



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EL DIÁLOGO COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA
FILOSOFÍA: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA

TESIS

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

PRESENTA:
LUIS EDUARDO PIÑA ARELLANO

TUTORA:
DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN

COMITÉ TUTOR:
DR. ALEJANDRO ALBA MERAZ (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)
MTRA. GABRIELLE RAMOS GARCÍA (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)
DR. ARMANDO RUBÍ VELASCO (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)
DR. GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ (FES ACATLÁN)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., SEPTIEMBRE DE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Olivia Mireles Vargas, mi tutora, por tantas cosas que no sé ni por dónde empezar. Sin su labor y confianza, no estaríamos en este puerto. Su guía, siempre cordial, me orientó más veces de las que puedo contar.

Al Dr. Alejandro Alba, por su primerísimo ejemplo de profesionalismo, dedicación e inspiración para seguir trabajando. Sus observaciones enriquecieron nuestro trabajo y abrieron nuevos cauces de investigación.

Al Mtro. Alejandro Magadán, por no escatimar en consejos y tiempo.

Al Dr. Armando Rubí por sus observaciones, siempre precisas.

A G. R. ZARCO, por haber sido la compañía necesaria en el momento preciso; porque en ti encontré siempre la palabra exacta, pero, sobre todo, por creer en mí. “Es mi sueño preferido y no quisiera un día notar que este encuentro no me sucedió jamás.”

A Juan Carlos, Ale Oli, Fabián y Karen, mis compañeros de estudio, por su generosidad en críticas, observaciones y sugerencias cuando fue necesario.

A mi familia, sencillamente por no esperar menos.

A mis alumnos; finalmente esto fue pensando en ustedes. Gracias también a los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, por su apoyo y entrega.

*“Subiré al cielo,
le pondré gatillo a la luna
y desde arriba fusilaré al mundo,
suavemente,
para que esto cambie de una vez.”*

R. González Tuñón.

Índice

Introducción	4
Capítulo I. La violencia como problema social y reto en la Educación Media Superior	12
1.1. La violencia como problema social	12
1.2. La violencia escolar	15
1.3 Estudios sobre la violencia	19
1.4 Problemas de la violencia en la escuela y su impacto en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía	26
Capítulo II. La posibilidad del diálogo en la Educación Media Superior	34
2.1. La lógica del conflicto	34
2.2. El diálogo como alternativa	38
2.3. Retos y problemas de la enseñanza de la Filosofía y el diálogo en la EMS	48
2.4. El modelo formativo del bachillerato y el lugar de la Filosofía y el diálogo	52
2.4.1. El lugar del diálogo en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades	60
Capítulo III. Intervención docente: diálogo y filosofía en el aula	65
3.1. La Educación Media Superior en el marco de una crisis de salud	65
3.2. El Trabajo colaborativo	68
3.2.1. Planeación didáctica e intervención docente	84
3.3. Valoración de los límites y alcances de la propuesta	115
Conclusiones	123
Anexo	133
Referencias	171

Introducción

Esta tesis presenta una forma de integrar el diálogo en el aula para atajar el conflicto y la violencia, con el fin de promover ambientes favorables para el aprendizaje de la filosofía en el nivel Medio Superior. A partir del reconocimiento de los problemas de violencia en nuestro país, de su intrusión en las instituciones educativas y de los retos que plantea para la socialización y la calidad del aprendizaje de la filosofía, se hace necesario pensar y proponer vías alternativas de trabajo que hagan posibles diferentes maneras de aprender en colaboración, de manera significativa y participativa con otros, particularmente en el contexto del trabajo a través de medios de comunicación e interacción virtuales. Se presentan, finalmente, los resultados y las narraciones de la intervención docente realizada con los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, del turno vespertino.

La propuesta que a continuación presentamos al lector responde a diferentes necesidades y problemas que como docentes de filosofía hemos observado en distintas prácticas educativas, pero particularmente a nuestras propias inquietudes, aciertos y desaciertos en el aula. Muy pronto en mi experiencia docente me di cuenta de que las discusiones en clase, cuando se lograban, tenían un impacto importante en la comprensión, la disposición y la motivación de los alumnos hacia las asignaturas filosóficas; sin embargo, también me impresionó que el diálogo mismo podía ser fuente de incomprendimientos y conflictos. Si bien es cierto que “hablando se entiende la gente”, no es menos cierto que también es “hablando” cuando la gente *no* se entiende. Eso ocupó mis reflexiones como profesor de filosofía. Entonces intuí que algo ocurría dentro de las aulas y decidí profundizar en el fenómeno.

A pesar de los adelantos tecnológicos, las metodologías novedosas y los enfoques educativos renovados, una cosa sigue siendo imprescindible en el aula: el diálogo. Resulta impensable una educación efectivamente filosófica sin diálogo, en el sentido amplio y rico del concepto. Dialogamos con los otros, con textos, autores y tradiciones; dialogamos también con las artes y las ciencias, con lo político, lo geográfico y lo cósmico. La polifonía de una clase de filosofía se compone no tanto del saber del docente, sino de las voces y experiencias de sus

integrantes. En este sentido el o la profesora de filosofía debe orquestar multiplicidades de voces. Éstas enriquecen el filosofar, lo abren a nuevas perspectivas y sentidos, porque aportan elementos singulares y experiencias únicas, que logramos articular con la asistencia de los otros. Si, como pensaba Kant, detrás de toda experiencia hay un concepto, entonces hay un elemento racional que nos permite pensar y, además, hacerlo con otros. Viene entonces, el problema.

Pensamos que existen dinámicas dentro de aula que tendemos a naturalizar y van en detrimento de la posibilidad del diálogo y que, por el contrario, abonan a generar espacios y climas negativos para el aprendizaje, especialmente en el nivel medio superior. Estas dinámicas responden al funcionamiento escolar tradicional, emanan de sus normas y de los roles que asignan a sus integrantes, ya sea como autoridades o como sujetos sometidos a ellas. Estas condicionantes impactan directamente en los modos como interactuamos y nos comunicamos en el aula y, por tanto, en cómo se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto ocurre porque se le otorgan al docente prerrogativas sobre la organización de las actividades, el orden, la selección y la evaluación de los contenidos de aprendizaje que el estudiante debe hacer suyos y en los cuales no toma parte y no tiene voz. Ello tiende a generar conflictos dentro del aula, ya que se opone un grupo (las autoridades) a otro (los estudiantes) desde el momento en que toman un lugar dentro del aparato escolar, y eso tiene como consecuencia de aprendizaje una sustracción de la autonomía del estudiante. Para los docentes en filosofía esto representa un problema sustancial porque entre sus cometidos y propósitos —por diferentes que puedan ser los marcos curriculares—, se encuentran el aprender a pensar críticamente por uno mismo y con los otros. A lo que apuntamos aquí es cómo hacer posibles otras formas de interacción dentro del aula que nos permitan efectivamente crear, por un lado, vínculos dialógicos que reduzcan la posibilidad de los conflictos derivados de nuestra posición dentro del sistema, y por otro, que nos permitan utilizar el diálogo como herramienta para el aprendizaje de la filosofía. Respecto al primer punto diremos que, en efecto, un clima negativo de aula está asociado a una deficiencia en el aprendizaje, como veremos más adelante. Esto es, que los climas donde los estudiantes se encuentran oprimidos y envueltos en un ambiente donde no se les toma en cuenta, donde se anula su participación activa (que se limita a responder a los “inputs” del docente) y donde

sólo les resta hacer lo que el docente dicta, va en detrimento no solo del logro de un aprendizaje realmente significativo e integral, sino de su dignidad como seres racionales y sintientes, y eso, no sobra decirlo, es contrario a cualquier espíritu filosófico. En cuanto al segundo punto, efectivamente el diálogo puede ser utilizado para que los estudiantes puedan apropiarse de los conceptos del discurso filosófico y generar sentido mediante la discusión argumentada.

La institución escolar es un campo de fuerzas vivas, pero también está constituida por la trama de fuerzas sociales que la atraviesan. El docente y los alumnos forman parte de ese *continuum*, ¿cómo podemos generar agenciamientos efectivos que permitan la producción colectiva de sentido y que resistan a las fuerzas que nos ponen en riesgo? Una respuesta posible podrá encontrar el lector en estas páginas. Nuestra hipótesis es que es posible generar diálogos dentro del aula que contribuyan a mejorar los climas (también en contextos virtuales) y reduzcan la posibilidad de reproducir esquemas de violencia implícita. Esto parte del hecho constatable de que existen ciertas dinámicas y normas institucionales que confrontan a unos sujetos con otros y que impiden una participación democrática y colectiva en el espacio educativo. ¿Cómo generar condiciones de diálogo cuando están esos elementos en juego? Y más aún, ¿Cómo podemos, en tanto docentes, propiciar diálogos que efectivamente estén orientados al logro de metas e intenciones educativas? Y podemos agregar una variable más: ¿cómo lograr ese diálogo en el contexto de la educación mediada por la interacción virtual? Nuestra propuesta trata de arrojar algunas respuestas posibles a esas interrogantes.

Este trabajo fue iniciado con antelación a la propagación del virus SARS-CoV-2, de modo que en un principio estaba pensado para ser implementada en condiciones presenciales. Eventualmente, se tuvo que adaptar a las exigencias de la nueva forma de convivencia social, por lo cual se incorporaron recursos como tableros colaborativos digitales, aulas virtuales, plataformas de videoconferencias, documentos compartidos, cuestionarios en línea, plataformas de exposición interactivas y presentaciones electrónicas. Esta suma de recursos permitió que la transición hacia lo virtual no afectara de manera significativa nuestra intervención. Antes bien, permitió experimentar los alcances que podría tener nuestra

propuesta en ambientes más complicados e inéditos (debido a las carencias de estructuras y aparatos tecnológicos de parte de los estudiantes, quienes además no habían elegido una modalidad de educación virtual en primer lugar). Los medios de interacción virtual son una realidad que no podemos eludir como docentes y han transformado la manera en como concebimos la educación. No solamente han cambiado las herramientas y las mediaciones, sino las funciones del docente y las posibilidades del alumno. De manera clara, el docente ha sido desplazado como fuente única de información y verdad. Se ha transformado en un acompañante, orientador y planificador de escenarios y contextos que hacen posible el aprendizaje. A la vez, el estudiante se ha vuelto el centro de su propio proceso. Los problemas ya no son la dosificación del contenido ni la transmisión de información, sino la selección de información, la producción de sentido, la colaboración, la flexibilidad ante diversos entornos de aprendizaje y la formación de un criterio propio para hacer frente al mundo. Y en medio de esos retos seguimos encontrándonos con el diálogo como elemento en el cual se hace posible nuestra relación con los demás.

Algunas consecuencias importantes que tiene el hecho de no generar diálogo en el aula es que se promueve una concepción del aprendizaje como algo meramente individual, por lo cual, se demerita el uso de la palabra como medio de conocimiento y colaboración. Esto significa también una infravaloración de la capacidad de los estudiantes para lograr consensos, organizar actividades con otros, generar inteligencia colectiva y cuestionar sus creencias y las ajenas. Esas habilidades no sólo resultan necesarias para futuros profesionistas, sino para el cultivo mismo de la ciudadanía. En efecto, en un mundo cada vez más poblado e interconectado, se nos ha vuelto cada vez más necesario lograr interactuar con diferentes visiones de mundo que no necesariamente son compatibles con las nuestras, y en no pocas ocasiones nuestro único recurso es el uso de la argumentación y el diálogo.

Nuestros diagnósticos de intervención han arrojado datos que nos permiten inferir que los estudiantes han tenido pocas experiencias positivas de diálogo y que existe una tendencia a pensar el diálogo en términos de confrontación y de imposición, a pesar de que sigue siendo un lugar común entre los estudiantes el decir que el diálogo es la vía de solución de los conflictos. Como docentes esto resulta preocupante porque seguimos dependiendo del

diálogo para el logro de diferentes objetivos educativos y sociales. Si nuestros alumnos conservan esa creencia, no resulta razonable pensar que en un futuro opten por el diálogo para solucionar sus conflictos en etapas más avanzadas de su vida. Se nos hace urgente plantearnos qué hacemos cuando dialogamos, cómo producimos diálogos que no sean “charlas” casuales, y más aún, que abonen efectivamente a la colaboración. Sabemos bien que una suma de estrategias, por bien sustentadas y logradas que sean, no son suficientes para resolver todos los problemas de violencia y conflicto en las escuelas, pero pueden ser un buen paso para que empecemos a trabajar desde nuestros espacios, como docentes, con recursos que sí podemos emplear.

El primer capítulo pone de manifiesto el reto que afronta la Educación Media Superior en el contexto de una sociedad que constantemente está sacudida por la violencia. Estamos pensando no sólo en las violencias evidentes y abiertas, sino particularmente en aquellas menos evidentes, más sutiles, moleculares. Así pues, se trata de exponer cuál es el diagnóstico de la situación en la cual nos encontramos y la talla del reto que afrontamos. También, se hace un breve estado de la cuestión en los estudios sobre violencia escolar a modo de orientación teórica al respecto. Esto le permitirá al lector tener un panorama amplio sobre el problema y sobre lo que se está produciendo teóricamente al respecto. Cerramos el primer capítulo con las dificultades que la violencia y el conflicto generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía, y cómo van en contra del quehacer mismo de esa disciplina.

En el segundo capítulo describimos cuál es la lógica básica del conflicto, (el cual, al no ser afrontado o atendido, puede derivar en violencia), y el concepto de diálogo que proponemos. Particularmente revisamos su fundamento ontológico desde la concepción gadameriana del mismo (que nos remitirá a su vez al diálogo socrático). Además, se complementa con una definición que nos ha permitido orientar nuestra intervención docente y que puede ser de utilidad para los docentes que busquen una manera de entender el diálogo que sea compatible con su labor en el aula, es decir, que le proporcionen una herramienta normativa para orientar su quehacer y que contribuya a generar mejores ambientes de aprendizaje. Lo anterior se complementa con una revisión de los modelos de diálogo más frecuentes en el aula y cómo

éstos pueden propiciar ciertos conflictos ya por su misma estructura de actividad (los falsos diálogos o monólogos encubiertos). Para ello sugerimos como estructura de diálogo, los diálogos cruzados (Lemke, 1997), donde no es el docente el centro de la actividad ni la autoridad intelectual última de la clase. Este modelo de diálogo se hará patente en el último capítulo con la implementación de nuestra intervención, la cual ha recurrido a por los menos cuatro diferentes maneras de organizar diálogos en el aula, consistentes con nuestra definición de diálogo, aunque de manera no limitativa a ellos, pues pueden pensarse en otro tipo de estructuras y reglas de participación a partir de el mismo principio conceptual básico.

En ese mismo capítulo se realiza un análisis detenido sobre cuál es el lugar que el diálogo tiene dentro de los programas de filosofía de los sistemas de educación media superior más extendidos en México (SEP y UNAM). En este apartado, revisamos qué tan relevantes son los temas de la violencia, el diálogo y la argumentación para los planes de estudio y su papel en el perfil del estudiante. El análisis nos ha llevado a la conclusión de que sí existe una preocupación por el diálogo y la argumentación (no así por la violencia), pero que los docentes no cuentan con estrategias para llevarlos a cabo. Finalmente se cierra el capítulo con los retos que tenemos como docentes de filosofía para implementar el diálogo, lo cual tiene como fin prevenir a los lectores de algunas prácticas que son abiertamente contrarias al espíritu del filosofar.

El tercer capítulo expone la planeación didáctica y los fundamentos psicopedagógicos que sostienen nuestra propuesta. Hemos optado por el trabajo colaborativo desarrollado a partir de la epistemología de L. Vigotsky (2015), la cual nos permite entender cuál es el papel de los participantes en el diálogo y qué impacto cognitivo puede tener si se siguen sus principios. Dicha base epistemológica también nos permite entender el reparto de las responsabilidades de los participantes en torno al diálogo, sus límites y el propósito general de éste. El enfoque tiene además la ventaja de ser compatible con el modelo educativo de la institución en la cual hemos intervenido: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Nuestra propuesta se basa en cuatro modelos de diálogo diferentes, cada uno con reglas y procedimientos específicos de participación. El primero de ellos es una variante de diálogo socrático basado en la propuesta de L. Nelson (1949), el cual parte de las experiencias de los

alumnos para después interrogar por los conceptos preminentes que estructuran y organizan esa experiencia. El segundo modelo pertenece a una variante de diálogo creada por O. Brenifier (2015), donde la idea principal es que los participantes analicen y evalúen las intenciones y objetivos que tienen al tomar la palabra en una discusión en torno a una interrogante compartida. El tercer modelo de diálogo es una adaptación propia del enfoque pragmatialéctico de F. Van Eemeren (2006) el cual, si bien resulta complejo para trabajarlo en el aula, permite que los alumnos se familiaricen con ciertas estrategias para lograr acuerdos ante las diferencias de opinión. El último modelo de diálogo es una adaptación de los círculos socráticos de M. Copeland (2005), donde son finalmente los discentes quienes toman la responsabilidad de organizar su actividad para comprender un texto filosófico.

Nuestra contribución se extiende no sólo a la aplicación de los modelos de diálogo orientados al logro de determinadas intenciones educativas, sino que además se utiliza como medio preferente para dar tratamiento a los retos educativos que se hacen patentes en el desarrollo de un curso, es decir, como base de un clima de aula democrático que fomente la participación, la convivencia pacífica y el involucramiento de los estudiantes. Desde nuestro punto de vista, los conflictos y problemas dentro de las interacciones en el aula pueden ser abordadas mediante el diálogo con el fin de mejorar la convivencia entre docentes y estudiantes. Ello permitirá introducir a los estudiantes no solo en la argumentación y el diálogo razonado, sino en que pongan en práctica estándares lógicos para resolver cuestiones escolares y de aprendizaje. Además, hace posible vincular la filosofía con la cotidianidad de los estudiantes y hacer más enriquecedora su experiencia de esta disciplina. En términos de aprendizaje, esto puede mejorar la participación activa de los alumnos, así como dar mayor profundidad y significatividad a los contenidos disciplinares porque pueden aportar sus propias concepciones, corregirse mutuamente y proponer nuevas formas de comprensión. En suma, permite que los estudiantes sean agentes constructivos y autónomos de su conocimiento, al tiempo que ponen en práctica modos de convivencia que les resultarán útiles para el ejercicio responsable de su ciudadanía.

La secuencia de los diálogos está organizada para fomentar progresivamente la autonomía de la discusión de los estudiantes. Los primeros dos dependen en gran medida de la labor

crítica del docente, mientras que los últimos dos modelos reposan sobre la actividad autónoma de los participantes. Todos requieren práctica constante, y eso puede ser un reto para los tiempos que exigen los programas de estudio, además de que siempre está en juego el número de personas involucradas. Todos los modelos de diálogo se trabajaron con contenidos temáticos específicos del CCH, pero es posible adaptarlos a los requerimientos del docente, las necesidades del grupo y en condiciones de trabajo virtual.

Capítulo I. La violencia como problema social y reto en la EMS

Este capítulo plantea el problema de la violencia como un objeto de preocupación para los docentes en la Educación Media Superior (EMS). Para lograr la contextualización y exposición, se constatan algunos datos que nos permiten afirmar que hay un problema de violencia en México, donde los jóvenes resultan ser uno de los grupos más afectados. Se reconoce que ésta se ve reflejada en la escuela, y para ello presentamos algunas cifras sobre los casos de violencia en la EMS, acompañadas de una reflexión docente al respecto. Después, se presenta un breve estado de la cuestión con los trabajos y enfoques más recientes sobre el tema, con el fin de orientarnos sobre las investigaciones al respecto y posicionarnos al tratar el tema en la investigación educativa reciente. Finalmente, identificamos uno de los problemas que genera la violencia en el proceso de aprendizaje y enseñanza: la falta de ambientes adecuados de aprendizaje, donde se estimula el miedo y la desconfianza en las relaciones entre alumnos, y entre docentes y alumnos, lo cual impacta sobre el rendimiento académico de ambos, en detrimento de una educación de carácter integral.

1.1. La violencia como problema social

Esta propuesta de intervención docente está escrita en un marco específico de convivencia social, señalada por altos índices de violencia. La Educación Media forma parte de la sociedad y como docentes no debemos perder de vista el suelo en el que estamos y donde ejercemos, porque ello nos permite enfocar nuestra labor y esfuerzos hacia los retos y problemas que nos plantea nuestra realidad concreta, ya que al tener a la vista las condiciones de nuestro quehacer, podemos tomar decisiones congruentes y justificadas sobre la formación e interacción con los jóvenes que cursan la Educación Media Superior. Aquí nos enfocaremos en el problema general de la violencia en el contexto nacional.

De acuerdo con el Índice Global de Paz 2019, México se encuentra en el lugar número 140 de los 163 países que participan en el ranking de violencia, encabezado por Afganistán en el 163, lo que lo ubica como uno de los países con menor nivel de paz (GPI, 2019). La violencia

no sólo ha implicado desintegración social, también ha tenido impactos económicos considerables, pues los costos de ésta han ascendido a 4.57 billones de pesos tan solo en 2019, lo que representa el 21.3% del PIB de México (GPI, 2019, p. 4).

El informe dedicado a la situación de violencia en México reportó que, “en 2017, la tasa de homicidios de jóvenes fue de 36.8 por cada 100,000 habitantes, cifra 42% más alta que la de la población general.” (IPM, 2019). La juventud es, de acuerdo con el informe, más proclive a sufrir la violencia, y en efecto, la escuela no está tampoco libre del fenómeno de la violencia. La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (ahora Ciudad de México) dice: “la violencia escolar es un reflejo de la violencia cultural y estructural, fenómenos en los que están implicados todos los actores de la comunidad educativa...”. (CDHDF, 2011). De acuerdo con ello, la violencia en el contexto escolar, es sólo uno de los lugares donde se manifiesta una violencia enraizada en la misma sociedad. La perspectiva de la CDHDF es que la violencia escolar es correlativa a la violencia que forma parte de nuestras interacciones sociales y no constituye un fenómeno aislado de un contexto más general.

Constatemos otros datos para dimensionar el problema: el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), informa, con cifras tomadas de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 que, “La violencia en la adolescencia (de los 12 a los 17 años), se manifiesta en diversos entornos sociales, por ejemplo, la escuela y la vía pública se han identificado como los ámbitos donde suceden 8 de cada 10 agresiones contra niñas, niños y adolescentes. Además, aunque todos ellos están en peligro de sufrir violencia sexual a cualquier edad, las adolescentes se vuelven particularmente vulnerables.” (UNICEF, 2020). Es decir, no sólo la escuela refleja la violencia social, sino que además se convierte en un lugar preferente para su ejercicio hacia y entre los jóvenes. El problema se vuelve tanto más urgente en la medida en que, precisamente la escuela tendría que ser el lugar de exclusión de la violencia, un lugar de promoción de la paz y del fortalecimiento de la colaboración y valores como el respeto y la armonía. Ahora bien, ¿qué implicaciones tiene la violencia para la práctica docente y cómo nos afecta?

En principio, habría que tener presente un concepto de violencia que sea operativo para nuestro marco actual de discusión. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002),

la violencia es: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.” (p. 3). Así entendida, constituye un problema para la enseñanza-aprendizaje porque es un obstáculo para la convivencia armónica y para la creación de relaciones encaminadas al desarrollo de la personalidad de los estudiantes, aunque no se limite a la relación docente-discente, pues no debemos obviar en ningún momento que el ejercicio de la violencia no sólo ocurre entre pares, sino también hacia el docente, desde el docente y entre docentes. Adicionalmente, no podemos hacer caso omiso de que el ejercicio de la violencia también puede estar presente en nuestras propias prácticas y sería poco realista pensar que uno mismo no la ejerce simplemente porque esté en desacuerdo con ella, es decir, saber que la violencia es un hecho, no nos exime de ponerla en acto.

Particularmente, como docentes de filosofía, la violencia debe ser atendida porque va en contra del espíritu mismo del ejercicio filosófico: ésta es expresión de una impotencia de la razón crítica, cuestionadora, argumentativa y dialógica. Como docentes podemos ejercer la violencia ya desde el pensamiento en expresiones como el dogmatismo, es decir, en la imposición de pensamientos, principios o ideas. Como toda forma de dogmatismo, la violencia es la neutralización de la diferencia y el pensamiento. Nos compete, en suma, porque ésta no sólo es un problema de relaciones sociales, sino porque es una obstrucción al pensamiento. Mismo que no puede encontrar, en nosotros, sino una respuesta frontal de resistencia. Para ello tenemos que comprender que la violencia *no es una causa sino un efecto*, un resultado de factores complejos. Por ello, debemos mostrar un panorama general que nos ayude a entender el fenómeno desde una perspectiva amplia.

1.2. La violencia escolar

En términos generales, la violencia suele producirse a partir de *los conflictos* que se generan entre intereses humanos aparentemente opuestos¹, pero hay modalidades de los conflictos en la escuela que se muestran de formas poco evidentes para una sociedad como la nuestra, que está acostumbrada a la violencia espectacular, mediática: “En la escuela están presentes los conflictos como expresión de las relaciones entre estudiantes y docente; eso hace visibles las diferencias propias de sus roles dentro del sistema.” (Alba, 2014, 62). Esto es: una parte de los conflictos en la escuela se centra en la relación entre docente y estudiante, entre quien representa la autoridad y quien está sujeto a ella, lo que puede dar lugar al ejercicio de la violencia, no exclusivamente por su biografía, sino por el papel que deben cumplir para ser parte de la institución. Una de las formas de su presencia en la escuela, del lado docente, “Se manifiesta en los estilos docentes rutinarios y poco participativos, en la falta de comunicación multilateral entre los distintos miembros de la comunidad educativa, en las resistencias de la comunidad escolar ante los cambios innovadores, en modos corporativistas de funcionamiento, en la reproducción de la jerarquía social, en el ambiente competitivo e individualista potenciado o cultivado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en estilos poco formativos adoptados al enfrentarse a los conflictos...” (Fernández y López-López, 2014, p. 129-130). Por tanto, es preciso cuestionar nuestras propias prácticas docentes y las actitudes y valores que, ya desde la estructura en la que se insertan, pueden propiciar ambientes poco favorables para la comunidad.

Veamos algunos datos que nos ayuden a constatar cómo la violencia social, por su magnitud, se infiltra y ve reflejada en la escuela, particularmente en la Educación Media Superior. La Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (SEMS, 2014), elaborada por la SEP en el año 2013, arroja que el 72% de los hombres y el 65% de las mujeres han experimentado alguna forma de violencia

¹ También son perfectamente posibles las manifestaciones de la violencia como efectos de desórdenes biológicos y químicos del cuerpo humano, sin duda, y cualquier pensamiento sobre la violencia que ignore los factores sociales, culturales, biológicos, médicos y espirituales en el surgimiento de la violencia está condenado a fracasar por excesivo reduccionismo.

o agresión en los planteles de la EMS. Lo llamativo de esta encuesta es que se ven reflejadas otras formas de violencia menos explícita, pero frecuentes. Por ejemplo, el 37.7% de hombres y 36% de mujeres afirman haber sido ignorados en los planteles; el 17.3% y 9.5% respectivamente, afirman que se les ha impedido participar. Asimismo, resulta llamativa la respuesta que los estudiantes han manifestado acerca de los casos de violencia, donde cerca del 26%, “no hacen nada” porque consideran que “no es su problema”. Es decir, una cuarta parte de la población encuestada percibe el fenómeno de la violencia en la escuela como algo ajeno a ellos, lo cual indica ya una cierta preconcepción de la violencia como un fenómeno local y que no nos afecta a todos.

Aunado a ello, existe dentro de esta encuesta un rubro sobre la percepción que tienen los estudiantes de lo que los docentes hacen frente a la violencia. Los estudiantes estiman que solo el 28.1% de los profesores “trabajan activamente para prevenir los conflictos”. Lo cual, evidentemente, refleja no sólo una incapacidad o impotencia docente, sino que este fenómeno se inscribe en la lógica de un marco social mucho más extendido. Como apunta Fuentes: “La fuerte matización de los conceptos en donde se oscurece su sentido, y se promueve la aceptación de conductas inadecuadas, abonan las formas violentas de actuar y la pérdida del sentido ético y moral de una sociedad” (Fuentes, 2012, p. 88). Esto es, que la forma como socialmente hemos “aceptado” el fenómeno de la violencia, transforma nuestra percepción misma de ese fenómeno dentro de los espacios escolares, dando lugar a una falta de claridad sobre los límites aceptables de comportamiento propio y ajeno, lo que impide identificar la violencia cuando esta efectivamente ocurre.

