero no para reemplazar al anterior, sino para incidir también en la realidad, queda así justificado el fundamento metafísico, por eso:

Este privilegio es el éter de la metafísica, el elemento de nuestro pensamiento en tanto que es tomado en la lengua de la metafísica. No se puede delimitar un tal cierre más que solicitando hoy este valor de presencia del que Heidegger ha mostrado que es la determinación ontoteológica del ser (Derrida, Jaques. 1988: 51-52).

El filosofar es un ejercicio que asume un distanciamiento en tanto parte de la tradición asumida para cuestionar el fundamento, el contenido y la relevancia de dicha naturalidad aceptada y, por lo tanto, deviene en algo distinto en el sentido de que se le agrego un elemento conceptual al objeto, es lo mismo y lo diferente, un cambio de jerarquía axiológica, y es ahí donde además de considerar a la filosofía plural, también es pedagógica, posee un carácter formativo en tanto es el propio pensamiento quien construye el conocimiento, las acciones y las actitudes que se asumen a lo largo de la vida.

Por lo tanto, es en la conciencia donde se configura el mundo, lo real, pero también la tradición forma parte de dicha configuración. El pensamiento y la reflexión no parten de la nada, sino de lo establecido, no se imita, se otorga una forma a cada uno de los objetos y fenómenos -que existen y por existir- al posibilitar el desarrollo de una forma de vida mediante la creación y transformación del entorno. La filosofía y el filosofar, como creación, también son producto de las distintas tradiciones heredadas. *La filosofía, como resultado, es la integración equilibrada de estos factores, de tal manera que la imitación y la adaptación sirvan de punto de partida, o anclaje, para la actividad crítica y creativa. Vista desde la*



*perspectiva del educando, la acción de educar es un proceso de personalización, y también de apertura, que permite al sujeto librar sus energías creadoras (Arpini de Márquez, A. 1988: 2).*

En efecto, la filosofía y sus diversos resultados son cambiantes, pero no inconsistentes por la rigurosidad en el ejercicio mismo de pensar, en ese sentido se vuelven indomables, rebeldes frente al dogmatismo, resisten a la pasividad y el adormecimiento; la filosofía no es estática, es variable a través del tiempo y de los hombres pero nunca relativa ni superflua, al contrario, conforme los tiempos cambian también lo hace esta disciplina, se alimenta del mundo y de los hombres, de sus transformaciones, haciendo hechos, fenómenos para el entendimiento, conceptos que representan un sentido o una presencia, así:

Cada uno de estos conceptos, todos los cuales implican una noción de presencia, ha figurado entre los intentos filosóficos de describir lo que es fundamental y se ha tratado como centro, fuerza, base o principio. En oposiciones tales como significado / forma, alma / cuerpo, intuición / expresión, literal / metafórico, naturaleza / cultura, inteligible / perceptible, positivo/ negativo, trascendente / empírico, serio / no serio, el término superior pertenece al logos y supone una presencia superior; el término inferior señala la caída. El logocentrismo asume así la prioridad del primer término y concibe el segundo en relación a éste, como complicación, negación, manifestación o desbordamiento del primero. (Culler, J., 1992: 8).

En efecto, es el cuestionamiento de un periodo en específico, de un objeto, de algo en particular quien se encarga de modificar dicha problemática de diversas maneras, en primer lugar desde el pensamiento y en segundo lugar, desde la *praxis*, de esta manera la filosofía va develando los objetos y la representación hecha de estos objetos, conforma en el hombre una mirada, un gesto que le permite apropiarse de esas relaciones, o bien, esta rama del conocimiento le permite crear confrontaciones entre él y lo otro. Vemos pues que hablamos de

dualidades, de la posibilidad de conformar relaciones a partir de lo ajeno y lejano, de los opuestos.

Entonces, hablamos del pensamiento porque todo aquello a cambiar primero debe de pensarse en las múltiples formas o maneras de transformación, pensar las posibilidades de cambio abre un panorama al entendimiento para buscar las razones o los principios para realizar las modificaciones necesarias y dejar de sentir o experimentar aquello que ha causado el malestar, y de este modo, llegamos al segundo elemento, la práctica, es decir, llevar a cabo las transformaciones, pues no se puede transformar algo sin antes haberlo pensado, transformar implica el ejercicio del pensamiento; sin embargo, he de reconocer que no necesariamente siempre se realizan las modificaciones pertinentes, esto es, pensar algo no implica transformarlo, al menos, desde la realidad y contexto en el que se localiza ese pensamiento, por eso, así lo denuncia Adolfo Sánchez Vázquez (1997), respecto a los cambios y virajes en el pensamiento filosófico, los cuales, se explican por los cambios que operan llevándolos a cabo en el mundo social y natural, y asienta oportunamente al decir:

Con el mundo en que vivimos podemos relacionarnos viéndolo como “nuestro mundo” o “como un mundo ajeno”. Ante él caben, por consiguiente, dos posiciones extremas: a) Dejar al mundo como está. b) Rechazarlo y contribuir a transformarlo. La filosofía que se asume se ajusta siempre, con todos los matices que se quiera, a una de estas opciones. (Sánchez Vázquez, Adolfo. 1997:41)

La inconformidad, quien da origen a la filosofía, desde la cita anterior, ejerce un doble papel: de juez y de verdugo, y por lo tanto el filósofo, quien se encarga de pensar al mundo, tiene el mismo deber en un doble sentido, para con el mundo de la naturaleza y el mundo social. En el primero, se encarga de convertirlo en

objeto de reflexión para obtener conocimiento. El segundo, por su parte, el mundo social, implica incidir en su transformación interna, en la sociedad, sus estructuras morales y cognitivas, buscando la superación en términos políticos, sin embargo, este segundo elemento siempre ha sido más teórico que efectivamente práctico, esa ha sido la crítica de Marx, desde las tesis de Feuerbach, pues la mayoría de las insatisfacciones surgen en la interacción de las distintas subjetividades, generando desigualdades y presupuestos adoptados como dogmas, que sólo se piensan, no se llevan a la práctica y, además, se transmiten a través del lenguaje.

Entonces, la filosofía implica una *praxis* al intentar sanar o corregir –desde un sentido conceptual- aquellos malestares e inconformidades localizadas dentro de la sociedad, producto de la interacción; vivir dentro de una sociedad genera diversos fundamentos asumidos de manera natural, aceptados como si su validez, vigencia, utilidad e importancia fueran incuestionables, se asumen de manera natural generando diversos problemas de índole moral, cognitivo, ético, entre otros.

En efecto, el lenguaje es dual, representa un binarismo, en un primer momento es el elemento que intenta transportar el sentido y significado de los fenómenos en un intento por almacenar el acontecimiento a través de signos, guardar la realidad mediante un reduccionismo gráfico lleva a la pasividad. En un segundo momento, el pensamiento se vuelve inerte, ajeno a nosotros, deja de ser propio e íntimo por cosificar el proceso de pensamiento para representar una parte de la realidad, la de la interpretación, entonces el alumno debe interpretar y

posibilitar la ampliación de significados, así, de nueva cuenta se presenta una relación entre opuestos: lo escrito y lo interpretado.

Vemos pues, contrarios que aparecen en el ejercicio del filosofar: la inercia de la escritura y el dinamismo de la interpretación, ambos fenómenos posibilitan la transformación mediante la crítica de lo que se ha establecido por medio de la palabra escrita; sin embargo, pese a que la palabra y el lenguaje es al mismo tiempo semántica, también deja sellada una parte importante del contenido al trazarse o dejarse plasmado con la escritura, conformando así una relación determinista, llevando al pensamiento a un nivel de pasividad porque ya ha quedado registrado y únicamente un nuevo fundamento puede alterar el sentido de lo que ya se ha dicho y establecido.

La filosofía para el bachillerato de la SEP debe mover las estructuras y las características lingüísticas, o para ser más precisos de la escritura, problematizarla, cuestionarla, porque sólo se piensa sobre una base cultural ya establecida, un lenguaje y sus signos no creados por nosotros, sino impuesta desde la sociedad, como las palabras, los sentidos y significados, que incluso no son los de hoy, sin embargo, son éstos quienes logran cambiar el significado desde su propia devenir en relación con el hombre, su sociedad y su tiempo, porque:

Al entrar en el orden del lenguaje, que es también el del pensamiento, entramos en el orden de la socialidad; porque tomamos posesión de un sistema –o bien el sistema toma posesión de nosotros- de signos fonéticos –la lengua de nuestra cultura-, mediante el cual no solo se puede articular en un discurso el sentido silencioso, sino que, de igual modo, lo que tenemos que decir encuentra inmediatamente el camino que lleva a los otros por el hecho de que ese sentido todavía articulado recorta sus palabras en una red de signos a la que pertenecemos tanto el otro como el yo. (Lyotard, Jean-Francois. 1989: 130).

Entonces, al quedar definido el pensamiento y la reflexión a través de la escritura, estos se vuelven duales y vuelve a abrirse la fisura, por ser extraños, por ser la causa de la insatisfacción establecida y determinada en el mismo lenguaje, él es presencia y ausencia. Es presencia en cuanto a posibilidad de completarse a través de la filosofía y es ausencia en tanto es conciencia de su limitación, y ésta es el conocimiento, saber que no se posee el conocimiento abre las múltiples posibilidades para adquirirlo, creer, por el contrario, que ya se tiene o ya se sabe, cierra toda posibilidad a la unidad. Al respecto, para Max Weber (1973), los dualismos implican una racionalidad, y ésta representa una presencia, porque es una manera de codificar e interpretar el mundo, por lo tanto, lo irracional es una periferia en tanto explica el mundo desde sus propios principios sistematizados, rompiendo con la racionalidad establecida dando cuenta de un posicionamiento paralelo, sin embargo, esto ya implica una racionalidad.

La filosofía a enseñar en el bachillerato debe reunir estas condiciones, porque como tal, de lo que hemos estado hablando es de generar la autonomía, lograr un compromiso entre los discentes que permita reconocer las ausencias cognitivas, manifestarlas a través de las palabras y que sean éstas mismas cuestionadas, haciéndolos partícipes en su propia formación.

El trabajo dentro del salón de clases es un ejercicio colectivo, el cual consiste en la creación de las condiciones de posibilidad para que ocurra el filosofar entre el docente y los discentes, dirigiendo y orientando los contenidos para generar un aprendizaje, que lejos de producir o determinar algo meramente conceptual, pueda agredir o transgredir a éste mismo para lograr la enseñanza y

el aprendizaje propiamente filosófico, un ejercicio donde el alumnado produzca un pensamiento con las características mencionadas a lo largo del presente texto, y al mismo tiempo, haya emancipación del academicismo y mecanicismo para ir más allá de éstos, en otras palabras, se trata de confrontar los sentidos establecidos, adaptados y adoptados; cuestionando los fundamentos para invertir las jerarquías axiológicas sobrevaluadas o devaluadas, lograr la coherencia entre las ideas y la práctica, con mucho compromiso para llevarlos a los diferentes estratos de la vida humana, en resumen, nos planteamos el carácter didáctico de la asignatura en cuestión.

No se trata sólo de repetir sino de actuar en consecuencia, mostrando un compromiso ante las propias ideas frente a la tradición que pasa de manera oculta bajo el velo de lo asumible y totalmente absorbente de la realidad social, y por ello, planteaba Eduardo Nicol (1994), ejercer el oficio de fabricar preguntas responde a la necesidad de saber hacer preguntas, pues no todas las cuestiones formuladas son filosóficas, hace falta la actitud incansable; no se debe olvidar que es importante responder a dichas cuestiones y problemas, pero es mucho más importante hacer de ese resultado la formulación de un nuevo problema, otorgando un nuevo sentido a lo real o mejor aún, otorgar una realidad al sentido que tiene lo conceptual, transportando las experiencias vitales de lo cotidiano y del contexto de los estudiantes hacia el plano teórico filosófico, haciéndolos confrontar éste último para ampliar el sentido y modificar dicho medio, moviendo la tradición establecida, buscando los mecanismos contradictorios que logren la anulación de

la misma de una manera absoluta, crear las condiciones para favorecer una nueva tradición desde un aspecto humanista.

Ahora bien, el punto central no es llegar a tal estado, sino lograr que la filosofía –como producto- permita sentar y establecer un método intrínseco, tal y como es intrínseco el carácter formativo ya revisado anteriormente, para lograr dicho movimiento cognitivo, cuestionante y creador. De esta manera, se establece que el problema tratado no es instrumental, sino totalmente filosófico, es decir, desde la búsqueda de sentidos motivados por el deseo, desbordando el carácter educativo, el cultural, lo político, lo epistémico, entre otros; la enseñanza filosófica puede encararse desde el lenguaje y la cultura, y hasta en el mismo hombre, de todo aquello creado por él. Por lo tanto, la cuestión a la que nos enfrentamos está relacionada con la transmisión de la filosofía desde ella misma, desde su historia y sus fundamentos, mismos que se encuentran en relación con el hombre y su existencia como parte de un contexto particular.

## **2.2. La paradoja como didáctica filosófica: hacia la deconstrucción de sentidos**

Acercar la filosofía a los adolescentes desde la filosofía nos aleja del carácter instrumental donde sólo existe la preocupación de transmitir determinados contenidos o bien, únicamente datos factuales; si bien establecemos y creemos como filósofos de la educación que la enseñanza de la filosofía debe tener por meta lograr el filosofar, acercándonos a los lugares no frecuentados por la razón, en hacernos pensar y analizar los distintos fenómenos de la realidad como no lo

hacemos de manera regular, o bien, en hacer visible lo que a primera vista no percibimos; la filosofía destapa aquellos elementos inadvertidos o encubiertos para ser reflexionados de otra manera, para perturbar la seguridad del sentido establecido y de esta manera generar otro, de acuerdo a las necesidades del contexto invertir el valor impuesto a través de la historia para encauzar nuevos actos y actitudes de carácter moral y político, por ello, el punto central es el método que permita ver, escribir e incidir de esa otra manera sobre los distintos objetos que mantienen una relación con la vida del hombre.

Pues bien, el primer punto a desarrollar corresponde al problema: ¿cómo se enseña la filosofía de manera filosófica? Cuestión a la que nos acercaremos desde la vía de la deconstrucción como planteamiento didáctico filosófico en este primer apartado, y si bien, dicho acercamiento no es en absoluto la respuesta universal que podría esperarse, representa una aproximación y esclarecimiento hacia algunos elementos problemáticos de la propuesta aquí realizada, una posible vía de entre tantas otras, por ello partimos de la idea de que no hay una manera única de enseñar, sino múltiples como lo es la misma naturaleza de la filosofía.

Gran parte de las cosas que existen en la actualidad tienen una paradoja, es como inevitable o parte de su naturaleza; un objeto puede ser usado con muchos fines y propósitos, incluso sin quererlo. Se aclara que al hacer uso del término dualidad, no se hace en un sentido totalmente determinante, sino en función de una manera didáctica para la impartición y realización de actividades relacionadas con la lectura y escritura de textos filosóficos. El dualismo implica un



sentido mucho más complejo, por lo cual, en este trabajo sólo se contextualiza en el ámbito académico.

Pues bien, Derrida muestra que la crítica, la invención o una simple palabra, al mismo tiempo que ayuda a la comprensión de un aspecto de la realidad, también la oculta. Durante las noches sin electricidad o en un bosque oscuro, una lámpara de mano permite alumbrar el camino, sin embargo, otra parte es dejada oculta, así se han conformado muchas de las tradiciones hablando en términos culturales y sociales, inclusive las tradiciones filosóficas. Si partimos desde la tradición griega, y particularmente aludimos a la figura de Sócrates y la manera en que enseñaba, su método no era enseñar propiamente porque no sabía -de acuerdo a lo establecido por los diálogos platónicos-; este singular personaje enseñaba al buscar el sentido de un concepto o término, el cual no era adecuado a la situación social.

Al encauzar u otorgar el sentido de un término, cuestionaba a cada uno de sus interlocutores sobre lo que sabían del mismo, demostrando que el contenido o la función del concepto era inadecuado o poco fiable para ser usado o implementado de la manera en que la tradición lo había colocado, y aunque no se otorgó tampoco una respuesta por parte de nuestro filósofo griego, en el fondo él reconoció que tampoco sabía y lo que realmente importaba para él era aprender; entonces se puede decir que el método se reducía en enseñar aprendiendo, y en ese sentido hablamos de una paradoja, que aunque representa el fin de un camino, también es una posible vía, y no es de sorprender que gran parte de la

historia de la filosofía tiene los mismos inicios paradójicos, es decir, se busca aprender pero ese algo no puede ser enseñado o aprendido, de ahí que:

[...] a través de toda su historia, la filosofía ha estado reivindicando su dimensión educacional. Sin embargo, algo de esencial en la filosofía resta sin poder ser enseñado, inenseñable. Desde su origen la filosofía parece envuelta en esa paradoja: no resiste a la tentación de ser enseñada y, sin embargo, no puede, en su gesto principal, ser enseñada. (Kohan, Walter Omar. 2008:143).

Ahora bien, la deconstrucción necesita de la paradoja como vía al filosofar, el enfrentamiento conceptual es el lugar donde se manifiestan las posibilidades de lectura y de escritura, pues la oposición deviene en salida al pensamiento; a ese aparente callejón sin salida se le permite llegar a algo más: un nuevo sentido, un nuevo término e incluso una nueva tradición. La paradoja -aparentemente- opone dos términos relevantes en la conformación de una didáctica, esto es, enseñanza y aprendizaje como proceso metódico que permita un acercamiento o asociación con el conocimiento, así hablamos de posibilidad, también de desarrollo, apertura y pluralidad.

Hay una violencia conceptual impuesta a través del tiempo y la costumbre en la educación o formación del hombre la asume como natural, mecanizando y determinando su visión de los diversos objetos; particularmente ese reduccionismo representa también la apertura, hablando desde el aspecto de la enseñanza, cuando el sentido de los objetos y las relaciones con la realidad se agota surge la necesidad de ampliarlos, resignificarlos, no se limita a un contexto particular sino a múltiples, encara la univocidad para recaer en una nueva forma práctica: el saber, el cual permite el establecimiento de nuevas relaciones, con los hombres, con el

mundo, con la sociedad, la política, el arte y la ciencia, pero sobre todo a través del lenguaje, de sus signos y símbolos, de su propio sistema.

El conocimiento rompe con la violencia porque él mismo es violencia, es resultado y fundamento de ella, por ello, no puede permanecer estático y pasivo, sólo en sus límites se encuentra el fundamento para su desdoblamiento a través de la agresión ejercida sobre él y su contenido; la transmisión, repetición y mecanización lo agotan; en definitiva, no se trata de repetir y tampoco de ser lo mismo sino distanciarse desde sí; la paradoja transmite la posibilidad de transformación por ser el camino hacia un nuevo sentido creador, lo violenta y se reproduce no como una suerte de *mímesis* o copia al por mayor, sino en un pensamiento tocado o trastocado, nacido de una aparente oposición, permitiendo la superación en una nueva forma, sentido o fundamento.

El proceso inicia con el reconocimiento de lo establecido por la tradición, misma que enajena y mantiene un distanciamiento, ese desconocimiento, al desdoblarse a partir de la reflexión más rigurosa y sistemática, invierte las categorías impuestas generando una oposición, la superación del binomio agrade los principios de la oposición saliendo de la aporía mediante una ampliación de sentidos o reducción de éstos, creando nuevos estamentos para pensar en lo real, en las relaciones entre los objetos y sobre todo entre las manifestaciones o expresiones cognitivas. Todo fenómeno contenido o encerrado a través de la escritura se transforma en conocimiento, deja de ser el dato factual para incidir primeramente sobre el individuo que lo genera, que lo agrade desdoblándolo desde la aporía, y es en este quehacer donde la enseñanza encuentra su

condición de posibilidad, una forma de descansar para poder potenciarse, de ahí que:

[La aparente oposición paradójica] no es un escándalo con que uno se encuentre, o en el que se caiga dentro del campo de los conceptos tradicionales; es lo que escapa a esos conceptos y ciertamente los precede y probablemente como su condición de posibilidad. Se podría decir quizás que toda la conceptualidad filosófica que forma sistema con la oposición naturaleza/cultura se ha hecho para dejar en lo impensado lo que la hace posible, a saber, el origen de *una forma de pensar, actuar y percibir*. (Derrida, Jacques. 1967: 390).

En efecto, enseñar es buscar la oposición y ésta representa la posibilidad de conocimiento, es una condición indispensable contradictoria que no se agota ni busca agotarse, de la misma manera en que lo hace la filosofía. El agotamiento del sentido asumido únicamente causaría la finitud y ello no corresponde al carácter filosófico, pues este quehacer tiene como finalidad: la transgresión de la finalidad misma, esto es, una búsqueda colectiva, constante y comprometida con la crítica y la problematización realizada continuamente.

El sentido de la enseñanza desde la misma práctica filosófica, ha permitido resignificar el papel del filósofo, no es quien posee la sabiduría sino intenta asociarse y acercarse a ella, creando las condiciones necesarias y suficientes para enseñar, esto es, dotar de nuevos sentidos a todo aquello que se encuentra establecido, inmóvil y pasivo; busca aprender y aprehender, interiorizar o asumir aquello desconocido u oculto a una mirada común, de ahí que la relevancia en esta asignatura sea el ojo avizor, agudo y sagaz, aprendizaje que no se enseña o transmite, sino que sólo puede aprehenderse desde uno mismo, desde la inquietud y el movimiento del suelo de nuestras creencias, del temblor provocado o inducido hacia nuestras seguridades, hacia la comodidad de la tradición

impuesta y de la costumbre en que nos encontramos. Asumir, en la figura del maestro y del alumno dicho movimiento o fisura como algo natural para buscar el conocimiento, es introducir el ejercicio del filosofar.

Si el filósofo no llega nunca a la sabiduría, también debe existir una suerte de resignación o de aceptación hacia esta meta, pero nunca una disminución o relajamiento de la intención formativa ni en el carácter inquietante de la misma; por ello, en la enseñanza debemos fortalecer la convicción de establecer sentidos de aquellos fenómenos que de alguna u otra manera afectan o se encuentran relacionados al ser del hombre como: la vida, la felicidad, la justicia, el bien, la belleza, entre otros, los cuales deben ser más adecuados a nuestro contexto, cambiar nuestros actos al cambiar las ideas, y si éstas se modifican es porque lo hace la realidad, así, el aprendizaje está condicionado como labor o actividad destinada al alumnado, por lo tanto, la pregunta ligada a la manera en cómo se enseña le precede el fundamento de lo que se va a enseñar, por ello, esto mismo es la búsqueda de sentido mediante las contradicciones o paradojas, o en su caso, la inducción de éstas para motivar el pensamiento y mover los diversos sentidos establecidos a través del tiempo.

El qué y el cómo constituyen los elementos que permiten pensar de otro modo el fenómeno educativo desde la asignatura en cuestión, no se trata sólo de llegar al campo de la negación o la oposición, sino contemplarlos como la posibilidad de pensar en lo múltiple, es el fondo y la forma desembocando en dos resultados: aprender filosofía y aprender a filosofar; son dos actividades distintas como lo vimos anteriormente, ambas representan la apertura y el resultado del

filosofar siendo propiamente parte de la filosofía como las extensiones encarnadas en el trabajo del alumnado, es la nueva relación establecida entre el filósofo y su propio quehacer no limitándose a lo repetitivo y mecánico, sino a la creación filosófica, en otras palabras, es el filosofar del propio maestro o enseñante quién determina y posibilita el trabajo creativo intelectual de los discentes, llega a los límites al enseñar lo inenseñable, lo cual convierte a esta asignatura en un camino de autonomía o autodidactismo sin negar el papel del docente o su relevancia como diseñador y guía en los caminos de esta rama del conocimiento, de ahí que el mismo Derrida señale:

Pero, por otra parte, a ningún precio queremos reducir a la tradición autonomista y autodidacta de la filosofía. El maestro sólo es un mediador que debe borrarse. El intercesor debe neutralizarse ante la libertad del filosofar. Este se forma a sí mismo, si reconoce su relación con la necesidad del maestro, la necesidad por el acto magistral de tener lugar. (Derrida, Jacques. 1986: XVI).

Tal y como se establece en la cita anterior, en un primer momento, es el docente quien debe considerar las posibilidades del espacio en que se desarrollará el filosofar, es el reconocimiento de la necesidad de aprender y aprehender, sólo encauzar el ejercicio para que el producto esté libre de toda carga ideológica por parte del maestro, la influencia dogmática o la doctrinaria, la mecánica o la reproductiva.

La mediación se desvanece en tanto el alumno logra reconocer la autonomía de su propio pensamiento, en tanto es cuestionado por sí mismo, visualizando las carencias o la falta de rigor, pues sólo en ese espacio es cuando se puede generar cierta conciencia y comprensión de su propio aprendizaje, es decir, se apropia no sólo de las condiciones que permitieron ejercer su libre razón

sino también de la construcción que hará de sí en tanto haya inconformidad con el contexto permitiéndole problematizar, pues la inconformidad o la contradicción es posibilidad para generar un producto propiamente filosófico, experiencia filosófica, la cual, en muchas ocasiones pasa inadvertida o es inaprehensible a los ojos del docente, ya que corresponde al proceso formativo del alumnado el reconocer sus ausencias, moviendo su suelo dogmático y agrediendo la tradición demagógica impuesta con el paso del tiempo.

En segundo lugar del proceso didáctico, en lo respectivo al denominado aprendizaje filosófico, por tanto, no tiene sus límites ni se agota con el ejercicio del filosofar, ni mucho menos con la actitud de sospecha e inquisitiva ante los distintos fenómenos sociales y del mundo natural; el aprendizaje filosófico hace énfasis en la apertura de los diversos problemas que afectan la vida humana y para ello se necesita de un compromiso individual, ejercido con total libertad, sin ningún tipo de imposición o coacción institucional que presione fuera del ámbito colectivo, al contrario, que sea éste último por quien se sienta mayor compromiso para transgredir sus propios fundamentos y lograr aquellas aspiraciones que logren forjar una identidad colectiva: el bien común, pues lo moral no escapa al conocimiento, antes bien, es ahí donde se ve reflejado en tanto busca llevar lo aprendido a los diversos escenarios sociales y políticos.

Ya se había establecido el carácter social y colectivo del conocimiento, rebasa por mucho a la escuela, a la institución e incluso el factor político, traspasa todas las esferas de la vida humana; es total porque se alimenta de todas las situaciones vitales; vivir genera sus propias necesidades e inquietudes

permitiendo crear nuevas formas de pensamiento, corrientes filosóficas, nuevas formas de escritura y de lectura, y con ello una nueva tradición semántica, por ello la filosofía es inenseñable, es decir, es una paradoja en sí misma por ser variada a través del tiempo:

[...] tal vez en lo esencial, algo de la filosofía no se limita, no está siempre limitada a actos de enseñanza, a acontecimientos escolares, a sus estructuras institucionales, aún a la propia disciplina filosófica. Ésta puede ser siempre desbordada, a veces provocada por lo inenseñable. Tal vez ella deba plegarse a enseñar lo inenseñable, a producirse renunciando a sí misma, excediendo su propia identidad. (Kohan, Walter. 2008: 90).

Visto de esta manera, pensando en la exterioridad del aprendizaje, es en la vida donde se asienta como tal la filosofía, la cual, no está alejada del modelo educativo institucional actual: el enfoque por competencias. Son éstas las que buscan formar para la vida en conjunto con la disciplina en cuestión, por lo tanto, la filosofía se convierte en una forma de vida en tanto es el fundamento de una manera de pensar, o en su caso, pensar de otra manera y de llevar a cabo determinadas actitudes y acciones conjuntando los saberes que le permitan interactuar social, cognitiva y emocionalmente, en tanto se comunica con los otros mediante el diálogo, la interacción y el compartimiento de un espacio común, un contexto específico y particular. Anteriormente se había señalado que lo particular deviene en lo múltiple, en las cuestiones compartidas y actuales, pues son éstas quienes afectan la vida social.

Ahora bien, desde los tiempos de la antigua Grecia el sentido de la vida ha estado ligado a la tradición filosófica. La filosofía es vida en tanto forma parte de nuestras experiencias y éstas como producto del filosofar, pues de nada serviría filosofar si no hay un cambio en el ser mismo del hombre que determine u oriente



sus actos. Por otro lado, es paradójico que no haya maestros de vida o que hayan logrado enseñar a filosofar sin que lo hayan aprendido de alguien en particular, sin embargo, no se puede negar el papel de las mediaciones implementadas por filósofos, como la congruencia entre la forma de actuar y pensar, la creación de escenarios para dialogar, el acercamiento al arte y el desarrollo de métodos y procedimientos para enseñar su filosofía. Por lo tanto, si pretendemos que la enseñanza constituye la búsqueda de los sentidos, qué significa entonces aprender filosofía y sobre todo, cómo se aprende desde la deconstrucción, y desde sus múltiples elementos.

Entonces, es posible establecer que el aprender filosofía, como aquí se está entendiendo es la posibilidad de transformación de sentido o de contenido de los distintos objetos desde el propio pensamiento, desde el ejercicio propio e individual de la razón extendiéndolo más allá de las fronteras académicas e institucionales, ejerciéndolo con total libertad con la sociedad o sin ella, pues no hay ni existe la coacción de aplicarlo con ésta, sin embargo, algunos elementos sí se ven reflejados en la sociedad como: el comportamiento, la actitud, los valores, etcétera; aunque no se aplique y no se busque el sentido de todo lo rodeado con la sociedad, no quiere decir que se le excluya como tal, pues es inevitable separarse de ella una vez que se ha iniciado en tal búsqueda, porque ella misma se convierte en objeto de conocimiento en tanto se cuestionan sus fundamentos. Al respecto, la deconstrucción del fenómeno educativo tiene elementos que permiten pensar en un modelo de desdoblamiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje filosófico, a grandes rasgos el proceso describe tres momentos

específicos donde se sintetiza la filosofía, el filosofar y las competencias enmarcadas en el actual programa de filosofía (2013) del COBAEM:

<b>MODELO DE DESDOBLAMIENTO</b>	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>FORMA DE REALIZAR EL PROCESO</b>
1. Enseñanza	Colectiva, se realiza entre el docente y los discentes.
2. Aprendizaje	Individual, se lleva a cabo mediante la aprehensión.
3. Enseñanza desinstitucionalizada	Colectiva: se da fuera de la institución, entre estudiantes

**Tabla 1. Modelo de desdoblamiento. Ejemplifica el proceso de enseñanza-aprendizaje filosófico desde el proceso de deconstrucción.**

El modelo anterior establece tres momentos distintos; el primero, el cual corresponde a la enseñanza, es establecido como un fenómeno colectivo y es realizado entre el discente y el docente institucionalizado, esto es, aquel que trabaja en una escuela con formación propiamente en la disciplina tratada a lo largo del presente texto, cumple con los contenidos, lleva a la práctica el currículo institucional y el oculto. Ejerce una actividad propiamente filosófica en tanto es el docente quien dirige, hace mediaciones, guía y realiza una evaluación continua del proceso de búsqueda de sentidos, buscando paradojas como posibilidades de pensamiento.