El Informe de Gestión 2014-2018 de la dirección general de la Escuela Nacional Preparatoria, por su parte, informó únicamente sobre el aumento de casos de violencia sexual y familiar que los alumnos reportaron haber sufrido en sus hogares (UNAM-ENP, 2018, pp. 29-30). Esto, si seguimos los diagnósticos anteriores, se verá reflejado dentro de la escuela misma, en las prácticas de convivencia de los jóvenes, porque los modelos de interacción que toman de su núcleo familiar pueden ser fácilmente replicables en otros espacios, dada su cercanía y habitualidad.

El CCH produjo en 2012 el reporte estadístico “Culturas juveniles y violencia”, donde evidenció cuántos alumnos han vivenciado situaciones de violencia intrafamiliar y qué actitud toman ante los conflictos. “Por ejemplo, en la mayoría de los casos los padres llegan hablar con sus hijos cuando se meten en problemas, pero en algunos casos encontramos que, durante la discusión, se llega alzar la voz o insultar. También casi un 25% de los jóvenes ha vivido actitudes violentas al interior de su familia y en un pequeño porcentaje predomina la agresión física y verbal. Creemos que es necesario reforzar la cultura del diálogo en la familia al igual que la tolerancia, para evitar actitudes agresivas o violentas que pueden dañar el tejido familiar y el desempeño escolar de los jóvenes.” (UNAM/DGCCH, 2012, p. 33).

En concordancia con lo anterior, la violencia en la escuela es un problema porque impide que los integrantes de una comunidad educativa desarrollen sus capacidades intelectuales y físicas con libertad y confianza. La violencia anula las posibilidades de actuar de los sujetos involucrados, dando lugar a sujeciones que limitan arbitrariamente su potencial. “La violencia inhibe el desarrollo de los alumnos, anula su potencial, y puede dejar secuelas permanentes en la personalidad, pues el desarrollo de la misma está relacionado no solamente con las actitudes que se le inculcan, sino con la realización de las mismas...” (Gómez Nashiki, 2005, p. 700). Por ello es que este fenómeno debe ser atendido también desde varias aristas, y como docentes también tenemos un trabajo importante al respecto. Yendo más allá, hay autores que sostienen que “...el bachillerato ha sido calificado como vulnerable a la violencia... y, tan grave es el problema, que las escuelas han llegado a ser consideradas como instituciones productoras de ésta...” (González Medina y Treviño Villareal, 2019, p. 126), de ahí pues la urgencia de atender el problema.

Además, hay que tomar en cuenta que, dentro del aula, también, son frecuentes las expresiones de violencia de los alumnos que atentan contra los docentes. “La escuela en México se enfrenta ahora más que nunca a la confrontación fuerte, directa y desafiante de los alumnos a través de formas sociales no aceptadas, que rebasan al maestro y a las instituciones; esto, es producto de las nuevas condiciones sociales y escolares que han modificado la frontera entre indisciplina y la violencia.” (Fuentes, 2012, p. 83). Cada vez son más frecuentes las manifestaciones de este tipo de violencia, muchas veces vueltas espectáculo por parte de los medios de comunicación, que se esfuerzan por presentar casos

sumamente complejos como arrebatos espontáneos de individuos supuestamente excepcionales. Por ello, también es necesario replantearnos qué hacemos en el aula y en la institución educativa que abre la posibilidad de agresiones y violencia entre la comunidad.

Las manifestaciones de la violencia en las escuelas son múltiples, y por lo que hemos visto, se pueden expresar como relaciones entre alumnos, entre docentes y alumnos, docentes y familia, familia y estudiantes. Además, hemos visto que nuestras concepciones de lo que es la violencia han sido modificadas y desdibujadas hasta volvernol indiferentes a ella, lo cual es un problema porque implícitamente, como docentes, podemos confundir un acto indisciplinado como violencia, o viceversa, y ello no permite abordar adecuadamente el problema. Mención aparte merece el tema de la violencia específica de género, que no abordaremos como eje problemático, pero que está incluida dentro de ámbito más general de la violencia escolar y que requiere un estudio aparte. Ahora bien, desde la docencia, y particularmente la docencia en filosofía, esto debe ocupar ya el centro de nuestra práctica y nuestra reflexión, porque precisamente el acto filosófico fundamental –aunque no exclusivo–, consiste en sorprenderse ante lo dado, desnaturalizar lo evidente; esta situación nos tendría que llamar a cuestionar y problematizar nuestras prácticas, y para ello contamos con potentes marcos conceptuales de la tradición que nos permitirían desmontar la complejidad de un fenómeno tan intrincado como la violencia. Como docentes-filósofos, el tema nos concierne tanto más, porque nos hemos comprometido con el desarrollo del pensar en libertad, auténticamente y con otros.

Es, pues, importante recalcar que los casos de violencia escolar no pueden ser atribuidos únicamente a factores como la falta de preparación docente, el modelo educativo o los contenidos curriculares, sino que responden a una variedad de factores sociales, que incluyen las relaciones familiares, el ambiente escolar, la ubicación de los planteles, la falta de oportunidades, el contexto social cercano e incluso los marcos normativos escolares. La violencia en todas sus manifestaciones es un fenómeno en el cual intervienen factores multicausales que difícilmente pueden ser atribuidos a un solo agente, instancia o institución. Por ello es que se han recurrido a diferentes categorías para analizar la violencia en la escuela,

y tratar así de comprender un problema y quizá poder aportar algunas estrategias de intervención.

¿Cómo se ha interpretado y analizado el fenómeno de la violencia en la escuela? Haremos un breve recuento de algunas de las propuestas que destaquen por su enfoque o su actualidad, sin pensar en ser exhaustivos, con el propósito de reconocer no solo el trabajo sino las categorías que empleamos en este trabajo.

1.3. Estudios sobre la violencia

Las categorías de análisis varían desde la convivencia, la disciplina, la indisciplina, las conductas disruptivas, las conductas no socialmente aceptadas, incivilidad, hasta el término más general de *violencia en la escuela*. Esto puede causar que no haya un vocabulario de uso corriente entre los propios docentes y que, por tanto, hagan falta instrumentos para visibilizar el problema y, en consecuencia, que la manera de tratar el fenómeno en concreto no esté orientada de manera satisfactoria, al margen de las propias maniobras más o menos exitosas de los docentes con experiencia. “En México casi nadie ha investigado el tema de la convivencia, porque la palabra no ha adquirido fuerza de uso en el ámbito escolar; sin embargo, si lo agregamos al campo, es porque viene aparejado con el tema de violencia y disciplina...” (Furlan, 2003, p. 250).

Romero (2019) ha propuesto utilizar los conceptos del psicoanálisis para poder explicar cómo emerge la violencia en contextos institucionales, ligados al funcionamiento primario del inconsciente. Su análisis muestra cómo el malestar propio del inconsciente es la raíz de la violencia y que éste no puede ser erradicado porque constituye nuestra condición humana. “Románticamente, el malestar podría evitarse, pero psicoanalíticamente no, a lo más que se puede aspirar es a disminuirlo y la manera saludable de hacerlo consiste en reconocerlo y elaborarlo en sus implicaciones. Una atenuación de la violencia escolar requiere de los procesos cognitivos del nombrar y reconocer tanto la pulsión como el conflicto intrapsíquicos. En estos términos la disminución de la violencia escolar sólo puede darse si

directivos, maestros y padres de familia la dicen, la reconocen como pulsión, asumiendo que es una expresión inherente a su condición humana...” (Romero, 2019, p. 131).

Gómez Nashiki (2005) ha tratado de estudiar la violencia como un fenómeno que desborda las interacciones entre personas, situando su ejercicio al nivel mismo de las normatividades institucionales, particularmente desde un acercamiento etnográfico. “La violencia es una forma de relación social concreta, referida a los distintos tipos de interacción que se dan en una institución escolar, comprendida no sólo desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad institucional” (Gómez Nashiki, 2005, p. 693). Esto significa pensar la violencia no sólo desde el polo subjetivo de su ejercicio, sino como fenómeno colectivo integrado “a las relaciones cotidianas y a las condiciones sociales.” (Gómez Nashiki, 2005, p. 607). Este enfoque resulta ser enriquecedor por cuanto pone a debate la responsabilidad que le corresponde a los aspectos normativos de las instituciones, lo que ofrece una perspectiva más amplia de la violencia a como usualmente se la piensa y nos permite poner en escena qué papel juegan las instituciones en el problema, hacia su solución o su participación y responsabilidad en él, así como los mecanismos menos visibles pero operativos que participan de la violencia o que la posibilitan.

El término de violencia en la escuela está asociado con las problemáticas de los países más desarrollados frente las situaciones de asesinatos que tuvieron lugar en la década de los noventa, particularmente en las escuelas de Estados Unidos. De acuerdo con Furlan (2003), este concepto ha marcado un énfasis en la incapacidad de las instituciones educativas de manejar la violencia, de modo que se ha justificado la intervención de aparatos policíacos y agencias de seguridad privadas para controlar estos fenómenos. “En este sentido, se puede decir que cuando la escuela acepta tener problemas de violencia en su interior, implica de hecho aceptar la imposibilidad de controlarlos sin el apoyo de los sectores mencionados [policía, equipos entrenados para manejar situaciones de crisis, abogados, jueces, miembros del sector salud, representantes de aseguradoras, periodistas, etc.]” (Furlan, 2003, p. 252).

Cabe señalar que también ya se presentan algunos abordajes, en Chile, que proponen hablar explícitamente de violencia en la escuela como eje temático, pero seccionado por tres tipos

de violencias alrededor y en la escuela (Toledo y Guajardo, 2018, s/p). Este enfoque descompone la violencia escolar desde tres ángulos, como resultado de la comparación de los estudios publicados sobre el problema de la violencia escolar desde 1990 a 2015 en investigaciones y artículos indexados. Los tres registros que arrojó el estudio son: las violencias que produce la escuela, las violencias que se reproducen en la escuela y las violencias que cruzan la escuela; la primera de ellas entendida como la violencia que se ejerce en el funcionamiento mismo de la institución, sus jerarquías, valores y normas que posibilitan abusos y maltratos que afectan a docentes, alumnos y directivos; la segunda se refiere a las violencias que forman parte de la cultura y que la escuela se encarga de reproducir, como la violencia de género. La tercera se refiere a las violencias ejercidas desde el contexto social y que afectan directamente a la escuela, mismas que van desde conflictos armados locales, narcotráfico, intervenciones estatales, etc., hasta la influencia del mercado y los valores neoliberales en la escuela (Toledo y Guajardo, 2018, s/p).

En esta tesitura, el concepto general de violencia en la escuela también resulta estar frecuentemente asociado con temas del sector salud, vinculado con los temas de consumo de drogas. Particularmente en México, el tema de la violencia suele estar asociado al crimen organizado y el narcotráfico. “Aunque hay diferentes programas que promueven la prevención de la violencia, lo cierto es que hasta la fecha el tema que ha sido abordado y estudiado con mayor continuidad y sistematicidad en México, es el de las adicciones.” (Furlan, 2003, p. 255).

El trabajo de investigación más reciente en la UNAM como tesis, es de 2015, perteneciente a María de Jesús Sánchez, y se titula: “Una aproximación a la violencia escolar en la Educación Media Superior”, que tiene el objetivo de “reflexionar sobre el fenómeno de la violencia escolar entre los alumnos de nivel Medio Superior en México, con lo que se pretende aportar elementos que permitan a todo aquél involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sensibilizar y sensibilizarse respecto a las diversas manifestaciones de la violencia en el ámbito escolar en los diferentes niveles, para en conjunto buscar una forma de vivir de una manera menos violenta, civilizada y pacífica, rescatando la idea de la importancia de resolver las diferencias cotidianas y humanas mediante el uso del talento y la inteligencia...” (Sánchez, 2015, p. 7). Su enfoque se orienta hacia la formación en valores

para prevenir los casos de violencia, con el diálogo como instrumento para comprender y racionalizar las relaciones con los otros. “Para este enfoque, el diálogo es el único instrumento que posibilita llevar a cabo este proceso racional, de interrogación y crítica, de comprensión y de optimización que requiere vivir en sociedad...” (Sánchez, 2015, p. 61). Sin embargo, su estudio presenta pocas fuentes empíricas que nos permitan estimar la dimensión del problema en la EMS, pese a haber recalcado la abundancia del tema de la violencia en la Educación Media Básica y Primaria, donde destacan investigaciones y fuentes estadísticas abundantes.

Saucedo Ramos y Guzmán Gómez (2018) publicaron un estado del conocimiento sobre la violencia escolar en México, donde han reseñado diversas investigaciones y tendencias de los estudios en ese rubro. En este reporte se señala que las principales tendencias han sido los estudios sobre la violencia entre pares, o *bullying*, junto con el fenómeno del acoso – presencial y virtual, siendo este último el más recurrente en los niveles superiores y de media superior. Las autoras reconocen que si bien ha habido un número creciente de investigaciones y recursos destinados a comprender y prevenir el problema “aún falta camino por recorrer para entender el acoso escolar y analizarlo a partir de las dinámicas y los procesos que se movilizan en el tiempo, en las interacciones entre iguales y con los adultos...” (Saucedo y Guzmán, 2018, p. 217).

Las autoras reseñan el cambio que hubo en las investigaciones en México luego de la década de los noventa, cuando entonces el tema preferente era la indisciplina escolar, entendida como un ámbito más restringido de la violencia escolar. La disciplina como eje de estudio ha sido recuperado principalmente por Alfredo Furlan, y no precisamente porque sea más prioritario que la violencia en general, sino porque con este eje se privilegia un campo de estudio propio de las preocupaciones docentes y de gestión escolar, que permite trazar distinciones más específicas respecto a las investigaciones jurídicas, sanitarias y sociológicas, aprovechando los recursos conceptuales de autores como Durkheim y Foucault, por mencionar algunos. El problema, a decir del investigador, es tanto más acuciante puesto que “...la indisciplina tiene mayor presencia en las escuelas, que entorpece el trabajo académico, pone en conflicto las relaciones entre maestros y padres de familia porque estos últimos apelan a derechos humanos de sus hijos ante cualquier provocación, y en las escuelas

en las que la indisciplina ha rebasado límites de tolerancia, la violencia se generaliza.” (Saucedo y Guzmán, 2018, p. 219). Otra de las aristas que definen este enfoque es la preocupación por el punto de vista de los sujetos afectados, por lo que se recurren a recursos de investigación como la entrevista, la observación directa, los cuestionarios y otros recursos que permiten interpretar el fenómeno de la disciplina desde las percepciones de los involucrados. Asimismo, ambas autoras se adscriben al eje conceptual de la *disciplina* para abordar el fenómeno de la violencia escolar.

Además de estos enfoques, aparecen también los estudios centrados en la convivencia. Su diferencia principal es que las investigaciones centradas en este tema abordan las relaciones de los “distintos actores en el contexto escolar, a partir de metas educativas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para no restringirse a la violencia escolar” (Saucedo y Guzmán, 2018, pp. 219-220). Es decir, que la investigación se vuelca sobre un aspecto más amplio de las relaciones humanas, donde la violencia o la disciplina constituyen un parcial de ellas.

De acuerdo con ello, se piensa que el orden de la convivencia es un asunto que atañe principalmente a los actores involucrados y que no necesariamente, en todo caso, se ha de requerir de un agente exterior que “imponga” el orden o que acabe con el problema. Así pues, la violencia se conceptualiza como una forma de convivencia marcada por ciertas notas distintivas: “La violencia no es ausencia de convivencia, sino una forma particular de convivir en la que está ausente el diálogo, el aprecio por el otro y el respeto. Por tanto, es necesario revisar qué tipo de formas de convivencia se promueven en las escuelas a partir de las decisiones relativas a la organización escolar misma, a las prácticas de enseñanza y de participación en aula, a la formulación y manejo de las normas, al modo de incluir a los padres y madres de familia.” (Fierro Evans, 2013, s/p). El acento en la convivencia no sólo busca un análisis del fenómeno, sino que también se orienta a la búsqueda de propuestas y alternativas para mejorar la convivencia escolar.

Por último, mencionamos el estudio descriptivo y correlacional elaborado por Mario Alberto González Medina y Diana Treviño, elaborado en el estado de Nuevo León en 2016-2017, que no se adscribe a ninguno de los enfoques mencionados anteriormente, y que hace énfasis en la adquisición de habilidades socioemocionales como alternativa para prevenir la

violencia en el bachillerato. Este estudio traza correlaciones entre diversos factores sociales que parecen tener influencia en las conductas violentas. La violencia es entendida por los autores como "...aquella acción u omisión dolosa que tiene como propósito causar daño físico o psicológico a cualquier individuo que pertenece a la comunidad educativa." (González y Treviño, 2019, p. 125). Así, los resultados estadísticos del estudio, según el análisis de los autores, muestran que hay una relación significativa entre los factores Emociones y Violencia: "El factor Emociones fue el de mayor peso en la Violencia escolar, es decir, un estudiante que no pueda afrontar las cosas que tiene que hacer, sea incapaz de controlar las cosas importantes, sienta que las dificultades se acumulan y no las puede superar, se enoje porque las cosas que ocurren están fuera de su control, y que le afecte lo que ocurre inesperadamente, está asociado con un incremento de la Violencia escolar." (González y Treviño, 2019, p. 138). Este estudio tiene la ventaja de comprobar correlaciones que demuestran que la violencia escolar no es un factor asociable a una variable única, pues también muestra que hay una relación entre "violencia" y "grados de escolaridad" de los padres de los estudiantes. Ello apoya la fuerte intuición teórica de que la violencia no es un fenómeno cuya atención sea exclusiva de un solo campo disciplinar, y que sin duda hacen falta tratamientos transdisciplinarios para atender y comprender el problema de la violencia escolar.

A partir de las observaciones anteriores podemos señalar que hay una dispersión de puntos de vista para teorizar sobre la violencia escolar que, si bien buscan construir marcos que nos hagan inteligible el problema apelando a los distintos factores que intervienen en la construcción de relaciones dentro de la escuela, no se observa aún una reflexión situada específicamente en el marco de la EMS. Abundan hoy, más que hace 10 años, las cifras y las estadísticas que nos hacen verificar que efectivamente *hay violencia* en la escuela, pero no se ha manejado esa masa de datos para construir un diseño específico de atención al problema. La complejidad del reto designa una multitud de causalidades que intervienen, según hemos visto, en la producción y reproducción de la violencia. El "defecto" de los enfoques expuestos es que no hay aún propuesta de acción para atender el problema, lo cual, en realidad, no es de extrañar porque no todas las violencias tienen siempre los mismos factores causales. La excepción serían los enfoques que tienen como concepto central la

convivencia, pues ahí sí que encontramos propuestas para mejorar la convivencia en los contextos escolares, pero ahora hace falta que nosotros como docentes aportemos algo para hacerle frente al problema, con propuestas que puedan ser manejables y utilizables en otros contextos. La investigación teórica es fundamental porque nos provee de un lenguaje articulado para poder asir la realidad, pero es insuficiente si de lo que se trata es de transformarla.

Como docentes de filosofía nos competen acciones dentro del rango de nuestras capacidades y funciones que contribuyan a atender la violencia. Y es que ésta tiene como efectos inmediatos en el aula, por un lado, la obstaculización de los procesos de reflexión y pensamiento propio, porque la violencia tiene como componente principal la destrucción o la neutralización parcial o total de la otredad bajo diversas manifestaciones, y es que evidentemente no hay pensar sin algo que se piense, es decir sin algo otro, que me ofrece resistencia.

Por otra parte, la violencia se convierte en un problema para la práctica docente y el aprendizaje de la filosofía porque la violencia, por definición, es una imposición, sin argumentos ni justificaciones, y es que la característica distintiva de la filosofía, independientemente del enfoque, corriente o marco conceptual de preferencia personal, es el constante y radical cuestionamiento de la imposición. Por tanto, la presencia de un ambiente violento es opuesta al quehacer filosófico, el cual apuesta por el pensar con otros. La violencia tiene la tentativa, velada o abierta, de impedir la alternancia. Si esto es así, se sigue que la violencia es la antítesis de la filosofía, porque si la filosofía permanece siendo una disciplina y una vocación —y no solo una profesión— humana, es por la constante crítica y problematización de lo que se nos impone como dado, de nuestros puntos de partida, supuestos, objetivos e intereses intelectuales y existenciales. En una palabra, la filosofía es un ejercicio de apertura. El dogmatismo es la expresión de la imposición, es decir, de la violencia que inmoviliza la crítica y el pensamiento.

1.4 Problemas de la violencia en la escuela y su impacto en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía

Hemos constatado los índices de violencia que hay en nuestra sociedad y cómo se articula ésta con la violencia en la escuela. Además, hemos citado cifras sobre algunos tipos de violencia comunes en la escuela y también revisamos algunas de las propuestas teóricas que se han dedicado a estudiar el fenómeno de la violencia. Queda respondernos qué problemas efectivos genera la violencia en el ámbito educativo y particularmente en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

Uno de los principales problemas que la violencia genera en el ámbito escolar es que no favorece ambientes de aprendizaje adecuados para los alumnos, sino que genera *climas negativos*, “...existen ambientes escolares que producen irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio, temor al castigo y la equivocación; este conjunto de características del ambiente es a lo que se denomina clima de aula negativo” (Ascorra, Arias, et. al, 2003, p. 120). Esto es así porque las manifestaciones de violencia generan una falta de cohesión en el grupo cuando ésta se vuelca entre pares, pues se disgregan los intereses y no hay una visión de colectividad, de pertenencia y de identidad con el grupo, además de que se genera inseguridad y miedo –el cual, como veremos más adelante, es un componente emocional fundamental del conflicto que puede devenir violencia.

“Un clima positivo permite el establecimiento de relaciones cálidas por parte del profesorado lo que fomenta la autoestima, reduce los problemas y favorece la demanda de asistencia ante los problemas.” (Comellas i Carbó, 2013, p. 5), pero para lograr esto, es necesario “un clima que genere confianza y fomente el conocimiento mutuo más que la competitividad y actuaciones que incidan en la mejora de la aceptación de la diversidad para mejorar el rendimiento académico independientemente de factores personales, socioeconómicos o ambientales porque tiene una influencia significativa en la capacidad de aprender y mejorar las competencias académicas.” (Comellas y Carbó, 2013, p. 5; Álvarez-García, et. al, 2012,

p. 200). Entendemos aquí por “ambiente de aprendizaje” no sólo las condiciones materiales donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje sino “el clima emocional del aula” (Casassus, 2008, p. 90). De acuerdo con las investigaciones de Casassus, el factor el ambiente de aprendizaje es el que más ha logrado explicar las variaciones en el aprendizaje. En consecuencia, si la violencia no propicia ambientes de aprendizaje, el resultado será probablemente más deficiente que en climas donde predomine la paz y la colaboración. “... los alumnos pueden aprender a relacionarse con respeto y sin violencia. Esto es posible si se lleva a cabo una pedagogía que se ocupe de generar un clima de confianza mutua en la sala. Una docencia que pone atención a las interacciones emocionales de los alumnos.” (Casassus, 2008, p. 93).

Si bien no hay estudios que demuestren una relación causal directa y clara entre climas negativos de aprendizaje y rendimiento escolar, sí que hay en cambio estudios que revelan una correlación entre ambos factores (Casassus, 2008). Lo que no queda en duda es que la violencia ejercida en sujetos concretos tiene efectos negativos en el aprendizaje. “En cuanto a la forma directa en que la violencia puede impactar sobre el sujeto... éste se produce por el desajuste psicológico y de la personalidad del sujeto, viéndose afectadas, por tanto: la autoestima, la confianza en sí mismo, las habilidades sociales, etc.” (Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, et. al., 2011, p. 76).

Ahora bien, cuando la violencia se ejerce hacia el docente, puede generar fenómenos de cohesión entre los alumnos, tal como lo ha señalado Coser (2008) desde la sociología al tratar de comprender las funciones sociales del conflicto. Sin embargo, ello impide que éste pueda organizar actividades de aprendizaje y de comunicación asertiva con los discentes, lo cual implica una deficiencia en el aprendizaje. Ahora bien, el error sería pensar que hay dos y solo dos alternativas: o bien ejercer medios autoritarios de “castigo” y “recompensa” a la usanza conductista; o bien, caer en un amiguismo fácil con los alumnos. “El docente emocionalmente maduro puede ver que detrás de la indisciplina, hay miedos, rabia, orgullo o disgusto, que son los que hay que tratar...una relación emocional consciente permite actuar de acuerdo a lo que requiere la relación, puede ser suave o dura, más cercana o menos

cercana, más directiva o menos directiva. Unos alumnos pueden requerir un tipo de vínculo, y otros, otro tipo de vínculo.” (Casassus, 2008, p. 93).

Cabe mencionar que también los climas de aprendizaje negativos repercuten en el desempeño del docente, contribuyendo a efectos como el agotamiento extremo o la falta de motivación (Caraveo Portillo, Aldape Alamillo, et. al., 2017). Ello podría provocar poca atención por parte del docente a las actividades de aprendizaje y falta de motivación para acompañar a los estudiantes en su proceso. Pero aún hay más, y es que el docente es el encargado de crear los contextos donde sea posible el aprendizaje (Wenger, 1999, p. 266), al tiempo que representa la figura de autoridad central en el aula. La noción de comunidad de Etienne Wenger recoge algunas ideas para profundizar sobre cuál es el rol docente para promover formas de interacción que mejoren el aprendizaje a partir de la noción de comunidad de práctica.

Una comunidad de práctica se puede definir como un grupo de personas que surge del acoplamiento de sus actividades orientadas hacia un objetivo, en el cual hay negociaciones de los significados acerca de las propias actividades del grupo y de sus miembros, y de las cuales aprenden sus integrantes. La comunidad de práctica permite pensar el espacio educativo en términos de lo que hace posible que se constituya precisamente en tanto que práctica colectiva orientada hacia el aprendizaje. En este sentido, no es suficiente que el docente ponga a disposición de los alumnos el conocimiento como un mero objeto distanciado del aprendiz, ya que genera la impresión de que el conocimiento es algo desconectado de las prácticas específicas donde cobra sentido o de su aplicabilidad en la vida del estudiante, por tanto, fomenta la idea de que el conocimiento es insignificante. Es necesario que el docente se valga de contenidos informativos o conceptuales básicos, pero limitar su aprendizaje a la memorización literal es una visión parcial y poco significativa del aprendizaje. “This is especially true if the delivery of codified knowledge takes place away from actual practice, with focus on instructional structure and pedagogical authority that discourages negotiation.” (Wenger, 1999, p. 265).

Considerar el aprendizaje como un acontecimiento social y participativo implica la creación de formas de interacción que permitan la construcción colectiva de sentido. Los estudiantes

tienen que *hacer cosas*, esto es, involucrarse prácticamente con el significado de lo que aprenden de diversas maneras, “the primary focus must be on the negotiation of meaning rather than on the mechanics of information transmission and acquisition.” (Wenger, 1999, p. 265). Esto es así porque al tratar directamente con el significado de lo que se aprende, nos involucramos con otros e invertimos algo de nuestra propia cognición en el aprendizaje. El docente, entonces, debe encargarse de la creación de espacios, situaciones y formas de participación que permitan a los estudiantes confrontarse con el significado de lo que se enseña y aprende. No se puede hacer depender el aprendizaje exclusivamente del docente, pues él o ella son solo un recurso más entre una suma de medios por los cuales es posible aprender. Por lo anterior, es que se hace necesario que el docente diseñe maneras en las cuales los aprendices tengan experiencias directas con el significado. Por ejemplo, la comprensión de un concepto no puede ser lograda por memorización literal, antes bien, es necesario que el alumno emplee ese concepto para explicarse cosas, para dialogar y leer con otros. Wenger (1999) propone un argumento de peso por el cual no es deseable, a largo plazo, que los estudiantes mantengan relaciones literales con el conocimiento. Desde su perspectiva, ello conlleva que más tarde, en la vida adulta, las personas se relacionen de una manera superficial en sus relaciones sociales, es decir, se produce una alienación del sujeto frente al mundo, al ser incapaz de apropiárselo de manera significativa: se le quita al ser un humano su posibilidad de empoderarse y responsabilizarse de lo que le ocurre.

En último lugar, siguiendo a Wenger (1999), el docente debe promover la negociación de la identidad. Esto quiere decir que el espacio educativo debe permitir, para que los alumnos puedan comprometerse efectivamente en comunidad, la posibilidad de que tengan maneras no solo de destacar y formar sus individualidades, sino de transformar su manera relacionarse y de apropiarse de los fenómenos que los rodean, incluidos los contenidos disciplinares. Finalmente, este aspecto se refiere a qué actitudes fomentamos en los alumnos, qué clase relaciones buscamos que mantengan con lo que los rodea. “What appears to be a lack of interest in learning may therefore not reflect a resistance to learning or an inability to learn. On the contrary, it may reflect a genuine thirst for learning of a kind that engages one's identity on a meaningful trajectory and affords some ownership of meaning.” (Wenger, 1999, p. 270). La negociación de la identidad permite que los alumnos tomen la responsabilidad

de sus acciones orientadas al aprendizaje, ya que se posibilita el reconocimiento del sí mismo en los objetos de conocimiento.

En síntesis, el trabajo docente debe considerar tres rubros clave: 1) proponer objetos de conocimiento diversos que permitan la interacción de los estudiantes; 2) generar formas de participación/acción que impliquen intercambios de significado entre los alumnos, el docente y los objetos de conocimiento; 3) abrir espacios que permitan a los estudiantes transformar su identidad en relación con los otros y con el aprendizaje. Los climas negativos de aula y la violencia generada en ellos van en contra de la formación de comunidad y de negociación de identidades, conocimiento y formas activas de participación que limitan el aprendizaje de los alumnos.

Particularmente en el caso de la enseñanza de la filosofía, la violencia tiene algunas implicaciones que dificultan el proceso de experimentar vívidamente el filosofar. Eduard Vinyamata lo ha expresado así: “Una situación aguda de estrés tiende a reducir las capacidades de razonamiento e incrementa aquellas otras de agresión y de desarrollo de la violencia” (Vinyamata, 2014, p. 67). Si, como hemos dicho, los climas negativos generan miedo al error, apatía, estrés o distanciamiento del sujeto ante el significado en los alumnos y el docente, entonces nuestra capacidad de pensar críticamente y con los otros se ve entorpecida. Eso es así porque los afectos o emociones negativas se vuelven las protagonistas en el proceso de aprendizaje. Haría falta una inteligencia emocional muy desarrollada para separar clara y distintamente lo que sentimos de lo que pensamos, y dado que tratamos con personas *en formación*, no resulta razonable pensar que nuestros alumnos puedan soportar sin más un ambiente negativo solo porque resulta conveniente o repercute en una calificación.

A los docentes en filosofía suele importarnos que los alumnos piensen por sí mismos. Esto es legítimo y loable. Pero no podemos olvidar que en un ambiente donde se tiene un temor excesivo al error o la ignorancia no es posible pensar críticamente, y esto puede tener como consecuencias un proceso de enseñanza y aprendizaje poco favorable, y el germen de un conflicto de intereses mucho más acentuado. “Es justamente este tipo de temor, propio de la opinión más banal, el que impide que el alumno se atreva a entrar de lleno e implicarse

activamente en el debate, pero también es el camino idóneo para entrar en conflicto con el profesor, porque no se vislumbra ningún otro medio para la autoafirmación. El conflicto, manifiesto o latente, se convierte así en la única salida que posibilita que el alumno pueda construir su propia identidad, por muy artificiosa o destructora que ésta sea.” (Brenifier, 2015, p. 34)

Lemke (1997) ha hecho explícito, a través de una serie de investigaciones *in situ*, que los conflictos dentro del aula ocurren principalmente por la falta de reconocimiento de los valores e intereses de los alumnos. En este sentido se puede argumentar que el docente de filosofía debe tener en claro cuáles son sus valoraciones, pues es parte de su labor docente el conocimiento de la dificultad que entraña elegir un valor o unos valores, expresados en principios éticos que orienten una buena vida y, como parte de esa buena vida, la relación con los otros. La Ética entra entonces para hacernos evaluar el valor de nuestros propios valores y saber reconocer los valores de los alumnos. Esta dimensión axiológica de la enseñanza de la filosofía es una pieza para entender el proceso de desarrollo de los conflictos, y a su vez nos sirve para considerar la imposición o el choque de valores como una forma que puede generar conflictos entre docente y estudiantes. Por tanto, la violencia se vuelve un reto más para los docentes de filosofía, dado que es imposible una relación ética donde no hay libertad.

A partir de lo anterior, conviene destacar claramente algunos de los efectos que pueden tener los ambientes de aprendizaje negativos y la violencia para el aprendizaje de la Filosofía:

- Comprensión limitada o meramente literal con los conceptos filosóficos
- Falta de conexión entre la disciplina y la vida cotidiana de los estudiantes
- Baja atención, motivación y participación del estudiante hacia la disciplina
- Evaluaciones que no reflejan el aprendizaje efectivo de los estudiantes
- Desgaste emocional del docente y los alumnos
- Fomento de la indisposición a la argumentación y el trabajo intelectual
- Desvalorización de la filosofía como saber culturalmente relevante
- Alienta el conformismo en el aprendizaje y resta autonomía intelectual al estudiante

Podemos recoger estos problemas en lo que M. Cholbi ha denominado “orientaciones de aprendizaje”, es decir, tendencias conductuales, emotivas y cognitivas que adquieren los aprendices en el transcurso de sus experiencias educativas, particularmente en instituciones formales, y que moldean la forma en que se relacionan con el conocimiento. Tenemos en primer lugar, los aprendices resistentes: son aquellos que abiertamente son hostiles o indiferentes al aprendizaje. “Pessimistic or apathetic, resistant learners see themselves as powerless, avoid nearly every learning opportunity, and are apt to define the goal of each learning opportunity as mere survival” (Cholbi, 2007, p. 38). Los estudiantes con esta orientación de aprendizaje manifiestan su resistencia, no sólo con bajas calificaciones y poco esfuerzo, sino que pueden estar abiertamente en contra de las situaciones de aprendizaje, lo cual puede perjudicar los ambientes generales del aula.

Además, encontramos a los aprendices conformistas o “aprendices bulímicos”, que se distinguen por la aceptación pasiva del conocimiento, con el fin de cumplir las expectativas que otros tienen de él. Hacen pocos esfuerzos por comprometerse con el aprendizaje y dejan que las autoridades determinen su logro o fracaso. Su motivación, por tanto, no es intrínseca, y el conocimiento solo es un requisito más que debe ser cumplido. Esto es un problema para el aprendizaje de la filosofía porque es indispensable darse la oportunidad de equivocarse, de poner a prueba ideas y aceptar cuando carecen de sustento o sencillamente no son razonables o éticas.

En ambos casos, el estudiante pierde control sobre su aprendizaje y la filosofía aparece entonces como un cúmulo de conocimientos impuestos que no tienen relación con las preocupaciones fundamentales del ser humano. Esto significa que el aprendizaje queda reducido a un proceso de adquisición de información, muy útil para acreditar una evaluación que se basa en la reproducción memorística, pero poco significativa y funcional para el estudiante. Evidentemente, esto enrarece el sentido total que la filosofía tiene como disciplina y se aparta más de sus objetivos, en la medida en que aspira a pensar significativamente sobre el mundo y a desarrollar la sensibilidad intelectual de las personas hacia los problemas humanos. Los climas negativos producen impresiones negativas en los estudiantes sobre lo

que es la filosofía y su valor. Es por ello que los docentes debemos fomentar otro tipo de interacciones en el aula que puedan repercutir en la calidad del aprendizaje de la filosofía.

En síntesis, decimos: hay un problema de violencia en la población joven y en la escuela, y la enseñanza de filosofía –el docente- tiene el reto de afrontarla, ya que representa justamente todo lo que no queremos y no esperamos que sea el filosofar. Con base en las cifras anteriores y los estudios dedicados al problema podemos constatarlo. Además, lo hemos visto, genera problemas para fomentar ambientes de aprendizaje favorables para los docentes y los alumnos, particularmente para la filosofía. Ahora es necesario plantearnos ¿qué soluciones existen ante el problema de la violencia?

Capítulo II. La posibilidad del diálogo en la EMS

En este capítulo trataremos de entender las raíces de la violencia para, a partir de ello, formular una propuesta basada en diálogo, el cual, pensamos, en hipótesis podría ayudar a atajar los conflictos y prevenir así la violencia estructural, generando climas de aprendizaje mucho más colaborativos. Recurriremos a propuestas desde la Filosofía y la Conflictología que nos permitan entender la naturaleza del diálogo y que nos orienten sobre los fundamentos para afirmar que éste y su estructura de actividad, son un instrumento valioso en la generación de condiciones adecuadas de intercambios argumentativos. Se expone, además, cuál es el papel que tiene el diálogo en el actual modelo educativo, y qué aciertos y desaciertos tiene en relación con la problemática que hemos planteado, para ello se expone una visión de conjunto de la EMS en México y el lugar que tiene la filosofía en el sistema educativo.

2.1 La lógica del conflicto

Hasta el momento hemos hablado de la presencia de la violencia en la sociedad y su relación con la escuela, de los estudios que han intentado dar cuenta del fenómeno con diferentes marcos conceptuales, y de los problemas que genera en el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía. Para formular una propuesta, debemos comprender cuál es el origen de la violencia, su lógica de funcionamiento y los problemas que puede generar a nivel de la enseñanza y el aprendizaje. Para ello tomaremos las bases teóricas de la Conflictología. Hemos optado por este enfoque y no por otros porque éste tiene la ventaja de ser *adisciplinario*², y no se restringe a conceptualizar el conflicto como un asunto reductible a ninguna disciplina en específico,

² En palabras de uno de sus principales exponentes, Eduard Vinyamata, “La Conflictología es una <a disciplina>, es decir no forma parte de ninguna disciplina específica, sino que las contiene a todas. Buena parte de sus recursos de análisis y capacidad de comprensión provienen de las ciencias sociales. Pero también resultan muy importantes las aportaciones de la neurología, la biología, la filosofía e incluso las matemáticas, la física teórica y la mística.” (Vinyamata, 2014, p. 15)

sino como un fenómeno complejo que debe y puede ser abordado desde perspectivas complementarias, incluida la Filosofía. En suma, porque parece ser el enfoque más rico conceptualmente en cuanto al tratamiento del problema. Tiene además la ventaja de que el término de *conflictología*, al menos en el contexto de latinoamericano, no se confunde con otras maneras de abordar el conflicto como la Conciliación y el Arbitraje, propios en México de especialidades más próximas al Derecho, o de perspectivas como la Mediación, que en México se relacionan más con intervenciones mercantiles.

La primera proposición que debemos sentar, es que la violencia es un efecto, un resultado, una salida negativa a un problema planteado: *el conflicto*. “La violencia es un elemento central en el conflicto y permite distinguir entre los procesos conflictuales positivos y negativos. Sin violencia, aunque pueda existir tensión, los conflictos adquieren un carácter positivo.” (Vinyamata, 2014, p. 31). En esta perspectiva el conflicto no se prejuzga como negativo o positivo, sino que es solo en función de su resultado como se puede calificar. De acuerdo con Vinyamata (2015), existe un mecanismo básico de funcionamiento del conflicto: el encadenamiento de la necesidad, el miedo y la acción.

Los humanos tenemos deseos y necesidades básicas que en nuestras sociedades suelen volverse más complejas, pero que en principio suelen ser las mismas para todos, por ejemplo: de comer, vestir, recrearnos, entre otras, y que eventualmente pueden ser más complejas de solventar: el tener un empleo nos facilitará tener recursos para satisfacer nuestra alimentación, asegurarnos un vestido y un techo, el reconocimiento, el prestigio, la seguridad, etcétera, por lo cual zanjar una necesidad básica ahora pasará, por ejemplo, por la obtención de un empleo que a su vez requiere un mínimo de preparación. “Tales necesidades... tal vez aparentarán un alejamiento de la concepción básica de necesidad, pero continuarán conservando el mismo origen, aquella misma función, consistente en el mantenimiento de la vida...” (Vinyamata, 2014, p. 57). Ahora bien, el miedo aparece como mecanismo de alarma que nos urge a obtener una u otra satisfacción, y que eventualmente nos moverá a accionar para lograr tal o cual satisfacción. Si con nuestra acción logramos satisfacer nuestras necesidades entonces el miedo no continuará ejerciendo influencia sobre el comportamiento y cesará; si no lo hace, entonces continuará hasta que el deseo sea satisfecho o anulado.

El miedo es el mecanismo más inmediato que el cuerpo tiene para ponernos en acción, aunque pueda haber otras motivaciones ulteriores. “Este proceso encadenado de Necesidad-Miedo-Acción nos describe el sistema básico de funcionamiento, el origen, la formación y el desarrollo de los conflictos.” (Vinyamata, 2014, pp. 57-58). En ese proceso básico se encuentra gran parte de la posibilidad de comprender cómo surge la violencia, ya que usualmente la violencia surge como una respuesta posible para lograr la satisfacción de una necesidad. Se puede pensar como ejemplo, que un estudiante tenga la necesidad de reconocimiento; ahora bien, la falta de éste que puede generar un docente que anule su participación en clase o no lo tome en cuenta o no se lo ofrezca en el marco de las posibilidades del aula, hará al alumno experimentar miedo ante la falta de ver logrado su deseo; si la situación persiste y el docente no logra darse cuenta de su actuar y sus consecuencias, puede fácilmente ayudar a generar las condiciones propicias para generar un conflicto, porque entonces el alumno movilizará los recursos de los cuales disponga para satisfacer su necesidad (que pueden venir de una historia familiar o social violenta). Aunado a esto debemos considerar también la sociedad y el entorno cultural que puede favorecer o no, la adopción de ciertos mecanismos para satisfacer los deseos. Si la sociedad donde se encuentra nuestro hipotético alumno valida la violencia como forma para satisfacer los deseos y necesidades, evidentemente el alumno podrá optar casi sin pensar por esa misma solución, y no por un determinismo social, sino porque ante la necesidad que tiene y el miedo que se produce actuará con los recursos (cognitivos, psicológicos, morales y biológicos) de los cuales dispone. La figura del docente pasará a colorearse ante la percepción del alumno con otro tono: “Lo que se acaba de producir es un cambio esencial en la percepción que tenemos del otro; habremos pasado de una percepción más o menos positiva o neutra a otra de carácter negativo.” (Vinyamata, 2014, p. 61). Es decir que, en algún momento del conflicto, para nuestro psiquismo el otro se convierte en una amenaza.

Frente a esto, lo que ofrece la Filosofía, desde la perspectiva de la Conflictología son al menos dos cosas: 1) aporta elementos para comprender el sentido y el significado de nuestras acciones para nosotros mismos; y 2), ayuda a reconocer y comprender los valores que orientan nuestras acciones.

En cuanto al punto 1), hay que decir que esta cualidad no es exclusiva de la filosofía, sino que es compartida por otras disciplinas y ámbitos de actividad humana preocupadas por el sentido de la existencia, del universo y de nosotros mismos, por ejemplo, la religión, la psicología o la mística. “Los conflictos no surgen únicamente como problemas de comunicación; con frecuencia el problema comunicativo es uno mismo, con la propia significación y sentido. Aquí es cuando se hace necesario el concurso de la filosofía, de la psicología profunda, de la espiritualidad o de la mística.” (Vinyamata, 2014, p. 62). Esto quiere decir que los procesos conflictuales, desde esta perspectiva, no son reductibles a “faltas de comunicación” o una comunicación defectuosa. Más bien habría que pensar, según Vinyamata, que la relación con el otro es en principio una exteriorización de la relación de uno consigo mismo. Y es en ese punto donde la filosofía puede cuestionar y articular cuál es el sentido y el propósito que uno concibe racionalmente para uno mismo. Esto es posible porque la filosofía ayuda a comprender las cosas desde diferentes puntos de vista y dislocar nuestra posición como la única válida. “Modificar tales percepciones pasa únicamente por el dominio espiritual, esta capacidad de trascender y comprender, de sentir de manera diferente, la realidad y la significación de la vida, del mundo, de uno mismo.” (Vinyamata, 2014, p. 88). Esto es, que la filosofía puede iluminar algunos aspectos sobre nuestros conflictos en la medida en que promueva prácticas dialógicas orientadas a problematizar nuestra percepción e interpretación de lo que nos circunda; esto es así porque en el diálogo se da la comprensión de los otros y así modificar nuestras percepciones e incluso, la capacidad de comprendernos a nosotros mismos.

Lo anterior implica ampliar la concepción del quehacer del docente de filosofía: no solo mostrar y enseñar las grandes figuras de la tradición, sino en promover, mediante el intercambio dialógico, la reflexión y el cuestionamiento explícito sobre las concepciones y valores de los propios alumnos. Lo anterior pone ya el hilo conductor sobre una de las condiciones necesarias que debe cumplir nuestra propuesta: promover el diálogo argumentativo y colaborativo, por encima de la competencia y el buscar tener razón a toda costa, y eso se logra no sólo con un cambio de actitud sino con cambios en la estructura

misma que empleamos para un encuentro dialógico. Si logramos al menos aceptar y reconocer el punto de vista del otro, habremos dado ya un gran paso.

La idea central que rescatamos de la Conflictología es que las acciones y actitudes pueden estar influenciadas por nuestras convicciones axiológicas y filosóficas. Esto es, que no hay en principio un determinismo inconsciente, biológico de cualquier otro tipo, sino que los conceptos y preconcepciones filosóficas que tenemos modifican e intervienen en nuestra conducta. “Lo que resulta interesante... es la importancia que poseen los principios rectores filosóficos, aunque estos no sean explícitos, los valores, las concepciones, su traducción en actitudes psicológicas y su adaptación a formas pedagógicas que acabarán implantándose en formas culturales globales...” (Vinyamata, 2014, p. 81). El punto de entrada para la filosofía consiste para esta perspectiva en hacer explícitos los conceptos que cada uno de los discentes tiene, no necesariamente con el fin de cambiarlos, imponer nuevos, sino de examinarlos. De ahí que el autor cite la vertiente de la Filosofía práctica (o práctica filosófica), que apuesta por una revitalización de los procedimientos y herramientas de la tradición filosófica en contextos no académicos y para formatos no necesariamente académicos. Ese enfoque, como ha visto Vinyamata, no es una forma de mediación o de arbitraje, sino que trabaja sobre el sujeto mismo y su particular modo de articular sus valores, conceptos y deseos. El “inconveniente” de este enfoque para su instrumentalización en una asignatura de corte filosófico es que no cuenta con procedimientos formales tan explícitos como son exigidos por los programas del CCH y los programas universitarios de Filosofía aún no habilitan a sus egresados en corrientes vanguardistas de la enseñanza de ésta. Para la Conflictología no hay “métodos” definitivos para tratar los conflictos, la idea principal es que, en la gestión de los conflictos, cualquier idea, estrategia y método que ayude a canalizar el conflicto y evitar la violencia es bienvenida.

2.2. El diálogo como alternativa

Existe un acuerdo más o menos generalizado entre organismos nacionales e internacionales (Organización de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad

de México), de que el diálogo puede contribuir a fomentar una cultura libre de violencia, por medio del reconocimiento del surgimiento del conflicto, pero de su manejo estratégico.

El conflicto puede generar las condiciones para la expresión del diálogo, y tener en éste cabida. No quiere decir que para dialogar se necesite como condición previa el conflicto, sino que el conflicto puede generar la necesidad de diálogo para dirimir las diferencias. Así pues, el conflicto se puede *transformar*, en el sentido de Lederach³. El conflicto puede tener como aspecto positivo el desarrollo de habilidades argumentativas, el ejercicio de la razón, y la problematización. “La idea de ser responsable por los argumentos propios y de intercambiar opiniones con los demás en un entorno de respeto mutuo por la razón es fundamental para la resolución pacífica de las diferencias, tanto en el seno de una nación como en un mundo cada vez más polarizado por los conflictos étnicos y religiosos.” (Nussbaum, 2010, p. 83-84). En nuestros términos, diríamos que en el diálogo se esgrimen argumentos, y que mediante el diálogo argumentado se puede dar una salida al conflicto que no necesariamente concluya en violencia, y como lo señala Nussbaum, esto resulta cada vez más urgente debido al surgimiento de polarizaciones, extremismos y dogmatismos en todas sus formas en diferentes ámbitos de la vida, particularmente en sociedades cada vez más pluriculturales, con visiones comprensivas de mundo en ocasiones antagónicas.

Una de las alternativas institucionales para hacer frente a la violencia se inscribe en el acuerdo sobre la promoción de una cultura de paz de la ONU, que surge en el marco de la Resolución A/53/245 con la Declaración y el Programa de Acción de una Cultura de Paz, de 1999, que dice: “Reconociendo que la paz no sólo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos...”. (ONU, 1999, p.2). Esto es, que en el manejo del conflicto se le reconoce al diálogo un papel preponderante. Reforzando lo anterior, la misma resolución, en su artículo 3º, nos dice: “El

³ Retomo el término técnico tal como lo plantea Lederach: “El concepto de Transformación ofrece una visión clara e importante porque nos lleva a enfocar el horizonte hacia el cual nos queremos dirigir –la construcción de relaciones y comunidades saludables tanto a nivel local como global. Este objetivo requiere cambios reales en nuestra forma actual de relacionarnos.” (Lederach, 2003, p. 4). Transformar los conflictos es tener como objetivo no el apaciguamiento de los intereses en pugna, sino la construcción de acuerdos y relaciones estables de cara a los conflictos, no a sus espaldas.

desarrollo de una cultura de paz está integralmente vinculado a [...] la posibilidad de que todas las personas a todos los niveles desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias”. (ONU, 1999, p.3). Esto significa que el conflicto es componente permanente de las relaciones humanas, pero ello no implica necesariamente la violencia, y es ahí donde entra el diálogo.

Como complemento teórico a lo anterior, pero desde el punto de vista sociológico, “el conflicto no siempre es disfuncional para las relaciones dentro de las cuales acontece; con frecuencia el conflicto es necesario para mantener esas relaciones. Si no cuentan con medios para evacuar la hostilidad de unos a otros, y para expresar su disentimiento, los miembros del grupo pueden sentirse completamente abrumados y reaccionar con la separación o apartamiento. El conflicto sirve para mantener las relaciones, al dejar libres los sentimientos de hostilidad aprisionados” (Coser, L. 1961, p. 53-54). Coser, en su *Sociología del conflicto*, expresa que éste forma parte de los mecanismos de socialización del ser humano. Mediante el conflicto, se refuerza la identidad de las partes en pugna, y permite la liberación de sentimientos agresivos cuando existen los medios para hacerlo. Y es que la conflictividad surge en la medida en que somos seres con intenciones y objetivos divergentes: “los conflictos tienden a verse como situaciones en las que dos o más individuos, al identificar sus intereses como contradictorios entre sí, entran en confrontación con el objetivo de neutralizar a su oponente y logran, así, realizar sus propósitos.” (Alba, 2014, p. 61-62).

Dentro de las condiciones de emergencia de la violencia en la escuela, según lo anterior, se encuentra el manejo poco estratégico del conflicto. Ahora bien, ¿cómo el conflicto puede ser algo positivo en la formación educativa? Me permito una cita extensa de (Alba, 2014, p.66):

Transformar conflictos es una de las expresiones derivadas de la habilidad de argumentación práctica. Al hablar, generamos distintas formas de conversar en las que ponemos en práctica estrategias para alcanzar acuerdos; mediante el habla razonamos para la acción...cuando los docentes usan su autoridad... buscan generar orden, y pueden hacerlo de muchas formas: imponiendo obediencia

apoyados en su poder institucional o acercándose a los intereses de las y los jóvenes con pautas de selección de razones de acuerdo con las necesidades existentes.

Los estudiantes, por su parte, reconocen lo que son mejores razones; esto no significa que las acepten de inmediato; en principio pueden dudar de ellas en función de que les convenga o no y ése es el quid. Usar razones genera procesos de cuestionamiento que afectan al estudiante y lo llevan a hacerse preguntas.

El Iteso, en su *Manual para el análisis y la intervención en conflictos sociales*, afirma que: “El diálogo es un proceso de interlocución entre personas, el cual exige la capacidad de establecer interacciones comunicativas con especial énfasis en escuchar. Al disponernos al diálogo en cualquier situación de conflicto, nos disponemos a escuchar y tomar en consideración opiniones, reflexiones o reacciones de otros participantes. Saber escuchar es la base del diálogo pues a partir de ello se reconocen y toman en cuenta los puntos de vista de la contraparte en conflicto.” (Guzmán, 2014, p. 14). En otras palabras, mediante el diálogo nos ponemos en situación de apertura al otro. Ese otro que se presenta con intenciones y objetivos distintos, pero no necesariamente opuestos a los nuestros y es precisamente el diálogo el instrumento que permite descubrir el fondo real del conflicto o desacuerdo.

Ahora bien, cuando dialogamos, ponemos en juego más que un intercambio de signos, salimos de nuestra esfera privada para entrar en contacto con el otro. Se afirma esto con el deseo ampliar la idea de diálogo y evitar el riesgo de caer en una dimensión estrechamente instrumental del éste, ello nos permitirá habilitar una dimensión conceptual que dé mayor profundidad y alcance a nuestra propuesta. “La presencia de *el otro* representa posibilidades. El otro interviene con la realización de su proyecto, con la situación que tiene, en la propia situación. Interviene constitutivamente en convivencia que puede ser pacífica o conflictiva. Convivir es problemático y la opción del diálogo es una alternativa para dirimir los conflictos que se presentan en la confrontación de proyectos.” (Marrufo, 2012, p. 35). De modo que, si el otro se nos presenta ante todo como un proyecto que se cruza con el nuestro, el diálogo puede ayudar a esclarecer la convergencia o divergencia del proyecto propio y ajeno. Esto ocurre porque el diálogo es una apertura franca del sí mismo al otro y viceversa, y eso significa que, en mi proyecto de ser, el otro también constituye la forma en la cual se expresa y se construye mi propio proyecto humano. “...la conversación con el otro, sus objeciones o

su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque del posible acuerdo al que la razón nos invita.” (Gadamer, 1992, p.206).

En suma, el diálogo abre al otro en su individualidad, y con ello expande nuestro propio ser. De modo que la respuesta a la pregunta, ¿por qué el diálogo puede ser una estrategia para afrontar el conflicto? Se puede responder, filosóficamente, que el diálogo puede ser una estrategia para afrontar el conflicto porque su naturaleza es la apertura mutua del ser de los dialogantes: para dialogar hay que dejarse atravesar por el ser y el proyecto del otro, e irremediamente el yo atraviesa al otro; pero elaboremos más el argumento.

Al abrir(se) al ser del otro, lo que permite el diálogo es suspender la anulación que implica el ejercicio de la violencia, y en esa frágil suspensión construir otro modo de ser con el otro, que evidentemente puede “no resultar”, pero que por instantes abre al menos la posibilidad de “ser”. “La verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra otro ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra. Un diálogo logrado hace que ya no se pueda recaer en el disenso que lo puso en marcha. La coincidencia que no es ya mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, posibilita la solidaridad moral y social.” (Gadamer, 1992, pp. 184-185). Esto es, en la visión de Gadamer, que el diálogo posibilita confrontar el disenso por medio de la construcción interrogativa de lo común, del mundo, y sobre esa base tiene sentido, después, el acuerdo ético de las partes en pugna. “...es un ejercicio que desafía al interlocutor y revela un determinado no saber, una situación que le otorga una capacidad de preguntar. Este ejercicio aporético, derivado de Sócrates y su método de la pregunta, lleva a la apertura de alternativas.” (García, 2017, p. 11)

En síntesis, el diálogo es una opción para afrontar el conflicto necesario porque en el diálogo ponemos en juego nuestro ser, no sólo nuestras prácticas lingüísticas concretas o un intercambio instrumental de signos y convenciones. Implica, según lo que hemos visto, apertura a la alteridad y la participación activa de los involucrados. “...la utilización de la palabra y del debate, en tanto que medio de confrontación y de intercambio generador de sentido, ofrece una posibilidad interesante de tratar el problema, más allá de la ilusoria o

absurda pretensión de resolverlo a toda costa. Para ello, la alteridad debe ser explicitada y no simplemente ignorada, o directamente rechazada. En este caso, el análisis, verdadero portador de ese espíritu crítico, encuentra su utilidad no simplemente como un mero instrumento académico y abstracto, sino como una forma de poner a prueba nuestro ser...” (Brenifier, s/f, p. 37). Es por esta dimensión ontológica del lenguaje que podemos concluir que el diálogo no es un mero instrumento y en su esencia implica la posibilidad de tratar el conflicto.