El segundo momento, el aprendizaje, es un acto exclusivo del discente, de interiorización que desemboca en la vida del estudiante mediante actividades

filosóficas que permiten la interiorización de determinadas competencias, lo cual, es totalmente medible en cuanto a desempeño y logro académico, representa la libre expresión de la razón del alumno; sus intereses e inquietudes se vuelven el lugar donde se sintetizan los sentidos que él mismo va configurando a través de sus fisuras y paradojas.

Por último, el tercer momento, el cual corresponde al desdoblamiento cognitivo, denominado enseñanza (des) institucionalizada, es lo aprendido y aplicado en la vida cotidiana, en la intimidad de sus relaciones sociales, la cual está conformada por un discente que se vuelve docente en tanto hace partícipe o no a los otros; se integra a la comunidad en tanto el discente cambia su actitud, sus creencias y comportamientos; es la paradoja en la vida misma por la relación de lo enseñado con el sujeto que lo aprende y aprehende, transgrediendo ciertas prácticas, ciertos sentidos y determinados objetos estrechamente relacionados al contexto vital de los estudiantes, pues el aprendizaje filosófico *radica en la posibilidad de revisar los supuestos vitales que presentan como obvio cierto estado de cosas y las preguntas que son propias de ese estado de cosas naturalizado* es agredido (Cerletti, Alejandro. 2008: 46); la relevancia estriba en la capacidad de llevar fuera de lo institucional esta labor con compromiso de no imponer sino buscar los sentidos con la colectividad, dicho lo anterior, se establece el trabajo del alumno con otros alumnos o iniciados en cuestiones filosóficas.

La deconstrucción como estrategia de lectura y escritura, como se ha mostrado desde uno de los elementos en este apartado como lo es la paradoja o

la contradicción, posibilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, como una cuestión totalmente filosófica, la cual no está peleada con las competencias, éstas se amplían tanto como el docente filósofo las trabaje, son movibles; la filosofía y su carácter formativo constituyen el lado humano como creación del pensamiento, las ideas, la reflexión y sobre todo de la colectividad, pues la asociación, la amistad y el amor conforman el motor que impulsa el conocimiento para poner al hombre y su vida en una situación de paradojas o contradicciones que lo lleven a la construcción de sentidos para conformarse a sí mismos como parte de una sociedad.

Por lo tanto, al crear fisuras y al mover sus fundamentos cognitivos para construir y reconstruir los elementos culturales que se han impuesto a través del tiempo, ya no es la univocidad quien domina al determinar el sentido total y absoluto, se van invirtiendo los valores asumidos de manera natural para dar paso a las exclusiones y marginaciones, ahora es la colectividad, lo múltiple y lo plural quien determina el sentido de lo posible.

Cabe aclarar que el objetivo de la asignatura no es hacer propiamente filósofos profesionales o de academia, aunque tampoco está mal aspirar a ese objetivo, y tampoco es hacer especialistas en el ejercicio desarrollado por Jacques Derrida, simplemente se trata de filosofar con el alumnado, acercar la asignatura de la manera más auténtica posible, cumplir con determinadas competencias para incrustarlas en la vida cotidiana, desbordar lo institucional para afectar al sujeto, al hombre, a su sociedad y su tiempo; por lo cual, en el siguiente apartado delimitaré los elementos tomados de la deconstrucción, pues no es la Deconstrucción en

mayúsculas, sólo consiste en acercar determinados elementos conceptuales y prácticos que serán aclarados metódicamente en el proceso de enseñanza y durante la formulación sistemática de la planeación.

### **2.3. Caracterización de la deconstrucción.**

La *deconstrucción* puede definirse por la misma palabra que la expresa, es decir, deconstrucción, porque ésta es un hacer, es un crear, hacer qué o crear qué, pensamiento filosófico, social e histórico, determinado por las condiciones del contexto, pero sobre todo “ése hacer” busca desenmascarar los centralismos, los fundamentos únicos que constituyen cierta fuerza dentro del pensamiento y dentro de los aspectos vitales de la sociedad; no se puede delimitar de manera total este concepto porque iría en contra del espíritu mismo de la deconstrucción, al igual que sucede con la filosofía, la cual se hace continuamente desde sus propias exigencias y necesidades, así pues, sucede lo mismo con esta práctica.

Para este apartado, más que ofrecer un trabajo propiamente deconstructivo o crítico, entendiéndolo como evidenciar el intento de dominio o una inducción problemática externa para atacar las fisuras o debilidades de los argumentos derrideanos, lo cual, no es el objetivo ni tenemos la intención o pretensión de ser los expertos en el área o tema para tal empresa, únicamente se presenta una lectura del trabajo de este autor posibilitando o potenciando otra lectura, una construcción continua de sentidos en el ámbito educativo, señalando algunas especificaciones y precisiones teóricas de esta estrategia desarrollada por

Jacques Derrida de gran importancia para fomentar la enseñanza de la filosofía, no como un método sino como una guía que complementa la búsqueda de sentidos dentro del texto.

La posmodernidad se potenció desde Immanuel Kant, quien al establecer el famoso giro copernicano, puso en el *centro* al hombre como posibilidad de conocimiento, éste pasó de ocupar una posición totalmente pasiva a activa, deja de ser un reproductor para ser un creador, colocándolo como el responsable y el productor de su conocimiento. Ahora bien, dicho conocimiento es una producción del lenguaje y es éste quien transporta al *logos*, la razón o la verdad, de ahí el denominado *giro lingüístico*, quien puso como centralidad la figura del *texto*, es decir, aquellos objetos que posibilitan las diversas lecturas e interpretaciones realizadas desde sus propios principios o fundamentos en que se encuentran establecidos, y en ese sentido cada elemento de la cultura tiene dicha característica, no sólo lo escrito, sino aquello creado por el hombre por ser significativo, logrando así una multiplicidad de sentidos, de lecturas, de lectores, de contextos, pero sobre todo de pensamiento y por lo tanto de escritura, más adelante se verá con más detenimiento esto.

Los conceptos que se han ido creando a lo largo de la Historia de la Filosofía encierran un significado que ha trascendido, en diversas ocasiones se han considerado incuestionables, superiores y hasta absolutos, ello es el *centro*, el fundamento de aquello que puede interpretarse, que posee un sentido. En la obra de *De la gramatología* (2003), Jacques Derrida denomina a ese centro como *logocentrismo*, dicho principio se ha convertido en aquello que cuestionó y criticó,

llegó al lugar donde nunca pretendió llegar pero se instaló bajo el velo de lo real, asumiéndose como totalidad, y así entender un hecho para excluir a una serie de categorías que no operaron ni codificaron en los mismos términos, generando una serie de dualismos y oposiciones que desde la estrategia aquí propuesta permite generar otra lectura, es decir, evidenciar la existencia y presencia de otro conocimiento, otro contexto, otra creación, lo otro, los dualismos como: cultura-naturaleza, autónomo-heterónimo, ciencia-arte, habla-escritura, encierran en sí la posibilidad de creación, los opuestos se colocan en las extremidades de un contexto y se enfrentan por la relevancia y la vigencia de la tradición que termina o inicia.

La oposición tiene una única finalidad: la lucha de opuestos desde una aparente paradoja permite generar nuevas cuestiones y problemas desmitificando el sentido unívoco y central, quitándole el carácter trascendental que la historia ha adjudicado a dicho término, de ahí la importancia de la deconstrucción, no limita, sino posibilita; se ha transformado en un método y al mismo tiempo en una especie de fuerza para desvalorizar o revalorizar determinadas estructuras conceptuales asumidas jerárquicamente, pero cuya posibilidad de invertir, cambiar y hasta de asumir los valores representados en esos binarismos se vuelve resultado de este ejercicio o trabajo deconstructivo, así, la posibilidad lectora reconoce el carácter hegemónico de la intencionalidad dominante impuesta, considerada incuestionable e imperecedera; la escritura por su parte, reestructura o desestructura la historia de la imposición, para comprender el origen del sentido y transformarlo pues:

La *deconstrucción* opera a través de la genealogía estructurada de sus conceptos dentro del estilo más escrupuloso e inmanente, para al mismo tiempo determinar, desde una cierta perspectiva externa algo que no puede nombrar o describir, lo que esta historia puede haber ocultado o excluido, constituyéndose como historia a través de esta represión en la que encuentra un reto. (Derrida, Jacques. 1981:15).

Tal y como señala la cita anterior, este ejercicio teórico representa un distanciamiento y un acercamiento, alejarse del *centro* dominante para acercarse a la lejanía excluida, situándonos en esto último para motivar la inversión de valores y jerarquías dominantes desde las propias estructuras y parámetros del texto, a partir de una determinada forma de lectura y del cuestionamiento de lo establecido en un orden particular dentro de la sociedad, por ello, para Jonathan Culler (1992:11), uno de los estudiosos de la obra de Jacques Derrida, el proceso de enseñanza aprendizaje, *más exactamente, es una manera para tratar la filosofía puesto que la práctica de la deconstrucción pretende ser tanto un argumento riguroso dentro de la filosofía como un cambio de las categorías filosóficas o de los intentos filosóficos de dominio.*

Sea una herramienta como argumento o una corriente crítica de cualquier orden, lo cierto es que dicho procedimiento fomenta el filosofar al iniciar con una labor de oposición, a partir de la confrontación con elementos del mismo sistema, del mismo texto, con los mismos fundamentos, esto es, con los mismos principios o centros, y de ahí ya implica la existencia de una periferia, un *otro*. En lo respectivo a la enseñanza de la filosofía se pone en juego las creencias o las relaciones cognitivas, empíricas y hasta morales con el texto, promoviendo el análisis semántico, poniendo en tela de juicio su ser mismo, el contenido, su



experiencia, su comportamiento y sus intereses, para generar un pensamiento propio, periférico respecto a la centralidad.

En tal proceso, hablamos de una oposición encontrada en todo objeto, o todo texto que puede ser interpretado desde esa ausencia y esa presencia generada entre la tensión de los opuestos, buscando resquebrajar al sistema en el que se encuentran de manera interna, de tal forma que al final de este proceso se produzca otra escritura, una nueva manifestación de significantes conformando nuevos significados, en efecto, si recordamos un poco la teoría de Ferdinand de Saussure, el signo (letras, signos orales y gestuales, imágenes, dibujos, leyes, entre otros) se compone de significado (definición) y significante (objeto), y para saber el significado de un significante, nos remitimos a otro significante, nunca al significado, ejemplo de ello es el significado de árbol, el cual no nos dice qué es el árbol, sino nos remite a una planta de tronco leñoso, y ahora el significante de éste es un órgano vegetal y así sucesivamente.

Llegar al sentido total es una imposibilidad, nos dice Jacques Derrida (1989), siempre está “diferido”, es decir, se aplaza porque la lengua es un sistema determinado por significantes, de aquí que la historia de la filosofía, la autoridad o la tradición occidental le conceda más importancia a lo hablado sobre lo escrito, porque al realizar el acto del habla, se hace sobre la inmediatez de la presencia del objeto, misma que da por sentada la existencia de éste mediante la relación entre el sonido y el objeto entendido como imagen acústica.

Visto de este modo, la escritura conlleva una suerte de dolencia o impureza de origen, lleva al error porque al escribir se hace un ejercicio de distanciamiento, se hace sobre un objeto considerado ausente y poco fiable al intentar atraparlo en

los signos de la escritura, lo cual, para Derrida, busca no sólo fortalecer este último punto, es decir, ver la escritura como una representación del objeto para poder resquebrajar ese *fonocentrismo* como él lo llama. La primacía a la escritura sobre el habla es la forma en que desestabiliza toda la historia de la *centralidad* oculta bajo el nombre y representación del Ser, la verdad, el hombre, lo real, el amor; o bien, también ha sido llamado: la Idea platónica, el Dios judeocristiano o el Absoluto hegeliano, de ahí que nuestro autor establezca:

Si, a partir de la oposición recibida ingenuamente entre lengua y habla, lengua y discurso, se intentara elaborar una teoría del discurso filosófico, sería difícil evitar la pregunta clásica: ¿está regido el discurso filosófico -hasta qué punto y según qué modalidades- por las exigencias de la lengua? (Derrida, Jacques. 1998: 214).

En efecto, nos dice Derrida, en primer lugar la oposición conformada por la presencia y la ausencia son los binarismos de los que hablábamos más arriba, y que se encuentran de manera interna en todo texto. La presencia es la garantía de un referente, se manifiesta a través del lenguaje, a través de la representación gráfica, interpretativa y escrita; es el medio por el cual este referente se hace presente, por ello, la presencia nunca es idéntica a sí misma, siempre termina siendo *lo otro*. Derrida lo llama *Différance*, es decir, lo distinto, lo no idéntico, lo desigual, pero también lo diferido temporalmente, tanto en el tiempo como en el espacio no hay una coincidencia ni similitud.

Como consecuencia de evidenciar tal centralidad, se ha generado una violencia, una agresión a lo representado tradicionalmente por el *logos* y a sus diversas manifestaciones, estableciendo de forma paralela dos sentidos: el establecido por la presencia y el descubierta por la ausencia, es decir, una suerte de creación que permite visualizar lo invisible, de esta manera se percibe lo que la

historia trató de ocultar y al evidenciarlo de manera expresa, esto es, al leer, se manifiestan de igual forma los valores semánticos y semióticos establecidos por los significantes, en otras palabras, por lo expuesto en un nuevo significado, cuestionando tanto a la estructura predeterminada intencionalmente como al significado descubierto, generando un posible sentido más acorde a los intereses y necesidades del contexto que lo ha creado.

En segundo lugar, durante mucho tiempo y particularmente los filósofos han considerado de manera inferior a la escritura, considerándola un transporte o vehículo para expresar la verdad, el logos o la razón sobre el mundo, la realidad y sus diversos fenómenos, pero siempre de manera negativa o impura, de modo que señala el autor: *¿Por qué debería la filosofía resistirse a la idea de ser un tipo de escritura?* (Derrida, Jacques. 1998: 83), y como tal, no hay parámetros para oponer la filosofía a la escritura, o de rebajarla, sino lo opuesto, conformar un tipo de escritura y con ello una forma de pensar. Esta forma de escritura tiene por objetivo desestructurar la manera en que se piensa para pensar de otra manera un marco conceptual específico desde un punto interno localizado en todo texto.

El escenario antes descrito, corresponde al momento en que se desmantela la estructura conceptual en que se basa todo sistema argumentativo, se mueve el fundamento sobre el que se encuentra construido el centro; de esta manera, el ejercicio desarrollado por Jacques Derrida, establece Jonathan Culler (1982) no tiene un centro originario, no tiene un lugar sino más bien una utilidad, su importancia reside en la necesidad de afirmar la ausencia, sin el centro no hay periferia o límite, sin presencia no hay ausencia, su relevancia consiste sólo en la

forma usada, concedida a través del tiempo, es decir, al comprender la manera en que opera es posible anularla, por ello, el objetivo de la deconstrucción es:

[...] mostrar como anula la filosofía que expresa, o las oposiciones jerárquicas sobre las que se basa, y esto identificando en el texto las operaciones retóricas que dan lugar a la supuesta base de argumentación, el concepto clave o premisa (1982: 22).

La deconstrucción como tal es una fuerza que transgrede los sentidos, altera las fuerzas dominantes axiológicas al desplazarlas y reinventarlas, incide en toda estructura y componente de sentido establecido por la cultura hasta lograr un cambio interno en el contenido del concepto o de la terminología, confrontando aquellos estamentos hegemónicos que determinan las creencias, las actitudes y los comportamientos, pues como el mismo Derrida afirma:

No se trata entonces de levantarse contra las instituciones sino de transformarlas mediante luchas contra las hegemonías, las prevalencias o prepotencias en cada lugar donde éstas se instalan y se recrean (Derrida, Jacques. 1997: 19).

Entonces, para el autor de *De la gramatología*, la deconstrucción agradece los totalitarismos hegemónicos desde las diversas y múltiples situaciones, una de ellas es el *suplemento*, éste viene a reforzar la presencia, una suerte de *sobreabundancia*, sin embargo, al añadir se evidencia un faltante, y es porque en su origen hay una determinada carencia, no se puede añadir algo, cualquier cosa, si no se necesitara; nuevamente la paradoja se hace manifiesta. Por eso se vuelve necesario considerar esto último, las partes que conforman ese todo, pues solo en los elementos que constituyen el problema es donde se encuentran sus límites.

Este movimiento de añadidura constituye un hacer de manera continua, por ello, se alimenta a sí mismo, porque de manera paralela conforma la fisura y la

subsanación, es decir, gracias a que incide de manera directa sobre la presencia hace evidente el lugar que ocupa, es decir, una ausencia desde el significado (Jacques Derrida. 1985: 147). Este concepto representa la condición necesaria para la enseñanza, al identificar los valores que representa el centro y la periferia posibilitan la inversión o la creación de éstos, recreando la cultura, el texto, la lectura, los juicios de valor y con ello las acciones, sin exclusiones ni opresiones, desenmascarando los principios absolutos por los inmediatos, cambiantes y efímeros, concediendo la inclinación individual y autónoma a los discentes por una de las partes, o bien, buscando la conciliación entre ambas.

El término de *suplemento*, lo mismo que la deconstrucción, son expresiones que afirman al negar, fundamentan las contradicciones, aporías y paradojas entre dos términos permitiendo privilegiar a uno de ellos, invirtiendo el término positivo por quien la historia o la tradición mostraron predilección. El término que se opone, el considerado como el suplemento, axiológicamente es inferior y opuesto al mismo *logos*, por ello es rechazado o suprimido.

Lo positivo se impone a su contrario, el día se impone a la noche y lo dulce sobre lo salado, la cultura sobre la naturaleza, entre otros ejemplos más; la anterior valoración se realiza intentando desprestigiar y deslegitimar el carácter metafísico que la tradición o la historia de occidente le ha impregnado a los fenómenos del mundo y al conocimiento, sin embargo, en este ejercicio también hay un supuesto de la misma naturaleza transgredida, pues la deconstrucción se coloca en la misma posición que intenta deconstruir, ella misma al buscar la pluralidad se asume como fundamento, como centro, sin embargo para nuestro

autor, no deja de ser un proceso liberador, enfatizando la ausencia de un significado trascendental, de esta forma se reafirma una construcción de sentido en constante cambio generadas por las diversas lecturas.

En efecto, el proceso aquí tratado es una estrategia de lectura en tanto se traspasan las intenciones del autor, del texto, del sentido, pues como se ve no es algo preestablecido sino por desarrollar a través de los márgenes, de los límites y de las periferias, de la inversión de los intentos de dominio hegemónico revelado a través de las intencionalidades, de las ausencias reafirmantes mediante la exclusión y la enajenación establecida. Hablar y escribir, conforman a los opuestos dentro de una forma de pensamiento como posibilidad de establecer un sentido cambiante, plural; representan una parte de la lectura en tanto son éstos últimos quienes la determinan, al establecer el *centro* visibiliza la periferia, llevan al límite lo establecido por la centralidad para romper con ésta, con lo unívoco y poder llegar a la diversidad, de esa manera también se reafirman como una creación, y aunque no es la única contradicción es el motivo para encauzar el pensamiento filosófico de los alumnos en la EMS, guiándolos hasta el ejercicio de su propia razón; si bien:

La deconstrucción irrumpe en el pensamiento de la escritura, como una escritura de la escritura, que por lo pronto obliga a otra lectura: no ya imantada a la comprensión hermenéutica del sentido que quiere-decir un discurso, a su fondo de ilegibilidad y de deseo de idioma—, a las fuerzas no intencionales inscritas en los sistemas significantes de un discurso que hacen de éste propiamente un “texto”, es decir, algo que por su propia naturaleza o por su propia ley se resiste a ser comprendido como expresión de un sentido, o más bien “expone” éste como efecto —y con su legalidad y necesidad específica— de una ilusión para la conciencia. (Derrida, Jacques. 1989: 16).

Con la cita anterior, la estrategia de lectura también se aleja de la univocidad y de lo trascendente, sin embargo, reconocer un origen fundador es

reconocer una fundamentación *extratextual*, es decir, continuar la cadena de significantes que se referencian entre sí mismos en un juego donde el sentido es el acontecimiento, se disemina en un intento de reducción, termina haciendo imposible el remitirse al origen del sentido o la referencia; un intento de apaciguar que se rebela contra la unidad y la violencia que se ejerce para desplazarla hacia otros textos, otros caminos, develando la senda de la *intertextualidad* como posibilidad para el pensamiento, para la enseñanza y el aprendizaje en el bachillerato mexicano, desde la búsqueda de significados, pues son éstos quienes cubren lo real, el mundo y sus fenómenos, se conforman por lo que no son, su fundamento es el suplemento o lo ausente, y por lo tanto de la posibilidad. Más adelante quedarán asentados los mecanismos en que se descubre el vacío para pensar, escribir, leer y actuar de una manera acorde a lo establecido.

### **2.3.1. Intertextualidad como herramienta al filosofar**

Reducir el pensamiento de Jacques Derrida a una serie de interpretaciones de las obras de autores como Rousseau, Lévinas, Husserl, entre otros, sería reducir el ejercicio mismo de la filosofía; más bien el trabajo del autor en cuestión se centra en las lecturas que no se agotan con la mera interpretación; misma que no violenta con la génesis de un sentido total de dichos autores ni tampoco busca ser su detractor o apologista, sino más bien su filosofía está centrada en el diálogo y la lectura, dialoga con los textos, dialoga con otra escritura y por ende con otro pensamiento; sus lecturas se vuelven inagotables porque cada lectura conforma un sentido que se desvanece, esa es la función del texto y el lector se encarga de ejercer esa función, se vuelve el espacio que conjunta determinada unidad y al

mismo tiempo es la posibilidad de poder ampliarlo, es decir, en él se conjunta la presencia y la ausencia, por ello:

Toda escritura debe, pues, para ser lo que es, poder funcionar en la ausencia radical de todo destinatario empíricamente determinado en general. Y esta ausencia no es una modificación continua de la presencia, es una ruptura de presencia, la «muerte» o la posibilidad de la «muerte» del destinatario inscrita en la estructura de la marca (Derrida, Jacques. 1998: 357).

En efecto, el lector también es una dualidad, es presencia y ausencia, él es el centro de sentido. La escritura y la lectura sólo se remiten a sí mismas en un proceso infinito donde confluyen los aspectos sociales, los culturales, los artísticos y los políticos, éstos influyen en el tipo de lectura que se hace, tienen una carga ontológica permitiendo anular la objetividad y al mismo tiempo posibilitándola; la lectura es la circunstancia del lector, es la alusión hacia otros textos, por lo tanto, no existe fuera de la conciencia del lector y del autor, conforma un fenómeno totalmente subjetivo pero sin caer en un relativismo desde las relaciones concedidas hacia otros textos.

Derrida, hace expresa las relaciones entre diversas corrientes, tradiciones, fenómenos y textos, de ahí que el significado se encuentre conectado con otros documentos, géneros, áreas, en resumen, *otros textos*, conformando una red semántica entre una diversidad de obras precedidas, sacando a relucir los elementos ocultos, esto es, lo que no es expreso en el texto, las periferias. En efecto, para la estrategia de lectura no es importante lo dicho y establecido sino lo no escrito, esto es, lo presupuesto, las implicaciones y las consecuencias ocultas, lo hegemónicamente desvirtuado para llenar los espacios, los huecos, los vacíos no abarcados por el trabajo original; la lectura remite a otras lecturas para



complementar y saturar las fisuras de la configuración semántica y semiótica de quien construye la intertextualidad, es decir, del lector, como se mencionó anteriormente, de ello deriva que:

A veces leer es llevar al texto hacia nosotros. Hacia lo que ya sabemos, lo que ya pensamos. O hacia lo que queremos saber, hacia nuestros objetivos o nuestras finalidades. Desde ese punto de vista, la lectura es apropiación. Nosotros estamos en reposo y es el texto el que se mueve hacia nosotros. Pero a veces traducir (leer) es el movimiento del lector hacia el texto. El movimiento de lo que sabemos, de lo que pensamos o de lo que queremos. La traducción (la lectura) es ahí des-apropiación. (Larrosa, Jorge. 2008: 284).

Para Jorge Larrosa (2008), el lector no es un agente pasivo, único y singular, es él quien determina los límites y alcances del ejercicio intertextual, pues los propósitos e intenciones vuelven plural y múltiple a la lectura; el lector es un ser unívoco y la lectura se complementa necesariamente a través del lector, con las otras lecturas, textos, escrituras, significantes, entre otros, volviéndose un fenómeno diverso; hablando particularmente del ámbito educativo, es el papel del docente y los discentes quienes conforman referencias comunes porque son parte de su vida, de su condición y de su situación histórica, y éstas se vacían e insertan en la lectura para conformar una multiplicidad de sentidos; en otras palabras, la intertextualidad enfatiza en la diversidad de escenarios compartidos desde los distintos procesos comunicativos en el ámbito social, por ser el lugar donde se llevan a cabo las distintas interrelaciones, las opiniones y las creencias, los referentes de la cultura popular, las imágenes y las figuras, pero sobre todo, la mayor interacción se establece dentro del dominio de las intenciones escolares, todas estas características comunes conforman la diversidad semántica.

En resumen, hay cierta centralidad en la percepción recibida del texto, la asociación e interiorización de sentido y al mismo tiempo las relaciones de producción del mismo, lo cual, para el propósito establecido en el presente trabajo, permitiría a los discentes relacionar el sentido del texto con su vida cotidiana, desde el sentido social, ético, estético y hasta el comunicativo por la influencia o dependencia a las redes sociales y medios de comunicación; aunque también debo aclarar, no se trata tampoco de tomar pedazos de información de cualquier lugar y cualquier momento para conformar un *collage* informativo, sino todo el proceso es guiado con el fin de llegar a la *aporía* y con ésta a un sentido significativo y trascendente para el alumnado, generando una fisura, moviendo el suelo de su pensamiento y alterando la comodidad impensada.

Ahora bien, no queda sino plantear el desarrollo metódico que permita desenvolver el ejercicio deconstructivo en el espacio áulico. Como se ha visto hasta el momento las competencias no están peleadas con la filosofía porque al extender su contenido se busca el mismo objetivo, además, vistas desde esta asignatura exigen lo mismo que exige la disciplina en cuestión: desarrollar la autonomía que permita buscar sentidos traspasando las barreras académicas al aspecto social. La deconstrucción, como se verá en el siguiente apartado, permite empatar este enfoque educativo con los elementos del método deconstructivo generando el filosofar, pues las tres competencias establecidas en el programa de estudios de la asignatura impartida en el COBAEM permiten tal operación, esto es, la apropiación de la filosofía y el ejercicio del filosofar.

## **2.4. La deconstrucción: propuesta metodológica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar**

En primera instancia debemos enfatizar algunos puntos importantes para la enseñanza de la filosofía desde la deconstrucción, ésta no es un método como tal, para Derrida es una estrategia de lectura como quedó asentado en el apartado anterior; tampoco es un saber cabalmente delimitado y listo para su transmisión, puesto que depende de las lecturas realizadas y en particular del lector y sus intereses. En segundo lugar, no se busca hacer de los alumnos expertos en el trabajo deconstructivo ni tampoco hacer de ellos filósofos de academia -aunque tampoco se rechaza la idea- simplemente se pretende enseñar filosofía desde el actual enfoque educativo establecido en la RIEMS conjuntando los elementos disciplinares para mejorar las clases y lograr una apropiación de la filosofía alejada de lo mecánico y repetitivo.

La propuesta aquí planteada está orientada en el trabajo filosófico de Jacques Derrida, se han sistematizado algunos de los principios para el proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de motivar el uso de la razón en los discentes desde el proceso de escritura y de lectura, así pues, este apartado se compone de tres elementos que se llevan a cabo en el aula.

En primer lugar, se establece el reconocimiento de los elementos impuestos por la tradición asumida y por la ruptura de la misma a partir del fundamento o del *logocentrismo*, lo mismo sus implicaciones excluyentes desde los binarismos o dualidades. En segundo lugar, se busca establecer la negación de la tradición al identificar los valores preestablecidos y la utilidad de los mismos dentro del o los

discurso sociales a partir de un distanciamiento de éstos para lograr la clausura. Finalmente, la superación de la tradición desde la asimilación de lo potencialmente realizable o de lo puesto en práctica en el contexto social del alumnado como reconocimiento a su filosofar, en una suerte de síntesis entre el sentido creado, la actitud y el comportamiento que puede llevar a la *praxis* dentro de su espacio vital desde la continua problematización de este hacer en su comunidad.

Al respecto, el modelo descrito en el párrafo anterior contiene gran parecido al sistema hegeliano, este tiene como finalidad explicar la manera en que se establece o se desarrolla la realidad como tal, de ahí que, la tesis, la antítesis y la síntesis se pueden manifestar de manera pragmática en las leyes, la cultura y en el mismo hombre; por otro lado, la estrategia deconstructiva se especifica mediante un trabajo de lectura y escritura, que sólo encuentra su desarrollo a partir de las intenciones de quien lee y no en sí mismas como sucede con la filosofía de Hegel.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje filosófico debe fundamentarse el deseo de conocer desde la confrontación con el terreno empírico del alumnado, puesto que lo total e inmediato de la realidad es aprehendida a través de los sentidos como el primer elemento que los pone en relación con el conocimiento mediante los datos que reciben del mundo; debe de buscarse el lugar más adecuado dentro del proceso de enseñanza para introducir aquellos aprendizajes o competencias que lo guíen y orienten hacia un trabajo más académico pero no por ello tedioso, aburrido o asfixiante; las actividades que pongan en práctica o en movimiento las competencias abordadas en el primer capítulo, deben generar el

reconocimiento de la tradición, la presencia que se impone como centro y violenta la periferia, generando una reflexión sobre las voces ocultadas por la historia del pensamiento filosófico; además, deben de promover la crítica a su propio contexto. Las sensaciones y experiencias cognitivas deben dirigirse hacia una escritura cuestionante, problematizadora y sobre todo reflexiva. Escribir filosofía constituye una práctica filosófica en tanto ésta conforma el objeto de su conocimiento, la presencia de lo recibido por lo sensorial y el cuestionamiento de ésta.

Ahora bien, el proceso metódico o sistemático desarrollado para el objetivo de este trabajo, si bien, establece tres principios desde los cuales se aborda la lectura en el salón de clases, no son absolutos ni permanentes, tampoco son pasivos, antes bien, son generales en tanto representan un acercamiento o una vía para comenzar el filosofar, pero no se reduce a ello, pueden y deben ser ampliados y orientados desde los diversos contextos y exigencias del lector, de hecho es éste quien conforma el sentido o camino a la conformación de su lectura y a su uso individual de la razón. Ya Derrida, en *Carta a un amigo japonés* (1997), había anticipado el camino errado al considerar la deconstrucción metódicamente, y ante ello, escribe:

La deconstrucción no es un método y no puede ser transformada en uno. Especialmente si las significaciones técnicas y procedimentales de la palabra son reforzadas. Es verdad que en ciertos círculos (universitarios o culturales, especialmente en los Estados Unidos) la "metáfora" técnica y metodológica que parece necesariamente asociada a la mera palabra deconstrucción ha sido capaz de seducir o despistar. De aquí el debate que ha desarrollado en esos círculos: ¿puede la deconstrucción devenir en una metodología de lectura y de interpretación? ¿Puede ello permitir así que sea reapropiada y domesticada por las instituciones académicas? (1997: 119).