El diálogo que pretende dirimir los conflictos, sin embargo, no es un fenómeno común en nuestras sociedades contemporáneas, con claras tendencias al individualismo y el egoísmo, donde naturalizamos el decir lo que sea, como sea y a quien sea. Por ello es preciso señalar algunas cualidades de este tipo de diálogo. En primer lugar, siguiendo a Gadamer, se trata de un diálogo crítico porque tiene como uno de sus obstáculos el prejuicio. “La apertura se bloquea en muchas ocasiones con la existencia de los prejuicios –positivos o negativos-, tan comunes en los escenarios de conflicto, por ello el diálogo que se exige es un diálogo crítico.” (García, 2017, p.14).

La criticidad del diálogo se refiere a la capacidad de reconocer los prejuicios históricos que permean nuestras relaciones humanas y el manejo de conceptos heredados e ideas no examinadas, pero también de reconocer los prejuicios del otro, por ello, el modelo de diálogo que piensa Gadamer, es el *modelo socrático* de diálogo, es decir, el diálogo del intercambio de preguntas y respuestas que no tiene como fin la imposición de un punto de vista, sino la voluntad de saber, que parte del reconocimiento del no-saber propio. “La apertura del no saber que da crédito al interlocutor en aras de saber presenta además de una humildad intelectual, una actitud de escucha.” (García, 2017, p. 14). El componente crítico del diálogo es indispensable si pensamos en una situación de conflicto, porque permite tomar distancia de nuestras valoraciones, juicios y prejuicios para tratar lo conflictivo, y con ello cuestionar la rigidez de las posibilidades que preformamos ante un problema o tensión dados. En esencia, el diálogo crítico implica imaginar alternativas.

En segundo lugar, podemos recuperar lo que Mariflor Aguilar ha destacado como “construcción de lo común” a partir de la alteridad. Esto quiere decir que el diálogo, para

serlo verdaderamente, debe reconocer la condición de alteridad del otro, y simultáneamente la propia alteridad, porque ello permite fundar la base de la construcción de acuerdos, esto es, por la coincidencia de la condición común de alteridad mutua. “Reconocer la alteridad del otro es reconocer la propia condición de alteridad, [...] (la alteridad) es un espacio [...] que se comparte y en esa medida constituye [...] un espacio común.” (Aguilar Rivero, 2004, p. 20, citado por García, 2017). Este reconocimiento permite que haya un diálogo efectivo por dos motivos: el primero es que se parte de algo común –la alteridad (ambos somos otro para el otro); y, en segundo lugar, porque implica renunciar a tener de antemano la razón. “La condición decisiva es sin duda que se sepa ver al otro como otro. En este caso los intereses reales del otro que contrastan con los propios, percibidos correctamente, incluyen quizá unas posibilidades de convergencia.” (Gadamer, 1992, p. 208). Se construye lo común en el diálogo atento porque pretendemos escuchar la convergencia del otro escuchando sus razones y elaborando un espacio compartido.

Con lo anterior queda fundamentado cómo es que el diálogo puede abrir una alternativa para dirimir conflictos, ahora debemos precisar aún qué concepto de diálogo puede ser instrumentalizado dentro del aula en consonancia con el desarrollo anterior.

Parece evidente que se dialoga en el aula, la cuestión fundamental es qué tipo de diálogo es el que suele ser empleado por los docentes y qué consecuencias tiene. J. Lemke (1997) ha clasificado los tipos de diálogos recurrentes en el aula de nivel bachillerato. El más común es el *diálogo triádico*. Éste consiste básicamente en tres pasos: una pregunta del profesor (de la cual él ya tiene la respuesta) a los alumnos, que responden; luego el profesor evalúa la respuesta como correcta o incorrecta.

Pregunta del profesor → Respuesta del alumno → Evaluación del profesor

Este tipo de diálogo debe su recurrencia a las ventajas normativas que le reporta al profesor. De inicio y por la estructura misma del diálogo, él se coloca de entrada en una situación donde puede más o menos controlar la interacción, puesto que sanciona y define qué respuestas son “aceptables” o no, y quién tiene derecho a la palabra. Suponiendo que la respuesta del alumno no fuera correcta, el profesor entonces puede pedir la participación sucesiva de los alumnos hasta “dar” con la respuesta que él espera, también puede elaborar

la respuesta del alumno y agregar o quitar elementos que la hagan encajar en lo que se ha definido por él o por su disciplina como una respuesta correcta. Esto genera, de acuerdo con Lemke la apariencia de un diálogo cuando en realidad existe un monólogo: “Si el profesor designa a otro alumno para que hable, ese alumno, especialmente en el diálogo triádico, está realmente hablando en lugar del profesor... el intercambio pregunta-respuesta-evaluación, cuando funciona adecuadamente (por ejemplo, con respuestas correctas) es un simple sustituto del monólogo del profesor.” (Lemke, 1997, p. 91). Esto es así porque se aceptan como respuestas correctas informaciones previamente definidas por el profesor. Y esto quiere decir que, en realidad, solo es el profesor hablando a través de otro, lo que anula su diferencia. Esta estructura dialógica puede desatar confrontaciones entre docentes y alumnos porque no se reconocen los esquemas mentales del alumno ni su manera de procesar y organizar la información, sino que se le impone una como la única correcta. Esto impide una negociación del significado de los conceptos que el docente pretende enseñar, lo cual implica que el alumno, con mucho esfuerzo, deba adaptarse a los conceptos y contenidos que el docente le muestra. Naturalmente, esto solo lo logran los alumnos altamente motivados, que suelen ser pocos.

Hay sin embargo otras formas de interacción dialógica que pueden ayudar a evitar el monólogo docente y promover otras formas de interacción más auténticas y que no sólo permiten una interacción más directa entre los alumnos, sino que permiten el uso de la argumentación, y en ese sentido, promueven la formación de los estudiantes en el uso de esquemas de diálogo que favorezcan la confrontación racional de sus diferencias y, simultáneamente, la negociación de significados entre ellos y el docente. Estos dos tipos de diálogo según Lemke son: el diálogo o discusión cruzada y el diálogo verdadero.

Para ambos tipos de diálogo se requiere en primer lugar, una apertura del docente a plantear preguntas para las cuales no tiene una solución correcta de antemano, y que, del lado del alumno, le permitan alcanzar un proceso argumentativo y no meramente inferencial (Rapanta, 2019). Estas preguntas pueden ser llamadas “preguntas de segundo o tercer orden” porque ya no se refieren a hechos, sino a las presuposiciones que actúan en una situación concreta. Dicho con otras palabras, son preguntas que se dirigen a los criterios de acciones y

límites de nuestros conceptos, no se refieren directamente a estados de cosas supuestamente constatables empíricamente. (Shipley, Mason, eds., 2004).

En segundo lugar, la estructura general de la actividad dialógica debe modificarse. Los diálogos cruzados son una opción. En ellos, una vez que se ha iniciado una discusión, el profesor opera como un mediador de los argumentos de los alumnos. En este caso, por ejemplo, el profesor puede plantear una pregunta de segundo o tercer orden, permitir que un alumno ofrezca una respuesta y redirigirla a otro alumno o comentarla él mismo y contestando o preguntando al mismo alumno en segunda persona (con el fin de evitar el “ella ha dicho...”, por el “tú has dicho...”). Ello permite descentralizar la palabra en cierta medida, y al mismo tiempo concede la oportunidad de que el alumno no solo “repita” lo que el profesor quiere escuchar, sino que elabore argumentos para sus afirmaciones.

La última forma de actividad dialógica es lo que Lemke (1997) llama “diálogo verdadero”. Esta estructura de actividad es muy poco frecuente en el aula. El autor no es muy claro sobre cómo debería ser la estructura de este tipo de actividad, y su definición es la siguiente: “Un patrón de actividad en el cual el profesor y los alumnos se preguntan mutuamente y responden a los comentarios del otro como si fuera una conversación normal” (Lemke, 1997, 229). Este tipo de diálogos requieren abandonar estructuras autoritarias donde el saber recae únicamente sobre el docente, y requiere un fuerte compromiso de las partes.

Estas estructuras de diálogo que hemos mostrado tienen el objetivo de poder acercarnos a una definición de diálogo tal, que pueda incluir diferentes tipos de estructuras dialógicas. Tomaremos la definición de diálogo de Walton:

“A dialogue (to use a generic term) or a conversation (to use an everyday term) is defined as a goal-directed conventional framework in which two speech partners reason together in an orderly way, according to rules of politeness or normal expectations of cooperative argumentation for the type of exchange they are engaged in.” (Walton, 1998, p.3)

Este concepto de diálogo nos resulta útil por los siguientes motivos: 1) permite estructuras de actividad dialógica más auténticas donde, como hemos visto con Gadamer, se permite la

co-construcción de algo común. 2) porque implica un objetivo de diálogo; es decir, se orienta a un fin específico y definido. Y 3) porque implica argumentación, esto es, dar y pedir razones orientadas según una meta, es decir, la construcción colectiva de sentido; finalmente 4) porque se incluye la idea de un marco (framework) o estructura de actividad definida. Todo lo anterior contribuye pues a diseñar propuestas de diálogo capaces de ser integradas en el aula desde la filosofía e incluso con recursos de la lógica informal.

En síntesis, el concepto de diálogo que debemos habilitar en el aula tiene que contener los siguientes caracteres: debe ser un intercambio argumentativo entre los participantes o discentes orientado según una meta (puede ser una pregunta a resolver, una lectura a analizar, generar un acuerdo, etc.), que siga reglas de intercambio (roles en el diálogo, posibilidades de actividad para los participantes) para la construcción colaborativa de sentido, donde el profesor debe asumir el papel de mediador y guía con el uso de preguntas (especialmente de segundo o tercer orden, aunque pueden incluirse preguntas fácticas como inicio o con fines específicos de argumentación), y en el cual se debe promover la escucha y evitar el monólogo. El intercambio de argumentos pretende que los alumnos puedan esgrimir razones y afrontar desacuerdos de manera racional. La meta del diálogo tiene el sentido de evitar la frecuencia del uso de falacias y alcanzar propósitos educativos. Las reglas permiten un orden, que se traduce en una mayor inteligibilidad de la palabra –es importante que las reglas se comprendan como instrumentos para lograr la comprensión y no para fomentar la opresión. La construcción colaborativa implica asumir que el diálogo no solo es discutir para ganar o imponer una postura personal de los participantes, sino para construir con los otros un espacio común y lograr metas en común. Se estipula en nuestra definición el posible rol del docente, con el fin de evitar prácticas monológicas o “falsos diálogos”, asignándole la tarea de plantear preguntas, más que dictar respuestas, que contribuyan asimismo a la cooperación. Finalmente, la exigencia de escucha tratar de garantizar la participación de los alumnos, que se puede manifestar no sólo en una avidez de hablar, sino en la capacidad de reformular argumentos, ofrecer retroalimentación, realizar observaciones sobre las interacciones dialógicas, hacer una construcción propia de sentido o formular conclusiones personales. Algunas de las estructuras de diálogo que más pueden servir en este respecto son los muy diversos modelos de diálogo socrático.

A partir de esta larga definición podremos elaborar estrategias didácticas más precisas en nuestra intervención docente y que deberán reflejar los puntos que hemos definido.

Podemos concluir este capítulo afirmando que, si bien es cierto que hay un problema de violencia en México, también cabe la posibilidad de pensar el diálogo como una alternativa viable, dado que dialogar implica escuchar al otro, construir algo común y fomentar espacios de interacción dialógica que permitan el pensamiento. Nuestro hilo conductor será ahora: ¿En qué situación sobre el diálogo nos encontramos en México, particularmente en la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato? A esta pregunta trataremos de dar respuesta en el apartado siguiente.

2.3. Retos y problemas de la enseñanza de la Filosofía y el diálogo en la EMS

Uno de los principales problemas que se encuentran en la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior que impiden tematizar y practicar el diálogo, es que hay prácticas docentes aún arraigadas en el modelo de transmisión de información, y prácticas monológicas. La UNESCO cita en la publicación de 2011 *La Filosofía una escuela de libertad*, un estudio efectuado en 1998 por la Organización de Estados Ibero-Americanos sobre la enseñanza de la filosofía en nivel secundario, que señala “allá donde se enseña aún la filosofía, el proceso educativo pone más el acento sobre la historia de la filosofía que sobre la filosofía en sí misma” (UNESCO, 2011, p. 79).

Al margen de lo que el propio estudio comprende por “filosofía en sí misma”, esto puede ser interpretado en el sentido de que la enseñanza de la filosofía se acerca más a una concepción monográfica y monológica de la Filosofía que se aleja de la concepción de la Filosofía como práctica con otros, porque historiar la filosofía significa usualmente caracterizar en su contexto los pensamientos de los filósofos y sus propuestas. No quisiera aquí entrar en el ya viejo debate de “filosofar vs. enseñar filosofía”, porque en realidad pensamos que es una falsa oposición. Daré por sentado que son compatibles ambas posiciones, y propongo que esa compatibilidad se demuestre en la propuesta que contemplamos.

Ahora bien, ¿desde qué punto de vista es problemático centrar la enseñanza de la filosofía teniendo como herramienta esencial la transmisión de información? Esta cuestión la podemos abordar desde dos puntos de vista complementarios: por un lado, desde el punto de vista pedagógico; por el otro, desde el punto de vista de los presupuestos filosóficos que implica ese modelo de enseñanza. “... una práctica muy frecuente de la enseñanza de la filosofía, la convierte en objeto de aprendizaje rutinario. Cuando el profesor limita su ejercicio docente al seguimiento mecánico de un manual, o cuando no propicia la reflexión propiamente filosófica, favorece la aparición del aprendizaje calificado como “reproductivo”; por cuanto ciñe al alumno a reproducir, a repetir, las sentencias de los autores pretendidamente “en estudio”. (Velázquez, 2019, p. 58)

Comenzaré con el aspecto filosófico del problema. Esta concepción del quehacer filosófico, como transmisión de doctrinas, puede rastrearse en una idea descontextualizada de la propuesta hegeliana de que, *al hacer historia de la filosofía, se hace filosofía*. Veamos: “Señalaremos simplemente una cosa: de lo dicho se desprende que el estudio de la historia de la filosofía es el estudio de la filosofía misma y no podía ser de otro modo.” (Hegel, 1955, p. 34). Decimos, “descontextualizada”, porque Hegel es enfático al señalar el trabajo de conceptualización y conexión dialéctica y dinámica que subyace al historiar la filosofía. El filósofo de Stuttgart de hecho arremete contra la historia de la filosofía entendida como sucesión de opiniones y puntos de vista singulares, aislados y no conceptualizados. “Cuando alguien habla de opiniones filosóficas, se ve en seguida que ese alguien, aunque sea un historiador de la filosofía, carece de una cultura elemental. La filosofía es la ciencia objetiva de la verdad, la ciencia de su necesidad, de su conocer reducido a conceptos, y no un simple opinar o devanar opiniones.” (Hegel, 1955, p. 18). Podemos perfilar pues, que, de acuerdo con la idea hegeliana del filosofar, una operación elemental del quehacer filosófico es la *reducción conceptual*, que llamaremos simplemente, conceptualizar, y que no se opone de ninguna manera al conocimiento de la historia de la filosofía, sino que la supone. En el aula esto se traduce en que, al estudiar la tradición filosófica, no basta con reproducirlas, sino que hay que filosofar sobre ella.

Desde este punto de vista perfilamos nuestra primera crítica al modelo de la transmisión desde la filosofía: la enseñanza de la filosofía como transmisión de opiniones y doctrinas filosóficas

no le hace justicia a la filosofía misma porque, si Hegel tiene razón, si la filosofía se ocupa de la verdad y de la transformación de lo real en conceptos, entonces el despliegue de las opiniones filosóficas no es en sí mismo un acto filosófico. Implica, pues, pensar que la filosofía es historia, y eso es confundir disciplinas, porque la filosofía se ejerce al nivel de la comprensión sistemática y racional-conceptual de lo real. “El estudiante, en esta circunstancia, no encuentra la conexión entre los textos y contenidos de la filosofía, con su realidad; aquéllos se le presentan como discursos irremediabilmente ajenos a su repertorio léxico y, por ende, a su comprensión; nada le dicen de su entorno, de sus problemas, de sus interrogantes fundamentales.” (Velázquez, 2019, p. 58)

En suma, pensar la filosofía como transmisión de doctrinas filosóficas no es un acto filosófico en sí mismo, lo cual no quiere decir olvidar la tradición, ese campo pertenece a la historia en todo caso. Por el contrario, el acto filosófico mismo es el pensar con la tradición, no al margen de ella ni a pesar de ella, es pues, dialogar también con la tradición. La pregunta obligada es pues, ¿qué es hacer filosofía? No deseo responder esta cuestión en este momento, aunque ya hemos sugerido una respuesta posible. Lo que es más pertinente es simplemente señalar que no vamos a aceptar como filosofía: barruntar ideas inconexas de los grandes pensadores.

De hecho, las prácticas basadas meramente en la exposición docente, por brillante que éste sea, siguen operando monológicamente, es decir, sin diálogo con los aprendices. Ya Gadamer lo experimentaba: “El que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina. Este es el peligro de la cátedra que todos conocemos... La incapacidad para el diálogo está aquí en el profesor, y siendo éste el auténtico transmisor de la ciencia, esa incapacidad radica en la estructura monologal de la ciencia y de la teoría moderna.” (Gadamer, 1992, p. 207). En esta perspectiva, el monólogo docente no es para Gadamer únicamente producto de una decisión docente, sino que pertenece a la forma o estructura misma que rige el quehacer de las disciplinas modernas. De ahí que también sea necesario, como hemos dicho, replantearnos las estructuras mismas que empleamos para los intercambios dialógicos.

Desde el punto de vista psicopedagógico, el modelo de la transmisión de conocimiento se ubica en el conductismo operante, célebre en la primera mitad del siglo XX⁴. Según este modelo, la mente no tiene un poder explicativo sobre la conducta y es prescindible para su estudio; así pues, en el aprendizaje, los procesos cognitivos “internos” no se consideran relevantes para la explicación de ese fenómeno. El aprendizaje ocurre cuando el alumno logra reproducir, de manera observable, la información que el docente le presenta y cuando su conducta está sujeta a los lineamientos empíricamente constatables que se han prediseñado por el docente. En consecuencia, se dejan de lado sus intereses personales y se fomenta la pasividad. “Durante cierto tiempo, y de manera particular en la gran mayoría de las intervenciones realizadas por los conductistas en el aula, los trabajos se orientaron a fomentar en los alumnos la docilidad, el respeto a la disciplina impuesta y, por ende, la pasividad... Implícitamente se privilegiaba la concepción de un alumno <bien portado> en los salones de clase que simplemente adquiriría hábitos socialmente aceptables...” (Hernández, 1998, p. 94).

En general, diremos que el concepto de transmisión en educación supone que un polo tiene la información, que el otro carece de ella y que está en espera de recibirla. Esto implica pasividad porque el polo receptor tiene que esperar y aceptar la información como la recibe. Evidentemente esto resulta problemático desde el punto de vista de nuestra propuesta desde dos ángulos al menos. El primero, es que promover estudiantes pasivos es por lo menos ingenuo respecto a la naturaleza conflictiva del ser humano, precisamente porque el ser humano no es pasivo y tiene intereses propios que pueden ser incompatibles con otros es como se originan los conflictos; en segundo lugar, porque implicaría repensar el ejercicio de la enseñanza de la filosofía justamente como hemos criticado anteriormente: como una confusión de disciplinas al menos, porque nos obligaría a limitar el ejercicio de la enseñanza de la filosofía a la repetición y condenarnos a la carencia de significatividad. Incluso en un tercer ángulo, la pasividad está excluida precisamente de los planes educativos de la Filosofía en el bachillerato; por el contrario, se exige la formación de alumnos críticos y reflexivos.

⁴ Por brevedad y mor del argumento, me he limitado intencionalmente al conductismo operante. No incluyo de ninguna manera los neconductismos que han retomado ideas y planteamientos menos radicales respecto a la naturaleza de lo mental, para eso habría que hacer una crítica mucho más extensa y detallada que no es viable ni funcional para nuestro planteamiento.

Por tanto, si queremos hacer que la filosofía entre en contacto con los jóvenes, tenemos que permitir el diálogo de los alumnos con la filosofía.

Nos encontramos de acuerdo con el informe de la UNESCO cuando afirma que, "...la educación filosófica, al formar espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusión e intolerancia, contribuye a la paz y prepara a los individuos para asumir sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, en particular en el campo de la ética." (Unesco, 2007 b). Es decir, que la filosofía contribuye al fomento de la paz y la tolerancia, que forman un importante elemento en el atajamiento del conflicto, como lo hemos venido planteando.

Por lo anterior, podemos concluir que es urgente cuestionarnos: ¿cómo fomentar un modelo de estudiante más crítico, reflexivo, capaz de hacer frente a los retos de convivencia y paz que requerimos como sociedad y que al mismo tiempo, no perdamos de vista la importancia de enseñar filosofía como disciplina y parte de una educación integral?

2.4. El modelo formativo del bachillerato y el lugar de la Filosofía y el diálogo

El sistema de bachillerato en México en su mayoría está bajo la autoridad de la Subsecretaría de Educación Media Superior, como parte de la Secretaría de Educación Pública. El bachillerato mexicano no forma un todo homogéneo debido a la participación que tienen en él diferentes instituciones educativas, incluidas las instituciones educativas autónomas (UNAM, IPN) y los sistemas incorporados.

En un intento de ordenar las opciones educativas federales y estatales, el estado mexicano, en el acuerdo 442, de 2008, asienta el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), con la finalidad de articular y sistematizar las diferentes ofertas educativas de la Educación Media Superior, para así "dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad" (DOF, Acuerdo 442), y "que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo."

(DOF, Acuerdo 442). Se pretendió así que la oferta educativa fuera reordenada y reorientada de acuerdo con los lineamientos de la SEP, lo que implicó que un mismo modelo educativo rigiera en la mayoría de los bachilleratos, para así darles homogeneidad a los perfiles de egreso de las diferentes alternativas educativas, cuyo fundamento pedagógico corresponde a las *competencias*.

El modelo de competencias, según el Acuerdo 444, establece (DOF, Acuerdo 444):

Que entre las competencias a que se refiere el presente Acuerdo se concluyó que 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.

Ahora bien, la reforma educativa mexicana orientada hacia las competencias y que actualmente da orden a la mayoría de los subsistemas de bachillerato, surgió históricamente con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), y hoy en día la oferta de bachilleratos se agrupa en Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico y Capacitación para el trabajo, que a su vez cuentan con opciones de educación escolarizada, no escolarizada, mixto y la opción de certificación por examen.

Los acuerdos que dan forma a la RIEMS corresponden al 444, el 442 y el 447. El acuerdo 444 formula las competencias pertenecientes al marco curricular común del SNB y la implementación del Marco Curricular Común; el 442 establece la creación del SNB, y el 447 establece las competencias docentes necesarias para la Educación Media Superior, todas en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

En este panorama, el lugar de la filosofía y las humanidades no fue obvio para la RIEMS de 2008, pues no consideraba en su plan de estudios a la Filosofía y las Humanidades en general, bajo el argumento de que las competencias desarrolladas en el área se obtenían de manera

transversal⁵ y no forzosamente en una asignatura en específico. Esto dio como resultado la conformación de un frente para defender la presencia de las Humanidades en el bachillerato, encabezado por el Observatorio Filosófico de México (OFM).

Como resultado del frente de defensa del OFM, con el Acuerdo 656 del año 2012, se incorporaron al plan de estudios nuevamente las asignaturas de Literatura, Lógica, Ética, Estética y Filosofía en el nivel medio superior. Éstas fueron desvinculadas del campo disciplinar de las Ciencias Sociales, y las asignaturas de Filosofía se agruparon en “Humanidades”, como campo disciplinar propio. Con ello, se reivindicó el papel de las humanidades en el bachillerato y la presencia de la Filosofía en la educación media. Sin embargo, queda por ver qué modificaciones podrían entrar en juego con la llamada “Nueva Escuela Mexicana”, impulsada por la administración obradorista que, a decir de algunos críticos, no presenta una avanzada por lo que toca al impulso y consolidación de las Humanidades en el bachillerato⁶.

Con ese panorama de trasfondo, el papel de la Filosofía en el bachillerato, de acuerdo a las competencias disciplinares básicas de Humanidades, y según el mismo acuerdo, “...están orientadas a que el estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo” (DOF, Acuerdo 656) y a “desarrollar intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde perspectivas distintas a la suya.” (DOF, Acuerdo 656). De acuerdo con ello, podemos inferir que las funciones principales de las humanidades en general, de acuerdo con este modelo, son que el alumno identifique cuáles son las referencias cognitivas y axiológicas según las cuales organiza su idea de ser humano y de “mundo” (algo así como un metaconocimiento), y logre adoptar y comprender otras referencias distintas a

⁵ De acuerdo con el documento del Marco Curricular Común, las competencias transversales son “relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios”. (SEP, 2017, p. 48)

⁶ Véase el artículo de José Alfredo Torres, “Filosofía de la educación en la denominada “Cuarta Transformación”, que forma parte del libro *La Filosofía y la Cuarta Transformación de México*, publicado por varios autores pertenecientes al mismo Observatorio. No es nuestro objetivo discutir aquí las políticas educativas actuales, sino ofrecer un panorama muy general del lugar que ocupa la Filosofía y su propósito en el bachillerato.

las que ya posee. En una palabra: flexibilizar la mente del estudiante para adaptarse a una variedad de contextos y situaciones.

Los planes de estudio que rigen los bachilleratos de la SEP, publicados en 2017 tras varias revisiones a la RIEMS para darle soporte pedagógico y sistemático a la propuesta del enfoque por competencias, confirman también este punto de vista cuando dicen: “En este sentido podemos entender a las competencias como el logro de capacidades de aprendizaje que permiten a los alumnos adquirir de manera paulatina niveles cada vez más altos de desempeño...” (SEP, 2017, p. 48). Y para el caso específico de la Filosofía, esto se agrupa bajo el concepto de “aprender a pensar”, que “significa aprender... a cuestionarse acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, a controlar los procesos personales de aprendizaje, así como valorar lo que se aprende en conjunto con otros” (SEP, 2016, p. 48). Este concepto, según se lee en los planes de estudio, es más ambicioso que el “aprender a aprender”, porque “abarca todos los aspectos de la vida de los seres humanos” (SEP, 2017, p. 719), e incluye el “aprender a ser y aprender a convivir” (SEP, 2017, p.725).

Este concepto de “aprender a pensar” se apoya en los fundamentos teóricos y metodológicos del programa de Filosofía para Niños (FpN) de M. Lipman y Ann Margaret Sharp, “Los programas del campo de Humanidades se fundamentan en la Comunidad de Investigación, una forma de trabajo que no es solo una propuesta didáctica, también es filosófica y humanística. Se orienta a que los estudiantes aprendan a pensar, es decir, al desarrollo de su pensamiento crítico, creativo y cuidante de los otros; a que en comunidad aprendan a pensar por sí mismos y autocorregirse.” (SEP, 2017, p. 726). Esto es importante porque nos permite ir perfilando en qué medida y con qué propósito el diálogo es un instrumento de enseñanza-aprendizaje en el bachillerato, pues la propuesta de Filosofía para Niños se centra singularmente en el diálogo argumentado y crítico para el desarrollo de competencias filosóficas en el estudiante más que en los contenidos disciplinares.

Ahora tratemos de precisar más ese lugar que tiene el diálogo y la filosofía en el modelo predominante del bachillerato, con el objetivo de valorar qué peso específico tiene el diálogo

en el modelo educativo, que, como ya mencionamos, si bien no aplica para todo el bachillerato, sí es por lo menos uno de los referentes principales en la Educación Media.

Ya hemos visto que el plan de trabajo para el campo de las Humanidades se orienta con énfasis en los planteamientos de FpN, lo cual nos dice que efectivamente, como forma de trabajo se contempla el diálogo y la discusión argumental; sin embargo, cuando revisamos el Perfil de Egreso de los estudiantes en la Media Superior, no se considera el diálogo en ninguno de sus ámbitos. En el ámbito de “Convivencia y ciudadanía”, se lee que, al concluir el bachillerato, el estudiante “Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de Derecho” (SEP, 2017, p. 25), pero aquí el diálogo desaparece. De hecho, sólo al término de la Primaria se considera que el alumno debe favorecer el diálogo para la resolución de conflictos y violencia.

Aunado a lo anterior, el pensamiento crítico no figura tampoco en el Perfil de egreso. Se le relaciona, es cierto, con el pensamiento lógico-matemático, pero se le desprende la base dialógica y argumental que se presume como forma de trabajo preferente en el área de Humanidades y, más aún, el pensamiento crítico no se relaciona con el contenido disciplinar propio de la Filosofía, es decir, se prescinde de la tradición filosófica para el logro de la competencia denominada “Pensamiento crítico y solución de problemas”, lo que coloca a la Filosofía al servicio de objetivos que no se desprenden de ella misma⁷.

Adentrándonos más en el plan educativo, podemos observar que el propósito específico de la Filosofía es “Que los estudiantes aprendan crítica, dialógica y argumentativamente a problematizar sobre situaciones relativas al ser humano, la sociedad y la naturaleza, así como a investigar filosóficamente respuestas a estas problematizaciones.” (SEP, 2017, p. 780).

⁷ Observación que, por cierto, no es nueva, sino que está bien documentada por análisis más precisos sobre la relación entre la educación y el modelo de competencias, que sugieren y evidencian cómo la educación se somete a intereses de corte productivista y empresarial. Véase: Torres y Vargas (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: Torres Asociados.

Interpreto esto de la siguiente manera: que el estudiante se familiarice con los procedimientos y herramientas de la filosofía para cuestionar diferentes fenómenos y para proponer soluciones con las mismas herramientas de la disciplina. Sin embargo, esto contrasta con el perfil de egreso del bachillerato, donde no se considera la argumentación ni el diálogo ni otro procedimiento filosófico en la vida del alumnado. El plan educativo vincula sin justificación el propósito de la asignatura con el perfil de egreso, limitándose a enlistar las contribuciones de la asignatura. Por ejemplo, no es evidente cómo el propósito de la asignatura se vincula con que el alumno “reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas.” (SEP, 2017, p. 782). En ese sentido, resulta problemático identificar cuál es el propósito y la contribución de la Filosofía en el bachillerato, pues incluso los contenidos están supeditados al desarrollo de las competencias del alumno. Así, con respecto a los cambios que se introducen frente al programa anterior, se nos dice: “El programa anterior se centra en la tematización de la filosofía, dividida en corrientes y autores según su periodización histórica. El programa se modifica al pasar de esa perspectiva histórica (y en algunas partes metahistórica) de la filosofía a una perspectiva de <filosofía para la vida>, lo cual hace que el programa se organice en áreas que corresponden a intereses de los estudiantes.” (SEP, 2017, p. 778).

Puede ser positivo para el aprendizaje de la filosofía la intención de vincularla con la vida del estudiante, de cara a los excesos de academicismo y especialización de la Filosofía en los Institutos y Facultades, porque esa especialización ha producido un distanciamiento entre la sociedad y la Filosofía, lo que conlleva al cuestionamiento de su pertinencia educativa, como ocurrió con la primera versión de la RIEMS; pero, centrar el aprendizaje de la filosofía únicamente en las competencias, sin vínculo con los contenidos de la tradición filosófica parece caer en el exceso contrario, cuyo previsible resultado sería una trivialización del saber filosófico, lo cual, nuevamente, llevaría al cuestionamiento de la función específica de la filosofía o a su disolución disciplinar por lo menos en el nivel bachillerato.

Como complemento a lo anterior, podemos atender a lo que propone el plan educativo respecto a las asignaturas de Filosofía y Ética, donde dentro de la competencia “Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”, se lee

el atributo: “Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos” (SEP, 2017, p. 781). Ahora bien, no hay, sin embargo, un plan de trabajo para cumplir con ello. Es decir, no se contempla de qué manera habrá de lograrse que el estudiante privilegie el diálogo para la solución de conflictos. Vemos, repetidamente, la apelación a las Comunidades de Investigación, pero no se observa de qué manera se contribuye con ello a experimentar el diálogo como una estrategia crítica para la solución de conflictos. Esto puede explicarse porque, pese a ser señalada en el plan de estudios, no se considera la habilidad de argumentación práctica como un asunto prioritario, lo que podría ser confirmado por la ausencia de ésta en el perfil de egreso del estudiante de bachillerato. Por si fuera poco, los docentes no contamos con herramientas precisas para consolidar la relación entre argumentación, por un lado, y solución de conflictos, por el otro.

En último lugar, deseo referirme al contenido de los programas para ubicar en qué medida el diálogo, los conflictos y la violencia son abordados. El tema de la violencia aparece en su mayoría en el Campo de Ciencias Sociales, ligado a cuestiones de gran alcance, por ejemplo, ligado a la Conquista, al género, el Estado, el genocidio, la guerra y el crimen. Se trata pues, de una relación semántica implícita entre violencia y sociedad en general. Es como si la violencia fuera, de acuerdo con este plan de estudios, más cercana a los movimientos de transformación y cambios a gran escala, que a la proximidad de las relaciones humanas. Ese gesto da qué pensar, porque vemos que hay una preconcepción de la violencia que no está explicitada y que tampoco es obvia. Esto es llamativo porque nos permite inferir que, de inicio, el programa considera como tema prioritario que los estudiantes perciban la violencia más cerca de la transformación social que de las relaciones personales. El dato es además interesante por cuanto el modelo educativo de la SEP pretende aumentar la cercanía entre los contenidos disciplinares y la vida de los estudiantes. “...los contenidos de las asignaturas se transformaron para que sean pertinentes con la realidad de los jóvenes y con ello lograr una conexión entre éstos, la escuela y el entorno en el que se desarrollan.” (SEP, 2017, p. 10).

Debemos mencionar que en la asignatura de Ética II, aparece el contenido específico: “¿Qué relación hay entre el uso de la violencia y la solución de conflictos? Fundamentos y alcances del uso de la violencia y la solución de conflictos sociales” (SEP, 2017, p. 832), donde se

espera que el alumno aprenda a identificar los elementos para la construcción de una ciudadanía responsable, por medio de la elaboración de reglamentos de grupo y su reflexión ligada con la idea de autonomía de Kant. En relación con los contenidos sobre violencia ligados a movimientos sociales amplios, el diálogo queda relegado por mucho en cuanto a su alcance temático y su impacto en los jóvenes, además de que evidentemente, no se proponen mecanismos de diálogo específicos que den cuenta del fenómeno de la violencia, fenómeno bastante desbordante, como hemos visto en nuestro primer capítulo. Esta situación parece restarle importancia a la violencia y al conflicto, y no es razonable pensar que estos cambios introducidos por la SEP tengan la envergadura suficiente para atajar el problema desde la escuela y sus actores.

Con lo anterior podemos decir, en síntesis, que el actual plan educativo considera el uso del diálogo en la Filosofía en la medida en que:

- 1) Propone como forma privilegiada de trabajo la Comunidad de Investigación, basada en el diálogo y la argumentación, pero no considera la preparación que se debe tener para utilizar ese tipo de trabajos en aula, al margen de descripciones muy someras sobre la estructura de una Comunidad de Investigación.
- 2) Considera que la Filosofía es la disciplina por antonomasia de la discusión crítica y dialógica, pero no considera esas competencias en el perfil de egreso del estudiante.
- 3) Considera que el diálogo es el mecanismo privilegiado para el tratamiento de conflictos, pero carece de estrategias para la instrumentación del diálogo en el tratamiento de conflictos.
- 4) Estima que la violencia puede estar ligada con el diálogo en la solución de conflictos, pero en niveles mucho más generales y ajenos a la cotidianidad del estudiante.

De nuestro análisis precedente podemos concluir que nuestra propuesta puede ser adoptada en el marco de los bachilleratos de la SEP adecuándola según las necesidades de los docentes y las cualidades e intereses de los alumnos. Esto es así dado el lugar que los propios

programas de la SEP le asignan al diálogo, y a la carencia de estrategias y técnicas efectivas para los docentes, como queda demostrado. Pero además de este tipo de bachilleratos existen otras opciones que pueden resultar idóneas para la implementación del diálogo. La UNAM cuenta, por ejemplo, con la oferta educativa de la Escuela Nacional Preparatoria y los Colegios de Ciencias y Humanidades, con diferentes propuestas que pueden ofrecernos posibilidades de intervención adecuadas.

2.4.1. El lugar del diálogo en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

Si bien ya hemos analizado el lugar del diálogo en el bachillerato SEP, ahora nos detendremos en una de las opciones que ofrece la UNAM, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH), puesto que, como veremos, ofrece condiciones de posibilidad por su enfoque educativo y su estructura, que permiten la implementación de diferentes estrategias de diálogo como la que hemos propuesto.

El Colegio de Ciencias y Humanidades se crea en 1971 con el fin de atender la creciente demanda educativa en la zona metropolitana, derivada de la expansión demográfica del país. Pero su papel político es de suma importancia, ya que su creación se da luego de la dolorosa experiencia de 1968, y “numerosos jóvenes universitarios que participaron activamente en los movimientos estudiantiles de 1968 fueron y siguen siendo profesores del Colegio...” (Silva Haro, 2020, p. 14). Esta peculiar personalidad del CCH pone de manifiesto su apertura a la transformación y a la crítica de los modelos políticos y educativos anquilosados en el enciclopedismo tradicional o el autoritarismo, donde el docente es la figura central del proceso educativo. Asimismo, su particularidad reside en sus planteamientos

En contraste, el CCH entiende que “el concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en proceso de la educación, por ello, la metodología aplicada persigue que aprenda a aprender, que la actividad receptiva y creadora no se malgaste y que adquiera capacidad auto informativa.” (CCH, Misión y filosofía, s/p). Esta concepción del estudiante hace que él sea el protagonista en la construcción de su saber. En este sentido el docente no se limita a la transmisión de saberes, sino que es responsable de poner en marcha

experiencias, entornos y situaciones adecuadas donde el estudiante pueda construir y reconstruir el saber, además de tomar posesión de las habilidades cognitivas que le permitan seguir aprendiendo en el futuro.

Ahora bien, en el presente podemos observar que esta actitud del Colegio se constata en sus mismos planes de estudio. Particularmente en el caso de la Filosofía (que es obligatoria en los dos últimos semestres del bachillerato), el énfasis del programa es en la dotación que el docente puede ofrecer al estudiante en términos de habilidades y procedimientos para adquirir una perspectiva filosófica. Asimismo, se pretende que el alumno “podrá adquirir información, evaluar sus creencias y elaborar argumentos para comprender dilemas o participar en el debate público sobre problemas relevantes” (CCH, Filosofía I y II, p. 5). Esto significa que el papel del docente se orienta a generar las condiciones que permitan una actividad cognoscitiva autónoma del estudiante. En concordancia con ello, se comprende por qué el contenido temático de los programas no sea el elemento rector del proceso de aprendizaje, sino el logro de los aprendizajes y propósitos. De modo que el contenido solo es una “orientación” para el logro de los aprendizajes. En esta tesitura, el Colegio ofrece una flexibilidad amplia para que los docentes y los estudiantes cuenten con las opciones que mejor les convengan para el logro de los aprendizajes del programa. Además, ello permite que el docente adopte la perspectiva de abordaje a los temas y problemas de la asignatura que mejor convengan a los estudiantes sin perder de vista las propias inclinaciones del docente.

Actualmente se imparte la asignatura de Filosofía I y II en el Quinto y Sexto semestre de manera obligatoria, y como asignatura optativa Temas selectos de Filosofía I y II, respectivamente. La función específica de la Filosofía en el CCH, como parte del Áreas Histórico-Social, es contribuir a que el alumno, por medio del diálogo y el cuestionamiento, comprenda su realidad social, gracias a las teorías y categorizaciones de la tradición filosófica. “Forma un educando racional y sensible, capaz de deliberar respecto a su entorno y con elementos suficientes para dignificar su existencia, propiciando así su conformación como ser autónomo, tanto intelectual como moralmente.” (UNAM/CCH, 2016, p. 8).

En otras palabras, se trata de que la Filosofía coadyuve a que el alumno forme un criterio propio, racionalmente argumentado, pero que no obvие ni ignore la dimensión emotiva y axiológica del ser humano. “De ahí que los aprendizajes filosóficos que logren los adolescentes favorecerán la autorregulación y autoconstrucción de una actitud crítica que los conduzca a una práctica inicial de un filosofar que responda mejor a los desafíos de la sociedad actual.” (UNAM/CCH, 2016, p. 10).

Asimismo podemos observar, dentro del programa de estudios de Filosofía I, Unidad 2, enfocada en *Lógica y argumentación*, que “Esta unidad no pretende ser un breve curso de lógica formal, más bien propone que el docente dé al estudiante una serie de conocimientos y desarrolle habilidades que le permitan producir y evaluar textos argumentativos, esto a través de situaciones de aprendizaje como lecturas analíticas, diálogos argumentativos, conocimiento de reglas de procedimiento argumentativo y con el manejo de algunas estructuras básicas para la construcción y reconocimiento de argumentos correctos e incorrectos.” (UNAM/CCH, 2016, p. 22). Es decir, que el programa de Filosofía I contempla y exige que los alumnos no sólo conozcan reglas de procedimiento para una discusión argumentativa, sino que deben practicar el diálogo para la construcción y evaluación de argumentos. Dentro de la bibliografía sugerida para esta unidad, se aprecian autores muy cercanos al pensamiento crítico, nacionales y extranjeros, lo cual es congruente con una de las ideas que articula las propuestas educativas del CCH: el *aprender a aprender*, entendido como “un concepto multidimensional que incluye aspectos metacognitivos, habilidades complejas de pensamiento, autorregulación y autoestima” (CCH, s/f, p. 4).

Ahora bien, por su selección de autores y bibliografía se puede inferir que el enfoque del diálogo y la argumentación no se aproxima hacia las líneas de investigación abiertas por la nueva retórica, sino a la evaluación y producción de argumentaciones de carácter académico, es decir, como defensa de tesis, reconocimiento de falacias y pensamiento crítico (entendido esta vez como autoconocimiento y autodominio de la cognición). No se observa, con la excepción de los *Vértigos argumentales* de Carlos Pereda, un enfoque de la argumentación relacionado con el conflicto, la cooperación y la violencia. Además, no se encuentran

procedimientos claros para sostener un diálogo argumentativo bien fundamentado⁸, aunque en cambio, se aprecian muchos esquemas para producir y evaluar argumentos, como es el célebre *¿Es lógic@?* De H. Marraud.

En esta tesitura resulta llamativo reconocer que existe un problema bien identificado por el propio CCH en torno al papel de la argumentación y su aprendizaje, y es que al parecer algunos docentes de Filosofía aún no relacionan las prácticas argumentativas como prácticas de negociación, solución de conflictos y construcción de acuerdos. El Colegio publicó un reporte de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la argumentación filosófica donde los autores destacan varios puntos sobre la enseñanza de la argumentación en filosofía y las prácticas docentes al respecto. Una de las conclusiones más llamativas es que los profesores no suelen identificar el intercambio de razones (la argumentación) como medio para llegar a acuerdos. “En menor medida, se afirma que uno de los propósitos del intercambio de razones es llegar a acuerdos; se vincula erróneamente con la afirmación de que identificar la tesis principal y las razones que la sustentan es una de las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico.” (Sánchez, V, 2019, p. 117). Por tanto, es necesario presentar enfoques argumentativos que permitan ver el diálogo y la discusión como herramientas para negociar y solucionar conflictos.

Además, es recomendable que el Colegio proponga un cambio en el enfoque y sugerencias de bibliografía y temas del programa de Filosofía, en la unidad dedicada a la Lógica y la argumentación, para dar cabida a formas de pensar el diálogo razonado que sean alternativas que respondan a las necesidades de nuestros tiempos. Esto puede contribuir a que los docentes, a su vez, cuenten con otros recursos que enriquezcan su visión de esta práctica.

Aclaremos que no es inútil entender la argumentación como la actividad de dar razones para sostener una tesis; lo que decimos es que es insuficiente para concebir otro tipo de interacciones menos centradas en la competencia y el ganar a toda cosa, para dar cabida a intercambios orientados a la producción de conocimiento y sentido, la negociación y el

⁸ Se observa el título de Tomás Miranda, “El juego de la argumentación”, el cual se vincula explícitamente con la metodología de Filosofía para Niños, y está pensado como complemento a las novelas reflexivas de Lipman, pero nuevamente no se observa un procedimiento que los profesores puedan seguir.

acuerdo mutuo. Esto es consistente con el propósito general de la asignatura de Filosofía en el CCH: “el propósito central de la enseñanza de la filosofía es que los estudiantes puedan asumir actitudes sensibles, analíticas, racionales e imaginativas, en suma, reflexivas y sobre todo críticas frente a la vida, lo que posibilita que en la práctica social las convicciones, la autonomía intelectual y moral, sean consistentes y mejoren las relaciones con los demás hombres y mujeres...” (CCH, 2016, p. 63). Esto quiere decir que las habilidades, conocimientos y actitudes que propicia la filosofía deben estar orientadas a mantener una vida sostenible y racional con el entorno; no se trata de la adquisición de un saber enciclopédico sino de una puesta en marcha de conocimientos capaces de transformar al individuo. Para lograr tal fin, precisamos concepciones amplias y renovadas del diálogo, así como de su función en el aula y las actitudes y valores que lo convierten en una experiencia de sentido y colaboración.

De lo anterior concluimos que la pertinencia de nuestra propuesta no está aislada de un contexto social amplio que nos exige situar como en primer lugar el diálogo, pero tampoco se queda al margen de lo que los propios programas educativos esperan y definen como prioritario en el aprendizaje de los alumnos. La Filosofía y los docentes de filosofía enfrentan retos importantes que deben ser atendidos especialmente cuando se trata de centrar el diálogo como estrategia de enseñanza-aprendizaje. En el siguiente capítulo desarrollaremos nuestra propuesta con sus planteamientos psicopedagógicos de respaldo, la planeación didáctica que la acompaña y la experiencia de intervención.

Capítulo III. Intervención docente

En este capítulo se expondrá la estrategia que aplicamos en la intervención docente. Incluimos una reflexión sobre las condiciones sociales en las cuales se presenta nuestra propuesta y las dificultades que representan para la posibilidad del diálogo. Asimismo, presentamos las bases psicopedagógicas que apoyan nuestros planteamientos. Posteriormente se muestran los objetivos generales y los aprendizajes por sesión en la planeación didáctica, el tiempo destinado a cada actividad, evaluación, número de sesión y narración de la experiencia. Con ello, pretendemos dar respuesta práctica al problema de acuerdo con las bases teóricas que anteriormente hemos expuesto, por lo cual, esta sección materializa y reúne los apartados anteriores, al tiempo que se traducen en la unidad de una planeación didáctica que los docentes pueden emplear para estructurar formas de interacción dialógica en el aula.

3.1 La Educación Media Superior en el marco de una crisis de salud

En ocasiones, los vaivenes políticos y sociales del momento suelen aparecer tras el telón de la escritura de un proyecto de intervención; en otras, la realidad social sencillamente se nos impone. Nos alcanza. Este es uno de esos casos. Abordaremos a continuación algunos de los retos y problemas que enfrentamos los docentes y los alumnos ante una situación de pandemia.

Nos resulta ineludible no solo mencionar que este proyecto fue escrito en el momento de la irrupción de una crisis sanitaria a escala global, pues también las condiciones de nuestra intervención se dieron en el mismo contexto, lo cual implicó ciertos retos, ajustes y modificaciones. En marzo de 2020, se ordenó la suspensión de actividades académicas en la UNAM debido al brote del virus SARS-CoV-2, lo cual incluyó a sus sistemas de bachillerato (DGCS/UNAM, 2020). Las recomendaciones de la Secretaría de Salud del gobierno federal incluyeron el confinamiento, el cierre de espacios de reunión públicos y el cierre total de los centros de esparcimiento (DOF, 2020). En consecuencia, nos vimos en la necesidad de

recluírnos en nuestras casas. El distanciamiento social fue la medida más pertinente para disminuir los contagios y evitar la crisis de atención hospitalaria. México suma, en mayo de 2021, 221, 960 muertes por COVID-19 (Milenio, 2021)

La educación, no menos que otros sectores, fue impactada por las medidas de distanciamiento social. Clases remotas, incorporación obligada de tecnologías de la información, explosión de cursos y recursos docentes para la impartición de clases en línea y no presenciales. La utilización de las tecnologías de comunicación digitales que se mostraba, para los docentes como una herramienta del futuro próximo, terminó por imponerse de la noche a la mañana. En este orden de cosas, la comunicación dependiente de medios digitales se volvió, para el sector educativo, una obligación. Conferencias virtuales y plataformas educativas fueron la orden del día. Por si fuera poco, la depresión económica acentuó las ya de por sí visibles diferencias de clase entre la población. Más estudiantes tuvieron que dejar sus estudios para incorporarse a actividades económicas que pudieran solventar los gastos de vivienda. La SEP informó que 2, 5 millones de estudiantes optaron por la deserción (Salinas Maldonado, 2020). Los estudiantes que se permitieron seguir en el sistema educativo, debía contar con internet, dispositivos móviles y computadoras.

De acuerdo con el secretario general de la UNAM, Leonardo Lomelí Venegas, durante el confinamiento, 11.4% de los estudiantes de nivel bachillerato no presentaron examen de acreditación y el 8.8% no aprobó, lo que representó un alza de 8% más que años anteriores. Además, de acuerdo con el secretario, sólo el 70% de los estudiantes cuenta con acceso a internet, y estima en 10% el total de alumnos en riesgo de dejar la escuela. Si sumamos a ello las dificultades psicológicas y emocionales derivadas del confinamiento, no tenemos un panorama favorable para los jóvenes estudiantes en México (Moreno, 2020).

En estas condiciones es oportuno reflexionar, justamente, sobre la posibilidad del diálogo, esta vez en entornos virtuales. Existen dos clases de dificultades que pueden entorpecer el diálogo. Por un lado, los problemas técnicos derivados del uso de dispositivos electrónicos y la falta de infraestructura para el trabajo a distancia. Las fallas eléctricas, técnicas y materiales entran en este rubro. Por ejemplo, la baja velocidad del flujo de datos o la

utilización de dispositivos no aptos para sostener encuentros virtuales prolongados. Suponiendo que la totalidad de los estudiantes contaran con los medios materiales para establecer comunicación en línea (en grupos de entre 30 y 40 estudiantes), habría que tomar en cuenta la segunda clase de dificultades: las de socialización y expresión que posibilitan estos medios, pues evidentemente existen alumnos que son renuentes a expresarse dentro de sus hogares, ya sea por miedo o bien porque comparten espacios y no desean dar a conocer su opinión. En este respecto, se vuelve tan comprensible por qué es necesario un espacio seguro dedicado a que los estudiantes puedan expresarse sin miedo a los prejuicios y la violencia que, en algunos casos, pueden padecer dentro de sus propios hogares. En un reporte del diario *La Jornada*, el INEGI dio a conocer una encuesta sobre violencia doméstica durante el confinamiento, donde se estima que el 9.2% de las encuestadas reportó haber recibido algún tipo de agresión en el hogar. “Por género, el 72.7% de las mujeres consultadas reportó sentirse insegura frente al 62% de los hombres.” (Villanueva, 2020). Es comprensible con esas cifras que no todos los estudiantes se sientan en confianza para poder hablar y comunicarse libremente, y así alcanzar eventualmente un diálogo. La escuela es pues necesaria si puede ofrecer un espacio seguro para la convivencia de los jóvenes, donde pueden potenciar sus capacidades e interactuar en un entorno controlado, pero eso es algo que durante el confinamiento y como docentes no podemos garantizar.

Ambas clases de dificultades son obstáculos para la construcción de un diálogo auténtico por lo que hemos visto. Podemos agregar a ello la ausencia de un componente importante del diálogo entre los seres humanos: su dimensión corporal. Si bien nuestra concepción de diálogo no implica por sí misma la presencia física, no podemos dejar de mencionar que una parte útil para poder relacionarnos con otros y empatizar con ellos depende de la mirada y la presencia. Francamente, es difícil para los jóvenes dialogar con personas con quienes poco tienen en común o con quienes no logran identificarse. Al no poder crear relaciones sociales con sus compañeros fuera del hogar y fuera del aula, los estudiantes tienen pocas oportunidades para interactuar auténticamente. El distanciamiento social no solo impacta la presencia física sino el contacto emocional e intelectual. En este contexto, no es mucho lo que puede hacer un solo docente para generar realmente una apertura al diálogo. Aquí resulta pertinente trazar una distinción importante: comunicación y diálogo no son lo mismo.

Por un lado, las redes informáticas, como su nombre lo indica, constituyen flujos interconectados de información “procesados por tecnologías de la comunicación entre diferentes lugares, el espacio de la sociedad de la red está constituido por la articulación de tres elementos: los lugares en los que se localizan las actividades (y las personas que las ejecutan), las redes de comunicación material que vinculan estas actividades y, el contenido y la geometría de los flujos de información que desarrollan las actividades en términos de función y significado...” (Bosco, 2019, p. 121). Esto es: que las redes informáticas se basan en la interacción comunicativa de los agentes en diferentes situaciones, lugares y medios, entendiendo entonces que la comunicación es esencialmente el intercambio de información. Ello no implica por sí mismo diálogo entre “usuarios”, y ciertamente no en el sentido que le hemos dado al diálogo. Lo que es innegable es que hay una transformación del contacto entre los participantes. Es posible en ciertos casos, como señala Bosco (2019), encontrar algunos impactos bondadosos en el uso de las redes en el ámbito educativo, señalaremos solo algunos: a) facilitar el proceso de socialización para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, e) propiciar conexiones entre los estudiantes y la comunidad académica, h) desarrollar competencias de comunicación, socialización, éticas y digitales.

La comunicación en general y la comunicación en redes, en particular, puede permitir la creación de un diálogo siempre que cumplan una serie de requisitos, especialmente, aunque no exclusivamente, materiales, considerando evidentemente la propia seguridad de los alumnos. Aunado a ello, debemos añadir las condiciones pedagógicas que podrían posibilitar el aprendizaje a través de los medios digitales.

3.2 Trabajo colaborativo

Ahora bien, desde el punto de vista del aprendizaje, existen fundamentos teóricos para sostener que el aprendizaje de hecho puede ocurrir en entornos virtuales siempre que se entienda como un *aprendizaje colaborativo*, es decir: “una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender a solucionar los problemas y acciones educativas en las

cuales se ven inmersos” (Bosco, 2019, p. 130). Ello quiere decir que el aprendizaje puede desarrollarse cuando se generan escenarios donde los alumnos tienen que colaborar, o bien que cooperar (según si se parta de una visión vigotskiana o piagetana), para lograr una meta u objetivo de aprendizaje. Por un lado, la colaboración implica que “los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje”, mientras que, en la cooperación, “es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.” (Bosco, 2019, pp. 130-131). Además de esa diferencia central entre un tipo de aprendizaje y otro, existen algunas notas que distinguen el aprendizaje colaborativo del aprendizaje cooperativo. Recuperamos el cuadro de Maldonado (2007, p. 273):

CARACTERÍSTICAS	TRABAJO COLABORATIVO	TRABAJO COOPERATIVO
EL PROFESOR O FACILITADOR	Acompaña, es un mediador.	Estructura el trabajo que realizará cada grupo
TAREA	Definida por los miembros del grupo	Asignada por el profesor
RESPONSABILIDAD POR LA TAREA	Individual y grupal.	Cada miembro del grupo se responsabiliza por una parte de la tarea.
DIVISIÓN DEL TRABAJO	Realizan el trabajo juntos. Baja división de la labor.	En ocasiones es distribuido por el profesor entre los miembros del grupo. En otras puede ser distribuido por los miembros
SUBTAREAS	Entrelazadas. Requieren trabajo conjunto	Independientes
PROCESO DE CONSTRUIR EL RESULTADO FINAL	En conjunto. En ningún caso corresponderá a la suma de esfuerzos o desempeños individuales.	Juntando las partes realizadas por cada miembro. Sumatoria de subtareas realizadas individualmente
RESPONSABILIDAD POR EL APRENDIZAJE	Miembros del grupo con el acompañamiento del profesor	Asumida por el profesor al estructurar el trabajo de alguna manera que le hace pensar que el grupo aprenderá.
TIPO DE CONOCIMIENTO	No fundamental, se requiere razonamiento, cuestionamiento y discusión	Básico, Fundamental. Privilegia la memorización y en pocas ocasiones tendrá cabida el cuestionamiento.