Dicho lo anterior, se establece una vez más que no hablamos de la *Deconstrucción como totalidad derrideana*, sino sólo de algunos de los elementos

que facilitan la aprehensión en la asignatura de filosofía; tampoco se ha pretendido hacer un reduccionismo o una suerte de sincretismo respecto al trabajo del filósofo argelino. Se ha establecido un esquema capaz de conjuntar los fenómenos empíricos y teóricos para innovar en la práctica educativa desde el trabajo conceptual, semántico y lingüístico, generando interpretaciones, pensamientos y escrituras desde un contexto particular, es decir, es el contexto y sobre todo la situación en que se encuentra el lector, quien determina las condiciones para desarrollar el sentido de un término o concepto al que se intenta dotar de una realidad, y a la inversa, dotar de un contenido de la realidad a los signos que intentan transportarla, de ahí la pluralidad del ejercicio deconstructivo y el aprendizaje del uso de la propia razón para conformar contenidos y sentidos significativos para los discentes, por ello:

[...] la dificultad de definir y, por consiguiente, también de traducir la palabra «deconstrucción» procede de que todos los predicados, todos los conceptos definitorios, todas las significaciones relativas al léxico e, incluso, todas las articulaciones sintácticas que, por un momento, parecen prestarse a esa definición y a esa traducción son asimismo desconstruidos o desconstruibles, directamente o no, etc. Y esto vale para la palabra, para la unidad misma de la palabra desconstrucción, como para toda palabra (Derrida, Jacques. 1971: 120).

En efecto, tal y como lo remarca nuestro autor, son las actividades, los hechos, acontecimientos, objetos, figuras y hasta el mismo lenguaje quien se deconstruye al deconstruir, al intentar dotar de sentido a un fenómeno en particular se afectan a los significantes, generando la posibilidad de lecturas, sin los intentos de dominio o de exclusión, dando lugar a un pensamiento y a una forma de escritura particular: la del discente, el estudiante que se aventura a cuestionar y problematizar el sentido establecido por él. La palabra deconstrucción tiene su valor en las situaciones que dan lugar a las distintas interpretaciones y

multiplicidad de sentidos, el ámbito educativo la adopta en tanto configura o posibilita los sentidos de este singular proceso de enseñanza y aprendizaje, así pues, se describe a continuación los elementos filosóficos para la enseñanza de la asignatura en cuestión.

#### **2.4.1. Identificación y la ruptura de la tradición heredada.**

El punto central de la enseñanza de filosofía debe consistir en reconocer eso que llamamos *tradición*, esto es, todo aquel elemento central o fundamento dominante que permanece vigente y es visible en tanto sigue siendo asumido, usado y hasta reproducido otorgando un sentido o un fundamento a la realidad. En los textos se presenta como la idea central o en forma del concepto por excelencia en el que se encuentra asentada la pertinencia y autenticidad del texto o del pensamiento de una época o un contexto particular.

Sin embargo, cabe aclarar que para Jacques Derrida, dicha tradición no es total ni absoluta, corresponde a un contexto y una necesidad particular, pues si lo que tenemos son lecturas, escrituras y una larga fila de sentidos haciendo referencia a los múltiples significantes, entonces tampoco hay una tradición como tal; el diálogo, la historia y la cultura han permitido la coexistencia de múltiples tradiciones, y con ellas sus propios sentidos. En efecto, sobre todo la tradición es lo heredado desde la interioridad, desde la propia intimidad intentando postergarse a través de múltiples elementos y características vitales para mantener un dominio o una hegemonía, e incluso una unidad colectiva, desde ahí se impone y se absorbe la tradición de manera dual: de forma pasiva para aletargarla y como

posibilidad de transformación, de aceptación bajo ciertas condiciones, con sus propios criterios e intenciones capaces de responder a las nuevas situaciones históricas, sociales y culturales.

La condición de posibilidad de la tradición es lo paradójico en ella, no es algo dado o entregado a nosotros por completo, pues su contradicción interna representa la opción de alteración de la misma, en efecto, al mismo tiempo que permea y se impone también es acción, en el sentido de transformación, generando con ello la experiencia denominada de lo *indecidable*, esto es, lo que no se puede decidir a partir de una oposición; experiencia que, como tal, permite la génesis de un pensamiento distinto a partir de los opuestos expresados, lo cual, debe ser la meta en la enseñanza de la filosofía.

Por su parte, desde el ámbito educativo, es el aparato institucional y gubernamental quien impone su propia tradición, la cual se asume como algo común, continuo y adecuado de manera incuestionable, y justamente ese carácter es quien permite realizar el objetivo en la EMS, lograr reconocer esa herencia colectiva, aquello que se asume y hasta se vuelve reproducible incansablemente permite su desdoblamiento en el individuo, pues no debe de olvidarse que en él es donde se conjunta el sentido cambiante, el cual, claro está, difiere en gran medida de la tradición del plano vital. En otras palabras, la escuela como institución transmite cierta estructura cognitiva, al identificar sus intenciones y fundamentos tiene como consecuencia reconocer cierta exclusión, esta estructura periférica se opone a la central, conformando un binomio, una paradoja que permite el reconocimiento de la situación para transformarla.



Lo relevante en este ejercicio es percibir los elementos heredados con los que convivimos, aprehendemos, reproducimos y mantenemos como necesarios y naturales con el único propósito de crear nuevos sentidos, nuevos pensamientos, escrituras, lecturas y tradiciones, revitalizando o resignificando a la cultura, por ello Derrida en *La tarjeta postal*, otorga una dimensión y delimita con precisión este fenómeno al considerarlo fundamental para iniciar el proceso problematizador de los elementos, comportamientos, actitudes y creencias asumidas de manera incuestionable e insospechable:

Eso es la tradición, la herencia que vuelve loco. La gente ni siquiera lo sospecha, no necesita saber qué paga (transferencia automática) ni a quién paga (el nombre o la cosa: nombre es la cosa) cuando hace cualquier cosa, la guerra o el amor, cuando especula sobre la crisis de la energía, construye el socialismo, escribe novelas, abre campos de concentración para poetas u homosexuales, compra pan o secuestra un avión, se hace elegir por votación secreta, entierra a los suyos, critica a los medios masivos de comunicación sin ton ni son, dice tonterías sobre el chador o el ayatolá, sueña con un gran safari, funda revistas, imparte cátedra o mea junto a un árbol. Puede incluso no haber oído nunca el nombre de Platón y de Sócrates (fíjate, de pronto los veo muy vivarachos). Mediante múltiples tipos de relevos culturales, es decir postales, pagan su impuesto, y para eso no se necesita ser acusado de "platonismo", y aunque hayas trastocado el platonismo (míralos, volteá la tarjeta, cuando escriben cabeza abajo en el avión). (Derrida, Jacques. 2001: 93).

La cita anterior describe el estado y los escenarios en los que se encuentra el hombre; lo vivido y experimentado por una o diversas tradiciones, lo que en el fondo va a cuestionar porque cada uno de los elementos antes mencionados lleva en sí la aporía más adecuada a su contraparte, y ante tal situación el camino a seguir para la enseñanza, el camino para los estudiantes de EMS, es el del compromiso frente a la *indecidibilidad*, lo que no se puede decidir, pero no en una suerte de pasividad o de indiferencia, pues en ese preciso momento es cuando con más urgencia se debe decidir, reconocer los límites para asumir una responsabilidad, una postura coherente entre los actos y lo pensado, justificar

mediante razonamientos y argumentos válidos las acciones con uno mismo; no se trata sólo de ir en contra de lo establecido por la norma, autoridad o ley alguna, se trata de inventar el pensamiento para asumir y aprehender de otra manera lo que viene de adentro, no sólo pasivamente, sino activamente como análisis interminable de cada situación, de cada lectura y de cada tradición.

Ante ello, la deconstrucción lleva al alumno a esa experiencia de lo no decidible, lo no asumible ni absorbente de lo heredado, *la experiencia de lo otro como invención de lo imposible, en otros términos, como la única invención posible* (Derrida, Jacques. 1989: 67). Al respecto, ante lo posible y lo imposible no representan una negación mutua, porque constituyen parte del acontecimiento, y éste tiene lugar en forma de un pensamiento, de una escritura y un fundamento de una nueva tradición; en la enseñanza de la filosofía, el filosofar es producto de la tradición académica y de la vida social, ambas tradiciones llevan al discente hacia el estado de aporía y con ello a la responsabilidad de elección, es inevitable porque forma parte de sus situaciones vitales.

Por lo tanto, al analizar lo heredado, lo impuesto por la realidad y al encontrar en sí lo paradójico de la misma, se le incita al alumnado a ejercer su propia razón para develar, explicitar, evidenciar y con ello a crear, porque la creación deviene de la imposibilidad, y ésta de la confrontación, por ello Derrida señala:

Quando lo imposible se hace posible, el acontecimiento tiene lugar (posibilidad de lo imposible). Ésta es precisamente, irrefutablemente, la forma paradójica del acontecimiento: si un acontecimiento es solamente posible, en el sentido clásico de esa palabra, si se inscribe en unas condiciones de posibilidad, si no hace más que explicitar, desvelar, revelar, realizar lo que ya era posible,

entonces ya no es un acontecimiento. Para que un acontecimiento tenga lugar, para que sea posible, es preciso que sea, como acontecimiento, como invención, la venida de lo imposible. (Derrida, Jacques. 1967: 207).

Lo anterior, coincide con las competencias analizadas en el primer capítulo de este trabajo: conducir hacia la imposibilidad de un pensamiento, lo exteriorizan no sólo en la lectura de textos sino en todos los elementos heredados por la sociedad; todo lo creado por el hombre tiene un fundamento excluyente, pretendiendo hacerse pasar como lo absoluto, la totalidad auténtica, lo verdadero, lo único, entre otros. Transgredir ese principio desde la filosofía es romper con lo académico; la filosofía potencia lo que ya estaba ahí, muestra lo que antes no era visto. No se queda en algo teórico y abstracto, porque es el discente quien guía la filosofía a su vida, su contexto y sus situaciones; lo aplica desde el lenguaje, desde sí mismo como sujeto que piensa crítica y reflexivamente, respondiendo a las competencias a través de actividades, que si bien no lleven a la mecanización, sí permita poner cierta tela de duda en todo lo proporcionado por la cultura, sus sentidos y el mundo.

Si las competencias tienen la intención de lograr la autonomía en los estudiantes, este primer elemento constituye un paso para llegar a la misma meta que establece el actual enfoque educativo, en tanto hay una liberación del *logos*, de la verdad, ésta ya no es dada por el maestro mecánicamente, abstracta y sin sentido alguno, son los estudiantes quienes ponen en marcha lo pasivo de la cultura, haciéndola significativa; también la noción de texto cambia, ya no es un elemento particularmente académico, pues de considerar cierta exclusividad lo escrito se amplía para considerarlo como cualquier elemento que posibilita una

interpretación, parte del proceso de búsqueda de significaciones a partir de lo que tradicionalmente percibimos y es establecido, todo es más complejo, ocasionando una forma de escritura y con ello una forma de pensar, pues se resquebrajan los valores asumidos, lo cual lo veremos a detalle en el siguiente apartado.

#### **2.4.2. Negación de la tradición.**

Ahora bien, el punto central del siguiente elemento es la negación, lo cual, no quiere decir para nada anular, desechar, suprimir o eliminar; negar implica cierto distanciamiento de lo heredado, de la hegemonía establecida para dar lugar y voz a lo oprimido o suprimido. A lo largo de la historia de la filosofía, de la cultura y de la humanidad se han impuesto y adoptado categorías, ideas y sistemas con cierta pretensión de superioridad, privilegiando ciertos términos para desvalorizar otros tantos, lo cual, para Derrida (1989) resulta importante escuchar esas voces, no en un sentido de adopción y sumisión, sino romper con la univocidad para conocer la alteridad, *lo otro*.

En efecto, es lo otro lo que da sentido en primer lugar a la centralidad, ésta no habría ocupado la posición mantenida sin haberse impuesto a otro término, idea, visión o sentido; al reconocer la alteridad, lo oculto, no hay una nueva imposición o implantación, en ésta también se ejerce la tarea deconstructiva desde el otro puesto, desde los márgenes como el espacio donde se inscriben las posibilidades de lecturas y de sentidos, donde una vez se violentó para reprimir y callar nuevamente se vuelve a violentar pero para constituir un paralelismo entre dos significados:

Lo que obliga no sólo a tener en cuenta toda la lógica del margen, sino a tener en cuenta algo completamente distinto: a recordar sin duda que más allá del texto filosófico, no hay un margen blanco, virgen, vacío, sino otro texto, un tejido de diferencias de fuerzas sin ningún centro de referencia presente (todo eso de lo que decía -la «historia», la «política», la «economía», la «sexualidad», etc.- que no estaba escrito en libros: esta cosa manida con la cual no se ha terminado, parece, de ir marcha atrás, en las argumentaciones más regresivas y en lugares aparentemente imprevisibles); pero también que el texto *escrito* de la filosofía (en sus libros esta vez) desborda y hace reventar su sentido. (Jacques Derrida. *Márgenes de la filosofía*. 1989: 30).

Tal y como señala la cita anterior, es necesario situarse en otro punto del texto desde dos sentidos, en primer lugar se trata de colocarse en aquellos puntos menos vigilados, en los que nadie presta atención literalmente dentro del texto: las citas, las notas, los paréntesis, los bordes y límites, pues éstos son usados en gran medida para posicionar la centralidad. En segundo lugar, situándonos fuera de nuestro actual sistema de sentidos, alejándonos de nuestra propia tradición para ver de una manera distinta a los objetos que antes se visualizaban como naturales, pues sólo de ese modo se hará explícita la ruptura, se hará explícito lo que estaba implícito. Dentro del salón de clases puede hacerse desde la duda, el problema, la crítica, colocar supuestos a esas ideas y creencias para verlas desde un plano sin pretensiones de universalidad.

Posicionarse en ambas modalidades no es sencillo, no es algo que pueda lograrse con la simple intención o a través de la imposición; desde el aula, lograr dicha ruptura puede hacerse desde dos vías: en primera instancia, desde el cuestionamiento de las creencias, problematizar y enfrentar las prenociones o las preconcepciones sobre determinado fenómeno, aquello que se cree saber o lo que se ha dicho, aquellos datos no comprobados que se difunden por opinión pública o

a través de las redes sociales, o bien, simples intuiciones con las que el alumno cuenta.

En segunda instancia, sin intentar imponer o violentar las creencias del alumnado, lograr contrastar éstas con el plano académico es aperturar hacia lo paradójico; debe de abordarse identificando aquellos aspectos que irrumpen con lo cotidiano, esas pequeñas fisuras con las que no siempre se encuentra relacionado el discente, pero que están presentes y localizables en: una noticia periodística, un artículo científico, un experimento social, un lugar en particular donde ocurre la situación, en suma, es el campo de lo técnico, lo científico y lo artístico quien debe de llevar al límite, o en su defecto, el intento de recreación mediante una representación teatral para lograr tal escisión. Es posible que esta segunda vía constituya una salida fácil, sin embargo, el docente debe de guiar el contenido y mediar para lograr el distanciamiento, sin olvidar que el objetivo es identificar los valores hegemónicos para, en palabras de Derrida, lograr la clausura, y no una imposición más.

Clausura, no es lograr un sentido único, es llegar a la polisemia, para identificar los valores estéticos, políticos, económicos y morales explícitos en el texto cumpliendo una función dominante. Identificar la intención y la forma en que opera para reconocer aquellos elementos que intentan ser callados y ocultados. Negar o clausurar la tradición, es un distanciamiento y un posicionamiento, proceso por el cual se establece una inclinación hacia ciertos valores, a la identificación de la utilidad o la función dentro del contexto para rebasarla; en efecto, rebasar quiere decir que el término y sentido de un texto se transforma con

las intencionalidades del lector, con la información que él tenga y use para completar su lectura, desbordando el sentido primerizo impuesto. El discente se distancia en tanto reconoce los dos sentidos paralelos, las intenciones y los cuestiona para determinar su pertinencia y validez. Al respecto, nos dice el autor trabajado en esta estrategia de enseñanza, el filosofar se da en un lugar particular, desde el contexto y cumplimiento de ciertas disposiciones como:

En el interior de la clausura, a través de un movimiento oblicuo y siempre peligroso, corriendo el permanente riesgo de volver a caer más acá de aquello que deconstruye, es preciso rodear los conceptos críticos con un discurso prudente y minucioso, marcar las condiciones, el medio y los límites de su eficacia, designar rigurosamente su pertenencia a la máquina que ellos permiten deconstruir; y simultáneamente la falla a través de la que se entrevé, aun insondable, el resplandor del más allá de la clausura. (Derrida, Jacques. 2003: 20).

Con lo dicho hasta este momento, la negación de la tradición sólo puede darse desde el distanciamiento de la misma para superarla, verla ajenamente a partir de la aporía o la contradicción; no se trata de rechazar o suprimir porque es desde los propios presupuestos sobre los que se encuentra asentado, permitiendo llegar a tal separación desde este ejercicio a un nuevo sentido y pensamiento, sin los conceptos establecidos tradicionalmente no se pueden resquebrajar los principios sobre los que se posicionan. Además de descubrir las fisuras que revelen las limitaciones para resignificar y potenciar un nuevo sentido, se necesita cuestionar el efecto sobre lo real, en la *praxis*, ¿cuánto puede afectar de la vida social, en la medida de lo posible, poner en práctica ese nuevo sentido, sin caer en una imposición o absolutismo? Pues no debe de olvidarse, que la vía de la imposición es más demagógica y retórica que realmente filosófica, pues ésta

última se encarga de cuestionar de manera permanente la legitimación de los nuevos sentidos que se pretenden introducir a la sociedad.

Las posibilidades y los efectos a partir de la identificación de la tradición así como la negación y clausura de la misma, únicamente corresponden al ámbito personal del discente, es donde se realiza el salto de lo académico a lo vital cotidiano, lo cual, no escapa del plano subjetivo, pero sin llegar al relativismo, se intenta controlar y medir el proceso desde el aula, lo que se hace fuera de ésta será un reflejo de lo realizado en el interior, por lo cual debe quedar asentado lo relevante de buscar sentidos, violentar las instituciones hegemónicas e invertir valores asentados a través del tiempo.

#### **2.4.3. La superación como filosofar**

El tercer y último momento en el proceso hacia el filosofar es a través de la superación de la escisión o negación; el intento por cohesionar un nuevo sentido mediante la construcción de su propia elección, posición y posibilidad de la imposibilidad con sus propios valores, sólo es viable otorgando un fundamento teórico, práctico y sobre todo situacional del día a día del discente para volverse a problematizar, es decir, se ha creado un pensamiento completo que busca (des) complementarse, moviendo los fundamentos a los que el discente ha llegado, pues dentro de sí también hay intenciones, propósitos, valores y fisuras que excluyen y enajenan, el reconocimiento de esto último es lo que diferencia de la mecanización a la deconstrucción.



El ejercicio aquí planteado se vuelve interminable en tanto se ha reconocido la importancia del cuestionamiento, repitiéndolo una y otra vez, pero sólo en cuanto a los fundamentos para no llegar a la mecanización ni a fórmulas o recetas del mismo, aplicándolo no sólo al conocimiento o a los saberes adquiridos, sino también al proceso, en tanto se reconoce la imposibilidad como posibilidad de un acontecimiento, esto es, si hay un filosofar como apropiación del dato factual e histórico, es porque viene de la aprehensión de lo contenido en los límites o márgenes del texto, el cual no es asumido ciegamente pero tiene la función de conformar una aporía, de este modo, se le dota de una presencia a lo oprimido y oculto para enfrentarlo con el sentido y los valores impuestos, conformando una imposibilidad, pues después de todo, ésta no es un callejón sin salida ni representa el límite, es la condición de posibilidad hacia la apertura y la pluralidad, luego entonces, decidirse sobre una postura o posicionarse desde sus intereses lo obliga a delimitar su propio pensamiento, su propia escritura en forma circular, no mecánicamente en cuanto a los resultados, pues éstos varían de acuerdo a las intenciones, las lecturas, la tradición y sobre todo a la ampliación del sentido, nunca es igual ni el proceso ni el resultado, al menos así lo enuncia en *La escritura y la diferencia* (1989):

No disponemos de ningún lenguaje -de ninguna sintaxis ni de ningún léxico- que sea ajeno a esta historia; no podemos enunciar ninguna proposición **deconstructiva** que no haya tenido ya que deslizarse en la forma, en la lógica y los postulados implícitos de aquello mismo que ella querría cuestionar. (Derrida, Jacques. 1989: 386).

Tal y como lo marca la cita anterior, aunque estamos determinados por el lenguaje que usamos para deconstruir, no implica no poder cambiar el sentido del

mismo, usando el mismo término y las mismas palabras se puede ampliar el contenido, el significado y hasta el uso. Por ello siempre hay lecturas, diversidad y pluralidad en tanto no haya conformidad con una visión dominante y absoluta de un texto, éste siempre puede decir más. Lo indecible, característico de lo aporético, necesariamente debe conducir hacia el contexto y realidad del estudiantado, pues sólo ahí tiene sentido el pensamiento filosófico, en sus inquietudes, intereses y sobre todo sus actos y actitudes, generando otra perspectiva de aquellos objetos cotidianos que escapan a la mirada común. Objetos y fenómenos como el amor, la familia, la sociedad, el poder, las instituciones políticas y sociales, entre otros más, adquieren una nueva mirada bajo el fundamento deconstructivo, ya no es una imposición mecánica sino el pensamiento desarrollado por él, y claro está, de su lenguaje.

Por otro lado, podría pensarse en la subjetividad como la vía hacia el relativismo, sin embargo, no debe olvidarse que cuando el estudiante reconoce la herencia establecida y al mismo tiempo la fragilidad de sus preconceptos o creencias, entonces es consciente del estado en el que se encuentra, lo cual, vuelve objetivo su pensamiento al colocarlo sobre la mesa de la duda, esto es, iniciar de nuevo el proceso, pero esta vez reconociendo sus intenciones personales, lo hegemónico que él mismo coloque o quiera colocar en sus lecturas.

En efecto, son las relaciones entre los textos lo determinante en la objetividad, pues su filosofar tendrá los mismos alcances que los problemas sometidos a su propio pensamiento, a las cuestiones introducidas por él, lo mismo con las lecturas trabajadas; entonces, cuando llegue el momento en que los

estudiantes consideren a su pensamiento como único y total, ahí habrán matado la experiencia filosófica, por ello, la fidelidad en cuanto a las cuestiones problemáticas a las que confronte su pensamiento lo llevará a la experiencia descrita arriba, al menos así lo deja ver en *Las palabras y las cosas* (1989), al no contrastar los resultados producidos por la razón, no es hacer ni trabajar con la filosofía:

Sin embargo, el tratamiento de una filosofía introduciendo en ella el cuerpo extraño de un debate puede ser eficaz, puede dar o liberar el sentido de un trabajo latente, pero empieza con una agresión y una infidelidad. (Derrida, Jacques. 1989: 211).

Así, lo adecuado es problematizar, agredir es ser fiel al carácter inquietante de lo filosófico. De manera general, la enseñanza de la filosofía en la EMS desde la deconstrucción, puede convertirse didácticamente para mirar la realidad, los valores establecidos y los sentidos dominantes de forma crítica, esto es, en tanto conforman una presencia y se imponen se posibilita el resquebrajamiento de los mismos, por lo cual habrá que darle sentido a la ausencia, a lo periférico y oprimido. De este modo, no es la autoridad y el papel del docente quien determina el conocimiento, es el papel del alumno y su trabajo, su lenguaje, su pensamiento quien otorga un sentido al aprendizaje, y cabría añadir, al aprendizaje filosófico siempre y cuando sea el estudiantado quien cuestione el proceso.

El filosofar del discente, como resultado del ejercicio aquí planteado, también se vuelve paradójico, pues representa lo pasivo y activo. Lo pasivo, porque se mantiene el lenguaje preestablecido para cuestionar los centros implícitos. Lo activo, en tanto logra transgredir los sentidos para superarlos, modificarlos y

transformarlos; desarticula los textos para volverlos a armar, juega con los sentidos, con las palabras y sus significados, sin pensar de manera previa en el resultado de dicha actividad, sino sólo hasta haber llegado a tal, perdiendo la sacralidad, el centro, la tradición y la verdad. Como se ve hasta este momento, la deconstrucción no tiene una lógica formal como se está acostumbrado en el mundo académico pedagógico y filosófico, porque esta particular filosofía rompe con éstos. Lleva a la apertura mediante la escucha del educando, pues es él quien se convierte en el centro de su aprendizaje, al dotar de identidad, voz, sentido y vigencia su lectura y su escritura, permitiéndole generar el filosofar mediante la guía, orientación y evaluación del docente, quien ahora invierte el valor para dejar de ser el protagonista y poder escuchar la periferia, la alteridad: al discente.

## **CAPÍTULO III**

### **INTERVENCIÓN FILOSÓFICA DECONSTRUCTIVA**

A lo largo del presente trabajo se ha planteado enseñar filosofía desde la misma disciplina para enseñar más que competencias, el filosofar, y no como un producto exclusivamente de los filósofos de academia, sino como un reconocimiento al trabajo intelectual hecho por estudiantes de la EMS, que muestre la importancia y la necesidad de cuestionar sus creencias, sus ideas y sus actitudes; alejar lo repetitivo y mecánico de la clase para centrarnos en el trabajo realizado por los alumnos de este nivel para lograr el reconocimiento vital del cuestionamiento, la problematización y la duda continua de la cultura, la tradición y aquellos elementos aprehendidos por sus sentidos.

Como advertencia y consideración, se hace mención sobre la importancia de las contingencias no previstas, algunas de las cuales están determinadas en gran medida por la disposición del humor o estado emocional de los estudiantes, así como las condiciones sociales y hasta naturales de la localidad en donde se encuentra el Plantel 62 del COBAEM; el resultado de tales contingencias también servirán a los propósitos como indicadores y criterios para modificar la estrategia aquí desarrollada, haciendo las mediaciones, los cambios y hasta innovaciones necesarias para no perder de vista el fin último, enseñar filosofía desde la deconstrucción.

Ahora bien, como se ha dicho hasta este momento, los elementos tomados varían de acuerdo a la situación y el contexto en que se implementen, deben hacerse las consideraciones pertinentes. La importancia, por lo tanto, de la estrategia aquí desarrollada radica en la aceptación de no determinar a la misma en forma de una receta o fórmula, esto es, no es algo completamente acabado y desarrollado en su totalidad, por el contrario, está abierta al desarrollo y a la creatividad de cada docente, por lo cual, puede y debe ser reelaborada o reconstruida, o en su defecto, deconstruida para cuestionar sus fundamentos, orígenes y principios que posibiliten un proceso de enseñanza aprendizaje de manera filosófica, priorizando la interiorización del dato filosófico y al mismo tiempo lograr el filosofar.

Pues bien, el presente capítulo se encuentra estructurado por la presentación del programa de la asignatura (2013), y justificación del bloque III, mismo que se usa como ejemplo de la deconstrucción realizada por los estudiantes. Posteriormente, se realiza una descripción del contexto educativo desde el ámbito social, económico y cultural del plantel donde fue aplicada la estrategia propuesta, haciendo hincapié en algunos de los elementos más inmediatos que intervienen de manera directa e indirecta en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como: las características de la localidad, condiciones de vivienda, el grado de escolaridad de los padres de familia y una semblanza de algunos problemas juveniles.

De forma inmediata, se expone un apartado sobre las condiciones infraestructurales del plantel; posteriormente, se establece un perfil del estudiante

como base para el diseño de la secuencia didáctica; por último, se aborda la narración de la intervención didáctica, así como cada uno de los factores involucrados durante el desarrollo de la estrategia trabajada a través de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **3.1. El humanismo renacentista dentro del programa de la asignatura**

El programa de la asignatura de filosofía emitido por la SEP vía Dirección General de Bachillerato (DGB) es muy amplio para ser abordado en sólo un semestre. Se compone de cuatro bloques que dividen toda la historia de la filosofía, desde los clásicos griegos hasta las vanguardias del Siglo XXI. Para el cumplimiento del bloque se especifican sesenta y cuatro horas de manera semestral, con cuatro horas clase a la semana. En el presente trabajo se decidió desarrollar la propuesta en el bloque III por la razón temporal en que se desarrollaron las prácticas docentes.

Ahora bien, el nombre especificado del bloque temático a trabajar es: *analiza la transición que va de la cosmovisión medieval a los problemas de la modernidad* (Programa de la asignatura de filosofía. 2013: 5); se establece un lapso de dieciséis horas para impartir más de trescientos años de filosofía. Dentro del bloque establecido se aborda el humanismo renacentista, cuyo interés está basado en hacer del hombre un objeto de conocimiento en tanto se pone en relación con el mundo que lo rodea.

El tema abordado en este apartado no tiene otro interés más que establecer una delineación de lo que estudiante debe aprender a través de una estrategia didáctica filosófica, lograr apropiarse del dato y al mismo tiempo lograr una acción filosófica en él, o bien, generar una experiencia filosófica para promover las competencias abordadas en el capítulo primero de este trabajo. A lo largo del apartado se evidenciarán las paradojas o contradicciones implícitas desde el enfoque deconstructivo, mismas que se verán expuestas a través del trabajo de los alumnos y superadas al insertarlas dentro de su vida.

Pues bien, se ha denominado Renacimiento a un periodo en donde se retoma la tradición cultural clásica de griegos y romanos, además de la búsqueda por la conformación de un método como elemento incidental para la formación. Se identifica a este singular periodo como el renacer de distintas tradiciones artísticas y lingüísticas, centrándose en la figura del hombre y su divinidad, entendiendo ésta como posibilidad creadora, transformadora y, sobre todo, transmisible de su ser, de la naturaleza y de sí mismo, dando origen a una serie de innovaciones e invenciones que culminarán en las distintas representaciones del mundo e influencias occidentales sobre todo el orbe.

Por todo lo anterior, el concepto por excelencia del Renacimiento es el *Humanismo*, el cual sentó su sentido en el ámbito educativo y estético, sin hacer de lado los aportes científicos y políticos, así, se abrió la brecha para pensar en el perfeccionamiento del hombre a través del conocimiento. En este periodo se crean los métodos por los cuales se alcanzará la belleza, la sabiduría, la bondad y la justicia, en efecto, son los “humanistas” (Fontán, Antonio. 2008) los que se



encargarán de desarrollar los vocabularios, sermonarios, manuales, estudios, traducciones y tratados que sirvieron en la difusión de la cultura, de este modo se constituyó una tradición bibliográfica, lectora y lingüística, aunado a esta, el descubrimiento e invención de muchos aparatos y herramientas, entre ellos la imprenta que permitió asumir la idea de progreso y la libertad para alcanzarla, por ello:

El humanismo renacentista busca la comprensión del hombre, y cree que este se realiza mejor, integrándose a la comunidad nacional que pretende concretarse en la fundación de los estados modernos mediante nuevas tradiciones expresadas por el idioma (Abellán, José Luis. 2005: 50).