Es importante aclarar qué tipo de aprendizaje fomentamos porque nos permite mantener claridad y coherencia en nuestra intervención, y aún más teniendo en cuenta la situación del trabajo en línea. Nosotros ubicamos la propuesta de diálogo como una forma de trabajo

colaborativo. Se observa que lo pensamos así dado que las estructuras del diálogo y el concepto que hemos definido privilegian aspectos como: el acompañamiento o mediación del docente, el privilegio por el uso de la palabra como herramienta que genera intercambios, la socialización de los conocimientos individuales y, en consonancia con el diálogo socrático, por ejemplo, se favorece el cuestionamiento y el razonamiento, más que la memoria. En palabras de Maldonado, “Igualmente se han precisado algunos de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como lo son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia, entre estudiantes que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema.” (2007, p. 6).

Un argumento más para privilegiar el aprendizaje colaborativo como marco para nuestra intervención es que uno de sus objetivos es “desarrollar objetivos sociales y el intento por relacionar la vida intelectual y social del alumno con el trabajo y la vida futura, donde necesitará el desarrollo de habilidades sociales, ello se reflejará en la puesta en común de lo que se va a trabajar y en la resolución de problemas de manera conjunta, lo que implica tener objetivos y metas claras para que las interacciones sean productivas entre los estudiantes.” (Bosco, 2019). Esto tiene profunda significación para nosotros en la medida en que nuestra apuesta educativa se centra justamente en desarrollar habilidades argumentativas y dialógicas como una herramienta para el manejo de los conflictos, es decir, apuntamos a intentar asentar por lo menos una pieza que permita trabajar, como docentes en filosofía, un problema social de gran escala. Hay, sin embargo, ciertas limitaciones que debemos tomar en cuenta. Ya hemos mencionado, por ejemplo, las desventajas materiales de los estudiantes y la falta de contacto presencial, pero además existe otra.

Una de las limitantes que ya podemos prever de nuestra intervención es el número de participantes involucrados. Este tipo de aprendizaje está pensado en grupos pequeños. Ahora bien, las condiciones de trabajo en la mayor parte de las escuelas de educación pública tienden a masificar la educación. La explosión demográfica desatada entre 1920 y 1980 aumentó la demanda de espacios educativos que no ha logrado atenderse adecuadamente por parte del Estado. De acuerdo con Zorrilla (2015), el mayor problema es que se ha supeditado la calidad educativa al cumplimiento de las políticas educativas y administrativas, lo cual ha tenido consecuencias que hasta el día de hoy son observables dentro de la EMS en general.

“El liderazgo propiamente académico se vio desplazado de una manera radical de la administración. Este desplazamiento ratificaría el supuesto de que la conducción del sistema estaba encaminada a la atención a la demanda, lo que subordinó la función educativa a principios políticos” (Zorrilla, 2015, pp. 150-151).

Si bien el objetivo de garantizar el acceso a la EMS resulta loable, lo cierto es que hay deficiencias en las capacidades institucionales para garantizar no solo el acceso sino la calidad educativa. Esta es una realidad que no podemos cambiar por el momento y a la cual los docentes tenemos que ajustarnos. La responsabilidad docente en esta perspectiva queda claramente definida en el aprendizaje colaborativo en tanto se le concibe como un mediador o guía para los estudiantes. Pero de manera precisa, esto significa que el docente debe encargarse de “proporcionar las orientaciones y recursos, así como promover el desarrollo de las habilidades sociales para que la interacción en el proceso de aprendizaje colaborativo sea exitosa.” (Bosco, 2019, p. 138). Otra manera de decirlo es que el docente no es el centro del proceso de aprendizaje, sino que debe orientar y proporcionar los recursos necesarios que hagan posible la colaboración.

Al hablar de trabajo colaborativo, tenemos que analizar algunos de los requisitos y conceptos que implica trabajar con este enfoque: 1) la noción de autoridad, 2) la reciprocidad, 3) la responsabilidad, 4) las relaciones afectivas.

Sobre la noción de autoridad (1), la idea central es que el trabajo colaborativo propone que el ejercicio de la autoridad debe asentarse principalmente en la argumentación, el diálogo y la corresponsabilidad. El reto del docente, pues es quien ejerce su autoridad con mayor visibilidad debido a que existe una institución que lo respalda, debe esforzarse por promover en sí mismo y entre los pares la actitud de consenso razonado. No es que se despoje la autoridad del docente, sino que ésta se comparte con el grupo, de modo que todos son responsables de las acciones, decisiones y actividades educativas en el aula. En este sentido, los alumnos tienen una participación más activa en la toma de decisiones que involucran su propio proceso de aprendizaje, a diferencia del trabajo cooperativo, donde el docente es quien toma la mayor parte en las decisiones educativas (Panitz y Panitz, 1998).

No cabe duda de que la autoridad docente influye en la posibilidad de abrir el diálogo, no solo en tanto que actividad relativa al logro de un objetivo educativo, sino también como dinámica de convivencia dentro del aula para la toma de decisiones y la transformación del conflicto. En este sentido, recuperamos de Alba (2014) una tipología de la autoridad docente que nos permite analizar y comprender qué tipos favorecen o tienden a ser compatibles con las dinámicas de diálogo y argumentación en el aula. Tenemos, pues, cinco tipos de autoridad “puros”, pues en la práctica se encuentran mixtos en cada docente: 1) la autoridad tradicional, que se refiere a un ejercicio de la autoridad basado en el respeto y la obediencia a las convenciones sociales y cuyo ejercicio legítimo es competencia del adulto. Los conflictos y las decisiones son resueltas por él de manera unilateral; 2) la autoridad carismática, que se basa en la aceptación de las demandas estudiantiles pero que carece de criterios y principios de diferenciación entre las conductas que resultan aceptables y las que no y, por lo tanto, de razones que justifiquen su accionar en el aula. La autoridad carismática no esgrime ni exige razones; 3) la autoridad burocrática, “son aquellos que adoptan el comportamiento de jefes de oficina y actúan con criterios de operación racionales, sin aceptar un juicio argumentado que contravenga sus reglamentos” (Alba, 2014, p. 6), es decir, hay una razón instrumental en su modo de proceder, pero no permite la crítica ni ejerce la autocrítica sobre el sentido y alcance de sus prerrogativas; 4) la autoridad profesional, por su parte, basa su autoridad en el dominio intelectual de los contenidos temáticos; la discusión de sus criterios es aceptable siempre y cuando se haga con base en los conocimientos propios de su enseñanza y su disciplina. Finalmente, 5) la autoridad moral, “encarnada por el docente poseedor de una autoridad propia del líder espiritual, que representa los valores más apreciados por la comunidad y goza de un prestigio intachable.” (Alba, 2014, p. 6).

De los tipos anteriores se desprenden algunas observaciones respecto a los tipos de autoridad que propician oportunidades para el diálogo y el atajamiento del conflicto. Es evidente, por ejemplo, que una autoridad que tienda más al tipo burocrático será menos eficaz al momento de facilitar la palabra. De hecho, su posición tiende a dinamitar los procesos de diálogo abiertos y no triádicos, porque escapan a su control. Desde este punto de vista, el diálogo opera más bien como un monólogo y tiende a generar conflictos entre docentes y estudiantes en la medida en que no existe el reconocimiento del otro en sentido amplio (de sus intereses,

deseo y emociones) y que, según vimos precedentemente, constituye un momento clave para construir un intercambio dialógico. Por este motivo, es que el diálogo que proponemos no puede verse como una “receta” invariable e inamovible; debe ser sensible a las demandas intelectuales y emocionales de cada grupo; el docente puede, por tanto, orientarse con nuestra propuesta y tomar lo que mejor convenga en cada caso, siempre que se respeten los principios de consenso, comprensión e intercambio argumentativo, así como los lineamientos generales de nuestra definición de diálogo (capítulo 2).

Uno de los tipos de autoridad que más favorece el intercambio dialógico, siguiendo a Alba (2014), es la combinación del tipo moral/profesional, pues “usa el control con el fin de hacer más eficientes sus objetivos educativos, incluye en sus estrategias los elementos cognitivo y emotivo, como ofrecer explicaciones razonadas de sus decisiones; aceptar objeciones apoyadas en argumentos; dialogar cuando corrige; usar formas amables con los estudiantes y tener altas expectativas de ellos; estos componentes expresan una autoridad positiva” (p. 6). Esta caracterización nos muestra que un docente intelectual y emocionalmente competente debe tener en claro el sentido de la autoridad en el aula en tanto que debe promover el aprendizaje y los climas de aula necesarios para lograrlo. El tipo moral/profesional es un tipo de autoridad que conviene al trabajo colaborativo en el aula, ya que ejerce su autoridad racionalmente y con amplio reconocimiento de las demandas de los estudiantes. Las normas y el orden en clase existen para este tipo docente porque permiten el aprendizaje y el desarrollo, no por capricho ni por ventaja personal. Es así que tiene como guía principios éticos y disciplinares que coadyuvan al desarrollo integral del alumno, aunque puede haber combinaciones más complejas (de tres o más tipos) que también puedan hacerlo, toda vez que éstos tomen en cuenta las razones, las emociones y los intereses de aquellos afectados por el ejercicio de autoridad.

Ahora bien, la reciprocidad del trabajo colaborativo en el TC se refiere a que las aportaciones individuales deben ser seguidas de trabajo argumentativo que deben ser tratadas de forma crítica por el resto del grupo. “Como consecuencia, la información debe estar disponible para todos; pues el proceso de lograr consenso no es sólo de acuerdos o desacuerdos, sino también consenso de argumentaciones... el producto final del grupo, no podrá ser la sumatoria de las

aportaciones individuales; sino que, se estará realizando un trabajo colaborativo, cuando tal producto recoja la negociación y la cohesión alcanzada por el grupo.” (Maldonado, 2007, p. 9). Esto quiere decir que las contribuciones individuales deben tener una respuesta dentro del mismo grupo, partiendo de la base del intercambio argumentativo. La reciprocidad recoge la idea de los dialógicos cruzados que hemos descrito anteriormente, pues se privilegian las reelaboraciones de significados entre pares.

Lo anterior se conecta con la responsabilidad. En este contexto, ella se refiere tanto al nivel individual como al nivel grupal. Individualmente, cada miembro del grupo entiende que los resultados alcanzados en conjunto son producto del trabajo de todos y que no puede dejar sus decisiones de aprendizaje exclusivamente en los demás. Grupalmente, la responsabilidad se refiere a que “ninguno de los miembros, individualmente, podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan.” (Maldonado, 2007, p.9). Esto es, que una de las condiciones necesarias para hablar de trabajo colaborativo es la conciencia de que los resultados obtenidos dependen del funcionamiento del grupo involucrado y no por un individuo particular, ya sea el docente o los alumnos.

En último lugar, es necesario pensar en el aspecto emocional que debe tener lugar en el trabajo colaborativo. No resulta difícil afirmar que, para que haya un trabajo colaborativo, los afectos y las emociones dentro del grupo deben ser positivas, en el sentido de que favorezcan intercambios dialógicos y argumentativos donde de hecho el grupo pueda sentirse cómodo para expresar, criticar y defender sus ideas. Para ello, evidentemente, el docente debe encargarse de fomentar vínculos interpersonales cordiales entre los participantes. Sin ello, es probable que el flujo dialógico se ve entorpecido por sensaciones de inseguridad y miedo, y esto no sólo por sentido común, sino que está demostrado que emociones como la ira, el miedo y la ansiedad inhiben el razonamiento lógico de las personas y, en consecuencia, obstaculizar el aprendizaje (Vinyamata, 2014, pp. 65-68).

¿Qué bases epistemológicas tiene el trabajo colaborativo? Los componentes necesarios para el trabajo colaborativo que hemos descrito anteriormente tiene sus raíces en el enfoque sociocultural del aprendizaje, principalmente desarrollado por L. Vigotsky, mientras que el

trabajo cooperativo abreva de la perspectiva de J. Piaget. De acuerdo con Burffee (1995), no siempre es recomendable trabajar desde el enfoque del trabajo colaborativo, esto es así porque el trabajo colaborativo precisa desarrollar habilidades y conocimientos que van más allá de hechos, conceptos y procedimientos básicos, tales como el cuestionamiento, la confrontación de perspectivas y la resolución de problemas donde lo correcto e incorrecto de una respuesta no está dado por un resultado sino por un proceso argumentativo: por ejemplo, preguntas típicamente –aunque no exclusivamente- filosóficas, sobre los valores, la libertad, la naturaleza del conocimiento, la estructura de la realidad, etc. En contraste, el trabajo cooperativo, según hemos visto, pone el énfasis de las decisiones educativas en el docente, con una estructura de actividad mucho menos flexible y que se adapta bien para desarrollar aprendizajes “fundacionales” (Burffee, 1995). ¿Cuáles son las bases teóricas que sustentan el trabajo colaborativo? Ya hemos barajado el nombre de Vigotsky, pero veamos que proposiciones promueve su enfoque.

De acuerdo con Vigotsky y sus investigaciones sobre el pensamiento y el lenguaje, éstos se despliegan no desde una base únicamente individual, sino que son impulsados “desde fuera”, es decir, desde la relación social con los otros. “A diferencia del desarrollo de los instintos, el pensamiento y la conducta de los adolescentes no son inducidos desde dentro, sino desde fuera, por el ambiente social.” (Vigotsky, 2015, p. 174). Esto significa que el desarrollo del pensamiento (particularmente en funciones de orden superior), no es el resultado innato del individuo, digamos, de sus potencialidades internas, sino que son el resultado de la interacción del individuo con el ambiente. “Los PPS (Procesos psicológicos superiores) no son el desiderátum o estado avanzado de los procesos elementales, que por su evolución intrínseca se conviertan en superiores.” (Baquero, 1997, p. 3).

Ahora bien, el ambiente lo que plantea son problemas, retos para el individuo. Sólo en la medida en que existen “obstáculos” alcanzables y superables desde el exterior, el individuo es capaz de desarrollar interiormente las facultades intelectuales que requiere el medio cultural. Esto tiene la importante consecuencia de que, si queremos que un individuo aprenda algo, por ejemplo, cierto manejo conceptual, es requisito que el ambiente le presente a ese individuo la necesidad de superar un problema que solamente pueda ser resuelto mediante la

adquisición y el manejo de esos conceptos. En este proceso de superación de problemas, la mediación es fundamental. Éste, según Vigotsky, sería precisamente uno de esos instrumentos necesarios para mediar entre el individuo y los problemas que le plantea el entorno social. “A diferencia de las formas inferiores, que se caracterizan por *la inmediatez de los procesos intelectuales, esta nueva actividad está mediada por signos.*” (subrayado en el original) (Vigotsky, 2015, p. 175).

La mediación del lenguaje para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores es clave para entender la necesidad de trabajar mediante el uso del lenguaje en nuestra propuesta. Lo que nos resulta pertinente es señalar que una de las formas por las cuales se puede promover el uso del lenguaje es precisamente el diálogo (habla socializada). “El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño... El crecimiento intelectual del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, el lenguaje.” (Vigotsky, 2015, pp. 160-161). De lo anterior se infiere que nuestra propuesta promueve la idea de que el aprendizaje ocurre justamente en la interacción dialógica con los otros. Ya hemos dicho anteriormente, que no se trata simplemente de “hablar”, sino de enfrentar problemas y retos para los cuales la opción más viable de camino a su resolución es la interacción lingüística con los otros.

De acuerdo con la propuesta sociocultural, lo que ocurre en el desarrollo de los PPS es un proceso de interiorización progresiva “de operaciones psicológicas constituidas inicialmente en la vida social, es decir, en el plano interpsicológico; pero, recíprocamente, la cultura se “apropia” del sujeto en la medida en que lo constituye”. (Baquero, 1997, p. 6). Es decir, los procesos psicológicos desde la perspectiva ontogenética aparecen dos veces, primero en la interacción social –fuera del individuo; y en segundo lugar en la propia vida psíquica del individuo. Esto es, el sujeto se apropia de la cultura, pero ello no ocurre sin que la cultura se “apropie” del sujeto mismo.

De hecho, la tesis, aún más fuerte de Vigotsky, siguiendo a Baquero, consiste en afirmar que el “dentro”, donde supuestamente se repetirían los procesos psicológicos exteriores, en

realidad es creado por el exterior mismo. “El <concepto en sí mismo> y el <concepto para los demás>, se desarrollan en el niño antes que el <concepto para uno mismo>. El <concepto en sí mismo> y el <concepto para los demás>, que ya están presentes en el pseudoconcepto, son el requisito genético básico para el desarrollo de verdaderos conceptos. Esta peculiar situación genética no se limita a la obtención de conceptos; es la regla más que la excepción en el desarrollo intelectual del niño.” (Vigotsky, 2015, pp. 190-191). Es decir, la conciencia no es en sí misma autoconsciente, no es para sí misma conciencia, sino como un producto de la interacción con otros.

Lo anterior no puede ser subestimado, ya que, tal como señala Baquero, “Debe advertirse que los procesos de interiorización, como señalamos, aluden a la constitución de los PPS y se relacionan, tanto con aspectos del desarrollo cognitivo como de la “personalidad” del sujeto, o de la actividad psicológica general; es decir, se pone en juego tanto el desarrollo del pensamiento, la capacidad de argumentación, como el desarrollo de los afectos y de la voluntad.” (Baquero, 1997, p.8). Es decir, una de las actividades cognitivas que nos interesan, la argumentación, está fuertemente ligada a la interacción social y el manejo del lenguaje.

Ahora, evidentemente la pregunta sería, ¿cómo, desde el punto de vista sociocultural, es posible promover esos procesos de interiorización? Para dar respuesta a ello, Vygotsky conceptualiza las Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Hemos visto que, desde esta perspectiva, es necesario que se le plantee al individuo un problema a resolver para que éste pueda aprender y desarrollar –con la intervención de la interacción social- las facultades psicológicas culturalmente valiosas. Las ZDP se definen como “las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria.” (Matos, 1996, p. 8).

En el ámbito educativo, la posición epistemológica de Vigotsky ha permeado de manera significativa. Particularmente la idea de las ZDP es la que “mayor aplicabilidad” tiene en términos educativos. La idea básica es que una enseñanza adecuada “contribuye a crear zonas de desarrollo próximo” (Chaves Salas, 2001, p. 62). Esto significa que la labor del docente

consiste no en repetir lo que el aprendiz ya sabe y domina, sino en propiciar las situaciones en las cuales los conocimientos y habilidades del alumno se vean confrontadas con lo que aún no domina, pero que con ayuda y mediación puede lograr. De este modo, se van creando cada vez más zonas en las cuales el alumno debe confrontarse ante un reto. Esto no significa que el alumno sea pasivo ante lo que se le propone, exige la participación y el desarrollo de su propia actividad.

¿Qué debe hacer el docente ante este planteamiento? Efectivamente, si partimos de las proposiciones del socioculturalismo, lo que debemos fomentar son relaciones entre estudiantes y docentes. Si esos vínculos no son saludables, es poco probable que el alumno pueda aprovecharlos en beneficio de su aprendizaje. Ahí nuevamente, entendemos por qué el diálogo –en un sentido amplio- constituye, desde esta perspectiva, un requisito necesario para promover el aprendizaje. Ahora bien, no bastan estas relaciones saludables para el aprendizaje. El docente debe, en línea con lo anterior, “tomar en cuenta el nivel de conocimiento de las estudiantes y los estudiantes, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van a aprender” (Chaves Salas, 2001, p. 63). Eso significa que el papel del docente no es únicamente quien diseña las estrategias para fomentar las ZDP, además de ello, tiene que comprender la realidad cultural de los estudiantes y los significados que manejan, así como ejercer una autoridad compatible con la interacción dialógica.

El reto es trasladar y negociar los significados que tienen los estudiantes y acercarlos a los que deseamos que adquieran. Esto exige una pericia y flexibilidad mental de los esquemas del docente para detectar cómo operan y como se articulan los significados de los alumnos, y de esta manera propiciar luego los sentidos que espera que adquieran.⁹ ¿Cómo trasladar a los estudiantes de los niveles de desarrollo que actualmente poseen a unos más elevados? “Este apoyo se puede inducir mediante el planteamiento de preguntas clave o llevando al

⁹ Dicho sea de paso, la confrontación de los esquemas semánticos de los profesores y los alumnos pueden generar conflictos dentro del aula. Esto se debe en ocasiones a que como adultos perdemos de vista el aspecto “formal” de cómo operan los significados de los alumnos que no encajan con los nuestros. Para lograr una convergencia y una verdadera negociación del significado, ya existen herramientas que pueden ayudar al docente a “distanciarse” de sus propios esquemas y no simplemente “oponer” o imponer los suyos al estudiante por medio del recurso de autoridad. Véase, por ejemplo, la propuesta de J. Lemke. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. España: Paidós

estudiante al autocuestionamiento” (Chaves Salas, 2001, p. 63). En ningún caso el docente hace el trabajo por el alumno, sino que le proporciona ayudas para llegar al nivel que se espera de él.

En nuestra propuesta esto se logra mediante el diálogo y el planteamiento de preguntas. La función primordial de las preguntas es precisamente “llevar más allá” en la zona de desarrollo de los alumnos hacia niveles más altos, mientras que las palabras dirigen nuestras operaciones mentales, “Las palabras y otros signos son los que dirigen nuestras operaciones mentales, controlan su curso y las canalizan hacia la solución del problema que afrontamos” (Vigotsky, 2015, p. 173). Ese motivo es por el cual, en nuestra propuesta, el diálogo siempre versa sobre una pregunta. Sobre la base de la pregunta se conduce el diálogo.

El hecho de que el diálogo, en su mayor parte, sea visible y compartido con el grupo promueve la idea de que los estudiantes puedan instrumentalizar las palabras para promover su desarrollo cognitivo. En este sentido, el papel del docente es complejo. Debe mantener el orden del diálogo, proporcionar el material necesario, y mantener su atención en dos planos simultáneos: la forma y estructura del diálogo, de un lado, y el contenido del diálogo, por el otro. Para lograrlo es preciso que el docente mantenga un ritmo de discusión adecuado y ejercite la capacidad de dividir su atención en ambos aspectos. Además, se debe considerar el tipo de autoridad que convenga para que en el aula puedan esgrimirse razones y argumentos, tal como hemos destacado.

Para promover la epistemología del socioculturalismo, la perspectiva de un trabajo en comunidad y el trabajo colaborativo que disminuyan el riesgo de promover alguna de las situaciones negativas anteriormente descritas, en nuestra propuesta hemos optado por estructuras de diálogo grupales con contenidos disciplinares específicos. En éstas, la idea es poner en marcha distintos procesos de diálogo participativas que puedan fomentar, después, su adquisición individual y, por tanto, el acercamiento único que cada estudiante puede generar con el sentido de los conocimientos de la asignatura. Todas las formas de diálogo que presentamos operan sobre un contenido temático de los programas educativos de Filosofía del CCH. Hemos procurado que las estructuras de diálogo persigan fines claros y

específicos, como la comprensión de un texto, conocer usos de la pregunta, profundizar en un tema, definir conceptos o resolver controversias de opinión mediante argumentos. Asimismo, se parte de un diagnóstico que nos permita comprender cuáles son los saberes previos de los alumnos, con el fin de que podamos determinar su posición y disposición frente al diálogo, para así proponerles retos adecuados a los alumnos con base en lo que saben, pueden hacer y cómo se sienten ante un diálogo.

Hemos visto que la violencia que puede ocurrir en las aulas está relacionada con los roles que los sujetos asumen dentro de las instituciones y el rol de la autoridad docente es sustantivo en ello, tal como hemos visto a propósito de los tipos de autoridad. Por ello, en nuestra propuesta se trabaja combinando estructuras de diálogo menos centradas en el rol docente (lo que no implica una mejor carga de trabajo y en todo caso, bajo una modalidad de autoridad con tendencia a lo profesional/moral), y orientadas a que los alumnos utilicen el diálogo y la discusión de una manera colaborativa, es decir, con el propósito de que los resultados del trabajo sean compartidos por el esfuerzo colectivo y no como una mera competencia. Esto es así porque, partiendo de nuestro problema, debemos proponer estructuras dialógicas que eviten prácticas que tiendan a reforzar esquemas violentos de participación, basadas por ejemplo en el principio de autoridad. Ello implica que los alumnos tomen la responsabilidad de lo que ocurre dentro del diálogo y las interacciones entre ellos y el docente. Asimismo, es necesario que los alumnos se hagan cargo de explicarse a sí mismos qué ocurre cuando el grupo participa poco y cómo eso puede dañar el proceso de aprendizaje. Para ello, el docente debe adoptar la perspectiva de un sujeto que interroga, se sorprende y cuestiona lo que ocurre, no que amonesta arbitrariamente a quienes no actúan como él desea. En ocasiones, eso puede mejorar la participación activa de los alumnos pues se comprometen con las justificaciones de sus conductas y asumen las consecuencias que ello puede tener.

Lo anterior también es posible en la medida en que el docente sea lo suficientemente claro sobre cuál es el propósito por el cual se dialoga. En otras palabras, que manifieste claramente y trate de asegurar la mayor comprensión entre el grupo sobre qué sentido tiene una discusión. Es razonable creer que los docentes dialogan en clase, pero lo interesante es si ese diálogo tiene una función específica y si es compartida y reconocida por el grupo. En el caso

en el cual puedan surgir incomprensiones, debe ser nuevamente el grupo quien sea capaz de explicar, entre sus miembros, el sentido de dialogar. Posteriormente, es preciso que luego de un diálogo se abra un espacio de reflexión sobre el diálogo en sí mismo, sobre sus límites, alcances, emociones y aprendizajes obtenidos (o no) en él.

Puede preguntarse qué sucede con la violencia y cómo estamos contribuyendo a su erradicación con nuestra intervención. Contestamos que se trabaja en dos niveles. Por un lado, se favorecen estructuras dialógicas que previenen en contra de posiciones donde el uso de palabra sea detentado por el profesor como instrumento de ejercicio de su autoridad institucional, particularmente en tipos de autoridad unilateral, como la autoridad burocrática o la autoridad tradicional. Es decir, las normas operantes del diálogo que proponemos fomentan la construcción de algo común entre el grupo, lo que permite que las confrontaciones puedan ser tratadas en un marco de discusión argumentativa, pero ello debe estar complementado por una clara conciencia docente sobre el tipo de autoridad que encarna en cada caso. A continuación, esquematizamos los efectos de la autoridad negativa y la autoridad positiva en el aula en relación con el aprendizaje:

Autoridad negativa	Autoridad positiva
Bajos niveles de participación del estudiantado en el aula	Participación sustancial y comprometida de los estudiantes
Pérdida de la autonomía y la autorregulación del estudiante	Empoderamiento y autonomía del estudiante en su conducta y procesos de aprendizaje
Desprestigio de la argumentación para la solución de conflictos	Fomento del uso de la argumentación y el diálogo en el aula, particularmente para la solución y el atajamiento del conflicto
Fomento de una visión de la autoridad como fundamentalmente coercitiva	Promoción de la autoridad como medio para el mejoramiento del aprendizaje
Climas negativos de aprendizaje que desalientan el aprendizaje	Mejores climas de aprendizaje basados en valores y razones

Aumento de la probabilidad de conflictos entre docentes y estudiantes	Reducción de las probabilidades de conflictos entre docentes y estudiantes
Falta de reconocimiento de los intereses, valores y emociones de los estudiantes	Reconocimiento de los intereses, valores y emociones de los estudiantes como componentes sustantivos del aprendizaje
Pasividad ante el conocimiento y los significados de la disciplina	Apertura para la negociación de las identidades y los significados de los alumnos en el aula

En un segundo nivel, el diálogo debe ser, como hemos señalado, argumentativo y crítico, lo que favorece una solución alternativa de los conflictos dentro del aula y evitar o prevenir la violencia. Si a ello agregamos como contenido de aprendizaje las relaciones entre argumentación, diálogo y conflicto, podremos tener y poner en práctica con los estudiantes una visión mucho más integrada del tratamiento del conflicto mediante el diálogo. De ahí que los procedimientos que proponemos para dialogar involucren siempre el uso de la pregunta, la reflexión y la crítica de argumentos. A su vez, como muestra el cuadro anterior, se deben ver reflejadas mejoras en el aprendizaje de la filosofía en tanto que se permite un mayor nivel de participación e involucramiento del estudiante, no sólo en términos de convivencia, sino en términos de apropiación y negociación de los contenidos disciplinares.