De este modo el humanismo también se convirtió en una categoría, todo aquello que no fuera o estuviera codificado bajo los mismos términos lingüistas de occidente fue considerado como superstición, superchería, fanatismo, ignorancia o barbarie, originando los binarismos que permiten otra lectura, otros valores, otros sentidos. El humanismo implica una negación, un distanciamiento respecto a la misma naturaleza humana, pues no contempló la diferencia ni la pluralidad creadora en el mismo sentido respecto a otros pueblos y culturas, y al no tomarla en cuenta, fue excluyendo de manera paulatina toda diferencia, y con ello, dio paso a la socialización insertando al hombre y su naturaleza en una camisa social. Sin embargo, el cambio interno respecto a la tradición occidental permitió la inversión de valores con la crítica al pasado.

Hay un resquebrajamiento con la tradición del poder, quien lo ostenta en el Renacimiento son los humanistas, abarcan más de la realidad desde un nuevo paradigma; a diferencia de los teólogos o religiosos, que sólo se centraron durante

mucho tiempo en el aspecto espiritual de la vida del hombre, los humanistas ganaron terreno al considerarlo como un todo divino, con la libertad de forjar su propio propósito en la vida, y en ese sentido, abolió el determinismo en el que lo habían puesto los teólogos medievales para centrarse en la *praxis*.

En efecto, no hay libertad sin acción, y ésta lleva irremediablemente a dos caminos; en un primer momento, a la individuación como proceso formativo y en segundo lugar, hacia un aspecto social como creación de una nueva tradición, haciendo a la libertad parte de la política, ambas se conjugaron en él para cobrar conciencia sobre sí mismo.

El dinamismo renacentista comenzó con la libertad, la primera y más trascendente en el ser humano es conocerse a sí mismo, y ello se logra mediante la apropiación del mundo, de la tradición heredada y el nacimiento del sentimiento antropocentrista, conocerse es conocer los límites, las debilidades y las fortalezas, llevar al extremo las creencias respecto al lugar que ocupa el hombre y todo lo creado por éste, resignificar una y otra vez el sentido de su vida, comprender el lugar que habita y las cualidades del mismo bajo una mirada totalmente humana, es decir, con las categorías que mejor expliquen la esencia del mismo hombre, su fragilidad y la potencia que representa en su propio devenir; en un mundo y en una realidad con la capacidad de dañar al hombre, éste tiene la obligación no sólo de aprehenderla sino de modificarla, transformar y trastocar sus estructuras desde un plano cognitivo.

El acto de comprender es desvanecer los miedos a los peligros que le acechan, creando, mediante el acto de apropiación y racionalización una realidad acorde a la vida del hombre, construyendo objetos y encerrándolos en el acto del habla, haciéndolos cercanos a él; pues lo desconocido y lo lejano siempre ha producido el sentimiento de terror, por su parte, lo cercano y conocido ha generado confianza, por ello se atreve a modificar y crear, tanto el mundo que lo rodea como así mismo, por ello, Giovanni Pico de la Mirándola (1984), una de las personalidades de mayor relevancia en este periodo, lo describe así en lo que respecta a la autoformación y a la búsqueda de sí como una suerte de mandamiento intrínseco, producto de su mismo ser, a diferencia de las otras criaturas:

Para los demás, [poseen] una naturaleza contraída dentro de ciertas leyes que les hemos prescripto. Tú, no sometido a cauces algunos angostos, te la definirás según tu arbitrio al que te entregué [...] Ni celeste ni terrestre te hicimos, ni mortal, ni inmortal, para que tú mismo, como modelador y escultor de ti mismo, más a tu gusto y honra, te forjes la forma que prefieras para ti. (Pico de la Mirándola, Giovanni. 1984: 36).

Lo anterior sólo representa los puntos a los que deben llegar los estudiantes, su tarea consiste en evidenciar las aparentes contradicciones que se encuentran en la filosofía y su trabajo es superarlas; al hacer uso de competencias propiamente filosóficas como la que aquí se propone, se complementa con el enfoque pedagógico para llegar a su propio pensamiento, hacen suyo el problema en tanto se asumen con las mismas contradicciones, y al superarlas, esto es, al crear su propio pensamiento no hacen otra cosa que filosofar desde sus condiciones contextuales.

La estrategia deconstructiva muestra que la idea del hombre renacentista, entonces, va develando sus sentimientos mediante la apropiación del mundo, ejerciendo su libertad, entendiendo el lugar que ocupa cada objeto, cada ser, todas las cosas creadas mediante el lenguaje representan el orden; mediante esta imposición el hombre también adquiere su lugar en el mismo, buscando afuera se encuentra adentro, como una paradoja. En el ejercicio de su libertad también encuentra parte de su ser: sus limitaciones, aquellas que conforman su naturaleza.

*Así, al elegir su empresa se determina. La naturaleza del hombre sería posterior a su hacer, a su elección libre, y no anterior* (Villoro, Luis. 1992: 28). Ejerce su libertad únicamente para encadenarse al orden que él mismo va desarrollando, se encierra a la invención de sus explicaciones de un tiempo específico, desde el espacio en que se encuentra. La libertad implica decidir y decidir implica a su vez responsabilidades. Corta su libertad al decidir cuestionar, al buscar y al comprender bajo la lógica del conocimiento. Por ello es inevitable no comprometerse con las ideas y con sus actos, debe responsabilizarse de ellos, limitando su moral a la de los otros sujetos, de ahí que se afirme que la libertad sólo puede darse en el plano social, pues fuera de ella no tendría sentido; por eso autores como Jean Jacques Rousseau (1996: 6), afirma respecto a la libertad: *El hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes entre cadenas. El mismo que se considera amo, no deja por eso de ser menos esclavo que los demás.*

El estudiante que sigue el ejercicio deconstructivo se da cuenta que al crear destruye, esa es la contradicción más grande, y al mismo tiempo constituye una

paradoja porque al intentar vivir, él se consume lentamente mediante las diferentes modificaciones que hace. La destrucción no es propiamente absoluta porque ya implica una creación; no se llega a la nada o al vacío, sino al reconocimiento de la ausencia. Aparentemente, como se ve a lo largo del presente capítulo, el hombre tiene muchas posibilidades y en cada una de ellas también hay una limitación: la muerte. Ésta también impulsa hacia la vida, pues únicamente cuando se puede apreciar el fin como el límite a todas las aspiraciones, es cuando más se manifiesta la voluntad hacia la existencia, el sentido y el rumbo de la misma, de su cotidianidad y su totalidad, a la creación, desarrollando nuevas expresiones y manifestaciones que intentan mantenerlo en el presente, que representen la vitalidad, la pasión por conocer, de eso también se alimenta la filosofía, de las necesidades, las debilidades, los deseos, de los elementos nacidos de la voluntad:

La filosofía no rompe los nexos con la vida cotidiana, se alimenta de preocupaciones, dudas, aspiraciones que se generan en ella, y que ella se encarga muchas veces de esclarecer, analizar o fundamentar. La filosofía tampoco puede cortar sus ligas con la historia real, con la fase histórico-social concreta con la que esa filosofía surge. (Lyotard, Jean-Francois. 1989: 51-52).

La reflexión sobre la muerte como término plantea el dilema sobre la vida que ha de llevar el hombre, un problema ético, y ya sea del lado del placer o del dolor, moviéndose en un camino con un ejercicio de la libertad que lo condiciona a dos extremos en el intento de formar una naturaleza que supere sus cualidades innatas para ir más allá de sus posibilidades, la finitud y el riesgo continuo en el que vive han germinando un pensamiento que sustenta su existencia; la muerte y el mundo lo han colocado en una paradoja constante, y claro está, de acuerdo el

pensamiento humanista, esta singular criatura está hecha para admirar dicho lugar, para darse él mismo su sitio mediante la potencia interna, de ahí la importancia de recuperar las nociones renacentistas de hombre y humano para la enseñanza de filosofía en el bachillerato mexicano, de ahí se deriva que:

Al que le fue dado tener lo que desea, ser lo que quisiere. Los brutos, nada más nacidos, ya traen consigo (como dice Lucilio) del vientre de su madre lo que han de poseer. Los espíritus superiores, desde el comienzo, o poco después, ya fueron lo que han de ser por eternidades sin término. Al hombre, en su nacimiento, le infundió el Padre toda suerte de semillas, gérmenes de todo -género de vida. Lo que cada cual cultivare, aquello florecerá y dará su fruto dentro de él. Si lo vegetal, se hará planta; si lo sensual, se embrutecerá; si lo racional, se convertirá en un viviente celestial; si lo intelectual, en un ángel y en un hijo de Dios. (Pico de la Mirándola, Giovanni. 1984: 104-105).

Al deconstruir, al evidenciar las contradicciones internas de la filosofía, esto es, el estudiante debe manifestar un cambio, éste es inevitable aunque no se ejerza una transformación, una modificación física o incidencia directa sobre las cosas, éstas se transforman porque el pensamiento altera el sentido de las mismas; los contenidos que se le imprimen a los objetos llevan en sí una modificación alterando su función, su presencia; ya no se observa a los objetos del mismo modo, se amplía la visión o se cierra según sea el caso, y con ello, también el hombre se modifica en tanto el objeto interviene en lo cotidiano, hay una superación al abandonar o asumir un nuevo compromiso, al establecer una relación diferente con otros objetos o con otros sujetos. Por lo tanto, el estudiante asumirá los mismos cambios en su pensamiento, lo asume como problema y lo resuelve en su ser.

La importancia de la estrategia de lectura y escritura del humanismo en la Educación Media Superior consiste en pensarse a uno mismo, en dotar de un

nuevo sentido y significado nuestra propia vida, nuestro propio actuar y claro está, un nuevo significado para el mundo, mantenerlo en movimiento es fundamental para su propio desarrollo, porque la pasividad en el pensamiento llevaría irremediablemente a la destrucción o al retroceso de la cultura, por eso, para Norbert Elías (1998: 65), el desarrollo de la cultura o *proceso de civilización es un aparato coercitivo –también podría decirse: la trampa en la que están presas- se observa especialmente cuando las personas sobre las que actúa se encuentran ante peligros constantes y para ellos inevitables.*

Lo anterior sólo confirma la urgencia de una enseñanza de la filosofía de manera filosófica, sobre todo por el uso de una publicidad ilusoria, el bombardeo de imágenes tan sugestivas, los discursos tan demagógicos y la violencia tan explícita, se hace necesario repensar el papel que ocupa el hombre, tener una noción más cercana a nuestro contexto, repensar todos estos instrumentos como parte de la cultura que mantiene alienados a los jóvenes y dotarlos de un nuevo contenido para mejorar las relaciones sociales y las prácticas cognitivas, una de esas vías puede ser la deconstrucción, de la cual nos ocuparemos como propuesta para el proceso de enseñanza aprendizaje desde la historia de la filosofía.

Resignificar la cultura debe de ser una tarea fundamental para evitar la exclusión, pues la ilusión de la pluralidad sigue siendo eso, una ilusión, pero no por ello se hace menos posible alcanzarla, se pretende llegar a la diversidad y al pluralismo; la labor como tal de la enseñanza de filosofía debe consistir en pensar al hombre y todo lo que hace, abrir conceptos para ampliar el conocimiento que

tenemos de nosotros mismos. Hacer del ejercicio del filosofar una práctica cotidiana y comprometida con el cuestionamiento de las relaciones sociales, políticas y cognitivas, permitiendo la exclusión de los dogmatismos e ilusiones impuestas a través de la historia.

### **3.2. Contexto sociocultural de los alumnos del COBAEM, Plantel 62**

#### **Melchor Ocampo.**

En este apartado comentaré y analizaré parte del contexto en que transcurre el trabajo docente en el subsistema educativo abordado a lo largo de la presente propuesta, pues no debe de olvidarse que el hombre no es ajeno a su situación social, cultural y política, todo lo contrario, son éstos quienes van moldeando en gran medida el desarrollo y formación del individuo, posibilitando los sentidos, las tradiciones y hasta el conocimiento de los diversos objetos e interacciones dentro de una comunidad, en un lugar y tiempo específico. En resumen, el fenómeno educativo es posible dentro de determinadas condiciones, por ello, se explicitan algunos datos estadísticos que intervienen e influyen en el aprovechamiento escolar de la población estudiantil del Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM), Plantel 62, mismo que se localiza en el pueblo de Tenopalco, localidad dentro del Municipio de Melchor Ocampo, el cual se encuentra en la región Zumpango-Texcoco, dentro del Estado de México.

El Municipio de Melchor Ocampo, antes llamado Tlaxomulco (En el rincón de la tierra) por los pobladores del México colonial e independiente, fue fundado alrededor del año 1854, se encuentra en proceso de crecimiento, urbanización y



desarrollo económico, se compone por los pueblos o localidades de San Francisco Tenopalco, Visitación, Melchor Ocampo, el barrio Jacales, también cuenta con dos conjuntos habitacionales residenciales denominados Álamos I y Álamos II.

Ahora bien, únicamente nos enfocaremos al pueblo de Tenopalco por ser el sitio en donde se encuentra el plantel escolar, además de que gran parte de los estudiantes son endémicos de la zona, y sólo una minoría proviene de las otras colonias del municipio; de acuerdo a datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) y del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) del año 2016, se cuenta con un total de 3973 habitantes, de los cuales sólo el 2.21% de esta población habla una lengua indígena; el 37.88% representa la planta laboral foránea del pueblo, es decir, trabajan en la zona industrial de los municipios aledaños. También cuenta con 867 viviendas, las cuales 99.44% tienen energía eléctrica, el 19.26% tiene computadora y sólo el 7.30% cuenta con servicio de internet, lo que indica que la demanda educativa y población estudiantil de la institución abordada, no sólo es de los alumnos de la localidad, sino de los pueblos y municipios aledaños como Tultepec, Lomas de Tultepec y Xahuento; en resumen, es una comunidad rural donde la mayor parte de la población vive y trabaja del campo; los alumnos, al terminar las labores escolares, salen de las instalaciones para ayudar a sus padres en las tareas domésticas y las agrícolas, relegando hábitos de estudio o la propia formación por priorizar la economía familiar. (CONEVAL. 2016: 3).

En lo respectivo a la situación arriba comentada, la economía local no ha sido fomentada plenamente, de ahí que para muchas familias se vuelva una

prioridad el gasto doméstico antes que el escolar. En el municipio se desarrolla una microindustria, la cual oferta poca demanda laboral y obligando a las familias a desplazarse para conseguir empleos en los municipios aledaños como Cuautitlán, Tultepec, Naucalpan, e inclusive la Ciudad de México. De acuerdo a datos del departamento de orientación, el 16% de los alumnos tienen padres dedicados a las actividades ganaderas y productoras de lácteos; 33% de los padres ejercen su trabajo en Fundiciones Odin, Plavicon S. A., Materiales Explosivos Oxtoc, Ingeniería Marpi, S. A. de C. V.; y la industria del transporte, como AMMOSA; se cuenta con ocho establecimientos de maquila y algunos talleres de costura.

Esta forma de vida también influye en el desarrollo escolar y en su vida personal; el trabajo es el medio más importante debido a la situación económica de la región, aunado a los pocos recursos obtenidos del campo, la falta de empleos y la ausencia de programas sociales o políticas públicas de desarrollo que beneficien a sus pobladores, impiden un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje, aunado al desinterés en su propia formación y como tal, la falta de preparación de los propios docentes por mejorar su práctica educativa, permite entender los motivos por rechazar los estudios y los bajos resultados en sus aprendizajes.

Por otro lado, en el Plantel en el cual se realizó la presente intervención didáctica, cuenta con un departamento de orientación y disciplina escolar, mismo que aplica un cuestionario socioeconómico a los alumnos cada semestre con el objetivo de prevenir situaciones de riesgo y tener más acercamiento con padres de

familia. Este documento (Anexo 1) menciona datos sobre la escolaridad de los padres, la cual, relacionado a lo anterior, se encuentran en el nivel básico de estudios, es decir, el 80.11% de los padres de familia cuenta con estudios de secundaria, 10% de primaria, y sólo un 8.39% son analfabetas; datos de este departamento revela que únicamente el 1.55% de los padres son profesionistas o bien, llegaron a estudios superiores sin haber concluido el mismo. La formación de los padres es imprescindible por la motivación o influencia sobre su desempeño académico y su futuro educativo, es decir, gran parte de los alumnos que deciden aspirar al nivel de estudios superior es por el apoyo o interés familiar, sin embargo, se reconoce también la autonomía y motivación docente como parte influyente de este tipo de decisiones.

Cabe destacar que pese a no contar, o bien, carecer de los recursos económicos suficientes o necesarios, la gran contradicción entre los adolescentes es el apego y dependencia a la tecnología; son fanáticos y consumidores de las redes sociales, las aplicaciones de la telefonía celular y a la forma de vida efímera del internet. A pesar de que el uso de las Tecnologías de la Información no siempre es el adecuado, no se descarta su uso en favor de su propia formación, lo cual es algo loable y muestra que sienten una preocupación o interés por un área visual, auditiva y multimedia, y si bien, esta característica no es exclusiva de los alumnos del plantel, es un espacio muy concurrido y solicitado para la elaboración de “memes”, lo cual, han aprendido muy bien a través de estas herramientas digitales.

En el ámbito familiar, el mismo estudio revela que 27% de los alumnos inscritos en los tres niveles ofertados por esta institución provienen de familias monoparentales; las familias disfuncionales también tienen una carga sobre el aprendizaje y rendimiento escolar del alumnado, pues la poca atención de los padres o sólo de uno de ellos, aunado a los problemas intrafamiliares afectan en gran medida el autoestima, y bien es sabido que la situación emocional es un factor clave para lograr los aprendizajes requeridos. Lo anterior no quiere decir que las familias nucleares se encuentren por encima y exentas de problemas de aprendizaje.

Como parte de las problemáticas juveniles, este Municipio tampoco se encuentra ajeno a las crisis que enfrenta el país, como tal, la influencia del amarillismo en los medios de comunicación y la propaganda de la “narcocultura”, la violencia y las adicciones se ha visto masificada en los últimos años debido a la influencia de los distintos medios que la transmiten, lo cual, ha influido en los jóvenes de la localidad. Los valores que se transmiten son aquellos que enajenan y alienan al hombre, lo debilita en el aspecto moral. Para José Manuel Valenzuela (201su2), experto en el tema de la influencia de la narcocultura en nuestro país, caracteriza a un grupo llamado *tonas*, éste, aunque es endémico del norte, gran parte del territorio tiene subgrupos o pequeñas organizaciones dispuestas a alcanzar a los grandes narcos.

Ante la falta de oportunidades este grupo, sobre todo radicado al noreste del país; *los tonas, conforman un amplio sector social que decide jugarse el todo o nada: no están dispuestos a asumir de manera pasiva la falta de opciones y*

*deciden que “más vale una hora de rey que una vida de buey”, consigna que llevará a muchos de ellos por caminos que los conducirán al dinero rápido, y en ese afán encontrarán atractivas las oportunidades que ofrece el crimen organizado. No es que los tonas desconozcan los peligros que encierra el sicariato, el trasiego de drogas o de armas, el secuestro, el levantón, la cobranza u otras narcoactividades, las conocen y asumen costos y riesgos (Valenzuela, José Manuel. 2012: 100), sin embargo, ante un panorama más desolador para los jóvenes, recurren a esta solución provisional e improvisada por la falta de oportunidades laborales y educativas.*

El éxito del narco, la violencia y las situaciones de riesgo, responden a una visión de su contexto, pero sobre todo, a una inequívoca e inexacta construcción conceptual de la felicidad y del éxito, pues la inconsistencia e inmediatez en la forma en que deciden vivir los adolescentes resulta ser lo más contradictorio, de ahí que Zygmunt Bauman (2004: 9) establezca que *los fluidos se desplazan con facilidad, fluyen, se derraman, desbordan, salpican, se vierten, se filtran, gotean, inundan, chorrean, manan, exudan; a diferencia de los sólidos, no es posible detenerlos fácilmente —sortean algunos obstáculos, disuelven otros o se filtran a través de ellos, empapándolos. Emergen incólumes de sus encuentros con los sólidos; tras el encuentro, sufren un cambio: se humedecen o se empapan.* El último punto a abordar son las condiciones en las que se encuentra el Plantel 62, Melchor Ocampo. En primer lugar, son instalaciones prestadas, corresponden a la Casa de la Cultura de la comunidad, sin embargo, a petición del Presidente Municipal y del partido político dominante en el año 2012, se realizó el

compromiso político de crear un Colegio de Bachilleres para la comunidad, lo cual no se hizo en su totalidad, sólo suprimió las actividades de la casa de la cultura para dar cabida a las del futuro COBAEM, mismo que no inició en funciones ese año, sino hasta un año después. Dichas instalaciones se encuentran en el centro de la comunidad y cuentan con un predio de 100 metros cuadrados.



**Foto de la fachada del COBAEM plantel 62.**

Pese a encontrarse en una comunidad rural, cuenta con ocho salones de concreto distribuidos en dos edificios, cada aula tiene un espacio de entre 16 y 19 metros cuadrados; también existe un aula prefabricada de pet, la cual se instaló dentro del perímetro escolar para dar cabida a un grupo de estudiantes de segundo semestre, haciendo en total nueve aulas para atender a tres grados; tres espacios áulicos por grado. Se cuenta con dos oficinas destinadas al trabajo administrativo: la dirección y el área de control escolar. Además las instalaciones tienen un área de sanitarios saneados todos los días, al igual que existe el material y los requerimientos para limpiar adecuadamente todas las instalaciones.

El Plantel 62 carece de una biblioteca propia, sin embargo, como parte de las tareas y funciones de la casa de la cultura, incluye una pequeña biblioteca escolar con cuatro mil ejemplares, mismos que abordan temas y diversas áreas del conocimiento, muy útil para el desarrollo de los estudiantes de este plantel y de escuelas aledañas. En esta parte, se brindan talleres de lecturas y pláticas sobre higiene; en algunas ocasiones se ofrecen servicios dentales y corte de cabello.

Por el espacio y tamaño de esta Casa de la Cultura, no se cuentan con laboratorios de idiomas, del área de experimentales ni de computación, a pesar de que en el Plan de estudios se oferta la carrera técnica en informática. La carencia de infraestructura y de las condiciones en las que se encuentra el Plantel de Melchor Ocampo, representa lo improvisado, la poca seriedad e importancia que recibe la educación en el Estado de México, donde la RIEMS no refleja en la práctica y en lo social el contenido de sus fundamentos. Además, es importante señalar que las actualizaciones y los cursos recibidos para docentes no llegan a

más de veinticinco horas de contenido pedagógico o didáctico, en ocasiones es muy poco ajustado a la realidad del municipio, conformando clases tradicionales centradas en memorización y repetición.

Este contexto descrito evidencia la manera en que se vive el día a día en el Colegio de Bachilleres, las situaciones con las que debe lidiar el docente de este subsistema, particularmente de este plantel, por lo cual, debe conocer este contexto para aprovecharlo en la construcción de un espacio que pueda brindar respeto y seguridad; la escuela, para padres de familia y alumnos, sigue siendo considerado como el espacio que posibilite mejorar su calidad de vida, por lo cual, la educación y los docentes tienen un objetivo más, ayudar a los discentes a formarse con autonomía, con sentido de responsabilidad y compromiso frente a los retos cotidianos, promoviendo valores y acciones que fortalezcan su presencia en su comunidad y puedan enfrentar con valentía los obstáculos. La creatividad e innovación en la labor docente ayuda a lograr las metas establecidas, el desconocimiento de las situaciones que viven los alumnos hace estéril el proceso de enseñanza aprendizaje.

Bajo la lógica descrita arriba, la deconstrucción se amoldó perfectamente a las condiciones del Plantel, en el sentido de encontrar las paradojas de los elementos más elementales que rodean al estudiantado, cual, no quiere decir que otras estrategias no funcionen o no se pueden implementar de la misma manera. Claro que pueden y deben hacerlo. Tampoco el contexto determinó a la propuesta aquí planteada, no se desecha tampoco otras variaciones, alternativas o formas de implementación a la manera en que se llevaron a cabo los elementos de la



estrategia derrideana, pero sí es cierto y queda asentado en este proyecto, que la filosofía tiene sus propios medios y métodos que posibilitan la enseñanza basada en el cuestionamiento, la problematización, la resignificación y el análisis de aquellos factores con los que el hombre interactúa. Por lo cual, cada uno de los pasos de la estrategia desarrollada por Derrida permitieron desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las necesidades y las posibilidades del contexto antes descrito.

### **3.3. Los estudiantes del COBAEM, Plantel 62 Melchor Ocampo: entre el exceso y su formación**

Las distintas condiciones del ritmo vida mencionadas en el apartado anterior están estrechamente relacionadas al ámbito actitudinal, emocional y cognitivo. El cansancio, el amor, la relación con los padres, el hambre o los problemas con sus amigos, influyen en la manera en que construyen y visualizan su aprendizaje, en el fortalecimiento de las relaciones con los demás alumnos, en la importancia o total desinterés a su formación. El bachillerato es la única oportunidad en que los adolescentes van a tener un acercamiento a la filosofía, si es que abandonan sus estudios o bien, eligen continuar con su formación superior, sin embargo, también es el lugar donde se enfrentan a distintas situaciones de riesgo, haciéndolos vulnerables. Si bien se ha establecido que el objetivo no es hacerlos filósofos, tampoco se abandona el contenido y el carácter de la asignatura, simplemente se busca que el acercamiento no cause rechazo o total indiferencia, al contrario, que

influya en dichas situaciones de riesgo y se pueda incidir de la mejor manera en su vida (Competencia: se conoce y valora a sí mismo).

Algunas de las características de los estudiantes del COBAEM están relacionadas con su estilo particular de vida, dificultando o, en su defecto, arruinando su proceso formativo y hasta su vida. En primer lugar, en lo correspondiente a la práctica más común en los adolescentes es el consumo e ingesta de sustancias adictivas, tales como el tabaco, alcohol y drogas alucinógenas, forman parte de los hábitos de los estudiantes del plantel descrito arriba. Adicional a esto, el contexto local e internacional ha generado escenarios de indiferencia y apatía respecto a la educación, por lo cual, la centralidad en la estrategia y las actividades intrínsecas son un factor clave para motivar el desarrollo filosófico en los estudiantes.

Pues bien, los adolescentes se encuentran en continuas situaciones de riesgo al carecer de una estructura conceptual moral, cognitiva y hasta social; de ahí la relevancia de la filosofía como fundamento de resignificación conceptual que permita al discente actuar de otra manera, analizar su situación y problematizar sus circunstancias. Asumirse como un creador de sí mismo y contribuir con el desarrollo de su localidad, no sólo como mano de obra, sino también, de forma indiscutible, lo más humanamente posible.

En lo respectivo al enfoque epistémico, el cual busca establecer o delimitar la manera en que los alumnos aprenden, es variada como lo son sus intereses y motivaciones, por lo cual, la disposición por parte del alumnado fue del mismo

modo, diferente. Al planear se hizo tomando en cuenta esta característica, no dominó una actividad ni fue sólo la voz del docente quien determinó la sesión; el protagonismo se centró en la figura del discente y en los productos que éste realizó durante las sesiones, buscando no aturdir ni asfixiar con el contenido filosófico, pero sí contrastar para enseñar lo fundamental en la asignatura de filosofía: el cuestionamiento, la problematización y la resignificación a partir del contraste, de lo paradójico y lo aporético.

Para el diseño de las sesiones, se tomó en cuenta la complejidad e importancia de la figura del adolescente de la localidad de Tenopalco, misma que se encuentra en la necesidad de entender la situación que manifiesta en su día a día dentro de las aulas; su condición biológica, los coloca en un punto en que lo hormonal y pasional tiene tanto o más peso que el enfoque cultural; ellos mismos son paradójicos en el sentido de no ser niños ni ser adultos, ni son racionales ni completamente pasionales, ni tienen metas fijas y ni estables, pero tampoco se encuentran en un total rechazo hacia su propio futuro. Como se mencionó con anterioridad, es el contexto quien los ha colocado en la situación de fuga o de una suerte de carrera hacia lo efímero, lo fugaz, y sobre todo en una temporalidad bastante diluida en comparación a sus posibilidades, es decir, quieren alcanzar ciertos excesos en el menor tiempo y con el mínimo esfuerzo posible.

Por otro lado, no debe de pasarse por alto el aspecto psíquico y biológico, el cual los coloca en una situación hormonal involuntaria. Los cambios sexuales en hombres y mujeres ha llevado a una problemática cada vez más común y en aumento: los embarazos adolescentes. Si bien, los primeros dos años hubo un

porcentaje del 36% de alumnos en este estado, fue considerado alto por las autoridades correspondientes si consideramos que el total de la población estudiantil era tan sólo de 170 estudiantes. Los esfuerzos del DIF local para impartir cursos y talleres sobre educación sexual y métodos anticonceptivos permitieron disminuir el porcentaje y al mismo tiempo reducir las probabilidades de abandono escolar por esta situación.

El cambio y la transformación hormonal sugiere buscar una nueva forma de relacionar el conocimiento y la filosofía con los jóvenes, pues de seguir haciéndose de manera mecánica y sin sentido, se corre el riesgo de hundir más a los adolescentes en los escenarios descritos anteriormente, para ello habrá que introducirlos de manera significativa en el ámbito filosófico, el alumno debe tener bien claro la importancia de esta asignatura y la utilidad en un contexto como el de Melchor Ocampo, como el que atraviesa el país; si bien es cierto, muchos filósofos reconocen la importancia de la asignatura en cuestión y su enseñanza, también es cierto que existe gran desinterés por propiciar un acercamiento desde los aspectos más fundamentales de la vida, generando repetición de contenidos, rechazo e indiferencia de la materia, mismo que no tiene sentido en muchos otros contextos.

A riesgo de caer en cierta predisposición, se enfatiza el papel del docente para usar su situación en favor de la educación. Así, al pensar en la situación que los han colocado en los múltiples factores ajenos a su decisión, sino debido a políticas de carácter económico, lo realmente relevante para el alumnado son las intenciones de satisfacer algunos sentidos, tanto emocionales, cognitivos y biológicos. La importancia y apego hacia lo que la industria económica ha

denominado como “éxito” es comprado por los adolescentes todos los días, permitiendo ser absorbidos por los discursos de felicidad, amor y bienestar, sometándose a la hilaridad de lo comercial, en suma, reduciendo su ser a un alienamiento mercantil, sin embargo, no por ser apegados a lo común de la mercadotecnia son menos complejos, al contrario, en ese lugar es donde lo filosófico debe de intervenir, pues es el sitio en que se sienten seguros, se sienten respetados y se sienten con sentido vital. Lo que a primera vista parece una desvinculación: el mundo del razonamiento y la efervescencia del consumo, no representa más que la oportunidad de incidir en el segundo, por eso:

En la sociedad de consumidores nadie puede convertirse en un sujeto sin antes convertirse en producto, y nadie puede preservar su carácter de sujeto si no se ocupa de resucitar, revivir y realimentar a perpetuidad en sí mismo las casualidades y habilidades que se exigen en todo producto de consumo (Bauman, Zygmunt. 2004: 33).

Con lo expuesto hasta aquí, tampoco pretendo decir que la filosofía es la salvadora de las juventudes o la panacea hacia la mejora de la calidad de vida, sino planteo que lo adquirido en las aulas tenga un impacto en lo cotidiano de seres específicos y concretos, haciéndolo surgir desde la misma situación del estudiante; que sea él quien determine sus pasos sin mediaciones demagógicas o imposiciones dogmáticas.