Es por esos dos motivos por los cuales podemos decir que orientamos nuestra propuesta hacia la construcción de interacciones, tanto en contenido como en forma, hacia ambientes colaborativos y mucho más pacíficos, sin dejar de mantener la argumentación y la crítica propiamente filosóficas dentro del diálogo. Evidentemente, también debe haber un espacio para la reflexión emocional de los alumnos. En ocasiones, los diálogos pueden crear tensión; oponerse argumentativamente a otros o uno mismo no ocurre aisladamente en la mente, sin intervención de las emociones. Por ello, también debe ponerse atención a la dimensión emotiva que implica dialogar¹⁰.

¹⁰ El actual modelo educativo que rige el bachillerato contempla la dimensión socioemocional como un aspecto de atención educativa y docente. “En ese sentido, la EMS conjuga de manera simultánea cuatro funciones: la culminación del ciclo de educación obligatoria; el carácter propedéutico para aquellos estudiantes que optan por continuar estudios en el ciclo de educación superior; la preparación para ingresar al mundo del trabajo; y el

En síntesis, concluimos este apartado mencionando cuáles son los retos del trabajo en línea y las condiciones que se requieren para su realización efectiva. Por un lado, se encuentran las desventajas materiales y psicosociales que enfrentan los alumnos por el distanciamiento social, la violencia e inseguridad de sus propios hogares o lugares de trabajo a lo cual se suma la falta de contacto presencial. Esas dificultades pueden constituir obstáculos para el diálogo que no pueden ser resueltos únicamente por el docente. Asimismo, se encuentra la cantidad de alumnos en clase que puede obstaculizar actividades precisas como la escucha y el uso de la palabra. Además, el trabajo en línea requiere un modelo de aprendizaje que no se centre exclusivamente en el individuo, sino que requiere un modelo de colaboración que permita la interacción entre los alumnos y el docente, y que además privilegie el esfuerzo grupal por alcanzar una meta educativa, es decir, que los alumnos puedan aportar desde su individualidad y sus conocimientos, a todo el grupo. El rol docente en este caso, debe ser la de un mediador y guía para el logro de los objetivos de aprendizaje, en particular, nuestro papel como docentes será constantemente llevar a los alumnos a la exigencia de dar razones y dar cuenta de sus acciones. Aunado a las dificultades señaladas anteriormente sobre el trabajo en línea, probablemente la parte afectiva del diálogo y las relaciones sociales sean difíciles de manejar, porque el docente y los alumnos solo pueden confiar en aspectos parciales de la corporalidad del otro, y es probable que los vínculos emocionales entre ellos sean difíciles de identificar.

desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para el desarrollo integral de las personas.” (SEP, 2017, p. 46). Asimismo, la Nueva Escuela Mexicana demanda nítidamente que los docentes presten atención e identifiquen las emociones en tanto que obstaculizan el aprendizaje y motivan a los estudiantes. “El reconocimiento de las emociones y la manera de manejarlas constituyen una tarea sustantiva de la escuela, por lo que cada docente, desde su asignatura, puede identificar las condiciones que contribuyen a superar estados emocionales que limitan el aprendizaje de sus estudiantes, así como las oportunidades para fortalecer las habilidades socioemocionales que los motivan a aprender.” (Nueva Escuela Mexicana, 2020, s/p)

3. 2. 1. Planeación didáctica e intervención docente

Los aspectos teóricos que hemos expuesto y sustentado anteriormente deben hacerse patentes en una planeación docente. Ésta se compone de una serie de secuencias didácticas. Una secuencia didáctica se define como “una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.” (Díaz-Barriga, 2013, p. 1). Es decir, acciones que permiten y están encaminadas a lograr que los alumnos puedan relacionar lo que ya saben con los nuevos bloques de información y contenido que el segundo le propone, según las exigencias curriculares e institucionales que definen qué saberes, conocimientos y valores son social y culturalmente relevantes. Así pues, la planeación de estas secuencias no puede ser subestimada por el docente en la medida en que traza un plan bien enfocado para lograr el aprendizaje, pero también lo suficientemente flexible para adaptarse a las cualidades y personalidad del grupo.

La secuencia que a continuación presentamos responde a la problemática delineada en nuestros planteamientos anteriores, a saber, la violencia específica que se puede generar por los mecanismos de participación, diálogo y acción que rigen tradicionalmente algunas aulas de clase y, por ende, las relaciones entre docentes y alumnos. A su vez, de nuestra propuesta derivan mejoras en el aprendizaje de los alumnos, particularmente en su capacidad de involucrarse con la disciplina, negociar significados y practicar la argumentación en el aula. Para ello, proponemos diferentes estructuras de actividad dialógica con un enfoque colaborativo, donde recuperamos, asimismo, la noción de diálogo que hemos construido: un intercambio argumentativo que sigue una meta definida de acuerdo con reglas de intercambio, orientado a la construcción colaborativa de sentido. La secuencia con este trasfondo implica hacer frente a los diferentes retos que hemos planteado: número de participantes, encuentros mediados por tecnologías de la información y normas institucionales que caracterizan las relaciones entre alumnos y docentes.

Esta planeación, desarrollada con un trasfondo argumentativo, se distingue de otro tipo de planeaciones porque responde a un problema social específico y articula una serie de acciones encaminadas a atenderlo, dado que afecta el aprendizaje mismo de la filosofía. Por lo tanto,

va más allá (pero no está en contra) del cumplimiento de los objetivos o metas de aprendizaje de cada institución educativa. Es, en ese sentido, más ambiciosa; pero también es más restringida a la realidad social que debe ser atendida por el docente de filosofía. Es por esa razón que los aprendizajes por sesión, si bien están contemplados de manera general por el programa de Filosofía del CCH, también profundizan más en la temática del diálogo, ramificándolo en: diálogo socrático, diálogo colaborativo, diálogo crítico y círculo socrático. Con ello queremos mostrar que las formas de interacción centradas en el diálogo pueden impactar en el aprendizaje de la filosofía de manera positiva, en cuanto que permite a profundización y la creación colectiva de sentido sobre determinados temas de la filosofía.

En total se exponen cuatro planeaciones y se narra igual número de sesiones, de dos horas cada una, realizadas en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, con un total de 23 alumnos en lista. Se utilizó la plataforma de videoconferencias de Zoom para sostener el encuentro.

El primer cuadro corresponde a los datos de identificación de la materia, el profesor, ciclo lectivo, semestre, horas-clase a la semana y unidad temática que se aborda, de acuerdo con el plan de estudios del Colegio. Después, se presenta el cuadro con la planeación de la sesión, dividida en actividades de inicio, desarrollo y cierre, con los tiempos correspondientes a cada una, así como la forma de evaluación y las bibliografías del docente y el estudiante. A continuación, se hace la narración de la sesión igualmente dividida según los momentos de la planeación y se cierra cada narración con una breve conclusión docente. Finalmente, se hace una valoración en conjunto de los alcances de la propuesta en relación con el problema que se ha planteado al inicio.

Cada una de las sesiones incorpora diferentes maneras de dialogar en clase. Las variaciones entre cada una de ellas responden a las temáticas de clase, pero no significa que no puedan aplicarse con otras temáticas y otros propósitos de aprendizaje, siempre y cuando se respeten las directrices generales que se aprecian en nuestra noción de diálogo.

Presentación general de la planeación didáctica

Datos de la institución	
Nombre	Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur

Datos del profesor	
Nombre	Luis Eduardo Piña Arellano

Datos de la materia			
Nombre	Filosofía II	Créditos	8
Obligatoria u optativa	Obligatoria	Ciclo lectivo	2020-2021
Horas por semana	4	Plan de estudios	2016
Grupo	658	Semestre	Sexto
Propósito general de la materia			
<p>Evaluará y producirá textos argumentativos sobre problemas de diversa naturaleza filosófica. Generará conclusiones que se justifiquen o se deriven de las premisas y estará en posibilidades de analizar, aclarar, valorar, dar sentido y justificar sus creencias y acciones, a partir de elementos de prueba para identificar y diferenciar buenos argumentos de aquellos que están mal contruidos, son falaces, persuasivos o engañosos.</p> <p>*Se dejó sin modificaciones el propósito general de la materia tal como aparece en el programa de Filosofía II. En cada sesión se adaptó el propósito general para orientarlo hacia nuestra intervención.</p>			

Unidad	Título	Horas
2	Pensamiento crítico, argumentación, diálogo y deliberación	2
Temas		Aprendizajes
<ul style="list-style-type: none"> • Método socrático • Diálogo colaborativo 		<ul style="list-style-type: none"> • Mediante distintas situaciones de aprendizaje: lectura analítica, elaboración de argumentos, diálogo argumentativo (con base en reglas de procedimiento) discusión crítica, debate y deliberación, el estudiante: • Argumenta, delibera, dialoga, debate y comprende la importancia de tomar decisiones justificadas razonablemente.

Sesión 1. Diálogo socrático (primera variante) Grupo 658 (2 horas)

Actividades de enseñanza-aprendizaje de la sesión	
Sesión 1	
Aprendizaje	Tema
El alumno conocerá los antecedentes históricos del método socrático, sus finalidades, procedimientos y reglas de uso por medio de la práctica grupal	Diálogo socrático

del método, con el fin de que valore un tipo de argumentación colaborativa centrada en el uso de la pregunta y la clarificación de conceptos.	
Inicio	
Actividad	Tiempo
1. El profesor inicia saludando y presentándose a los alumnos mientras se conectan todos los alumnos.	5 min.
2. Luego el profesor presenta el esquema de actividades de clase, el propósito y la evaluación que se propone, así como los canales de comunicación (Google Classroom).	10 min.
3. El profesor inicia la clase con una actividad de integración y apertura para los alumnos. Cada alumno escribe en el tablero colaborativo su nombre y dos cosas que le puedan ofrecer a sus compañeros de grupo y una imagen con la cual se identifiquen. Luego, el profesor pide a los alumnos que expliquen su imagen y lo que le pueden ofrecer a sus compañeros.	15 min.
4. El profesor presenta un diagnóstico sobre los usos de la argumentación por medio de un formulario en Google Forms con las siguientes preguntas: a) En tu experiencia ¿Cuál es el principal propósito que tiene la argumentación? b) ¿Conoces algunas reglas para argumentar? Menciona las que conozcas c) ¿Qué tan de acuerdo estás con que la principal función de la argumentación sea ganar debates? d) Escribe un enunciado con sentido donde utilices las palabras “argumentar” y “conflicto”.	10 min.
Desarrollo	
Actividad	Tiempo
1. El profesor expone una presentación con los antecedentes del método socrático, su función, objetivo, importancia y sus reglas de procedimiento. Se cierra la exposición y se abre un breve espacio de preguntas.	15 min.
2. El profesor explica las reglas del diálogo que sigue y lo que los alumnos deberán hacer. El profesor explica que, en una hoja dividida a la mitad, en un lado colocarán sus ejemplos y una definición de diálogo, y en la otra las observaciones de cómo se comportan y actúan sus compañeros durante el ejercicio. (8 minutos), y al finalizar subirán sus trabajos en plataforma.	8 min.
3. Luego el profesor pide a los alumnos que escriban en su cuaderno un ejemplo personal y real donde haya sido necesario dialogar. Luego el profesor pide a los alumnos que compartan su ejemplo en plenaria y se discute la pregunta ¿cuándo es necesario dialogar? Examinando cada respuesta. Se colocan las afirmaciones a la vista de todos.	25 min.
4. Luego de una ronda de ejemplos, el profesor pide que, con base en lo que escribieron y escucharon, traten de contestar la pregunta ¿qué es dialogar? Se requieren al menos 5 definiciones a la vista de todos en la pizarra virtual de Zoom.	6min.
5. Luego el profesor hace una votación razonada sobre cuál les parece la mejor definición de diálogo (se requieren máximo 5 definiciones).	15min.
Cierre	
Actividad	Tiempo

<p>1. Como cierre el profesor pide las observaciones de los alumnos y un cuestionario en Forms.</p> <p>¿Qué fue lo que aprendiste en esta clase?</p> <p>¿Cómo podrías utilizar lo aprendido en tu beneficio?</p> <p>¿Cuál fue el propósito del diálogo en esta clase?</p>	<p>10 min.</p>
<p>Evaluación</p>	
<p>Se evaluará mediante la entrega de la reconstrucción del diálogo en clase entregada en la plataforma educativa, la participación del alumno y las observaciones de diálogo de cada alumno.</p>	
<p>Bibliografía del estudiante</p>	<p>Bibliografía del docente</p>
<p>Brenifier, O. <i>Filosofar como Sócrates</i>. España: Tilde. 2010. Pp. 11-37</p> <p>Brenifier, O. <i>El diálogo en clase</i>. IPP. (s/f). pp. 16-17 Disponible en: http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/El-dialogo-en-clase-ORIGINAL.pdf</p> <p>Platón. <i>Diálogos V, Menón o de la virtud</i>. España: Gredos.</p>	<p>Van Eemeren, F. Grootendorst, R. <i>Argumentación, análisis, evaluación, presentación</i>. Buenos Aires: Biblos (2006).</p> <p>Marraud, H. <i>¿Es lógic@?</i> Madrid: Cátedra. 2013</p> <p>Brenifier, O. <i>Filosofar como Sócrates</i>. España: Tilde. 2010</p> <p>Platón. <i>Diálogos</i>, Madrid: Gredos. 2012</p> <p>Lipman, M. Sharp, A. y Oscanayan. <i>La filosofía en el aula</i>. España: De la Torre. 2000.</p> <p>Gómez Mendoza, M. <i>Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas</i>. Colombia. Universidad Tecnológica de Pereira.</p>

Relatoría docente de la primera sesión:

Inicio

La sesión inició a las 17:05 horas con el grupo 658 del Colegio de Ciencias y Humanidades. Ingresaron 23 alumnos al grupo, más 4 observadores adicionales¹¹.

(S1) Presentación grupal

Escribe en una sola publicación tu nombre, una imagen con la que te identifiques y dos cosas que, como compañero, les puedas ofrecer a los demás...

EDUARDO FILOS 3 DE ABRIL DE 2021 00:19

ANÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:32

Luis Julián Guerrero Conca

-Diálogo y debate, en varios temas de punto neutro xD



ANÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:31

Sebastián Gutiérrez Pérez

1. Empatía
2. Amistad



WANEESA QUINTANILLA 14 DE ABRIL DE 2021 22:29

Vanessa Quintanilla

- Amistad
- Apoyo para cualquier cosa que necesiten



ANÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:33

Laura Alejandra Granados Martínez

- lo que puedo ofrecer:
- apoyo emocional
 - comprensión

Se comenzó con la presentación del profesor, sus intereses profesionales y el propósito de las intervenciones, así como los canales de comunicación (plataforma de Google Classroom), el plan de trabajo y evaluación de la sesión. Luego, se les solicitó a los alumnos presentarse en un tablero colaborativo (Padlet), como se muestra en la imagen izquierda, en el cual escribieron dos cosas que pudieran ofrecerles a sus compañeros y una imagen con la cual se identificaran. Los alumnos no tuvieron problemas

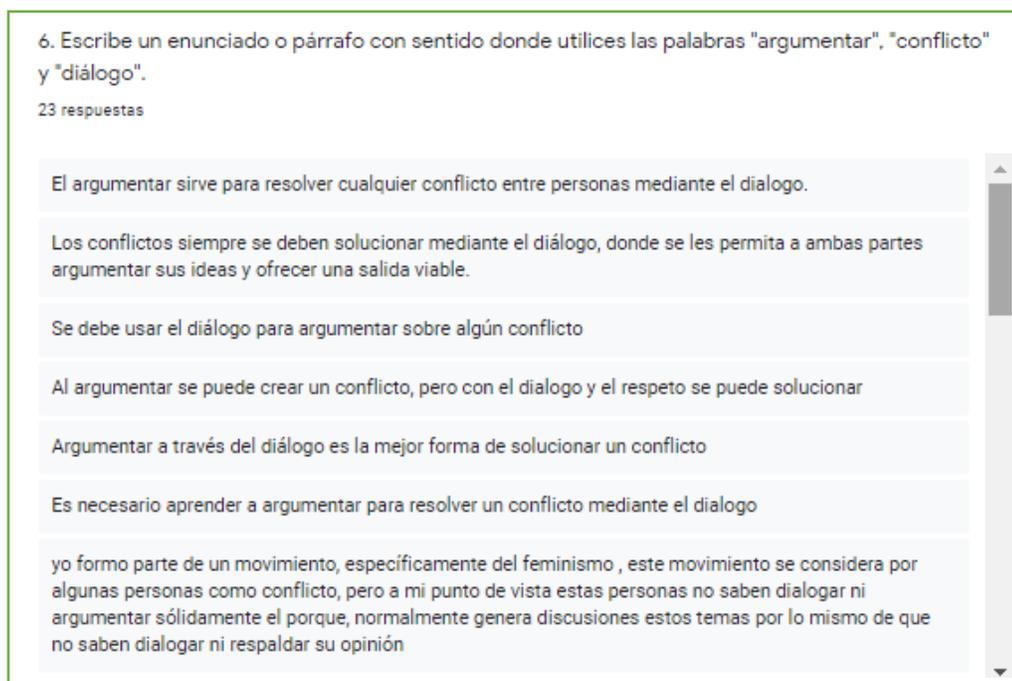
para realizar el trabajo.

El propósito de la presentación fue tener un panorama general de las personalidades e intereses de los alumnos, así como establecer un primer contacto con ellos. Después se solicitó que voluntariamente explicaran por qué habían elegido sus imágenes. Como los alumnos tenían poca iniciativa para tomar la palabra, se seleccionaron por el docente algunos estudiantes para comentar sus imágenes.

¹¹ Los observadores fueron el docente de asignatura, dos maestrantes de Docencia en Filosofía y la tutora principal de la intervención. Su presencia respondió a la necesidad de recolectar información útil para mejorar y evaluar la intervención desde “fuera” de las acciones de clase.

Tras la presentación de seis alumnos, se les envió una liga con un cuestionario de diagnóstico en Google Forms con seis preguntas sobre sus conocimientos acerca de procedimientos y fines de los diálogos argumentativos (Anexo 1). La mayor parte de ellos expreso “no conocer” reglas específicas de discusión, más allá de la promoción de algunos valores comunes, como el respeto al otro y la escucha, además de estar informado sobre el tema. La respuesta más llamativa fue que el 78% de los estudiantes consideró que el propósito de aprender a argumentar es “ganar debates”. Este resultado fue relevante porque nuestra propuesta de diálogo precisamente no entiende que el fin principal y más deseable de la argumentación sea “ganar”.

En contraste con ello, cuando los alumnos describieron las relaciones entre diálogo, argumentación y conflicto, expresaron, en algunos casos, que la argumentación es un componente del diálogo para resolver conflictos, por lo cual el “diálogo” fue entendido por ellos como una categoría más general de actividad, que puede incluir la argumentación. Sólo un alumno reportó una relación de oposición entre diálogo y argumentación, como se muestra en la siguiente imagen:



Desarrollo

Posteriormente se continuó con la exposición docente en 17 minutos sobre el tema de la clase, el diálogo socrático; tras la exposición se preguntó a los alumnos si se consideraban capaces de seguir las reglas y procedimientos de diálogo mediante mano virtual alzada. Siete alumnos se consideraron capaces; luego, se les preguntó quiénes no se consideraban capaces, a lo cual se recibieron 5 manos alzadas. Por tanto, se observó una baja respuesta de los alumnos a la pregunta planteada. Ante esta situación, se les preguntó a los alumnos si habían observado dicho fenómeno. Se les ayudó mencionando que ante una respuesta de sí o no, había surgido espontáneamente un tercer grupo: el grupo de personas que no tomaron una decisión. Ante esto, se les pidió a los alumnos explicar por qué había compañeros que no levantaron la mano en ninguna ocasión. Los alumnos ofrecieron diferentes hipótesis para explicar la situación y se pusieron a prueba, nuevamente mediante voto, las propuestas de explicación de los alumnos. El fin de esta situación fue comenzar a trabajar con ellos la autocorrección y autoobservación del grupo, así como el trabajo de exploración crítica, mediante la explicación dentro del grupo de lo que ocurría en él mismo. La participación mediante voto aumentó considerablemente.

Después se les pidió que escribieran una experiencia personal donde hubieran tenido un verdadero diálogo, además de responder dos preguntas: ¿qué es necesario para tener un diálogo verdadero? y ¿por qué? El objetivo de ello fue que los alumnos pudieran relacionar sus conocimientos previos con el tema del día, para después propiciar una discusión en torno a sus experiencias y sus respuestas, con el fin de construir un significado de diálogo común. Durante la exposición de las respuestas de los alumnos se observó una baja cantidad de participaciones voluntarias, por lo cual se tuvo nuevamente que pedir las participaciones por parte del docente. La siguiente ilustración es un trabajo de alumno como producto de clase, el cual integra tanto la experiencia personal como las observaciones del trabajo del grupo:

<h1>DIALOGO</h1>	
Guevara Valdes Yuremi. Grupo : 658	
TRABAJO	OBSERVACIONES
<p>*Experiencia de dialogo: Un día estando con mis amigas, surgió el tema de la religión y nuestras creencias en ese ámbito. Éramos 3 personas y realmente considero que mantuvimos un buen diálogo, ya que entre nosotras no surgió ningún conflicto de ningún tipo, respetamos mucho cada aporte que dimos y con lo que sabíamos del tema, íbamos enriqueciendo lo que conocíamos previamente. Me atrevería a decir que tanto ellas como yo, quedamos satisfechas, porque no nos privamos de decir lo que queríamos, obvio porque todo fue con respeto y lo sabíamos.</p> <p>*¿Qué se necesita para tener un diálogo verdadero? y por qué? Desde mi perspectiva, ante todas las cosas, se necesita mucho respeto, porque en caso de que hayan argumentos contrarios a los tuyos, sería inválido creer que tú tienes la razón sobre lo que se esté hablando y por ello intentar faltas al respeto a los demás. También se requiere saber escuchar y por supuesto ser escuchado atentamente. De igual forma considero necesario saber suficiente sobre el tema, no ser un experto o saber demasiado tal vez, pero sí lo suficiente para poder dialogar.</p>	<p>El trabajo grupal que hicimos, yo lo evaluaría como bueno, ya que a pesar de no tener mucho conocimiento del tema, pudimos aportar y en otros casos, coincidir con lo que los demás decían. Nos faltó conocimiento y creo que también mucha experiencia para que todo fuera más fluido y que nuestras ideas acerca de los diálogos estuvieran más completas. Pero me alegro que en los que son de los puntos más importantes para tener un buen diálogo, si coincidimos la mayoría. Al igual nos faltó mayor participación por parte de todos, pero creo que es una consecuencia de la falta de conocimiento que tenemos, aparte de otras factores personales que tal vez pudieron influir.</p> <p>Estoy de acuerdo con los comentarios que dieron algunos de mis compañeros al finalizar la clase, para mantener un diálogo verdadero se requieren actitudes que muchas veces no tenemos o no sabemos manejar todavía, entonces puede que realmente a lo largo de nuestras vidas no hayamos tenido tantos diálogos como creíamos. Pero me ayuda aprender, espero poder decir que sé dialogar dentro de poco tiempo.</p>

Se le pidió a un primer alumno que relatara su experiencia y que luego respondiera con base en ella, a la pregunta: ¿qué es necesario para tener un verdadero diálogo? El primer alumno en participar relató una experiencia de debate en el Colegio, y menciono dos criterios 1) tener argumentos bien fundamentados y 2) tener un mediador. En seguida se pidió a un segundo alumno explicar su acuerdo o desacuerdo con los dos criterios mencionados y por qué, y éste descartó la idea 2), pues en su experiencia no se observaba ningún mediador y sin embargo consideró haber tenido un verdadero diálogo. Esto fue complementado con un argumento de otra alumna, diciendo que un verdadero diálogo implica saber escuchar y respetar, por lo cual, no era necesaria una mediación. El papel del docente en este caso fue pedir los ejemplos de los alumnos y sus respuestas, pero preguntando a otros si las contribuciones efectivamente confirmaban o no la primera respuesta. En este punto los alumnos seguían experimentando problemas para participar, y algunos prefirieron hacerlo mediante la función de “chat” de la

plataforma. Debido a la baja participación, se redujo el trabajo crítico de parte del profesor, que pudo haber presionado más sobre las respuestas de los alumnos, por ejemplo, mediante la problematización del significado de “buena argumentación”, o mediante el cuestionamiento individual de cada argumento. Se continuó con esta secuencia de diálogo hasta pasados los 20 minutos para dar paso al cierre.

Cierre

Al finalizar el diálogo, se les entregó a los alumnos un cuestionario de salida con la pregunta sobre cómo calificarían su participación en clase y qué propuestas de mejora ofrecen a la clase. En la pregunta sobre su participación en clase, abundó la percepción de que los alumnos participaron poco, pero las causas fueron muy disímiles. Por ejemplo, se obtuvieron respuestas como “Me da algo de pena participar, pero espero mejorar”, “Me pondría 0 porque el audio me estaba fallando”, “Mi participación fue baja porque se me fue la luz”, “Estuve bastante activa, en serio no suelo participar nada”, “No cambiaría mucho [de mi participación] la verdad ahorita estoy teniendo una participación activa por primera vez en esta clase.”, entre otros. Se observó un aumento de la participación de los estudiantes que, por lo usual en clase, declaran que no suelen hacerlo, sin embargo, en términos generales la participación fue baja (menos de la mitad del grupo participó activamente y sólo a petición del profesor).

Algunos comentarios de los alumnos fueron: “me gustó que las participaciones sean más dispersas, que no solo sean unos cuantos los que hablan, pero aquí me gustó cómo el profesor implementó la participación grupal amplia.” (ver anexo 1), de lo cual inferimos que el grupo, no sólo en esta intervención, experimenta dificultades para expresarse. A la pregunta de salida sobre cómo se sintieron en la clase, se obtuvieron respuestas satisfactorias en amplia mayoría, pero se reconoció que había “pena” y baja participación del grupo.

Conclusión docente de la primera sesión:

Como conclusión docente, a partir de la primera sesión, se observó que el grupo probablemente tendría dificultades para expresarse en las siguientes sesiones, dado que prevalecía en el grupo la sensación de inseguridad, las fallas técnicas y la poca familiaridad

de los alumnos con el trabajo colaborativo. Ante ello, se tomó la decisión de reducir el trabajo crítico de las intervenciones de los alumnos por parte del docente. Esto es así porque, en general, un exceso de criticidad con las intervenciones de los alumnos puede en ocasiones traducirse una menor cantidad de intervenciones, ya que los alumnos podrían sentirse intimidados por una forma de trabajo desconocida.