El contexto mundial, el surgimiento de las sociedades del conocimiento, el neoliberalismo, las crisis políticas y las sociales, vuelven urgente la enseñanza de la filosofía para valorar o resignificar ciertos sentidos, que si bien no pretenden la verdad tampoco renuncian a ella, buscan la pluralidad tal y como lo hace la estrategia descrita arriba. Las diversas situaciones y problemáticas por las que

atraviesan los estudiantes –del COBAEM y cualquier otro subsistema- pretenden cortar oportunidades y caminos de superación en todos los sentidos que afectan la vida social, cosificando y reduciendo el valor de su vida para ser objetos, cosas reemplazables:

Ante esta situación, *los estudiantes de la EMS* deben dejar de verse como objetos de tratamiento o intervención, y asumirse como actores y participantes que deben poder actuar y decidir antes las situaciones que afectan y restringen su bienestar y desarrollo. (Fandiño Parra, Yamith José. 2011: 159).

En efecto, sólo se asumen como actores de los escenarios arriba descritos, pues son los protagonistas al beber, al fumar o al consumir algún tipo de producto o sustancia que los enajene, autoexcluyéndose de las responsabilidades formativas; los adolescentes se mantienen en uno de los extremos negativos, el polo opuesto a su desarrollo y bienestar, y al enfrentarlos con su responsabilidad se encuentran con la incapacidad de controlarla, no se les ha enseñado a lidiar con su libertad y con las implicaciones de la misma. Si bien, la filosofía y la educación debieran incidir de una manera positiva, los estudiantes también buscar huir de éstas por generar tedio o aburrimiento, de ahí la urgencia de innovar en prácticas acorde a las características enunciadas anteriormente, el docente debe innovar, generar asombro e involucramiento del conocimiento en una forma agradable y comprometida.

Finalmente, la educación debe resignificar todos los procesos para poder enfrentar los nuevos retos que acechan a los estudiantes y a la EMS, no sólo del contexto en cuestión, sino de cualquier región y etapa en que se encuentren. Fomentar una actitud crítica, analítica y propositiva sin atentar contra la

espontaneidad y la libertad caracterizadas por el idealismo en los jóvenes, sino todo lo contrario, orientarlos en favor de su propio desarrollo. Así pues, se pretende en esta asignatura hacer de la enseñanza de la filosofía mecánica y sin sentido, una enseñanza filosófica, un ejercicio de la propia experiencia de la razón mediante actividades que permitan integrar su contexto, sus intereses y afectar, desde el ámbito filosófico, su realidad, su existencia y las determinaciones con las que lidia, pues después de todo, ese sigue siendo el papel de la educación, mejorar la vida del ser humano.

#### **3.4. Intervención deconstructiva en la enseñanza de filosofía**

El carácter inquisidor de la disciplina tratada es inherente a su propia naturaleza y es capaz de atravesar todas las esferas que –en mayor o menor medida- afectan la vida humana porque es ésta quien las desarrolla. La duda continua puede llegar a ser asfixiante y atormentadora si no se entiende el papel de estos ejercicios, pero no se trata de llegar a tal estado, sino de resignificar de una manera parcial los sentidos de los objetos del pensamiento, de las palabras y de la manera en que se escriben, los símbolos que intentan transportar determinados fenómenos y que se hacen pasar de una manera natural como verídicos o únicos, devaluando y, en algunos casos, suprimiendo aquellos con los que son diferentes o no operan bajo el mismo esquema, cuando ése es el carácter que se debe develar.

El sentido, el fundamento, el principio o el origen, o como se le quiera denominar, se encarga de sostener toda una forma de vida, toda una arquitectura conceptual, cuyo origen es desconocido a las nuevas generaciones, a todos los

que la asumen y reproducen sin ton ni son; el humano hace y actúa bajo dicha arquitectura, por lo tanto, el cuestionamiento es la finalidad en lo respectivo a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en que se posibilita en el interrogatorio: ¿por qué actuamos como actuamos?, ¿por qué hacemos lo que hacemos? Tales inquietudes fomentan nuevas cuestiones, posicionando la vida entre un continuo transcurrir de tensiones, de paradojas y aporías.

Al parecer, la manera de superar tal estado es mediante el ejercicio deconstructivo, aunque como ya se pudo observar, no es el único. Al llevar la estrategia al aula, el estudiante no sólo interioriza los planteamientos de la historia de la filosofía, sino también desarrollará sus propios pensamientos, su propio filosofar, conformando un único proceso mediante dos hechos que ocurren al mismo tiempo: la destrucción y la construcción, no en un sentido literal y absoluto, sino desde la tradición establecida por la historia de la filosofía, desarrollando una serie de competencias establecidas en el programa de la asignatura impartida en el COBAEM, cuyo principal objetivo es aprender historia de la filosofía y al mismo tiempo filosofar, por ello en esta estrategia:

La deconstrucción no consiste en pasar de un concepto a otro, sino en invertir y cambiar tanto un orden conceptual como uno no conceptual con el que se articula. Por ejemplo, la escritura, en tanto que concepto clásico, conlleva a predicados que se han subordinado, excluido o marginado por fuerzas y según unas necesidades que deben ser analizadas (Derrida, Jacques. 1988: 384).

Por lo tanto, lo que se busca es, mediante la lectura y escritura, cumplir con el objetivo propuesto en el programa de estudios establecido por la DGB; donde se busca un carácter formativo sin caer en prácticas enciclopédicas, monótonas y memorísticas, sino conjuntar un acercamiento agradable de los textos y de la



tradición filosófica para *proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica* (Componente de Formación Básica, Programa de estudios de filosofía, 2013: 6). Por eso, la deconstrucción se ajusta tanto a lo establecido por la RIEMS como al contexto, en tanto se busca problematizar desde la identificación de paradojas, reconociendo el sistema *logocentrista* cultural que quiere la SEP y, al mismo tiempo, formar a un ser crítico, activo y propositivo.

Lo destacado del proceso de lectura y escritura, aunado al aprendizaje filosófico caracterizado en los apartados anteriores, consiste en diseñar las reglas y los criterios propios para cada texto y cada lectura, es decir, se cuestionan los fundamentos, los principios y el marco conceptual sobre los que se encuentran asentados; con la presente propuesta se desvanecen los principios universales que se reproducen de manera mecánica, transmitiendo indiscriminadamente lo establecido desde la misma historia de la filosofía, es decir, no se repite lo que los filósofos dijeron en sus textos y contexto, al contrario, se establecen normas específicas, particulares y sobre todo plurales. Cada texto exige su propio modelo de comprensión, determina sus reglas de acercamiento y de apropiación, la esencia derridiana deconstructiva apela a la contradicción interna, para demostrar la existencia de una historia oculta y enajenada, para dominar un escenario o un contexto particular.

Por otro lado, la compatibilidad con las competencias establecidas en el Marco Curricular Común, no quedan insertadas como un parche conceptual dentro de este trabajo; la deconstrucción va más allá de un saber declarativo (saber

factual o datos históricos y conceptuales), es decir, sí se identifica plenamente el logocentrismo de todo texto pero no se queda ahí, no repite de manera mecánica ni reproduce sin sentido alguno lo dicho en la tradición filosófica occidental, al contrario, lo identifica y cuestiona. Un segundo aspecto de las competencias, está relacionado al buscar las contradicciones internas, lo cual implica, analizar y problematizar el texto, develando el sentido establecido y señalando lo oculto por la imposición del mismo (saber hacer), en otras palabras, el estudiante llega al aspecto procedimental. El tercer elemento, el que refiere a asumir una actitud cuestionante continua e incansable (saber ser), permite ponerlo en práctica con cualquier modelo y objeto establecido por la tradición histórica y social. Por último, al reconocer las aporías y las contradicciones internas, el estudiante debe invertir los valores otorgándole voz a aquellas posturas, conceptos y términos excluidos; la interpretación desarrollada por los alumnos representa la creación de su propio pensamiento, pues va más allá de éste porque busca la libertad de dogmas e imposiciones (saber saber); el texto se vuelve significativo en tanto es renovado desde su propia visión y contexto, en tanto sigue una búsqueda permanente, en tanto lo natural se vuelve sospechoso resignificando su sentido una y otra vez.

La escritura, por lo tanto, genera un desplazamiento del sentido, generando una escritura de la escritura (1989: 66-67), no es sobre la escritura sino lo que se intenta decir, lo que transportan los signos. Se cumple una triple función desde la escritura: se entiende el sentido del texto; segundo, se identifica el carácter artificial y se anula; el tercero, hablando desde la enseñanza de la filosofía, busca construir un sentido desde los márgenes, desde lo que oculta el mismo lenguaje.

No se asume como verdadero y absoluto, los alumnos no ven la tradición como total, sino como dogmática, reproductiva y por eso, se busca anular, mediante actividades y prácticas que permitan tal acción. Ahora bien, para lograr el propósito propuesto en el presente trabajo se tomó en cuenta el programa de la asignatura de Filosofía impartido por la DGB, diseñando sesiones acorde a la metodología establecida en los apartados precedentes.

#### **3.4.1. Planeación didáctica**

A lo largo del presente texto se han presentado y expuesto algunos de los elementos que se sintetizan en la elaboración de una planeación que busca conjuntar cuatro aspectos: el primero, como se mencionó en el primer apartado, busca llevar a la práctica el enfoque pedagógico de competencias, el cual debe de complementarse con una metodología de carácter deconstructivo, esto es, que permita apropiarse de la historia de la filosofía -segundo aspecto- y al mismo tiempo potenciar el filosofar; el tercero toma en cuenta al estudiante, su contexto, sus intereses y estilos de aprendizaje; por último, el programa de la asignatura, el cual no es una receta ni una fórmula que deba llevarse tal y como está, debe adecuarse, sobre todo debe ser innovado y resignificado por el docente de la asignatura.

Así pues, la planeación como propuesta tomó en cuenta el programa, sin embargo, la sesión es completamente una creación en tanto el docente conjunta los elementos que posibilitan el filosofar; por lo tanto, se diseñaron las sesiones necesarias que permitieron generar todo el enfoque deconstructivista, mismas que

se pusieron en práctica en el Colegio de Bachilleres del Estado de México, Plantel 62 Melchor Ocampo, durante el ciclo escolar 2017-A, el cual comprende del 11 de enero al 07 de julio del presente año. Se intervino en grupos de sexto semestre, con aprobación de la directora, la maestra Carolina Gómez Zamora y con el apoyo de la maestra titular del grupo Sonia Torres Arias.

El formato de la planeación corresponde a las necesidades del profesor, por lo que se realizaron modificaciones a la planeación desarrollada por la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación de la UNAM (DGTIC), basada desde autores trabajados hasta el momento, misma que se compone de los datos generales; el contenido del programa incluye la competencia a desarrollar, los atributos delimitados y el propósito de la sesión – con éste, el alumno sabe lo que debe lograr. El tercer elemento es el desarrollo de la estrategia, donde se especifican las actividades; por último las fuentes de consulta. Cada uno de los apartados tiene especificaciones y precisiones que se detallan a continuación.

Es cierto que el desarrollo de la estrategia es perfectible y puede ser refutada, cuestionada y problematizada, sin embargo, remarco el hecho de ser aplicada a un contexto que permite la problematización y el cuestionamiento del mismo, a las situaciones e intereses de los estudiantes del Estado de México, particularmente del área rural del Municipio de Melchor Ocampo.

### **Planeación de la primera sesión:**

#### **I. DATOS GENERALES**

PROFESOR	Israel Alejandro Ramírez Flores
ASIGNATURA	Filosofía
SEMESTRE ESCOLAR	2017-A
PLANTEL	Colegio de Bachilleres del Estado de México, Plantel 62.

## II. CONTENIDO DEL PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	III. Modernidad: humanismo renacentista
PROPÓSITO DE LA UNIDAD	Identificar los elementos deconstructivos (logocentrismo, suplemento y superación) mediante la lectura de textos filosóficos para resignificar la noción de humanismo.
COMPETENCIA (S)	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
ATRIBUTO (S)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce al lenguaje como problema filosófico para construir la noción de humanismo.</li> <li>2. Define el concepto de humanismo para que reconozca la importancia de la cultura.</li> </ol>
TIEMPO	Dos sesiones de 50 minutos cada una

## III. ESTRATEGIA

TEMA	Modernidad: humanismo renacentista	
DESARROLLO DE LA	<b>INICIO</b>	
	<b>Actividades de enseñanza</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>

<b>SECUENCIA</b>	<p>1. El docente presenta el propósito de la unidad e implementa plenaria de los aprendizajes adquiridos hasta el momento (Tiempo destinado 5 minutos).</p> <p>2. El docente guía las participaciones sobre lo visto con anterioridad y hace anotaciones en el pizarrón (Tiempo destinado 5 minutos).</p>	<p>1. Los estudiantes guían la discusión alrededor de los aprendizajes previos a través de una plenaria.</p> <p>2. Los alumnos motivan a los demás compañeros mediante una plenaria de preguntas guiadas para generar aportaciones.</p>
<b>DESARROLLO</b>		
<b>Actividades de enseñanza</b>		<b>Actividades de aprendizaje</b>
<p>1. El profesor expone elementos de la filosofía del lenguaje (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>2. El docente reproduce el audio “Don palabras”, canción del grupo de rock Maldita Vecindad y guía cuando es necesario (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>3. El docente escucha la</p>	<p>1. Los estudiantes plantean preguntas y formulan problemáticas en torno a la exposición del docente.</p> <p>2. Los alumnos escuchan atentamente la letra de la canción y guían el contenido de la misma a través de su interpretación.</p> <p>3. Los estudiantes realizan una</p>	

	<p>lectura de los estudiantes y del audio “Don palabras”, orienta la identificación los elementos deconstructivos implícitos (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>4. El docente atiende la solicitud de los alumnos y dirige a través de preguntas la redacción de los alumnos (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>5. El docente pide ejemplificar el logocentrismo sobre la redacción del sentido del humanismo (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>6. El profesor propone una estrategia de “Galería artística” para motivar la presentación del diseño (Tiempo destinado 10 minutos).</p>	<p>lectura guiada sobre la letra de la canción e identifican los elementos deconstructivistas implícitos en la canción.</p> <p>4. El alumnado solicita ejemplos de los elementos deconstructivistas y redacta un párrafo sobre la caracterización del sentido de humanismo.</p> <p>5. Los estudiantes diseñan una imagen, dibujo, palabra o símbolo que caracterice su noción sobre humanismo acorde al sentido logocentrista.</p> <p>6. Los alumnos establecen la normatividad de participación en la estrategia de “Galería artística” para motivar la exposición de la fundamentación del sentido humanista de su trabajo.</p>
<b>CIERRE</b>		
<b>Actividades de enseñanza</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>	

	<p>1. El profesor retroalimenta las participaciones de los estudiantes y entrega rúbrica de autoevaluación el trabajo realizado (Tiempo destinado 15 minutos).</p> <p>2. El docente resuelve dudas e inquietudes del tema señalando y concluye de manera general el tema visto (Tiempo destinado 15 minutos).</p>	<p>1. Los alumnos escuchan atentamente los comentarios del docente, hacen anotaciones sobre el trabajo realizado y se autoevalúan.</p> <p>2. El estudiantado plantea preguntas e inquietudes sobre el trabajo realizado y el tema.</p>
--	---	--

#### IV. MATERIALES Y FUENTES DE CONSULTA

MATERIALES	Pizarrón, plumones, libreta, lecturas, copias, hojas de colores, colores o pinturas, canciones (audios), reproductor de Mp3, etc.
FUENTES DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS	Ficino, Marcilio. (2007). De las virtudes del amor. En <i>Sobre el amor. Comentarios al Banquete de Platón</i> . Traducción de José Luis Bernal. UNAM. México.
FUENTES DE CONSULTA PARA EL DOCENTE	<p>Xirau, R. (2000). <i>Introducción a la historia de la filosofía</i>. Limusa Editorial. México.</p> <p>Ficino, Marcilio. (2007). De las virtudes del amor. En <i>Sobre el amor. Comentarios al Banquete de Platón</i>. Traducción de José Luis Bernal. UNAM. México.</p>



## Planeación de la segunda sesión:

### I. DATOS GENERALES

PROFESOR	Israel Alejandro Ramírez Flores
ASIGNATURA	Filosofía
SEMESTRE ESCOLAR	2017-A
PLANTEL	Colegio de Bachilleres del Estado de México, Plantel 62.

### II. PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Modernidad: humanismo renacentista
PROPÓSITO DE LA UNIDAD	Identificar los elementos deconstructivos (logocentrismo, suplemento y superación) mediante la lectura de textos filosóficos para resignificar la noción de humanismo.
COMPETENCIA (S)	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
ATRIBUTO (S)	1. Construye el sentido de libertad como elemento intrínseco a la naturaleza humana para resignificar el papel de la cultura.
TIEMPO	Dos sesiones de 50 minutos cada una

### III. ESTRATEGIA

TEMA	Modernidad: humanismo renacentista
DESARROLLO	<b>INICIO</b>

<b>DE LA SECUENCIA</b>	<b>Actividades de enseñanza</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>
	<p>1. El profesor presenta la segunda clase (Tiempo destinado 5 minutos).</p> <p>2. El docente formula preguntas para retomar aprendizajes previos (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>3. El docente pide elaborar ejemplos y comentarlos entre el grupo a través de una plenaria (Tiempo destinado 10 minutos).</p>	<p>1. Los estudiantes escuchan atentamente y hacen anotaciones pertinentes.</p> <p>2. Los alumnos problematizan y responden sobre los aprendizajes previos.</p> <p>3. El estudiante formula ejemplos y fomenta la participación entre sus compañeros para.</p>
<b>DESARROLLO</b>		
	<b>Actividades de enseñanza</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>
	<p>1. El docente escucha la lectura realizada y guía el trabajo de los alumnos (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>2. El docente propone trabajar en equipos (Tiempo destinado tres minutos)</p> <p>3. El profesor orienta el trabajo de discusión y</p>	<p>1. Los estudiantes realizan una lectura guiada e identifican los elementos más significativos del humanismo.</p> <p>2. El alumnado establece las características para trabajar en equipo.</p> <p>3. Los alumnos elaboran problemas para generar sus propios problemas a partir de lo</p>

	<p>comentarios a partir de temas específicos. (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>4. El docente explica la inversión de valores y solicita una crítica (Tiempo destinado 20 minutos).</p> <p>5. El profesor escucha las exposiciones y guía la plenaria (Tiempo destinado 15 minutos).</p>	<p>establecido por el docente y generar su reflexión.</p> <p>4. Los estudiantes diseñan una crítica y comentan la forma de manifestarla a través de “memes”.</p> <p>5. Los discentes exponen el trabajo realizado y comentan el trabajo de sus compañeros.</p>
<b>CIERRE</b>		
	<b>Actividades de enseñanza</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>
	<p>1. El profesor solicita retroalimentación y fomenta la resolución de dudas (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>2. El docente escucha las conclusiones y coordina las participaciones (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>3. El docente entrega rúbrica de coevaluación y solicita a los alumnos evaluar el trabajo de los compañeros del equipo</p>	<p>1. Los alumnos retroalimentan el trabajo realizado y entre pares resuelven sus dudas del grupo.</p> <p>2. El estudiantado concluye el tema y se cuestionan para aclarar dudas.</p> <p>3. Los alumnos evalúan el meme y la exposición del mismo, hacen comentarios mediante una rúbrica.</p>

	posterior (Tiempo destinado 5 minutos).	
--	---	--

#### IV. MATERIALES Y FUENTES DE CONSULTA

MATERIALES	Pizarrón, plumones, libreta, lecturas, copias, canciones (audios), revistas, tijeras, hojas de colores, etc.
FUENTES DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS	Pico de la Mirándola, Giovanni. (1984). <i>Discurso sobre la dignidad del hombre</i> . Traducción de Antonio Tullian. Argentina: Losada.
FUENTES DE CONSULTA PARA EL DOCENTE	Campanella, Tomasso. (2000). <i>La ciudad del sol</i> . Traducción de Emilio Estebanez. España: Mondadori.  Moro, Tomás (2011). <i>Utopía</i> . Traducción y notas de Ramón Esquerra. España: Círculo de bellas artes.  Pico de la Mirándola, Giovanni. (1984). <i>Discurso sobre la dignidad del hombre</i> . Traducción de Antonio Tullian. Argentina: Losada.

#### Planeación de la tercera sesión:

##### I. DATOS GENERALES

PROFESOR	Israel Alejandro Ramírez Flores
ASIGNATURA	Filosofía
SEMESTRE	2017-A

ESCOLAR	
PLANTEL	Colegio de Bachilleres del Estado de México, Plantel 62.

## II. PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Modernidad: humanismo renacentista
PROPÓSITO DE LA UNIDAD	Identificar los elementos deconstructivos (logocentrismo, suplemento y superación) mediante la lectura de textos filosóficos para resignificar la noción de humanismo.
COMPETENCIA (S)	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
ATRIBUTO (S)	1. Reconoce al hombre como problema filosófico para analizar su contexto.
TIEMPO	Dos sesiones de 50 minutos cada una

## III. ESTRATEGIA

TEMA	Modernidad: humanismo renacentista	
DESARROLLO DE LA SECUENCIA	<b>INICIO</b>	
	<b>Actividades de enseñanza</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>
	1. El docente coordina y cuestiona a los estudiantes para recuperar conocimientos previos (Tiempo destinado 10	1. Los alumnos participan en la plenaria cuestionando al docente y a sus compañeros para retomar los aprendizajes previos.

	<p>minutos).</p> <p>2. El docente explica la inversión de valores a través de la historia para entender la importancia de su propio pensamiento (Tiempo destinado 10 minutos).</p>	<p>2. El estudiante genera ejemplos, los comparte con sus compañeros y retroalimenta a aquellos que participaron en la actividad.</p>
<b>DESARROLLO</b>		
<b>Actividades de enseñanza</b>		<b>Actividades de aprendizaje</b>
<p>1. El docente proyecta la última parte de la película “El gran dictador” (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>2. El docente orienta el trabajo en equipos (Tiempo destinado tres minutos).</p> <p>3. El profesor guía la discusión sobre el hombre y los casos de humanismo de su comunidad (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>4. El docente coordina a los alumnos la elaboración de</p>	<p>1. Los estudiantes observan, problematizan y comparten sus respuestas.</p> <p>2. Los discentes, agrupados en pares, comparten sus reflexiones en torno al video.</p> <p>3. Los alumnos discuten en equipo sobre el sentido filosófico del hombre y los casos de humanismo que hay en su comunidad y vida cotidiana.</p> <p>4. Los estudiantes coordinados elaboran una historieta de acuerdo a los señalamientos del hombre</p>	

	<p>una historieta que ejemplifique el sentido del humanismo como problema filosófico (Tiempo destinado 20 minutos).</p> <p>5. El profesor escucha la exposición de la historieta y pide que hagan anotaciones sobre el trabajo expuesto (Tiempo destinado 10 minutos).</p>	<p>como problema filosófico.</p> <p>5. Los discentes exponen el sentido de la historieta elaborada frente a sus compañeros; los demás alumnos escuchan atentamente.</p>
<b>CIERRE</b>		
	<b>Actividades de enseñanza</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>
	<p>1. El profesor retroalimenta las participaciones de los estudiantes (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>2. El docente concluye el tema señalando la importancia del tema visto, su relación con el lenguaje y resuelve dudas (Tiempo destinado 10 minutos).</p> <p>3. El docente explica los factores que evaluará y solicita a los estudiantes su atención en la retroalimentación (Tiempo</p>	<p>1. Los alumnos escuchan atentamente los comentarios del docente y hacen anotaciones sobre el trabajo realizado.</p> <p>2. El estudiantado escucha atentamente lo expuesto por el docente y manifiesta inquietudes sobre lo visto.</p> <p>3. Los alumnos escuchan al docente y hacen anotaciones de su propio desempeño.</p>

	destinado 10 minutos).	
--	------------------------	--

#### IV. MATERIALES Y FUENTES DE CONSULTA

MATERIALES	Pizarrón, plumones, libreta, lecturas, copias, canciones (audios), video disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=J7KgTIhtNHo">https://www.youtube.com/watch?v=J7KgTIhtNHo</a>
OTROS VIDEOS Y MATERIALES PARA LA ESTRATEGIA DECONSTRUCTIVA	<a href="https://lafilosofiaplagiada.jimdo.com/materiales-para-moverte-a-pensar/">https://lafilosofiaplagiada.jimdo.com/materiales-para-moverte-a-pensar/</a> <a href="https://sites.google.com/site/enriquedintrans/">https://sites.google.com/site/enriquedintrans/</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WbwGTI-vHuY">https://www.youtube.com/watch?v=WbwGTI-vHuY</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5cvLeGavVss">https://www.youtube.com/watch?v=5cvLeGavVss</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zgeyrJSkaqQ">https://www.youtube.com/watch?v=zgeyrJSkaqQ</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=J7KgTIhtNHo">https://www.youtube.com/watch?v=J7KgTIhtNHo</a>
FUENTES DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS	Villoro, Luis. (2015). <i>El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento</i> , México: FCE / El Colegio Nacional.
FUENTES DE CONSULTA PARA EL DOCENTE	Campanella, Tomasso. (2000). <i>La ciudad del sol</i> . Traducción de Emilio Estebanez. España: Mondadori.  Díaz Barriga, Arceo Frida. (2010). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista</i> . Mc Graw Hill, México.  Moro, Tomás (2011). <i>Utopía</i> . Traducción y notas de



	<p>Ramón Esquerra. España: Círculo de bellas artes.</p> <p>Pico de la Mirándola, Giovanni. (1984). <i>Discurso sobre la dignidad del hombre</i>. Traducción de Antonio Tullian. Argentina: Losada.</p>
--	--

### 3.4.2. Sesiones y actividades

#### Primera intervención didáctica:

En este apartado se esboza la redacción tal y como se llevó a cabo la aplicación de las tres planeaciones expuestas anteriormente, también detallo la relevancia de las actividades de enseñanza y aprendizaje implementadas, claro está, no son absolutas ni totales, deben ser pensadas de la mejor manera para trabajar la lectura y la escritura, identificar el sentido del texto, invertirlo, darle voz a aquellas posturas ocultas que permitan el desarrollo de las propias ideas de los estudiantes, en suma, hablamos de enseñanza filosófica en tanto se desarrollan las competencias que posibilitan tal acción; por lo anterior se debe recordar que la clase es la creación del docente de filosofía y el proceso deconstructivo desde el proceso enseñanza aprendizaje, permite resignificar aquellos aspectos que se vuelven naturales; una clase filosófica nunca es natural.

La primera sesión inició el día 24 de mayo del año 2017. El grupo 602 cuenta con 31 alumnos; la clase inicio a las 10:40 am en punto, con duración de 100 minutos. De manera previa la maestra Sonia Torres ya había hablado con el

grupo, así que cuando llegué, inicié sin demora. Conecté la cámara, me presenté de manera breve y escribí el propósito de la Unidad III de la asignatura. Miré a los estudiantes por breves segundos e inicié con la frase: ¿Qué es aquello que se estudia cuando estudiamos filosofía? Los estudiantes sin dudarlo alzaron la mano, por lo que entendí el grado de control y de orden que tiene la maestra titular. Proseguí con la explicación mientras iba generando preguntas para que todos los alumnos estuvieran atentos, esto sirvió para retomar los conocimientos previos, diagnosticar el nivel de desempeño que mantiene el grupo y para introducir los elementos deconstructivistas como el *logocentrismo* y *fonocentrismo*.

No debemos de perder de vista que la pregunta detonadora tiene dos finalidades, la primera es diagnosticar al grupo en cuanto al avance de los contenidos y aprendizajes previos; en segundo lugar, propiciar una situación de apertura e interés respecto al tema que se va a desarrollar, pues se capta la atención del estudiante y se despierta la curiosidad, obligándose a sí mismo a buscar información adicional a lo expuesto, o bien, reflexionando desde su propia situación de una manera más honesta, pues se encuentra motivado por su propio deseo de conocer (Díaz Barriga, Arceo Frida. 2010: 89-91).

Posteriormente, pedí a los alumnos que anotaran en sus libretas unas preguntas: ¿El lenguaje determina la realidad? ¿Qué son las palabras escritas? ¿Para qué sirve el lenguaje escrito? Les pedí que pensaran la relación entre las preguntas y las posibles respuestas, para ello les di unos minutos. Mientras ellos pensaban yo conecté el reproductor de Mp3 y repartí las copias con la letra de la canción “Don palabras” del grupo de rock Maldita Vecindad. Posteriormente se

reprodujo la canción mientras los estudiantes seguían la pista mediante las copias. Por último, se analizó el contenido de la canción. Lo relevante de esta actividad fue la ejemplificación del término *logocentrismo*, el cual, intenta difundirse o transportarse a través del lenguaje escrito.

Cuando terminó el audio, formulé las siguientes preguntas para realizar una plenaria: ¿Cuál es el sentido de la canción? ¿Qué intenta decir? Los alumnos respondieron:

“Se trata de un señor que cuenta historias cuando se pone el alto en los semáforos” Daniel Gutiérrez González.

“Trabaja entreteniéndolo a las personas mientras esperan avanzar por el tráfico” Yessica Rosales Loredó

Como las participaciones quedaban en un primer plano, donde sólo se repite o se reproduce lo que dice el texto, entonces planteé otras cuestiones para motivar la reflexión de los alumnos, éstas fueron: ¿Por qué mediante el lenguaje se crean historias? ¿Por qué el lenguaje crea historias, palabras, fenómenos, acontecimientos, entre otros? Estas preguntas tenían la intención de identificar el sentido logocentrista, es decir, ya no sólo repetían lo que dice el texto, sino ya se busca el sentido o fundamento del texto. A lo que una alumna dijo:

“Lo que conocemos y podemos nombrar son ilusiones, porque el lenguaje sólo es de las personas, entonces los animales no conocen el mundo como lo hacen los humanos” Lizbeth Cruz Sánchez.

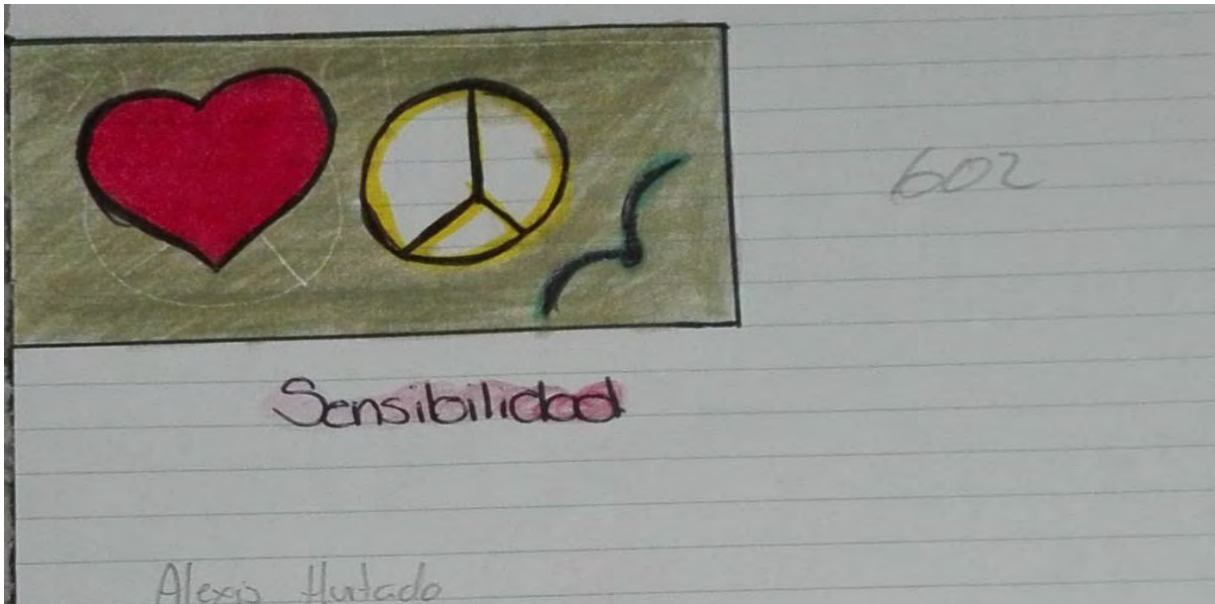
Con esta actividad se problematizó el lenguaje mismo, por lo cual, surge el problema: De todo aquello que se crea a través de las palabras, ¿qué se puede

rescatar como verdadero? Porque si el lenguaje es una invención que representa al mundo, el problema entonces es que lo hace muy limitadamente, con lo cual, el estudiante debe de pensar en conceptos como la felicidad, el amor, la justicia, entre otros.

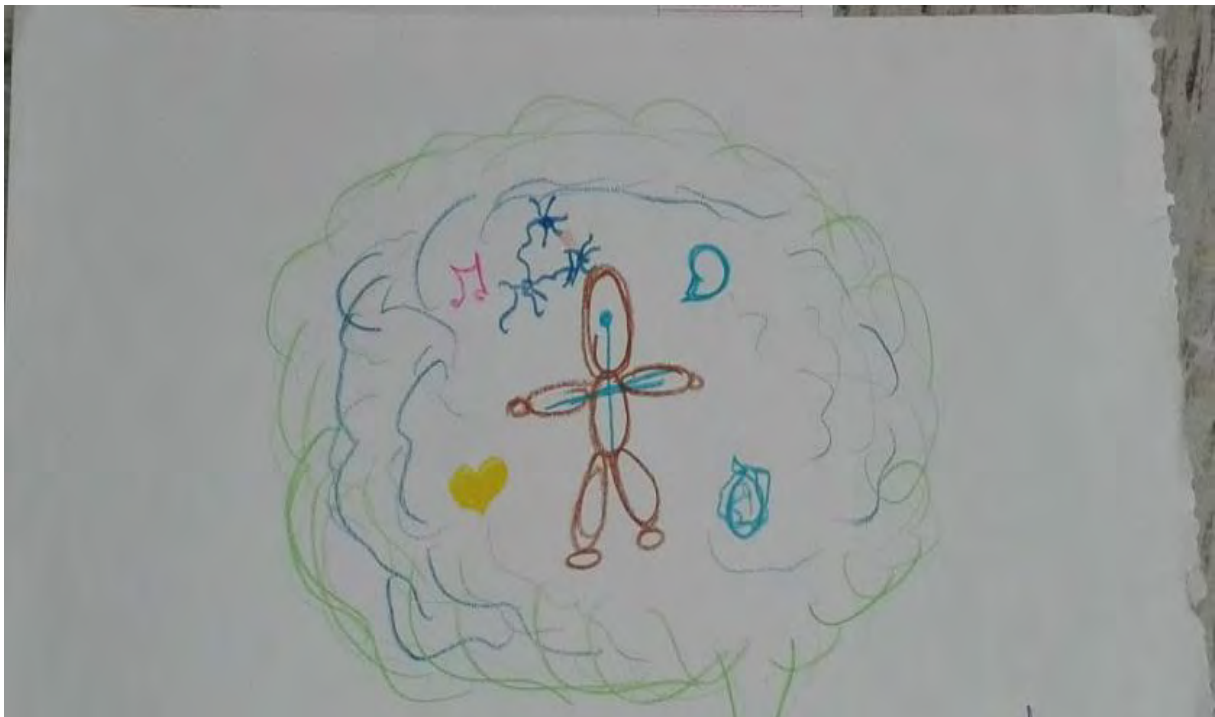
Una vez que se hubo comprendido el sentido de *logocentrismo* y los problemas filosóficos de la escritura, se realizó una Estrategia de Galería, es decir, primero se les solicitó a los alumnos que escribieran en sus libretas lo que ellos entendían por humanismo, desde sus aprendizajes previos y tomando en cuenta las características señaladas desde la filosofía del lenguaje. Inmediatamente, se les pidió que a partir de la definición establecida, la reelaboraran a partir de un símbolo o dibujo, palabra o frase, que contuviera su definición y además intentara difundirla. Mientras los alumnos comenzaron a trabajar, se les dijo los rubros que se evaluarían de la actividad. Al mismo tiempo, recorrí los pasillos para acercarme a los estudiantes y poder resolver sus dudas de manera particular.

No olvidemos que la estrategia propuesta es una estrategia de escritura, por lo cual, la actividad necesariamente debe estar encaminada a desarrollar o, en el mejor de los casos, fortalecer la competencia genérica: *Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados*, de ahí la importancia que ellos redactaran o aprendieran que los símbolos o caracteres transportan un sentido, éste es social y además debe ser cuestionado, porque si no se hace, se asume como verdadero para enajenar otras voces, posturas y hasta culturas, ese es el sentido del logocentrismo.

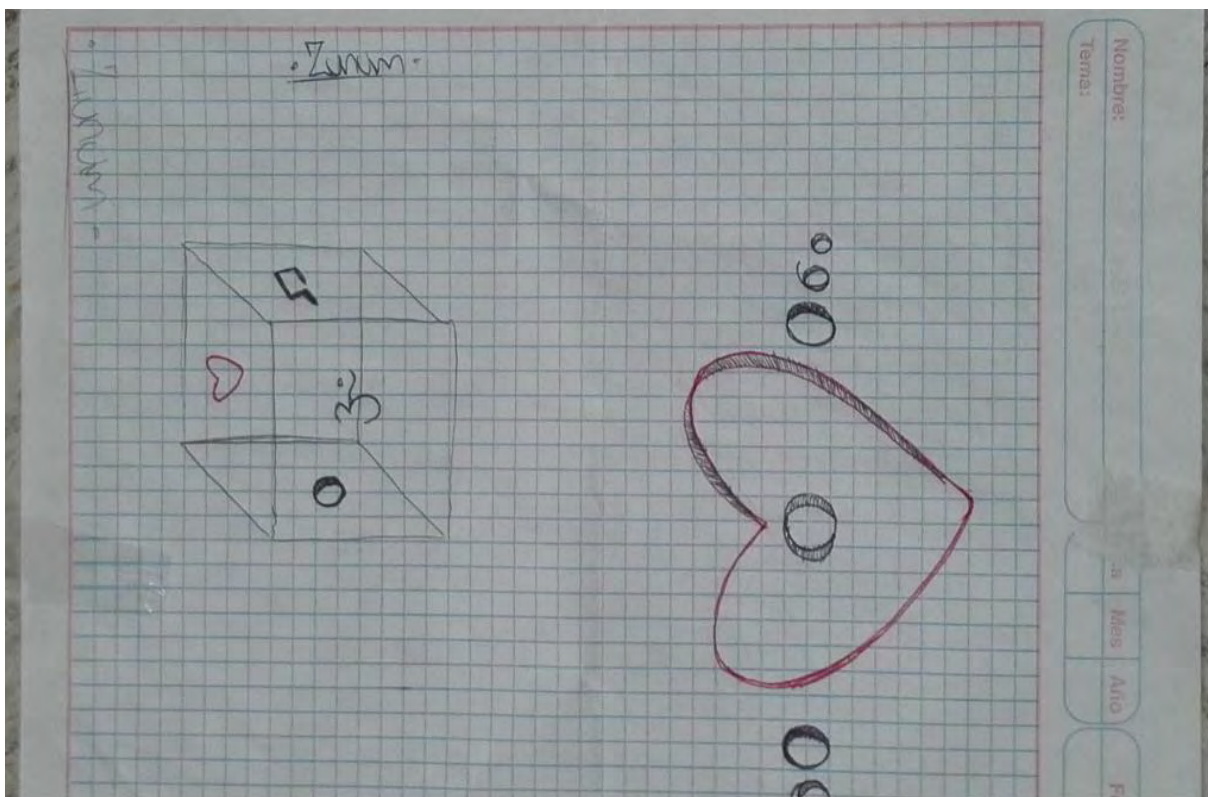
Algunas de las evidencias recabadas son:



Evidencia fotográfica 1: Bandera de calidad humana.



Evidencia fotográfica 2: El hombre como totalidad.



**Evidencia fotográfica 3: Dimensiones del hombre.**

Una vez realizado lo anterior, se les solicitó que pegaran la hoja del dibujo o la frase y explicaran frente a sus compañeros el sentido del mismo, para difundir de manera social aquellos contenidos representados en su definición previamente elaborada. Finalmente, se acomodaron las bancas de tal modo que no estorbaran para que los alumnos pudieran pasar a observar y escuchar las respectivas presentaciones. Acabado el recorrido de la galería, se hicieron observaciones al trabajo realizado, pensando por supuesto, en la relación entre el humanismo y los caracteres que intentan transportar su sentido. Se retroalimentó de manera general y particular, tanto para centrar el tema como para evaluar el trabajo de los estudiantes, mientras éstos tomaron apuntes en sus libretas reconocieron la importancia del tema y del desempeño alcanzado, esto es fundamental para

mejorar su trabajo, comprender el problema del lenguaje y fundamento para la segunda sesión; para finalizar se realizó una actividad de autoevaluación, misma que fue implementada y expuesta en el apartado siguiente.



Evidencia fotográfica 4: Cierre de la sesión.

### **Segunda intervención didáctica:**

La segunda sesión inició el día viernes 26 de mayo a las 8:40 am y finalizó a las 10:20 am, de la misma manera tuvo una duración de 100 minutos. Llegué puntual, coloqué la cámara y esperé unos minutos para que llegarán los alumnos que fueron al sanitario. Conforme se fueron sentando los estudiantes, les iba repartiendo una hoja con los párrafos que se iban a leer sobre el *Discurso sobre la dignidad del hombre*, de Giovanni Pico de la Mirándola. Una vez que terminé con lo anterior, comencé con la clase y la presentación del objetivo propuesto, por lo cual retomé los conocimientos previos mediante una serie de preguntas

detonadoras como: ¿Cuál es la relación entre las palabras escritas y pronunciadas? ¿Qué tiene que ver con la filosofía? Los alumnos respondieron:

“No hay una relación tan estrecha como nos han enseñado, o sea que nos han dicho que así se debe nombrar un objeto, pero sin explicarnos por qué” Julio Alexis Hernández.



**Evidencia fotográfica 5: Pregunta detonadora.**

“La filosofía se encarga de buscar el porqué de las cosas ya que es lo que nos caracteriza como seres humanos” Daniela Hernández Gutiérrez 17 años.





**.Evidencia fotográfica 6: Pregunta detonadora II.**

Mientras motivé las participaciones escribí un mapa conceptual en el pizarrón. Además, me sirvió para iniciar el tema de suplemento, segundo elemento deconstructivo en esta estrategia. Bajo la óptica derrideana el suplemento es una carencia, es decir, el logocentrismo tiene sentido en tanto afirma determinado contenido, sino lo hiciera, no sería logocentrismo y no habría fundamento, por lo tanto, la carencia complementa el sentido logocentrista, es decir, el sentido del texto no es total, todo aquello que fundamenta se opone a las ideas, sentido o contenido que le precede o, en el mejor de los casos, se renueva dicho contenido, por lo tanto, en un futuro esa idea también dejará de ser válida o verdadera o correcta. En resumen, sin suplemento que sea negado por el logocentrismo, no tiene sentido éste; todo texto tiene internamente su negación. Explicué el ejemplo

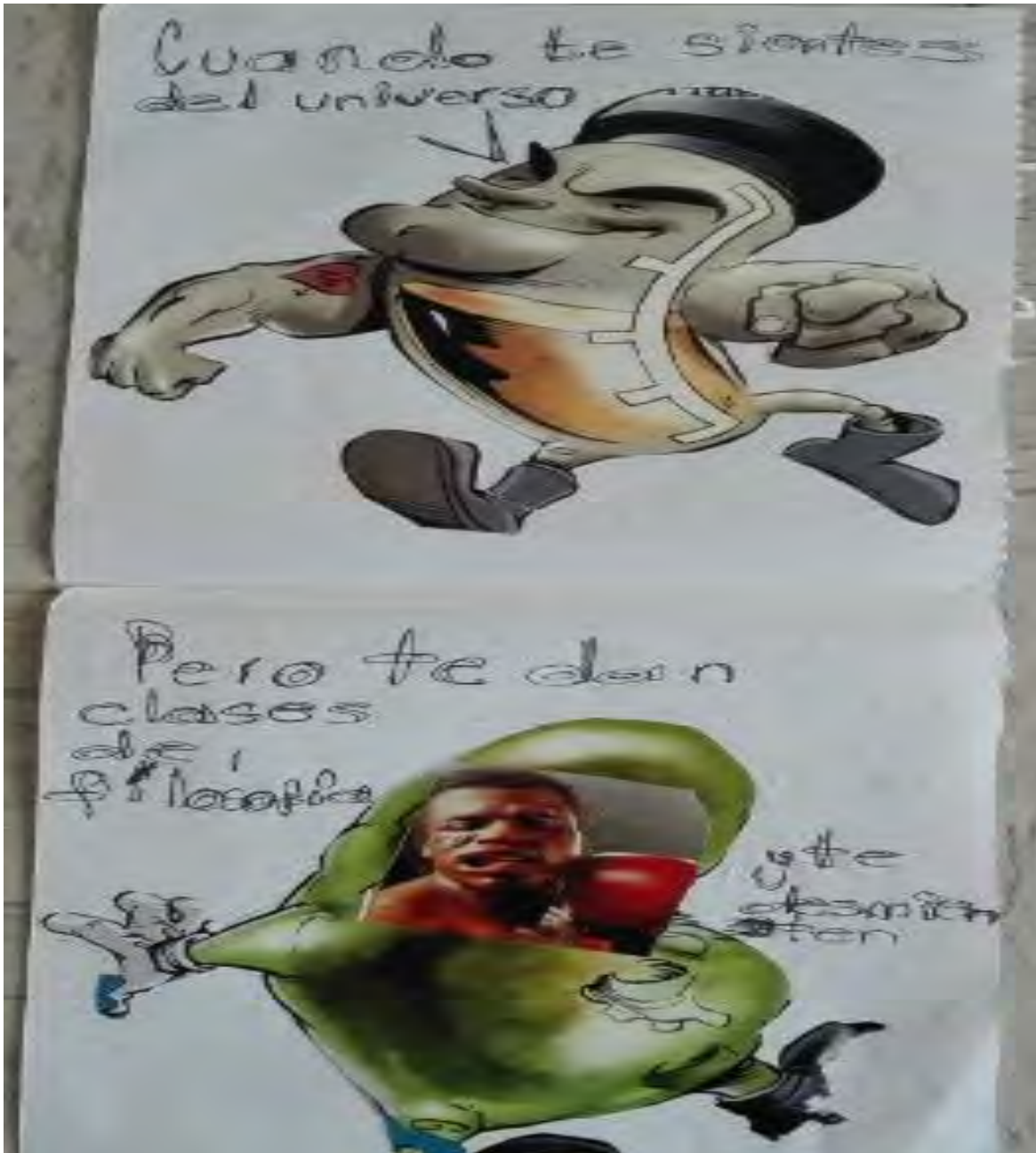
del halo de luz, les dije a los alumnos que pensarán que el texto cumple la función de alumbrar, como una lámpara, así como ésta ilumina una parte de un lugar oscuro, también oculta una parte de aquello que alumbra. De la misma manera, el texto evidencia una parte de la realidad pero también oculta otra, devaluando e incluso enajenando.

Posterior a la exposición, se dio comienzo a la lectura entregada al inicio de la sesión. Se realizaron dos tipos de lecturas: grupal e individual. La grupal fue completamente guiada, es decir, se leyó y se comentó, algunos párrafos fueron leídos por los estudiantes y otras líneas por el docente. Se analizó el sentido del texto, se comentó la relación entre la palabra escrita y la oral, por último, también se problematizó el suplemento como un elemento enajenado, oculto, opuesto a la lógica del logocentrismo. Como el objetivo de la sesión era la construcción del término libertad a partir del suplemento se procedió a realizar una actividad de acuerdo con lo revisado hasta el momento.

Se les solicitó a los estudiantes organizarse por equipos. Por esta ocasión se agruparon de la manera en que se sintieron cómodos y seguros, puesto que el diagnóstico confirmó que se encuentran en un nivel adecuado en cuanto a conocimientos filosóficos se refiere, así que no hubo necesidad de organizarlos de acuerdo a sus destrezas o aprendizajes. Una vez reunidos, se les solicitó la elaboración de un *meme*, puesto que el aprendizaje era la construcción del sentido de libertad desde el suplemento, para que identificaran aquello que se ha ocultado, o bien, para identificar cómo se ha impuesto históricamente este logocentrismo. Por otro lado, cumplía una finalidad más, el reconocimiento del

suplemento implica dar le voz a aquellas expresiones que fueron ocultadas o enajenadas para dar prioridad a la libertad.

Algunas evidencias fotográficas son:



Evidencia fotográfica 7: Como cuando te sientes el centro del universo, pero te dan clases de filosofía y te desmienten.

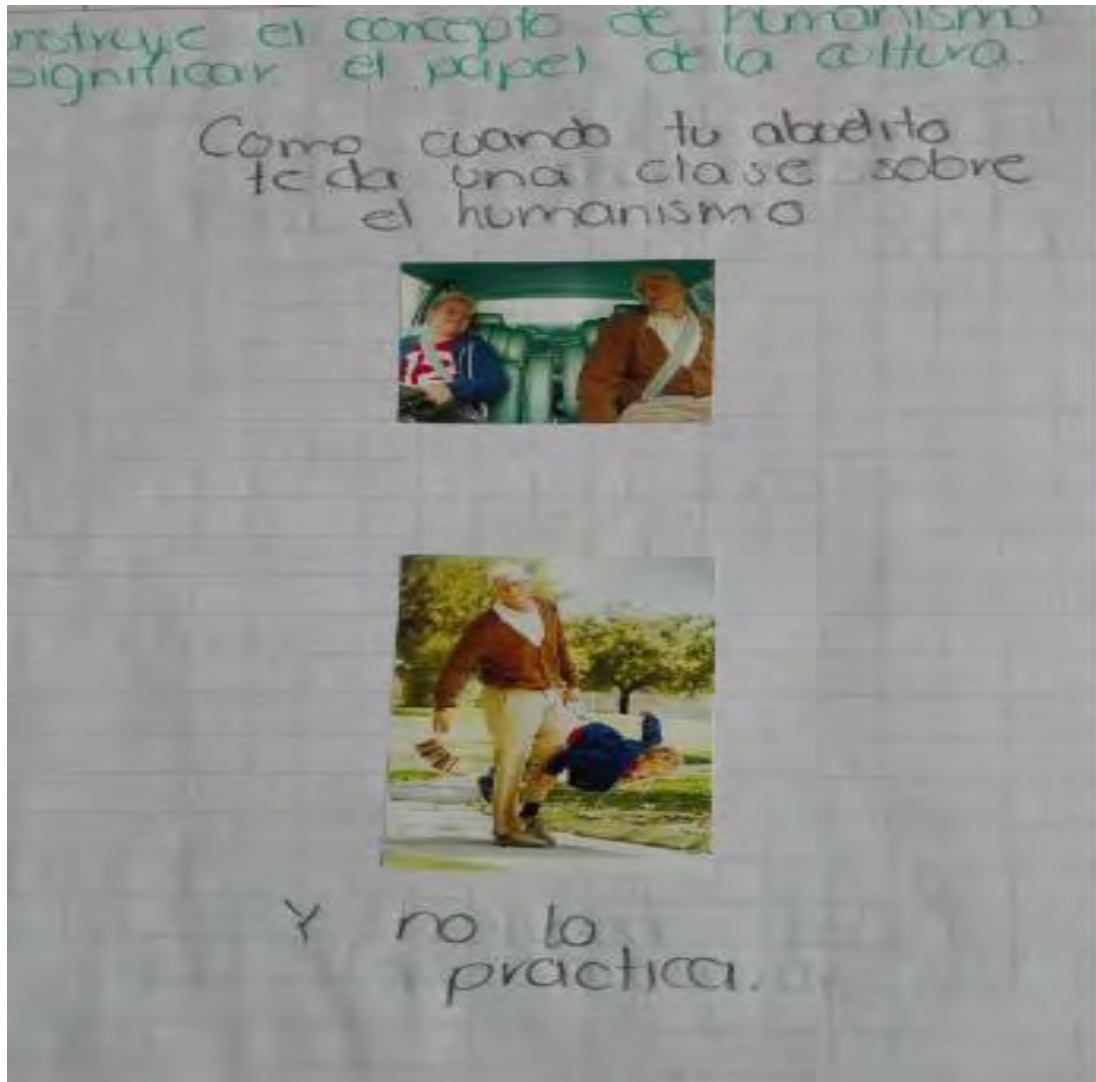
Rakiel Reyes Varg

Cuando No tienes Humanism



Pero te crees el centro  
del Universo.

Evidencia fotográfica 8: Como cuando no tienes humanismo, pero te crees el centro del universo.



**Evidencia fotográfica 9: Como cuando tu abuelito te da clases de humanismo y no lo practica.**

Considere que si bien, el *meme* es un elemento y fenómeno completamente perteneciente a la cultura digital, tanto en su elaboración como en su difusión, no debe perderse la finalidad filosófica deconstructiva, misma que es la constitución y conformación de sentidos, al mismo tiempo evidenciar aquello que la historia ocultó, es decir, esta herramienta comprueba el aprendizaje del suplemento. La importancia de este elemento en el proceso de enseñanza aprendizaje es por la inversión de los valores, pues la ironía de este material es para reconocer el valor

de las ausencias presentes en el logocentrismo, ahora bien, es la difusión o la transmisión lo que hace transmutar el sentido del mismo.

En el primer capítulo del presente trabajo, se habló del fundamento del currículo del COBAEM desde el constructivismo de Vygotsky, mismo que es abordado desde las cuestiones lingüísticas sociales para aprender competencias, señala que es el lenguaje el medio por el cual se aprenden los sentidos y simbolismos del conocimiento, de los mitos, los ritos y otros elementos culturales (1995: 133). Por otro lado, el *meme*, término acuñado por Richard Dawkins en su obra *El gen egoísta* (1979), tiene la finalidad de reinterpretar o resignificar el sentido de la realidad a partir de sus propios significados. Hablando desde la enseñanza de la filosofía en el COBAEM, es el estudiante quien crea dichos significados y sentidos a partir de la aprehensión del conocimiento histórico filosófico. Aunque la condición de los memes es la difusión a través de las redes sociales y habilidades digitales, al no contar con los elementos técnicos y tecnológicos en el plantel donde se aplicó la presente intervención tuvo que modificarse este elemento a partir de revistas y periódicos.

Posteriormente, se les pidió a los alumnos que explicaran el trabajo realizado a partir de suplemento, es decir, a partir de los elementos que fueron excluidos por el logocentrismo y la relación entre humanismo desde el ámbito de la libertad. La difusión y comunicación de este elemento de aprendizaje es la segunda condición necesaria y suficiente, pues no sólo se ha construido un sentido sino al comunicarlo se sigue transformando el mismo. Ahora bien, un factor más en la importancia de este elemento es el uso de conocimientos y

experiencias previas, pues los estudiantes, están apegados a las redes sociales y conocen a la perfección este fenómeno digital, lo cual, favorece su aprendizaje.



Evidencia fotográfica 10: Exposición de memes.



Evidencia fotográfica 11: Exposición de memes II.

Por último, se hizo la retroalimentación correspondiente a la segunda sesión, se enfatizó en la relevancia del suplemento y en los aspectos ocultos, enajenados y suprimidos por el sentido dominante establecido en los textos. Se resolvieron dudas y se enfatizó en la importancia de la inversión de valores como condición necesaria para el tercer momento de la estrategia. También se hizo una práctica de coevaluación, los distintos equipos evaluaron el trabajo de los otros equipos.

### **Tercera intervención didáctica:**

La tercera y última sesión se llevó a cabo el día miércoles 31 de mayo a las 10:40 am, después del receso. Tal y como sucedió en la primera sesión, llegué puntual, instalé la cámara, inicié la clase explicando el propósito de la misma, el cual consistió en reconocer al hombre como problema filosófico para poder analizar su contexto. Inmediatamente terminado lo anterior, pregunté a los alumnos: ¿Por qué estudiamos filosofía? ¿Por qué es importante la filosofía? ¿Cuál es la importancia del lenguaje a la hora de explicar lo que sucede en el mundo? Como era evidente, los alumnos alzaron la mano para participar, mientras sus demás compañeros escucharon atentamente e incluso complementaron las mismas desde su propia perspectiva.

Posteriormente, se retomó el trabajo realizado sobre los *memes* para explicar la inversión de los valores y así introducir al alumnado al último momento de la estrategia propuesta, la manera en que se iba a la aplicación del humanismo



en su vida para conformar un conocimiento significativo y así, crear su propio pensamiento y crítica de este momento histórico filosófico. Por lo tanto, en lo concerniente al desarrollo de la secuencia, proyecté los últimos cuatro minutos de la cinta *“El gran dictador”* de Charles Chaplin, es el momento en que da el discurso sobre la humanidad y aquellos elementos que nos hacen libres. Los alumnos observaron e hicieron anotaciones sobre el contenido del discurso, algunos incluso lloraron por la emoción que produjeron las palabras del protagonista.



**Evidencia fotográfica 12: Presentación de la película “El gran dictador” de Charles Chaplin.**

Posterior a la proyección del video, se plantearon algunos problemas más cercanos al contenido el que se encuentran inmersos como la tecnología: ¿Por qué si el hombre sabe que algo le afecta, lo hace de todas maneras? ¿Progreso y calidad de vida son lo mismo? Algunas de las respuestas fueron:

El hombre intenta resolver sus necesidades, no importa que tenga que sacrificarse en el camino porque busca lo mejor para él y los suyos. Evelyn Hernández, 17 años.

La humanidad es autodestructiva, es parte de su naturaleza, porque somos parte de la naturaleza y la naturaleza busca regularse a sí misma. Enrique Zúñiga, 17 años.

Posterior a la discusión realizada, se les solicitó a los alumnos organizarse en equipos y discutir brevemente los casos de humanismo y anti humanismo con los que se encuentran en su comunidad, y de este modo elaborar una historieta; ésta contribuye a la formación del pensamiento propio del estudiante en tanto usa el lenguaje cotidiano, sus simbolismos, sintetiza sus experiencias y crea los simbolismos para conformar un sentido sobre problemas sociales, políticos, religiosos y culturales, se involucra al estudiante con las problemáticas de su contexto y se exhorta a enfrentar las soluciones que él crea desde el ámbito académico, pues ya antes hablamos de la importancia de sacar la filosofía a la vida cotidiana, dejar de reproducir para producir e innovar en la asignatura de filosofía, pues ésta se alimenta de los problemas de la vida cotidiana.

*[El proceso de deconstrucción como estrategia de lectura y escritura]* se convierte en un hábito, en algo agradable y natural para que cuando él se enfrente a textos más complejos o extensos en su vida escolar o en otras situaciones vea ésta de manera apasionante, desligándose del pensamiento común que la considera una tarea difícil y aburridora. También producirá textos de manera coherente y cohesiva debido a que pudo encontrar estos elementos en las historietas (Chamorro y Martínez. 2006: 84).

Por otro lado, el recurso visual ha sido ampliamente estudiado por diversos especialistas como Frida Díaz Barriga (2010), Javier Or nubia (2005) y Eduardo Velasco (1985), los cuales coinciden en la relevancia del uso de la imagen en el proceso de enseñanza aprendizaje para despertar el interés y motivar la creación de su propia visión del problema y al mismo tiempo creando la manera de

enfrentarlo, pues no sólo es indispensable retomar los conocimientos previos sino necesario hacer este paso, confrontar su experiencia y posteriormente la creación de aquellos elementos lingüísticos que otorgan un sentido al trabajo realizado. Algunas de las evidencias elaboradas en esta última sesión son:



Evidencia fotográfica 13: La identidad sexual y la ausencia del humanismo.



Evidencia fotográfica 14: Consumo de sustancias adictivas y ausencia de humanismo (1ª parte).



Evidencia fotográfica 15: Consumo de sustancias adictivas y ausencia de humanismo (2ª parte).

Propósito. Reconocer como al hombre como problema filosófico para realizar afirmaciones de humanismo y antihumanismo en su contexto.  
Ejercicio Realiza una historieta que explique un problema de humanismo en su contexto.



Evidencia fotográfica 16: El anti humanismo en la preferencia sexual (1ª parte).



Evidencia fotográfica 17: El anti humanismo en la preferencia sexual (2ª parte).

El trabajo elaborado no sólo demuestra el sentido adquirido del humanismo sino también una crítica al contexto donde los estudiantes viven, lo cual implica una solución a las problemáticas planteadas en las historietas mediante una *praxis* de acuerdo al producto de su propia reflexión. Posteriormente al trabajo elaborado en el salón de clases, los alumnos explicaron frente al grupo la concepción del humanismo y los casos ausentes en su comunidad, lo que es importante en tanto ellos proponen acciones para frenar aquellos elementos no contemplados por esta corriente filosófica, como la identidad sexual, el abuso de sustancias adictivas o la violencia.

Inmediatamente a la exposición, se retroalimentó la actividad realizada se por los diversos equipos, se concluyó el tema de manera general al enfatizar cada uno de los elementos vistos de la deconstrucción y la manera en que posibilita el filosofar en los discentes y al mismo tiempo, llevar fuera de las aulas el pensamiento filosófico.

### **3.4.3 Evaluación de la estrategia deconstructiva**

A lo largo de la secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje se llevaron a cabo tres evaluaciones de los diversos productos entregados, pues el proceso formativo desde el enfoque por competencias se fundamenta en el desempeño alcanzado o logrado; no está de más especificar que el proceso evaluativo para el estudiante permite incidir en su proceso de aprendizaje y comprometerlo con el mismo; para el docente, por su parte, es un factor que orientará la continuación o modificación de la secuencia de actividades enfocada a la aprehensión de la competencia, pues si se requiere se harán las precisiones estratégicas necesarias para generar, como se plantea en la presente propuesta de intervención, el filosofar en los estudiantes o el objetivo preestablecido por el profesor del grupo.

El proceso antes mencionado, abarcó tres momentos: la evaluación diagnóstica, donde se recopiló la información necesaria y suficiente para proceder a desarrollar el tema visto; la segunda parte, es el aspecto formativo, el cual consistió en continuar con las actividades propuestas a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes identificados en la fase diagnóstica; la última parte fue



la evaluación sumativa, misma que permite establecer los desempeños alcanzados o bien, identificar los problemas presentados para lograr dicho desempeño.

Para Philippe Perrenoud (2007), la finalidad de este singular proceso es lograr la autorregulación del estudiante, esto es, el interés propio e individual de alcanzar los objetivos propuestos, por lo cual, al identificar, replantear y comunicar al estudiante los logros obtenidos, éstos adquieren una dimensión constructivista que contribuyen al proceso de formación, de este modo, se incide de manera directa al obtener mayor información de todas las evidencias y etapas de cualquier momento del proceso de enseñanza aprendizaje, para poder emitir un juicio de valor que ayude al estudiante (Morán, Porfirio. 2013: 14).

La manera en que el estudiante alcanza los desempeños establecidos es a partir del establecimiento de criterios claros y coherentes para que el alumno incida en su propio esfuerzo para alcanzar la autonomía fundamentada en las competencias y generar el filosofar; dicha valoración es lo que se ha denominado retroalimentación, en otras palabras, consiste en reconocer el esfuerzo hecho en la medida de las posibilidades del alumnado y señalar el nivel en el que se encuentra y el que le falta para alcanzar el aprendizaje o la competencia esperada. La valoración es realizada por el docente, por sus mismos compañeros, e incluso por él mismo, éstas son fundamentales en tanto conforman los puntos de vista que en mayor o menor medida lo impulsarán para seguir esforzándose en tanto no son usados para castigar o reprimir, ni mucho menos evidenciar, sino

para que el docente sea quien innove en buscar la actividad o los medios necesarios para fortalecer la competencia del estudiante.

Por lo anterior, el instrumento utilizado para evaluar las actividades en la presente propuesta fue la rúbrica, por ser específico y concreto en lo que se quiere lograr y ante ello, Frida Díaz Barriga (2010: 342) considera la relevancia de este instrumento al delimitar los criterios en escala de evaluación indicando diversos desempeños que se han alcanzado al establecer una tarea particular, es decir, debe haber una correlación entre lo que el estudiante debe realizar y lo que debe de lograr -objeto y objetivo- con la actividad planeada; además el proceso evaluativo por parte del docente, incluye también la coevaluación y la autoevaluación, procesos realizados entre los estudiantes y por cada estudiante de forma individual hacia su propio trabajo. Ahora bien, es indispensable tomar en cuenta el contexto y la situación de los alumnos para establecer las tareas a desarrollar y sobre todo para evaluar, pues no se puede solicitar la misma sin considerar los elementos con los que cuenta el alumnado, lo cual, también será de importancia al considerarlos para la evaluación.

Como ejemplo de lo anterior se elaboraron algunas rúbricas que permitieron generar la evaluación cualitativa y cuantitativa, además de generar este mismo proceso entre los diversos equipos conformados e incluso de manera individual con el propio alumno que iba a ser evaluado. Es importante reconocer aquello que se va a evaluar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al menos en la presente propuesta, el objetivo de las sesiones consistió en lograr el filosofar desde un proceso deconstructivo, es decir, desde tres momentos que permitieron

asumir el dato factual, generar las problemáticas y posteriormente la creación del propio pensamiento intelectual.

Para ello se elaboraron tres rúbricas con los criterios de desempeño de acuerdo a las actividades realizadas por el alumnado en cada una de las distintas etapas de la secuencia didáctica, pues tal como se afirmó anteriormente, es insuficiente evaluar sólo un trabajo o actividad, sino debe de considerarse todo el proceso y hacerse de manera integral, por lo cual, se tomó en cuenta hasta el más mínimo detalle de las sesiones, es decir, las participaciones, las exposiciones, las situaciones grupales, las acciones que favorecieron, promovieron u obstaculizaron su aprendizaje, además de todo aquel factor que proporcionó información sobre el desempeño y el manejo de las emociones para implicarlos en el proceso formativo bajo el enfoque por competencias.

Así pues, el primer instrumento sólo señala y evalúa el reconocimiento del sentido logocentrista, es decir, la tradición y el contenido del texto; la segunda rúbrica, la problemática y la inversión de valores, por lo cual, fue fundamental que analizaran y reflexionaran en aquellos casos donde el humanismo se impone y genera exclusiones; para terminar, se evaluó la aplicación y la creación del pensamiento filosófico del estudiante, es decir, asumió una postura y al mismo tiempo creó su propio sentido. Por lo tanto, se asume que el estudiante no piensa ni reflexiona desde la nada, sino a partir de la lectura tomó los elementos necesarios para llevarlos a su cotidianidad.

## RÚBRICA PARA AUTOEVALUAR SENTIDO LOGOCENTRISTA

DESEMPEÑO CRITERIO	EXCELENTE 3	BUENO 2	SUFICIENTE 1	INSUFICIENTE 0
<b>Sentido logocentrista</b>	El estudiante elaboró la imagen o símbolo como producto de su experiencia o conocimientos previos.	El estudiante elaboró la imagen o símbolo desde una tradición dominante.	El estudiante elaboró la imagen sin sentido logocentrista.	El estudiante no elaboró la imagen o símbolo.
<b>Noción de humanismo</b>	El estudiante elaboró una noción como producto de su experiencia o conocimientos previos.	El estudiante elaboró una noción desde una tradición eurocentrista dominante.	El estudiante elaboró una definición sin sentido logocentrista.	El estudiante no redactó su noción de humanismo.
<b>Exposición</b>	El estudiante expone su imagen, ejemplifica el sentido logocentrista	El estudiante expone su imagen, comprende el sentido logocentrista pero no	El estudiante expone su imagen sin comprender el sentido logocentrista.	El estudiante no expone.
<b>Actitud</b>	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante, cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente, no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.

	mismo.			
--	--------	--	--	--

La rúbrica anterior prioriza el desempeño de excelencia en aquellos factores que son producto de los conocimientos previos y de las experiencias del alumnado, puesto que la primera parte se encuentra hilada desde la noción de logocentrismo, lo que se busca es que la identifique y la aplique con sus propios textos u otras lecturas, y así, reconocer aquellas tradiciones que se han impuesto, por lo cual, lo evaluable no es que repita o memorice de manera mecánica, sino que identifique y aplique dicho sentido, lo cual se encuentra relacionado no sólo con la competencia sino desde la práctica filosófica, en tanto asumimos en los apartados anteriores que esta disciplina se alimenta de los problemas y situaciones cotidianos. Por otro lado, he de comentar que esta rúbrica se aplicó de manera individual y el alumno se encargó de determinar en qué nivel de desempeño se encontraba, por supuesto, también se le dio la debida retroalimentación.

La segunda parte de la secuencia, la cual consistió en identificar las voces ocultas y hegemónicas, contrastarlas e invertir los valores, también fue evaluada con el siguiente instrumento:

**RÚBRICA PARA COEVALUAR EL SUPLEMENTO E INVERSIÓN DE VALORES**

<b>DESEMPEÑO</b>	<b>EXCELENTE</b>	<b>BUENO</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>INSUFICIENT</b>
	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>E</b>

<b>CRITERIO</b>				<b>0</b>
<b>Identifica el sentido dominante</b>	El estudiante elaboró un meme donde se identifica el sentido de la tradición humanista dominante.	El estudiante elaboró el meme con una tradición distinta a la dominante.	El estudiante elaboró el meme sin tradición dominante.	El estudiante no elaboró el meme.
<b>Problematización</b>	El estudiante elaboró un meme y con un texto que problematiza a la tradición dominante con la inclusión de los sentidos o posiciones ocultas.	El estudiante elaboró un meme con un problema que no evidencia la enajenación u ocultamiento o de otra tradición.	El estudiante elaboró el meme pero no hay problema.	El estudiante no presenta actividad.
<b>Invierte valores</b>	El estudiante presenta un meme con imagen y texto que invierte los valores de la posición dominante.	El estudiante presenta un meme con imagen y texto que refuerza la posición dominante.	El estudiante presenta un meme sin coherencia entre la imagen y el texto, por lo que no se invierten los valores.	El estudiante no presenta actividad.
<b>Exposición</b>	El estudiante expone su meme frente al grupo, explica el problema que anula el logocentrismo o e invierte valores planteando los elementos que sustentan la	El estudiante expone su meme frente al grupo, explica el problema y sus ejemplos no son suficientes para invertir los valores.	El estudiante expone frente al grupo el meme, sin explicar el problema que anula el logocentrismo.	El estudiante no expone.

	existencia de otras posturas o posiciones teóricas.			
<b>Actitud</b>	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante y cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros .	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente , no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.

Esta rúbrica se entregó a los equipos, se les permitió a los alumnos acercarse al equipo designado a evaluar para que ellos hicieran preguntas abiertas o específicas; los alumnos retroalimentaron al equipo y al final de la sesión, se hizo la correspondiente retroalimentación general. No debe olvidarse que los instrumentos de evaluación no son absolutos, pueden modificarse los criterios para mejorar el desempeño, para enriquecer tanto el producto como la retroalimentación que se hará de manera posterior al alumnado. Por último, la tercera rúbrica va enfocada a la aplicación del conocimiento mediante la elaboración de una historieta que evidencia la aprehensión del mismo, para lo cual se estableció:

## RÚBRICA PARA EVALUAR LA APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO

### HUMANISTA

DESEMPEÑO CRITERIO	EXCELENT E 3	BUENO 2	SUFICIENTE 1	INSUFICIENT E 0
<b>Deconstrucción del sentido humanista</b>	El estudiante elaboró una historieta que incluye el problema y la superación del término. El sentido se limita o amplía de acuerdo al problema planteado.	El estudiante elaboró una historieta donde se incluye el problema o se incluye la transformación del término sin especificar uno u otro.	El estudiante elaboró una historieta que repite la postura dominante. El sentido filosófico no cambió.	El estudiante no elaboró la historieta.
<b>Aplicación</b>	El estudiante elaboró una historieta que delimita el contexto y aplicación del sentido filosófico deconstruido.	El estudiante elaboró una historieta, hay contexto pero no aplica el sentido filosófico deconstruido.	El estudiante elaboró una historieta sin contexto ni especificación del uso del sentido filosófico.	El estudiante no elaboró la historieta.
<b>Exposición</b>	El estudiante expone su historieta, explica el contexto, el problema y el uso del sentido filosófico deconstruido.	El estudiante expone su historieta, explica el contexto, el problema pero no aplica el sentido filosófico deconstruido.	El estudiante expone su historieta, no explica el contexto ni el sentido filosófico deconstruido.	El estudiante no expone la historieta.



<b>Actitud</b>	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante y cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente , no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.
----------------	---	--	---	---

Los instrumentos presentados posibilitan los aprendizajes filosóficos en tanto el estudiante tiene claro lo que debe de lograr, y el docente a su vez, se aleja de las prácticas ajenas al contexto de los estudiantes, sino todo lo contrario, se relaciona, lo usa para promover competencias; la disciplina en cuestión adquiere un carácter aplicable, útil y necesario en tanto se involucran los intereses y problemas a los que se enfrentan los alumnos de manera cotidiana.

Por otro lado, es importante traducir los logros alcanzados de una evaluación cualitativa por una evaluación cuantitativa, pues el sistema educativo aún requiere de la asignación numérica que determine el nivel de desempeño logrado por el estudiante; así pues, en la evaluación cuantitativa, además de ser usada para la asignación de calificación, también tiene por finalidad determinar el logro de los aprendizajes esperados e involucra, de manera administrativa, la resolución sobre la promoción, acreditación o certificación del estudiante.

Así pues, de acuerdo a las rúbricas que se presentaron, se puede notar que en el nivel de desempeño determinado como “Excelente”, se obtiene un valor numérico de 3; si se suman los criterios de las rúbricas en el desempeño de excelente se obtiene un total de doce puntos, éste servirá para la asignación de una calificación a partir de una sencilla regla de tres:

<b>EVALUACIÓN CUALITATIVA</b>	<b>EVALUACIÓN CUANTITATIVA</b>
12	10
11	9.1
10	8.3
9	7.5
8	6.6
7	5.8
6	5
5	4.1
4	3.3
3	2.5
2	1.6
1	.8

### **3.5. Reflexiones sobre el empleo de la deconstrucción como estrategia de enseñanza**

La propuesta didáctica implementada en el Colegio de Bachilleres del Estado de México, Plantel 62 Melchor Ocampo, tuvo como propósito enseñar filosofía y filosofar, por lo que arrojó resultados que permiten inferir algunos puntos clave para incidir en la formación de los alumnos de este centro educativo. En primer lugar, la estrategia de lectura desde un enfoque deconstructivista guía los elementos necesarios para fomentar las competencias genéricas propias del área filosófica y de las humanidades que se encuentran dentro del programa de estudios de la asignatura de filosofía de la DGB. Por lo tanto, cada uno de los productos logrados en las sesiones correspondientes responde al trabajo de una competencia en particular, misma que se estableció a partir de una actividad de aprendizaje desde el enfoque deconstructivo y además al considerar la evaluación diagnóstica pertinente.

Ahora bien, el propósito de la estrategia se delimitó y acotó en cada sesión para lograr un aprendizaje filosófico, lo cual es fundamental a la hora de trabajar bajo el enfoque por competencias, pues no se trata de mantener un esquema de repetición y memorización en la práctica de la enseñanza, y como se ha venido afirmando a lo largo del presente trabajo, no es filosofar el repetir determinados conceptos o teorías, ni llenar de actividades incomprensibles y sin sentido alguno al alumnado, sino de interiorizar un contenido desplegándolo en su realidad, en su vida cotidiana, mediante una práctica de lectura que lleva a la imposibilidad, a lo impensable (Derrida, Jacques. 1989: 80), es decir, promueve en los estudiantes la

práctica del filosofar al crear significados de los textos desde un solo producto; no reproduce los sentidos de la tradición establecida e impuesta, sino de un sentido que responda al contexto y a los problemas con los que se enfrenta de manera cotidiana; la filosofía, desde la construcción de sentidos, tiene la utilidad de mejorar las decisiones, las acciones, la vida y la cultura del hombre.

Ahora bien, la propuesta establecida exige un replanteamiento del contenido temático, pues el programa de la materia en cuestión es demasiado amplio en comparación con el tiempo predispuesto para impartir la misma, de ahí la importancia en la innovación de las diversas actividades, ya que éstas mismas se encargan de la aprehensión de la competencia, además la articulación de las actitudes y la aplicación de una evaluación formativa, acciones que no se encuentran establecidas dentro del programa de la asignatura, se vuelven posibilidades que el docente puede potenciar para alcanzar los desempeños establecidos, pues son tan necesarias bajo el enfoque tratado para generar conocimiento y no sólo repetirlo; en el caso planteado, lo que se busca es generar las condiciones de posibilidad para desarrollar el filosofar en los estudiantes desde la lectura de textos filosóficos. Por lo tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje se compuso de una serie de etapas secuenciadas con énfasis en las actividades que llevan al estudiante a la formulación e identificación de su propio pensamiento.

La deconstrucción del humanismo renacentista como ejemplo de lo que se realizó en clase, permitió a los estudiantes aplicar los elementos de esta corriente filosófica como una vía que, al mismo tiempo, permite la aprehensión de la historia de la filosofía, también consiente el desarrollo de su propio pensamiento, su propia

reflexión sin caer en una receta o fórmula preestablecida, pues las actividades son las que asientan el carácter crítico de la historia de la filosofía y se evita el sin sentido de lo reproductivo.

Ahora bien, en lo concerniente a la primera parte de la estrategia, la cual corresponde al diagnóstico, permitió identificar la ausencia de la problematización del lenguaje, el cual pasa de manera inadvertida y cotidiana, es decir, los alumnos piensan que las palabras y la manera en que son usadas representan la verdad absoluta, inmutable e incuestionable, por lo cual, se volvió fundamental generar en los discentes el cuestionamiento del sentido de los símbolos como de aquello que intentan transmitir o difundir, por lo cual, la competencia trabajada en la primera sesión se centró en la identificación y el uso del logocentrismo desde el sentido filosófico, y así el estudiante aprende a *escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados*, de este modo, se diseñó una actividad que lograra la aprehensión de ésta.

Se solicitó a los estudiantes crear un símbolo, una imagen, formar una oración o una palabra para argumentar el sentido del humanismo, permitió poner en práctica al logocentrismo mismo, en otras palabras, los alumnos también pusieron un discurso en su dibujo para ser usado en un contexto particular y con una finalidad específica, y es así como funciona este término, el discurso obedece a un interés u objetivo, asume ciertos criterios y parámetros, por lo tanto, lo que no codifica bajo las bases conceptuales creadas fueron excluidos, omitidos y hasta suprimidos, pues se hace pasar como verdadero o correcto, se impuso una

pequeña tradición en un contexto particular. Al hacer uso del sentido logocentrista no se llega a la reproducción cultural, sino que atiende a reconocer los intereses históricos y sociales de un discurso hegemónico para ser cuestionado desde adentro, así se conforma una red de significados desmantelando el sentido de la moral, la publicidad, el conocimiento, la cultura y todo tipo de discurso impuesto.

Cada uno de los productos desarrollados por los alumnos muestra que ellos tienen preocupaciones concretas: la justicia, el amor, la familia, la muerte entre otras. El conjunto de trabajos recopilados para identificar el sentido logocentrista sobre el humanismo, dan cuenta de una pluralidad de ideas, sentidos y expresiones sobre el término, no sólo se apoyaron en el texto, sino en su propia experiencia para manifestar desde el primer momento, la importancia de este tema. Los dibujos y frases ya apuntaban a la ampliación del término, mismo que debe englobar todas las expresiones culturales de los diversos pueblos del mundo.

Se reconoce que una sesión es insuficiente para desarrollar la competencia, por eso es importante trabajar de manera continua en actividades que permitan desarrollarla a través del proceso evaluativo, es decir, verificar el grado de avance y de aprehensión, de ahí que previamente se planearon las actividades: una lluvia de ideas, el escuchar una canción que aborde el problema y el análisis de la letra de la pieza musical para posteriormente aplicar las herramientas establecidas y obtener un producto. Se elaboró una rúbrica para conocer los avances del alumnado en tanto se continuó con el proceso de interiorización de la competencia a alcanzar.

El producto realizado y la evaluación aplicada mostraron que el lenguaje como problema filosófico permite relacionar las decisiones y las acciones con las que los adolescentes se enfrentan de manera cotidiana. Las palabras que repetimos por costumbre, o bien, la ambigüedad de los significados en el lenguaje pudo verse dentro del proceso de formación de los estudiantes, pues los sentidos son aplicados a una realidad muy ajena, lejana, contradictoria, distante y hasta incomprensible en la vida del alumnado, de ahí que la interpretación que hacen del mundo y sus situaciones los lleve a tomar acciones que casi siempre terminan perjudicándolos.

Como se puede ver en las evidencias del apartado anterior, al crear su propia imagen o su propio símbolo para explicar la manera en que opera humanismo, entendieron los límites del lenguaje para transmitir determinado contenido, y de esta manera, se conforma una dicotomía que dista en gran medida de lo que ellos han vivido y por eso al deconstruir, usando el sentido logocentrista, se desarrolló una herramienta de cuestionamiento para involucrarlos hacia el tema, porque el modo en el que los discentes se expresan y su peculiar idiosincrasia para dar cuenta del mundo resulta contradictorio, en otras palabras, reconocen el papel de los discursos hegemónicos impuestos a través del tiempo con sus respectivos límites.

Para la segunda parte, los “memes” realizados para la crítica e inversión de valores, son la expresión directa de la comprensión del texto, y además, manifiestan la urgencia de recuperar el sentido humanista ante las problemáticas que suceden en el mundo, no sólo en México. Si bien, la gracia y la ironía están

presentes en los productos de la segunda sesión del ejercicio deconstructivista, los estudiantes reconocieron la necesidad de buscar más información, de analizar con mayor rigor y sobre todo, a la hora de discutir y compartir las ideas, buscan ejemplos concretos, por ello, necesitaron más tiempo del esperado, por lo cual, esto demuestra que el factor temporal es fundamental para filosofar.

En la segunda clase se trabajó con lo aprendido de manera previa, así que el propósito consistió en otorgarle una presencia al *suplemento*, es decir, identificar plenamente las ausencias al reconocer aquellos discursos que fueron enajenados o suprimidos con el paso del tiempo, otorgándoles un lugar y una voz para anular las posiciones dominantes, reconocer la coexistencia de aquellas posturas que explican el mundo desde otros valores o elementos conceptuales.

La competencia que guió las actividades consistió en *innovar y proponer soluciones a problemas a partir de métodos establecidos*, para construir el sentido del concepto libertad y así resignificar el papel de la cultura. La creación de un término implica hacer uso de la tradición impuesta, pues la construcción del mismo sólo puede darse desde la comprensión de ésta; la afirmación o la presencia del contenido de un término es tal, porque existe el suplemento, éste niega otras posibilidades, en otras palabras, no puede existir la presencia sin la ausencia, afirmar ya implica que se está negando otra postura, otro contenido, otro sentido y tradición.

El suplemento permite realizar la inversión de valores. Los estudiantes entendieron qué es el humanismo y bajo qué condiciones políticas, históricas y



hasta sociales responde, en otras palabras, en toda afirmación hay una suerte de contradicción en el contenido, porque al mismo tiempo que unifica criterios para justificar una postura o fenómeno del mundo, termina excluyendo otras posiciones y explicaciones. La ausencia de una coherencia interna en todo texto a causa del lenguaje, evidencia la fragilidad y poca solidez en aquello que se dice, pues los alumnos reconocen las limitaciones intrínsecas de los caracteres usados para explicar los diversos fenómenos del mundo; el lenguaje no describe ni transmite todo aquello que pretende; aunado a lo anterior, los hechos y la vida diaria conforman los elementos cuestionantes respecto al contenido del discurso. Por lo tanto, la conformación del significado se opone en gran medida al establecido por la tradición, y así, ya no se repite lo que la historia dice, sino que a partir del cuestionamiento se forma un nuevo sentido.

Enseñar filosofía desde esta postura, permite usar la tradición filosófica y al mismo tiempo desdoblarla cuestionando su sentido a partir de la lectura que hace el estudiante, éste reconoce el papel hegemónico e invierte esta posición a través de la creación de *memes*. En el producto logrado por los estudiantes se reconoce, a través del uso del logocentrismo y de la contradicción interna del texto, la inversión de los valores preestablecidos implícitos en el discurso renacentista. Los memes son el resultado por excelencia del proceso de construcción de sentidos desde el enfoque deconstructivista, en su creación se usa el logocentrismo y el suplemento, muestran ambos factores para invertir los valores de la posición dominante desde el cuestionamiento de sus bases conceptuales, pues la ironía como una forma crítica sólo puede darse si se entiende el sentido establecido por

la tradición; el humor invierte el valor dominante original, no lo ridiculiza ni fomenta la intolerancia, pero lo expresa de una manera en la que muestra la anulación del discurso impuesto a través del tiempo. El meme evidencia la debilidad de las estructuras que se creen fuertes y sólidas al crear un nuevo sentido reconociendo sus limitaciones, no absolutas sino mediadas por el discente. Ahora bien, no se debe olvidar que una de las premisas de la estrategia deconstructiva es la multiplicidad de lecturas y polisemia de los distintos términos, por lo cual, las evidencias realizadas con la imagen y el meme dan cuenta de dicha diversidad de sentidos.

Durante la tercera sesión de la estrategia de lectura se buscó consolidar la tercera competencia genérica del programa de la asignatura, la cual establece que el alumno *sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva*, por lo cual, la manera en que se buscó su aprehensión fue mediante el desarrollo de una historieta que unificara lo que se aprendió con la problematización del lenguaje, la identificación del sentido logocentrista y la inversión de valores con el suplemento; así pues, la creación y el desarrollo de una historieta orientó a adoptar una postura referente al humanismo renacentista, ya que corresponde a la ejemplificación sobre el uso y el funcionamiento de la presente corriente filosófica, además de crear o implementar sus propias condiciones empíricas, críticas, lingüísticas y cognitivas para desarrollar su postura, o bien, en el mejor de los casos buscar la mediación y para darle voz a aquellas concepciones excluidas a través del tiempo,

así el alumno crea y adopta su propio pensamiento, bajo sus criterios y condiciones.

La jerarquía y dominio de la tradición impuesta fue entendida y superada en tanto se configuró un sentido paralelo, los monopolios epistémicos dominantes del discurso se configuran en otros discursos que no pretenden dominar, sino sólo ser escuchados y transformados, pues la deconstrucción no es absoluta, al igual que la filosofía, todo aquel sentido que se hace pasar por cotidiano debe ser cuestionado, por lo tanto, los estudiantes mantienen un diálogo continuo con los sentidos construidos a partir de sus intereses y necesidades durante el tiempo en que se aplicó la propuesta.

En el proceso de enseñanza aprendizaje bajo el enfoque por competencias, la propuesta deconstructiva presentada a lo largo del presente trabajo, implica adquirir determinadas habilidades que puedan trascender el ámbito académico y traducirse en otros contextos para realizar otras lecturas; por lo tanto, la dicotomía entre la comprensión del texto y la crítica del mismo, conforma los mecanismos para la aprehensión de dichas habilidades, además de las distintas capacidades y las múltiples movilizaciones de conocimientos para generar otros conocimientos; el desplazamiento de los sentidos periféricos hacia el centro constituye el filosofar del estudiantado, es su ejercicio cognitivo que le permite asumir la historia de la filosofía y su filosofar.

Al deconstruir el humanismo renacentista se ejemplificó la manera en que se asume una tradición y se constituye una nueva; por lo tanto, lograr el

desplazamiento de esta centralidad hacia la periferia y ésta hacia el centro, entendida como la construcción del sentido por el estudiante, demuestra no sólo asumir las competencias de la DGB, sino generar en ellos su propio pensamiento en tanto manifiestan su filosofar, su capacidad cuestionante. Se puede establecer que lo alcanzado con esta propuesta es generar otra experiencia, la cual posibilita llevarse fuera del aula, alejada de lo tradicional en la enseñanza: lejos de lo memorísticos, mecánico y factual, pero no laxa en cuanto a la exigencia del producto filosófico y la construcción de sentidos. La deconstrucción genera un acercamiento al enfoque educativo basado en competencias, en tanto las actividades de aprendizaje desde la propia filosofía posibilitan tal aprehensión.

## CONCLUSIONES

A lo largo de la implementación de la propuesta didáctica filosófica deconstructiva, se sistematizaron diversas actividades, actitudes y aprendizajes que permitieron el establecimiento de las condiciones de posibilidad suficientes y necesarias para generar el filosofar de los estudiantes del COBAEM a través de la lectura de textos filosóficos que, en tanto se asumió como metodología filosófica, se innovó en las tareas y en los ejercicios que posibilitaron adquirir y fortalecer las competencias establecidas dentro del programa de la asignatura en cuestión y, por lo tanto, las clases impartidas en este subsistema se alejaron de lo memorístico, del dictado interminable, incomprendible y asfixiante, es decir, de lo tradicional.

Así pues, lo que se hizo en este trabajo se traduce como el involucramiento de la práctica filosófica en la enseñanza de sí misma, pues no se debe desatender el papel formativo por el informativo. Por lo tanto, en cada una de las sesiones abordadas de manera deconstructiva se promovieron aprendizajes cuestionables y rigurosos para aplicarse en la vida cotidiana, se desmantelaron los conceptos de la tradición renacentista establecida bajo los intereses institucionales y sociales, pues lo teórico y académico resulta ineficiente o estéril ante las problemáticas con las que se enfrentan los adolescentes sino se traducen en acciones concretas en el plano vital del estudiante.

La filosofía tiene un carácter práctico, modifica lo cotidiano y lo común a partir del cuestionamiento de las estructuras conceptuales para ampliar, resignificar y transformar su sentido, e incluso, abandonar el mismo; el contexto es

fundamental, pues pasa inadvertido bajo la figura de lo real y único, de ahí la importancia de la enseñanza filosófica desde este enfoque que agrede, violenta, reconoce e invierte la tradición.

Filosofar no es repetir las ideas de los filósofos hundidos en la historia de esta disciplina, pero tampoco pensar de manera ambigua desde la nada y el vacío, sino como se esbozó a lo largo de este trabajo, consiste en sacudir los sentidos de los edificios conceptuales heredados por la tradición, hacer temblar las estructuras culturales, las limitaciones de la sociedad y el mundo; atreverse a crear la propia lectura, la interpretación y los sentidos polisémicos de los diversos textos, para al mismo tiempo poder desprenderse de éstos, cuestionándolos activamente para no imponerlos, creando las interpretaciones a partir de las propias necesidades con las que nos enfrentamos como alumnos y maestros.

La enseñanza de la filosofía en la EMS bajo el enfoque por competencias, no se encuentra peleada con los propósitos de la que ha sido considerada como la madre de todas las ciencias y mucho menos con la propuesta de la estrategia didáctica implementada en el COBAEM, pero tampoco se asumieron como una verdad total e incuestionable, pues desde el primer capítulo se estableció que es el docente quien las amplía o las modifica, y desde la deconstrucción se trabajaron a través de una evaluación continua y de acuerdo a una serie de tareas que dieron como producto su propio filosofar, así se habla de una enseñanza filosófica porque se tomaron en consideración una serie de características como la reflexión, la actitud cuestionante e incansable, la metodología desde la propia disciplina, el diálogo, la problematización continua, el contexto, la crisis del lenguaje, los

intereses de los alumnos y sus prioridades, estilos de aprendizaje y sobre todo se creó un ambiente en donde el discente manifestó sus propias ideas para contrastarlas; aunado al proceso deconstructivo, se involucró totalmente el periodo renacentista con su propio devenir.

Dicho lo anterior, la filosofía ya es en sí misma formativa y autocrítica, pues cuestiona los fundamentos de las propias creencias, ideas y acciones. La idea profesada de la filosofía como docente de ninguna manera adoctrinó a los alumnos, pues la deconstrucción también se deconstruye, se cuestiona y se busca generar en ella el mismo temblor que en las lecturas realizadas. Al deconstruir, esto es, al lograr evidenciar las contradicciones internas de la corriente filosófica tratada, el estudiante manifestó un cambio, vio con utilidad la aplicación de ampliar o suprimir determinados sentidos, e incluso, abordó cuestiones que amplían la visión del humanismo, y al aplicarse no sólo con una corriente filosófica sino con aquellos elementos de la cultura como los discursos publicitarios y los políticos, permitió a los estudiantes generar su propias lecturas al poner en marcha su propia razón, crear sus propias ideas y sentidos.

Durante el tercer capítulo se sistematizaron los elementos que se toman de la deconstrucción, no olvidemos que la filosofía tiene su propia metodología para ser enseñada, y ésta obedece al contexto en el que se aplicó esta estrategia, así pues, otros docentes podrán retomar otros elementos de la filosofía de Jacques Derridá para generar otros productos, otras lecturas y por supuesto, lograr sus propios objetivos. Es fundamental diseñar ejercicios que permitan el desarrollo de las habilidades y fortalecimiento de las capacidades filosóficas, y además, deben

establecerse los mecanismos de evaluación para involucrar al estudiante con su aprendizaje y poder garantizar la continuidad del desarrollo de los bloques temáticos del programa. Por lo tanto, existe una relación entre lo que se solicita a los estudiantes y lo que debe ser evaluado, es decir, valorar el trabajo realizado identificando el alcance y grado de desarrollo o aprehensión de una competencia.

Ahora bien, hasta aquí se ha hecho énfasis en el aspecto disciplinar, sin embargo no debe dejarse de lado el aspecto didáctico, abordado en el cuarto capítulo, mismo que complementa a cada una de las etapas que se llevaron a cabo en el aula. Son dos los momentos que corresponden al proceso de enseñanza aprendizaje: la planeación didáctica y la posterior intervención. Respecto a la primera parte, traduce las intenciones de los aprendizajes que deben llevarse al aula, mediadas a través de las actividades realizadas por el docente para generar las condiciones de posibilidad, éstas deben conjuntar un producto que mide los logros del estudiantado al aplicar lo que Frida Díaz Barriga denomina “evaluación auténtica”, la cual, enfatiza todo el proceso de enseñanza aprendizaje y no sólo el producto, pues lo relevante para la filosofía es el aspecto cualitativo, es decir, no es la asignación numérica, sino aquellos aspectos que contribuyeron a alcanzar tal designación, desde la deconstrucción del aprendizaje Derrida señala que, desde el proceso evaluativo, no es relevante lo que se dice sino aquello que no se dice.

Dicho esto, el proceso evaluativo corresponde a la meta que debe alcanzar el alumno, es decir, éste se involucra activamente en tanto es consciente de lo que debe lograr; no es el sin sentido del hacer porque lo ordena o solicita el profesor,



es el reconocimiento de la importancia por lograr adquirir determinado aprendizaje o competencia. Por lo tanto, el proceso se vuelve el producto al ser valorado como la forma del propio pensamiento filosófico del estudiante, es decir, el docente reconoce ciertas capacidades intelectuales y reflexivas que permiten la autonomía del discente, sin embargo, se reconocen limitaciones en este proceso, pues éste va más allá de las aulas, lo cual, se vuelve imperceptible a la mirada del profesor.

Las limitaciones a las que se aluden están relacionadas con el aspecto temporal, debido a la asignación en horas a determinados temas, sin mencionar que en el subsistema abordado sólo se imparte un semestre la asignatura, por lo cual, vuelve difícil darle continuidad a una sola competencia.

Por otro lado, la segunda parte, esto es, la intervención en el aula de lo planeado, corresponde a la enseñanza de la filosofía y el filosofar, el proceso de la deconstrucción como estrategia didáctica, permite enseñar historia de la filosofía (información) y problematizar los contenidos para generar un sentido propio (formar) a partir de las circunstancias vitales de los estudiantes; el profesor de filosofía tiene la tarea de aplicar su propia metodología a su práctica, no hacer de ella una receta o fórmula, sino busca hacer uso de la propia disciplina para propiciar su enseñanza y su práctica; se detona la educación de una forma que vuelve protagonista al estudiante, tal y como lo establecen las competencias, al reconocer su ejercicio de su razón para cuestionar aquellos discursos a los que se enfrenta de manera cotidiana, lo importante fue la aplicación de la filosofía a lo cotidiano y durmiente de la realidad, expresar su propio pensamiento y cuestionar la tradición que se impone de manera imperceptible.

Finalmente, reconozco en el proceso deconstructivo una metodología bastante útil que empata competencias genéricas enfocadas a la problematización del lenguaje y a la construcción de sentidos y significados a partir de la lectura; sin embargo, uno de los problemas que se muestra con mayor claridad, además de la evaluación, es la innovación en las actividades para generar cada uno de los procesos de problematización, inversión de valores y superación de la tradición. Es importante considerar los intereses y espacios en donde se refugian los estudiantes de la EMS, pues son el pretexto para acercar la filosofía y poder reconocer los discursos hegemónicos que determinan sus acciones.

## FUENTES CONSULTADAS

Abellán, José Luis. (2005). *El erasmismo español. La filosofía renacentista*, Espasa Calpe, España.

“Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato”, Diario Oficial de la federación, Primera sección, ed., viernes 20 de octubre de 2015, D.F, México.

“Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, Diario Oficial de la federación, Primera sección, ed., martes 21 de octubre de 2008, D.F, México.

“Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada”, Diario Oficial de la federación, Tercera sección, ed., miércoles 29 de octubre de 2008, D.F, México.

“Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional del Bachillerato”, Diario Oficial de la federación, Primera sección, ed., 23 de enero de 2009, D.F, México.

“Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato”, Diario Oficial de la federación, Primera sección, ed., 30 de abril de 2009, D.F, México.

“Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente”, Diario Oficial de la federación, Primera sección, ed., 23 de junio de 2009, D.F, México.

- Alcántara, Armando. (2008). "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006". En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, septiembre-diciembre, México.
- Amós Comenio, Juan. (2000). *Didáctica Magna*, editorial Porrúa, edición décimo primera. México.
- Argüelles, Antonio. (Comp.) (2008). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Editorial Limusa. SEP. México.
- Arpini de Márquez, Adriana M. y Dufour de Ortega de Ortega Ana L. (1988). *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*. Ediciones El Ateneo, Argentina.
- Bauman, Zygmunt. (2004). *Modernidad líquida*, Traducción de Mirta Rosenberg, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bazán Levy, José de Jesús. García Camacho, Trinidad. (2001). *Educación Media Superior*. Aportes, Vol. 1, UNAM-Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, México.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Ediciones Síntesis, España.
- Benítez, Laura (2000). "Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos" en *La enseñanza de la filosofía en debate*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Castañeda López, Miriam. (2010). *Manual de estrategias de evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje: ¿Cómo y qué evaluar?* Prado, México.
- Cerletti, Alejandro. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Ediciones del Estanque, Argentina.

- Cerletti, Alejandro. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Argentina.
- Chamorro, M. C. y Martínez, S. M. (2006). *Las historietas una herramienta para la comprensión y producción de textos* (Tesis de Pregrado). Universidad de Nariño. Pasto. Disponible y consultada por última vez el 13 de julio del 2017 en: <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/90843.pdf>
- Chevallard. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Argentina.
- Colegio de Bachilleres del Estado de México. (2012). Plan de Desarrollo Académico. Consultado en *Programas, lineamientos y formatos*. <http://cobaem.edomex.gob.mx/cobaem>
- Coll, César. (2007). *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2, Alianza editorial, España.
- CONEVAL. (2016). "Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social", Secretaria de Desarrollo Social, México.
- Culler, Jonathan. (1992). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Traducción de Luis Cremades. Catedra Editorial. España.
- Dawkins, Richard. (1979). *El gen egoísta*, Ediciones Labor. España.
- Denyer, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeek (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*, Traducción de Juan José Utrilla, Fondo de Cultura Económica, México.
- Del Río, Eduardo. (1984). *La vida de cuadritos: breve guía de la historieta*. Editorial Grijalbo, México.
- Delors, Jacques y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Santillana, Ediciones UNESCO, España.

- (2014). *Los cuatro pilares de la educación*, Ediciones UNESCO, México.
- Derrida, Jacques. (1988). *Márgenes de la filosofía*. Traducción de C. González Marín. Cátedra, España.
- (1989a). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*, Introducción de Patricio Peñalver. Ediciones Paidós, I. C. E. de la Universidad de Barcelona. España.
- (1989b). *La escritura y la diferencia*. Traducción de Patricio Peñalver. Anthropos, Editorial del hombre. España.
- (1997) “Carta a un amigo japonés”, en *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto A Ediciones, España.
- (2001). *La tarjeta postal. De Sócrates a Freud y más allá*. Siglo XXI Editores. México.
- (2003). *De la Gramatología*. Traducción de Oscar del Barco y Conrado Ceretti, revisión de Ricardo Potschart, Siglo XXI Editores, México.
- DeSeCo (2000). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations, Background Paper.
- Díaz Barriga, Arceo Frida. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill. México.
- Díaz Barriga, Arceo Frida. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill, México.
- Escamilla, Amparo. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó. España.

- Fandiño Parra, Yamith José. (2011). "Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos". En Revista Iberoamericana de Educación. Vol. II. Número 4. Pp.: 150-163. México.
- FIMPES. (2007). *Competencias educativas profesionales y laborales, Un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior*, Estado de México.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Argentina.
- Gaceta del Gobierno del Estado de México (2012). "Manual general de organización del Colegio de Bachilleres del Estado de México". Secretaría de Educación Pública, Tomo CCII, Número 12, julio-agosto, pp. 3-16. México.
- Gadamer, Hans-Georg. (2012). *Verdad y Método I*. Traducido por Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Ediciones Sígueme. España.
- Gaos, José. (1956). *La filosofía en la universidad*. UNAM, Colección Filosofía y Letras, Vol. 8, México.
- Guzmán Paz, Vanessa. (2012). *Teoría curricular*. Ediciones Red Tercer Milenio, México.
- Hernández M., Alma Rosa; Rodríguez Cortés, Karina. (2008) "La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la definición de competencias en educación superior: el caso de México" *Educere*, vol. 12, núm. 43, octubre-diciembre, pp. 751-758 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Kohan, W. (2007), "Sobre las antinomias de enseñar filosofía", en *Cuestiones de Filosofía*, Número 9, año 2007, pp. 143-160, Ediciones Tunja, Colombia.
- Kohan, W. (2008), *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Ediciones del Zorzal, Argentina.

- Larrosa, Jorge. (2008). "Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lenguaje y pluralidad" en (Coord.) Hoyos Vázquez, Guillermo. *Filosofía de la educación. Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, Trotta, España.
- Luján Ferrer, Manuel; Salas Madriz, Flora. (2009). "Enfoques teóricos y definiciones de la tecnología educativa en el siglo xx". En Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto.
- Lyotard, Jean-Francois. (1989) *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*, Universidad de Barcelona, Ediciones Paidós, España.
- Martínez Rizo, Felipe. (2001). "Las políticas educativas mexicanas. Antes y después de 2001". En Revista Iberoamericana de Educación, núm. 27, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, México, septiembre-diciembre.
- Morado, Raymundo. (2009). Documento expuesto por el Doctor Raymundo Morado Estrada, a nombre del Observatorio Filosófico de México en la XX reunión del consejo nacional de autoridades educativas (CONAEDU) Capítulo Educación Media Superior y la ANUIES, en la sesión del 22 de mayo de 2009, Ciudad de México. Tomado de la página web: <http://www.nuovadidattica.net/news/dati/omf.pdf>
- Morán Oviedo, Porfirio (Compilador). (2013). *Antología. Materia de práctica docente I*. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación- Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Nicol, E. (1994). "Del oficio". En Boletín Filosofía y Letras, núm. 1, UNAM, México, septiembre-octubre.
- Elías, Norbert. (1998). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Traducción de Ramón García C., FCE, México.



- Palencia, José Ignacio. (1993). "La experiencia de la filosofía en la enseñanza-aprendizaje del filosofar". En revista Muestra de la Escuela Nacional Preparatoria, núm. 11, UNAM, México.
- Palencia, José Ignacio. (1982). "Sentido y destino de la enseñanza de la filosofía". En revista Foro Universitario del STUNAM, núm. 15, México.
- Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. España, Grao.
- Perrenoud, Philippe. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Colofón. México.
- Pico de la Mirándola, Giovanni. (1984). *Discurso sobre la dignidad del hombre*, Traducción de Antonio Tullian, Losada, Argentina.
- Programa de estudio de Filosofía (2013). "Serie programas de estudio", Dirección General de Bachillerato, SEP. México.
- Riquelme Andrades, Rosa. (2006). *Perspectivas para el desarrollo de la filosofía en el siglo XXI*. Consultado el 03 de marzo del 2017. Versión en línea en: [http://www.filosofia.mx/index.php/portal/archivos/perspectivas\\_desarrollo\\_educacion1](http://www.filosofia.mx/index.php/portal/archivos/perspectivas_desarrollo_educacion1)
- Rousseau, Jean Jacques. (1996). *El contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Traducción de Mauro Armiño, Alianza editorial, España.
- Salmerón, Fernando. (1991). *Enseñanza y filosofía*, Colegio Nacional. Fondo de Cultura Económica, México.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. (1997). "Por qué y para qué enseñar filosofía", en *Filosofía y circunstancia*, Anthropos, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Santrock, J.W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. McGraw-Hill. España.

- Tobón, Sergio. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Editores magisterio. Colombia.
- Valenzuela, José Manuel. (2012). "Narcocultura, violencia y ciencias socioantropológicas". En *Desacatos*, número 38, enero-abril, pp. 95-102. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.
- Velasco Arnulfo, Eduardo. (1985). *La historieta. Enfoque práctico en relación con la enseñanza*. Universidad Autónoma de Guadalajara. México.
- Villa, Aurelio y Manuel Poblete (Directores). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero, España.
- Villoro, Luis. (2015). *El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento*, México: FCE / El Colegio Nacional.
- Vygotsky Lev, S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Comentarios de Jean Piaget, Traducción de María Margarita Rotger, Ediciones Fausto, Argentina.
- Weber, Max. (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*, Traducción de José Luis Etcheverry, Amorrortu Ediciones, Argentina.

## ANEXO I: CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

### ENTREVISTA INDIVIDUAL INICIAL PARA EL ALUMNO

ANEXO 2 –ALUMNO-

#### DATOS PERSONALES:

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_ Género: M\_\_\_\_ F\_\_\_\_ Grado y grupo:  
\_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ C.P. \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_ Trabaja: \_\_\_\_\_ ¿Dónde?

#### DATOS FAMILIARES:

Nombre del padre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Nivel de escolaridad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

Nombre de la madre \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Nivel de escolaridad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

Número total de hermanos: \_\_\_\_\_ Hombres: \_\_\_\_\_ Mujeres \_\_\_\_\_

Lugar que ocupas entre ellos: \_\_\_\_\_

¿Tienes algún hermano(a) en la institución? \_\_\_\_\_ Grado y grupo: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Actualmente vives con:

Padres ( ) Padre ( ) Madre ( ) Abuelos ( ) Otros ( )

Especifique: \_\_\_\_\_

Estado civil de tus padres: \_\_\_\_\_

Relación familiar (excelente, buena, regular, mala): \_\_\_\_\_

Relación con la madre (excelente, buena, regular, mala): \_\_\_\_\_

Relación con el padre (excelente, buena, regular, mala): \_\_\_\_\_

Relación con los hermanos (excelente, buena, regular, mala): \_\_\_\_\_

**DATOS ESCOLARES:**

Estudias el bachillerato por:

Elección personal. \_\_\_\_\_ Influencia familiar. \_\_\_\_\_ Tradición familiar. \_\_\_\_\_

Circunstancial: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

¿Has repetido algún año escolar? (en toda tu historia académica) \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Tiene alguna asignatura pendiente?: Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

¿Cuál (es)? \_\_\_\_\_

De las asignaturas que estudiaste, ¿Cuáles son las tres que más te gustaron?

a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_

¿Cuáles son las tres te resultaron más difíciles?

a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_

¿Cómo terminaste tu educación básica?

Muy satisfecho con el trabajo realizado. \_\_\_\_\_

Satisfecho con el trabajo realizado. \_\_\_\_\_

Poco satisfecho. \_\_\_\_\_

¿Cómo te resulto el estudio?

Fácil \_\_\_\_ Interesante \_\_\_\_ Útil \_\_\_\_ Difícil \_\_\_\_ Aburrido \_\_\_\_ Obligado \_\_\_\_

Escribe tres motivos por los que estás decidido a continuar tus estudios

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

Quando tienes problemas al estudiar, ¿a qué atribuyes?

Me organiza mal. \_\_\_ Me distraigo fácilmente. \_\_\_ Siento poco interés. \_\_\_

Me falta constancia. \_\_\_ Otros (indícalos) \_\_\_\_\_

¿Cuántas horas diarias sin contar las clases, dedicas a tu estudio?

Dos horas. \_\_\_ Una hora. \_\_\_ Media hora. \_\_\_ otros. \_\_\_

¿Te gusta leer? Si. \_\_\_ No. \_\_\_

¿Se te facilita entender lo que te explica el maestro? Si. \_\_\_ No. \_\_\_

¿Tienes problemas para integrarte a los grupos de clase? Si. \_\_\_ No. \_\_\_

¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre? \_\_\_\_\_

#### HISTORIAL MEDICO:

Estatura: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_

¿Sabes si en estos momentos tienes alguna enfermedad? Si. \_\_\_ No. \_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

---

¿Te han operado? Si. \_\_\_ No. \_\_\_ ¿Cuál fue la operación? \_\_\_\_\_

¿Eres alérgico? Si. \_\_\_ No. \_\_\_ ¿A qué?: \_\_\_\_\_

¿Te dan convulsiones? Si. \_\_\_ No. \_\_\_

Desde cuándo: \_\_\_\_\_

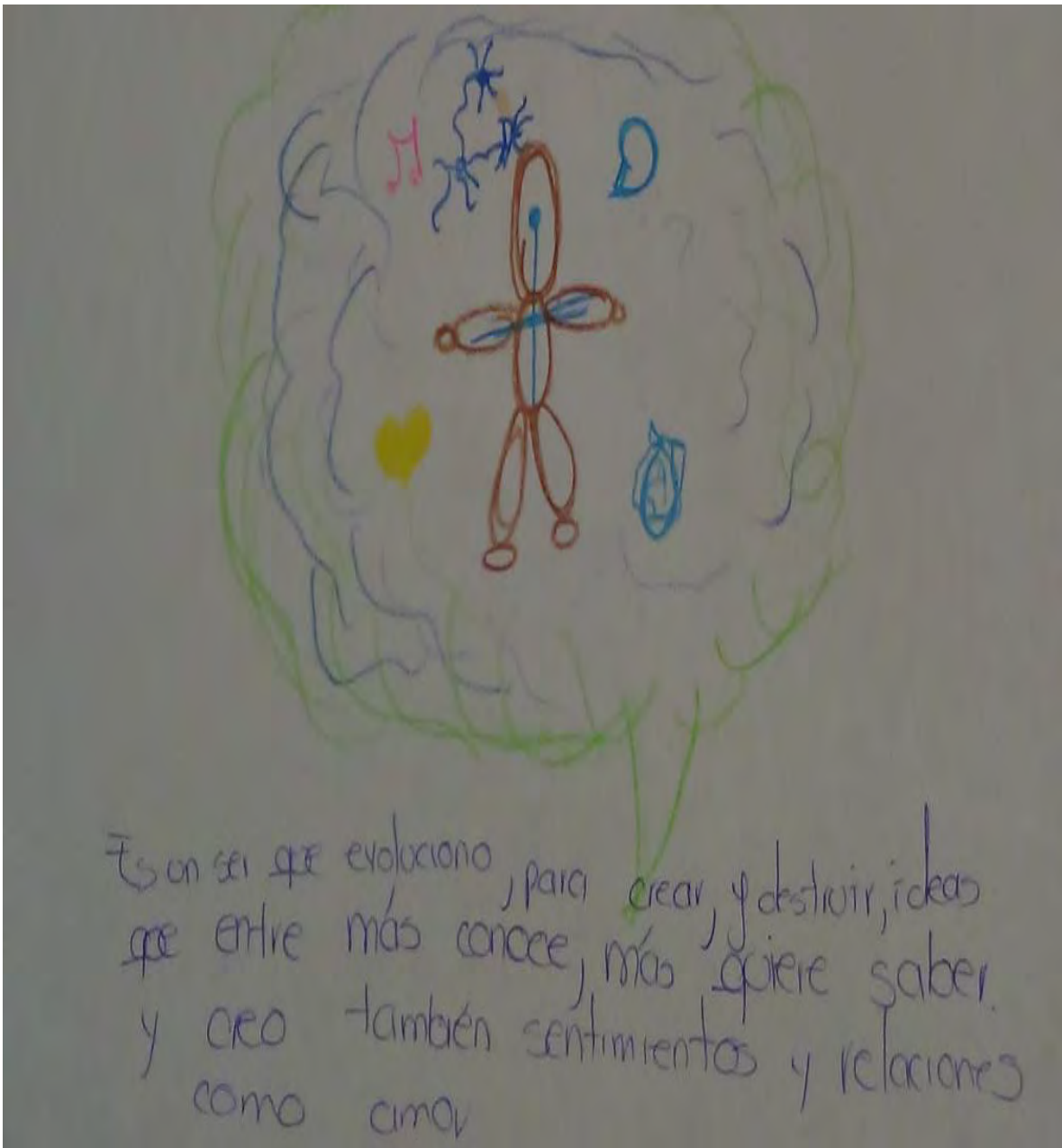
Con que frecuencia: \_\_\_\_\_

¿Actualmente estas bajo algún tratamiento médico o psicológico? Si. \_\_\_ No. \_\_\_ ¿Cuál?

---


## ANEXO II: EVIDENCIAS DE LA ESTRATEGIA DECONSTRUCTIVISTA

### Evidencias sobre el logocentrismo

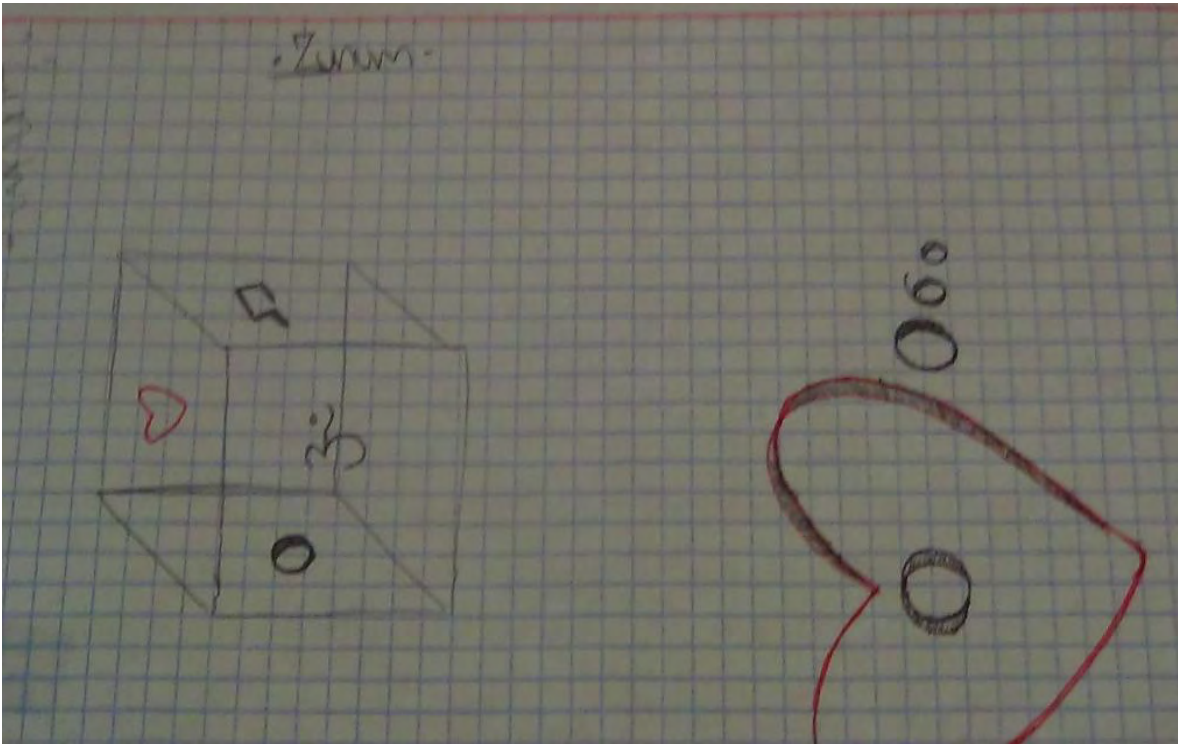




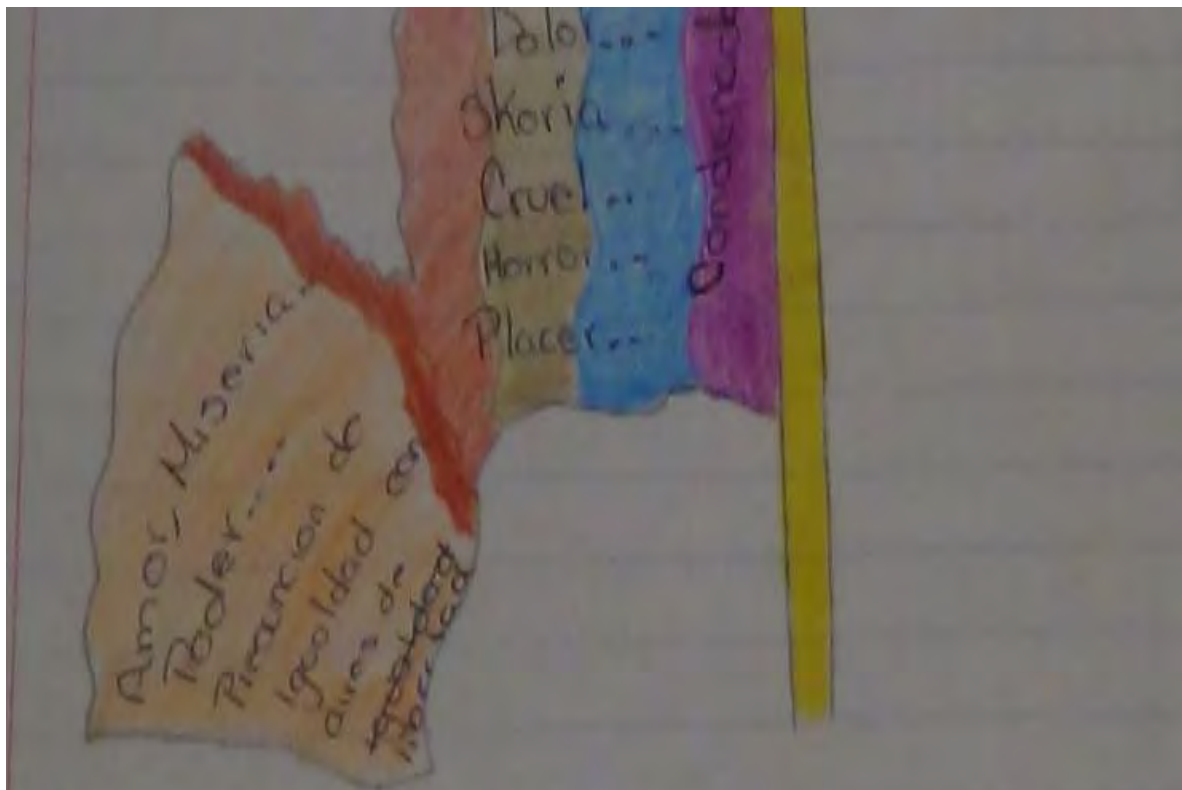
PROPOSITO RECONOCE EL CONCEPTO COMO PROPOSITO PERSONAL  
PARA CRITICAR LA TRADICION HUMANISTA



Lo humano en  
mi trabajo es:  
EL LATIDO  
HACE LA  
FUERZA U<sup>\*</sup>



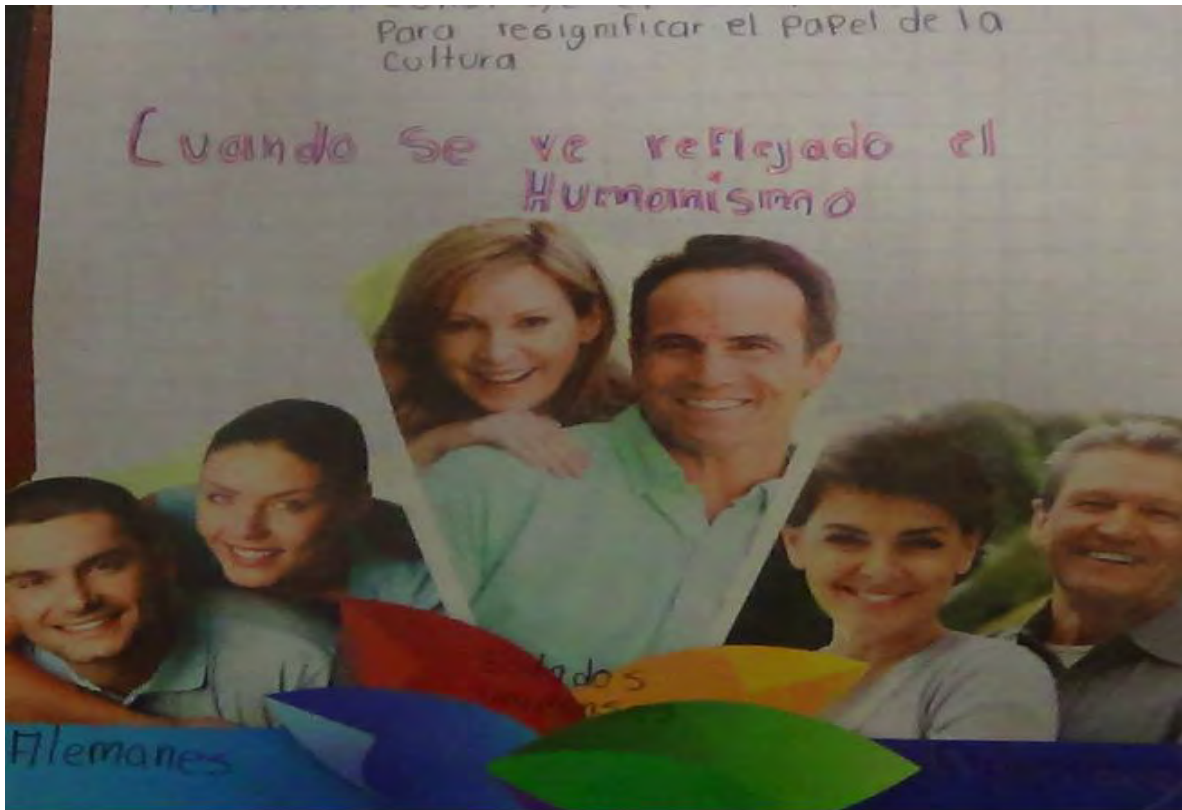




Lo humano en mi trabajo es:

Que se diferencia como es nuestra  
civilización, por que apesar de que Podemos  
Razonar no queremos ver que nos  
hacen daño a nuestros pensamientos y nos  
Subastiman.

## Crítica e inversión de valores



Como cuando la tecnologia . . .



Puede mas que la clase de Humanismo

destruye el concepto de humanismo  
significar el papel de la cultura.

Como cuando tu abuelito  
te da una clase sobre  
el humanismo



Y no lo  
practica.

Cuando te sientas  
del universo



Pero te dan  
clases  
de  
filosofía



## Superación y aplicación de la tradición



Ruth Branados

Objetivo: Reconocer al hombre como problema filosófico para analizar situaciones de humanismo antehumanismo en su contexto

Ejercicio: Realiza una historieta que explique un problema del humanismo en su contexto







Realizar una historieta que explique en su contexto

En una fiesta...

Coloco droga en la bebida para que el chico pudiera superar la situación.





Realiza una historieta que explique un problema humanitario en su contexto.

Una vez un niño tuvo un accidente y él se quedó en silla de ruedas tenía el riesgo de ser vegetal.



Al pasar los meses sus padres lo quisieron meter a la secundaria pero el niño no quería por que él sabía que no era buena idea.



Después de algunos días lo metieron a la secundaria.



Los niños de la escuela lo trataban muy mal debido a su enfermedad.



no todo ser  
pero meo debil  
es como los  
de japon.



El habla con sus  
manos debido a lo  
que le pasan  
en la secundaria



pero fueron con la  
era pero que los  
van por que lo que  
pasa al niño no era  
aba bien por que  
de su enfermedad  
o era como todos  
tenian que ser

Dados a los niños  
que se hacen  
buling los expulsan  
y a niño de la  
silla de ruedas  
sigue con su vida  
siendo una persona  
normal.