Sesión 2. Diálogo socrático (segunda variación de diálogo) Grupo 658 (2 horas)

Actividades de enseñanza-aprendizaje de la sesión	
Sesión 2	
Aprendizaje	Tema
El alumno conocerá los antecedentes históricos del método socrático, sus finalidades, procedimientos y reglas de uso por medio de la práctica grupal del método socrático, con el fin de que valore un tipo de argumentación colaborativa centrada en el uso de la pregunta y la clarificación de conceptos.	Diálogo colaborativo
Inicio	
Actividad	Tiempo
1. El profesor presenta el esquema de actividades de clase, el propósito y la evaluación que se propone.	5 min.
2. El profesor inicia la clase con una actividad de integración y apertura para los alumnos. Los alumnos se reúnen en grupos de 4 integrantes y el profesor explica que, dentro de cada grupo, se preguntarán entre sí los alumnos ¿qué pasaría si nadie cuestionara nada?	10 min.
3. Tendrán 10 min para extraer todas las consecuencias que puedan con la misma pregunta, para luego comentarlas en plenaria con sus resultados. Se comenta en plenaria cómo se llegó a la conclusión.	15 min.
4. El profesor inicia con un repaso de lo visto anteriormente, por medio de un crucigrama de conceptos clave. (*Véase el anexo 1)	8 min.
Desarrollo	
Actividad	Tiempo
1. El profesor expone una presentación sobre el diálogo de Menón y su problema principal. Se cierra la exposición y se abre un breve espacio de preguntas.	15 min.
2. Luego el profesor pide a los alumnos que escriban una pregunta que les interese discutir sobre el diálogo de Menón con Sócrates. Se anotan a la vista de todos en Padlet algunas preguntas (5 o 6) y se vota por alguna en grupo.	8 min.
3. El profesor explica la regla de participación: que los alumnos pueden hacer algo con la pregunta siempre y cuando digan, antes de que lo hagan, qué pretenden hacer (cuestionar a la pregunta, responder a la pregunta, interpretar un concepto, cuestionar una respuesta, etc.)	30 min.
Cierre	

Actividad	Tiempo
<p>4. Como cierre el profesor pide a los alumnos comentarios sobre el trabajo de diálogo y apreciaciones generales, así como un breve espacio de metacognición. Finalmente, el profesor envía una rúbrica de autoevaluación a los alumnos sobre su trabajo en clase y pide su entrega en plataforma junto con su reconstrucción del diálogo realizado. (10 min)</p>	10 min.
Evaluación	
<p>Se evaluará la argumentación de los alumnos con una rúbrica de autoevaluación y reconstrucción del diálogo de clase.</p>	
<p>Entrega de una reconstrucción personal del proceso de diálogo en clase.</p>	
Bibliografía del estudiante	Bibliografía del docente
<p>Van Eemeren, F. Grootendorst, R. Argumentación, análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires: Biblos (2006). Pp. 35-42</p> <p>Brenifier. O. Filosofar como Sócrates. España: Tilde. 2010. Pp. 11-37</p> <p>Brenifier, O. El diálogo en clase. IPP. (s/f). pp. 16-17 Disponible en: http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/El-dialogo-en-clase-ORIGINAL.pdf</p> <p>Platón. Diálogos V, Menón o de la virtud. España: Gredos.</p> <p>Córdova Del Valle, Fernando. El derecho a manifestarse como ejercicio de la libertad de expresión.</p> <p>Corzo Sosa, Edgar. Manifestarse públicamente. UNAM/IIJ (2014). https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6952/8888#:~:text=Este%20derecho%20est%C3%A1%20reconocido%20en,%20perturbe%20el%20orden%20p%C3%BAblico.%E2%80%9D</p> <p>https://www.vertigopolitico.com/politica/cdmx/libre-manifestacion-y-libre-transito-choque-de-derechos</p>	<p>Van Eemeren, F. Grootendorst, R. <i>Argumentación, análisis, evaluación, presentación</i>. Buenos Aires: Biblos (2006).</p> <p>Marraud, H. <i>¿Es lógic@? Madrid: Cátedra. 2013</i></p> <p>Brenifier. O. <i>Filosofar como Sócrates</i>. España: Tilde. 2010</p> <p>Platón. <i>Diálogos</i>, Madrid: Gredos. 2012</p> <p>Lipman, M. Sharp, A. y Oscanayan. <i>La filosofía en el aula</i>. España: De la Torre. 2000.</p> <p>Gómez Mendoza, M. <i>Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas</i>. Colombia. Universidad Tecnológica de Pereira.</p>

Relatoría docente de la segunda sesión:

Inicio

La sesión inició con la proyección de una discusión de la Asamblea del CCH como recuperación del contexto cercano de los alumnos. Ello no se tenía contemplado en el plan original de clase, pero se realizó con el fin de que los alumnos observaran un ejemplo de cómo suelen desarrollarse las discusiones que buscan generar acuerdos y que exigen diálogo

entre las personas. La proyección se realizó mientras los alumnos se incorporaban a clase (aproximadamente 6 minutos), y con ello se introdujo la relevancia de aprender a generar acuerdos mediante la argumentación.

Se procedió dando la bienvenida a los alumnos y presentando el plan de la clase, los objetivos, el tema del día y los mecanismos de evaluación. Como actividad de inicio, se les pidió a los alumnos que, en grupos de tres personas, se preguntaran qué consecuencias tendría si nadie se cuestionara nada. El propósito fue que los alumnos comenzaran a tomar algo de confianza y participaran. Al finalizar compartieron sus conclusiones al grupo. Tras la breve actividad, se les entregó un crucigrama virtual (en Educaplay) de repaso sobre el tema visto anteriormente, el cual se conservó como evidencia de trabajo, el cual se muestra a continuación:



Desarrollo

Posteriormente, se pasó a la parte de exposición docente, donde se habló del diálogo de Menón con Sócrates, las dificultades frecuentes para comprender al otro y el uso de los contraejemplos como estrategia para refutar definiciones. Alternadamente a la exposición, se pidió la participación de los alumnos en el chat con observaciones críticas de los argumentos de Menón, tal como se reconstruyeron en la exposición. Se observó una participación fluida mediante la escritura pues, con la excepción de 2 alumnos con dificultades técnicas, todos los alumnos contestaron. Al finalizar, se les pidió a los alumnos que escribieran en el tablero

colaborativo una pregunta que les interesara discutir sobre el tema visto en esta sesión o en la anterior. Se les dio a los alumnos un tiempo para escribir su pregunta y votar por la que más les interesara.

Una vez elegida la pregunta elegida (¿Para un contraejemplo siempre hay otro contraejemplo?) Se aclararon los procedimientos de participación: se les indicó a los estudiantes que 1) podían hacer lo que quisieran con la pregunta siempre y cuando identificaran y declararan qué harían antes de hacerlo; y 2) que solo una persona hablara a la vez. Se les mencionó cuál sería el rol del docente: podía pedir síntesis aleatorias a otros estudiantes, podía cortar intervenciones muy largas o pedir aclaraciones sobre las intervenciones del estudiante. La siguiente imagen ilustra cómo se muestran las preguntas de los alumnos en el tablero:

Escribe tu pregunta
¿Qué pregunta tiene sobre la exposición que te gustaría discutir? Vota por la que te parezca más interesante.
EDUARDO FILOS 5 DE ABRIL DE 2021 01:06

Sebastián Gutiérrez Pérez ¿Por qué la virtud es algo tan difícil de comprender para las personas?	Raúl Alexander González ¿Puede ser el cuestionamiento un sinónimo automático de progreso o evolución?
Yuremi Guevara ¿Una persona es virtuosa desde el nacimiento o se puede aprender a serlo?	Jonathan Guevara Moedano ¿Qué se hace cuando se presenta una paradoja al dialogar?
¿El diálogo es la única manera para llegar a un acuerdo? Vanessa QM	Elizabeth ¿La virtud tiene moral?
Ale Martínez ¿Qué es la virtud, que contiene o engloba? ¿porqué es necesaria la virtud?	Grande Ruiz Tonatiuh ¿Es posible remplazar a la virtud?
Si una Virtud te trae contraejemplos, que tipo de dialogo no te trae esos contra ejemplos Roberto Guerrero Ramírez	Guadarrama Cadena Zuriel Yoliztlama ¿Se puede dialogar solo con contraejemplos?
Omar Guerrero ¿Puede alguien llegar a ser 100% virtuoso?	Paula Granados ¿La virtud se puede ser aprendida?

En la fase de diálogo, se observó al inicio una acelerada participación de los alumnos. Aunque no se les pidió de manera explícita, los alumnos optaron por levantar una mano virtual antes de darles la palabra y los demás respetaron ese mecanismo. Cada intervención trató de cumplir con los lineamientos de participación, y fue acompañada de observaciones del profesor, quien llevaba un registro de cada intervención en la pizarra virtual. El rol del profesor en este diálogo se enfocó menos en el contenido de la discusión y más en la forma de la discusión, de este modo la idea fue que los alumnos pudieran construir una respuesta de manera colaborativa. Tras las primeras 10 intervenciones disminuyó notablemente el número de participaciones, pues comenzaron a repetirse los alumnos. Se pudo observar que los participantes tenían dificultades en identificar qué pretensiones tenían con sus palabras, pues en numerosas ocasiones se les preguntó qué querían hacer, pero no lo tenían claro ellos mismos. Esto fue evidente, por ejemplo, con intervenciones del tipo “quiero *complementar* lo que dijo mi compañera” o “quiero *agregar* que...”. Pues en efecto, sus palabras sumaban, pero no era claro con qué propósito lo hacían, ello permitió la introducción de conceptos cognitivos más específicos, como la reformulación y la síntesis. Este tipo de actividad requiere práctica para que los alumnos puedan identificar cada vez con mayor claridad que detrás de las palabras siempre existe una agenda que muchas veces no es evidente para los propios interlocutores.

Cierre

Al finalizar el diálogo, se les pidió a los alumnos que expresaran sus emociones y sentimientos al respecto. Se obtuvieron respuestas como “noté que no sé dialogar y hago todo lo contrario”, “me dejó pensando cómo entablamos un diálogo con las demás personas”, “personalmente cuestiono el qué tan crítica soy a la hora de dialogar y me di cuenta que hago muchas cosas que considero normales en un debate y son todo lo contrario a lo que debemos de hacer.”, entre otras que nos permiten sugerir que este tipo de interacciones son poco frecuentes para los alumnos, lo que es consecuente con la perspectiva que se hizo patente en el diagnóstico sobre la avidez de ganar una discusión.

Como evaluación, a los alumnos se les pidió realizar una reconstrucción de los momentos más importantes del diálogo, la evidencia del repaso y una autoevaluación con rúbrica

diseñada por el profesor (ver Anexo 2). Esto fue entregado en la plataforma de manera virtual. La imagen siguiente ilustra un ejemplo:

Escribe aquí tu reconstrucción del diálogo en clase (los momentos más importantes, las ideas que obtuviste, las reflexiones que hiciste, el orden y la secuencia de los argumentos):

Durante el dialogo que tuvimos en la clase hablamos o nos planteamos la pregunta: "¿Los contra argumentos tienen más contra argumentos?" para esto tuvimos que analizar, plantear otras preguntas las cuales nos ayudaran a contestar la pregunta principal del dialogo. Esto lo hicimos guardando la calma, hablando con claridad al momento de expresar nuestros argumentos y sobre todo guardando respetos entre nosotros, los compañeros. Los momentos más importantes de la sesión número dos fueron principalmente cuando expresamos nuestras ideas y escuchamos a nuestros compañeros expresar las suyas y de esa manera poder llevar de mejor manera acabo la actividad. Las ideas que tuve a lo largo del ejercicio de la clase fue principalmente que me llamo mucho la atención la manera en la que el profesor llevo a cabo la actividad y me dejo pensando mucho sobre cómo es que entablamos un dialogo con la gente. Mis reflexiones sobre este trabajo son principalmente que fue muy enriquecedor de muchas maneras y para también percatarnos o darnos cuenta de que la gente muchas veces no dialoga de la mejor manera que se puede fue interesante como de una pregunta se fueron desplegando otras y además muchos argumentos que dieron para respaldar o para simplemente contradecirse o cosas por el estilo fue muy interesante de ver el como pasaba.

Conclusión Docente:

Como conclusión docente de la segunda sesión, se infiere que la actividad propuesta permite realizar diálogos filosóficos en el aula pero que se requiere un fuerte compromiso por parte de los alumnos para cuestionarse y movilizar recursos cognitivos que les permitan colaborar con otros. Cuestiones como la baja participación se han atendido mediante la pregunta de profesor, pero no es lo ideal ya que la estructura de actividad vuelve a recaer en el docente. Aunado a ello, existen factores emocionales identificados por los propios alumnos como el miedo al error, la falta de claridad o la poca estima de las aportaciones de cada uno. Estas actitudes constituyen un reto para el logro satisfactorio del diálogo porque pueden convertirse en un obstáculo para la tarea de colaboración.

Sesión 3. Pragmadialéctica Grupo 658 (2 horas)

Actividades de enseñanza-aprendizaje de la sesión	
Sesión 3	
Aprendizaje	Tema
El alumno conocerá algunos tipos de diálogo (crítico) sus finalidades, procedimientos y reglas de uso por medio de la práctica grupal de diálogo, con el fin de que valore un tipo de argumentación colaborativa centrada en el uso de la pregunta, la objeción y el acuerdo razonable.	Diálogo crítico
Inicio	
Actividad	Tiempo
1. El profesor comienza mencionando el tema del día, la secuencia de actividades y la evaluación. (6 minutos)	6 min.
2. El profesor presenta un repaso de los temas vistos anteriormente (mayéutica, propósitos y funcionamiento). (10 minutos)	10 min.
3. Luego el profesor pide a los alumnos que escriban en un tablero compartido qué sienten y qué hacen y cómo suele resultar una discusión con alguien que no opina como ellos (detección de prejuicios). (15 minutos)	15 min.
Desarrollo	
Actividad	Tiempo
1. El profesor expone en láminas el diálogo crítico desde la pragmadialéctica sus objetivos, reglas de procedimiento y concepto.	20 min.
2. Luego el profesor pone un reto en Quizziz para los alumnos donde se evalúa su retención de algunos conceptos clave.	15 min.
3. El profesor comparte una hoja con tres temas donde los alumnos deberán anotar su acuerdo o desacuerdo con algunas afirmaciones.	5 min.
4. El profesor hace equipos al azar y entrega una hoja compartida donde los alumnos escriban sus argumentos a favor y en contra.	10 min.
5. El profesor asignará grupos de trabajo y roles, donde dos alumnos discutirán y un tercer alumno será observador y contará con una guía de observación que entregará posteriormente.	25 min.
Cierre	
Actividad	Tiempo
6. Se cierra la clase con la elaboración de un breve cuestionario en Forms para evaluar si consideran que la propuesta del diálogo crítico podría servir para manejar de mejor manera las diferencias de opinión. Se cierra la clase con la instrucción de evaluación en Google Classroom.	10 min.
Evaluación	
Se evaluará la argumentación de los alumnos con la entrega del formato de trabajo y las evidencias de trabajo en Google Classroom.	
Bibliografía del estudiante	Bibliografía del docente
Van Eemeren, F. Grootendorst, R. Argumentación, análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires: Biblos (2006). Pp. 35-42	Van Eemeren, F. Grootendorst, R. <i>Argumentación, análisis, evaluación, presentación</i> . Buenos Aires: Biblos (2006).

<p>Platón. Diálogos V, Menón o de la virtud. España: Gredos.</p> <p>Córdova Del Valle, Fernando. El derecho a manifestarse como ejercicio de la libertad de expresión.</p> <p>Corzo Sosa, Edgar. Manifestarse públicamente. UNAM/III (2014). https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6952/8888#:~:text=Este%20derecho%20est%C3%A1%20reconocido%20en,o%20perturbe%20el%20orden%20p%C3%ABlico.%E2%80%9D</p> <p>https://www.vertigopolitico.com/politica/cdmx/libre-manifestacion-y-libre-transito-choque-de-derechos</p>	<p>Marraud, H. ¿Es lógic@? Madrid: Cátedra. 2013</p> <p>Brenifier. O. Filosofar como Sócrates. España: Tilde. 2010</p> <p>Platón. <i>Diálogos</i>, Madrid: Gredos. 2012</p> <p>Lipman, M. Sharp, A. y Oscanayan. La filosofía en el aula. España: De la Torre. 2000.</p> <p>Gómez Mendoza, M. Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. Colombia. Universidad Tecnológica de Pereira.</p>
--	---

Relatoría docente de la tercera sesión

Inicio

Esta sesión fue dedicada a la pragmadialéctica y de manera previa se les enviaron a los alumnos dos lecturas contrapuestas en torno al derecho a la libre expresión y manifestación en la Ciudad de México. Como evidencia de trabajo se les pidió contestar, con argumentos,

Raúl Alexander González Salceda. Grupo 658.

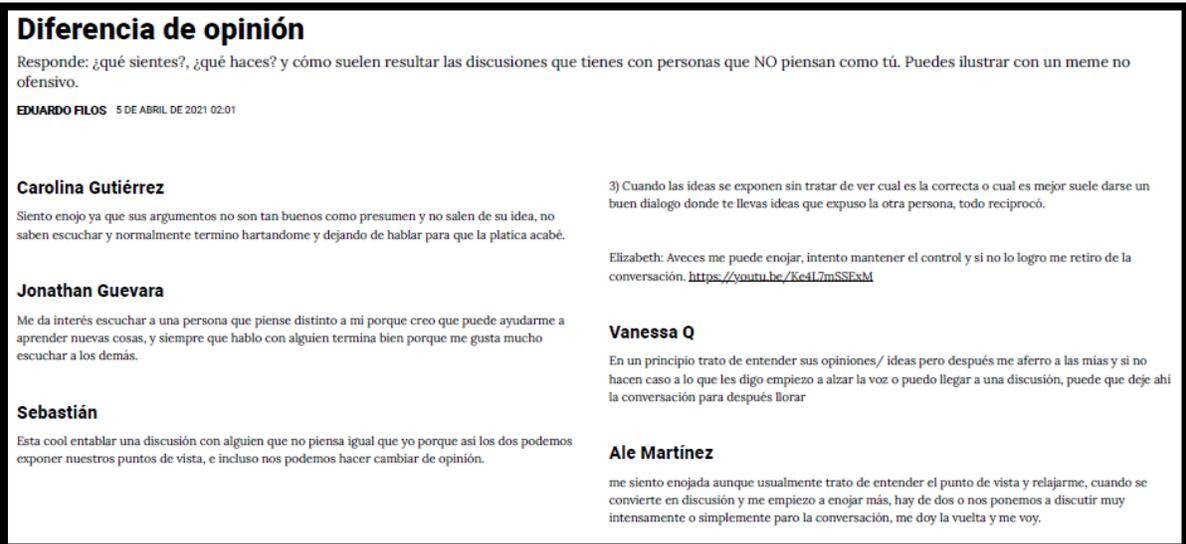
¿la libre manifestación debería tener límites?

Desde mi punto de vista, por supuesto que sí, retomando un poco lo visto en ambas lecturas de los artículos y ejemplificando un poco con el tema del diálogo, en cualquier diálogo o conversación que se entable, se puede hablar de la cuestión que se quiera, que uno decida, siempre y cuando ambas partes estén de acuerdo, porque me parece que en el momento en que la otra persona dice no, es no, y ahí debería terminar al menos ese tema, porque se convierte más en algo un tanto egoísta el querer hablar o persuadir a la otra persona de algo con lo que no se siente cómodo.

En una conversación o debate de diferencia de opiniones siempre se puede intentar persuadir a la otra parte del porque tú crees que estás en lo correcto, siempre respetando la opinión de la otra persona, aceptar si al final no está de acuerdo contigo, justificando, dando argumentos lo más validos posibles para que sea tomado realmente en serio, y estando también abierto a que uno mismo también puede cambiar de opinión, no tiene nada de malo realmente. Pero en el momento comience a tornarse medianamente violento o una lucha totalmente persuasiva más de porque yo estoy en lo correcto y tú sólo dices tonterías porque yo lo digo, creo que habría que detenerse, porque en primera, no se llegará a ningún lado más que a un conflicto y se estará perdiendo ese propósito inicial que es tener una agradable conversación sobre algún tema de interés con otra persona.

una pregunta: ¿la libre manifestación debería tener límites? La intención de esta actividad tuvo el propósito de que los alumnos conocieran diferentes argumentos sobre un mismo tema polémico para tomar posición al respecto y así discutirla en clase. Dada la experiencia adquirida con el grupo anterior, se realizaron algunos ajustes en la planeación para la sesión: se omitió la actividad de inicio grupal y se incorporó una actividad de discusión en grupos de tres integrantes sobre una pregunta abierta. A continuación, se muestra un ejemplo de trabajo de alumno.

En este grupo los resultados de diagnóstico sobre qué sienten, qué piensan y cómo resultan las discusiones que tienen con las personas que no piensan como ellos fueron mixtos. Algunos alumnos expresaron sentir “curiosidad” o “intriga” por los puntos de vista opuestos, pero contrastaban con cómo resultaban sus discusiones, pues afirmaron -al mismo tiempo-, que éstas suelen resultar en insultos, indiferencia o desacreditaciones mutuas. Otro grupo de alumnos expresó sentir emociones como enojo y frustración; para este grupo las discusiones suelen terminar de igual modo en la indiferencia o la tristeza. Pocos son los alumnos que consideraron que sus discusiones les hayan aportado conocimientos y/o hayan concluido de manera pacífica, como se muestra en la imagen:



Diferencia de opinión

Responde: ¿qué sientes?, ¿qué haces? y cómo suelen resultar las discusiones que tienes con personas que NO piensan como tú. Puedes ilustrar con un meme no ofensivo.

EDUARDO FILOS 5 DE ABRIL DE 2021 02:01

Carolina Gutiérrez
Siento enojo ya que sus argumentos no son tan buenos como presumen y no salen de su idea, no saben escuchar y normalmente termino hartandome y dejando de hablar para que la platica acabé.

Jonathan Guevara
Me da interés escuchar a una persona que piense distinto a mi porque creo que puede ayudarme a aprender nuevas cosas, y siempre que hablo con alguien termina bien porque me gusta mucho escuchar a los demás.

Sebastián
Esta cool entablar una discusión con alguien que no piensa igual que yo porque así los dos podemos exponer nuestros puntos de vista, e incluso nos podemos hacer cambiar de opinión.

3) Cuando las ideas se exponen sin tratar de ver cual es la correcta o cual es mejor suele darse un buen dialogo donde te llevas ideas que expuso la otra persona, todo recíprocó.

Elizabeth: A veces me puede enojar, intento mantener el control y si no lo logro me retiro de la conversación. <https://youtu.be/Kc4L7mSSExM>

Vanessa Q
En un principio trato de entender sus opiniones/ ideas pero después me aferro a las mías y si no hacen caso a lo que les digo empiezo a alzar la voz o puedo llegar a una discusión, puede que deje ahí la conversación para después llorar

Ale Martínez
me siento enojada aunque usualmente trato de entender el punto de vista y relajarme, cuando se convierte en discusión y me empiezo a enojar más, hay de dos o nos ponemos a discutir muy intensamente o simplemente paro la conversación, me doy la vuelta y me voy.

Del diagnóstico se concluyó que en las discusiones que implican la confrontación de ideas, los alumnos suelen involucrarse emocionalmente, pero sus experiencias de manera

predominante suelen ser negativas. Lo anterior fue consistente con el primer diagnóstico, donde se detectó que los estudiantes cuando discutían tendían a buscar “ganarle” al otro. El reto de esta sesión fue, por lo tanto, hacer que los alumnos transformaran o al menos contemplaran la posibilidad de tener una discusión que no necesariamente llevara hacia el desprecio, la desacreditación o el insulto.

Desarrollo

Tras el diagnóstico, se procedió con una exposición docente breve sobre el concepto, procedimientos y finalidades del enfoque pragmatialéctico de la argumentación. Además, se les pidió a los alumnos un organizador gráfico de la exposición. Luego, se utilizó la herramienta de Quizziz en línea para evaluar la retención de algunos conceptos claves de la exposición.

Al finalizar la parte expositiva, se les pidió a los alumnos que escribieran su acuerdo o desacuerdo con tres afirmaciones sobre el tema de las manifestaciones en vías públicas, las cuales fueron: “Tenemos derecho a manifestarnos en las calles

Escribe tu nombre en la casilla "De acuerdo" si aceptas la afirmación. Escribe tu nombre en "En desacuerdo" si no estás de acuerdo con la afirmación totalmente o parte.		
De Acuerdo	Afirmación	En Desacuerdo
Jesús (lamga) Luis Gutierrez Diego Berto Majo Julian Raúl Ale Manuel granados Natalia Jonathan Carlos Elizabeth	Las marchas deberían estar reguladas por las autoridades locales	Zuriel Mon Omar Guerrero Itzel Gutierrez cass Paula Yuremi Tona Carolina Quetza Denisse Shaina vanessa Sebatían

y bloquear avenidas sin impedimentos o restricciones”; “Las manifestaciones públicas son la mejor manera de reclamar nuestros derechos”, y “Las marchas deberían estar reguladas por las autoridades locales.”. Sobre la primera afirmación, todos los alumnos expresaron estar completamente de acuerdo, pero la última afirmación fue donde se encontraron más desacuerdos de opinión entre los alumnos (véase la imagen superior), por lo tanto, se utilizó como inicio de la discusión. Por otro lado, resultó llamativo que los resultados fueran diferentes en ambas afirmaciones, porque, de hecho, la tercera afirmación está en contradicción con la primera, es decir, afirmar que “Tenemos derecho a manifestarnos en las calles y bloquear avenidas sin impedimentos o restricciones” es lógicamente incompatible

con aceptar que “Las marchas deberían estar reguladas por las autoridades locales”, porque la regulación implica someter potencialmente el derecho a la manifestación a una forma de restricción o impedimento por parte de las autoridades.

Posteriormente, se organizó a los alumnos en grupos de tres personas, intentando que los grupos no fueran homogéneos respecto a sus opiniones, para que de esta forma se pudieran tener puntos de vista distintos y así posibilitar una discusión más real entre los alumnos. Se les solicitó a los alumnos que escribieran sus argumentos en una hoja compartida y que discutieran sus argumentos libremente. El sentido de esta actividad fue que los estudiantes después pudieran confrontar su propio formato de discusión con el formato de discusión de la pragmadialéctica. Así pues, luego del intercambio argumentativo se procedió con la incorporación del formato de trabajo, en el cual los alumnos nuevamente expresaron sus argumentos, pero identificando algunos de los momentos y movimientos claves de la propuesta de Van Eemeren y tratar así de generar un acuerdo entre las personas en desacuerdo. Asimismo, se integró un observador del proceso que contó con una lista de cotejo de las actitudes y actividades de las personas en discusión.

Cierre

Al finalizar el ejercicio, los alumnos expresaron su experiencia y si lograron o no llegar a un acuerdo en sus posturas. La mayor parte de ellos expresó que el diálogo se manejó en un marco de respeto y que efectivamente se llegó a una solución intermedia entre ambas posturas.

Al revisar los trabajos de los alumnos y las listas de cotejo, se observó que en efecto los alumnos llegaron a conclusiones novedosas respecto a sus afirmaciones iniciales. Pese a lo anterior, algunos observadores detectaron que el desacuerdo no era real entre los participantes. La siguiente imagen ilustra el trabajo de los observadores:

Marca con una X, si se cumple o no con el criterio.

Criterio observable	Se cumplió	No se cumplió
Los dialogantes tienen un desacuerdo real en sus opiniones (no solo tratan de cumplir el ejercicio)	X	
Los dialogantes se mantienen atentos a la discusión	X	
Los dialogantes se respetan entre sí	X	
Los dialogantes respetan la secuencia del formato de diálogo	X	
Los dialogantes buscan llegar a un acuerdo, no imponer su opinión al otro.	X	
Los dialogantes colaboran para llegar a una solución.	x	

Comentarios:
 Escribe aquí los comentarios que tengas sobre el trabajo de tus compañeros.
 Mis dos compañeros se comportaron de una forma respetuosa y clara, argumentaron de manera clara sus puntos de vista y dando el tiempo a la otra personas para dar su opinión y trataron de llegar a un acuerdo en el que sus puntos de vista fueron similares.

Conclusión docente:

De esta segunda intervención con la estrategia de discusión desde los planteamientos de la pragmadialéctica se concluye que esta estrategia sólo puede resultar eficiente en la medida en que los alumnos se comprometan con su desacuerdo. Se puede explicar que los alumnos rehúyan de la confrontación, dadas sus experiencias habituales de discusión, que hemos mencionado en el diagnóstico. Además, se requiere que el docente pueda generar dos cosas: 1) un clima de aula donde se puedan expresar abiertamente los desacuerdos, y 2) espacios de práctica que les permitan a los estudiantes habituarse a organizar una discusión por etapas. La poca familiaridad de los docentes con formatos de discusión rígidos puede ser un “obstáculo” para que los alumnos se animen a participar tal como si la discusión fuera efectivamente un conflicto de opinión. En el largo plazo, sería posible que los alumnos logren interiorizar algunas estrategias de la pragmadialéctica en sus discusiones cotidianas, sin

embargo, se requiere una amplia inversión de tiempo que, como sabemos, suele estar limitada por la exigencia la cobertura de contenidos de los planes educativos.

Sesión 4. Círculo socrático Grupo 658 (2 horas)

***Se han cubierto los nombres de los alumnos para proteger su identidad.**

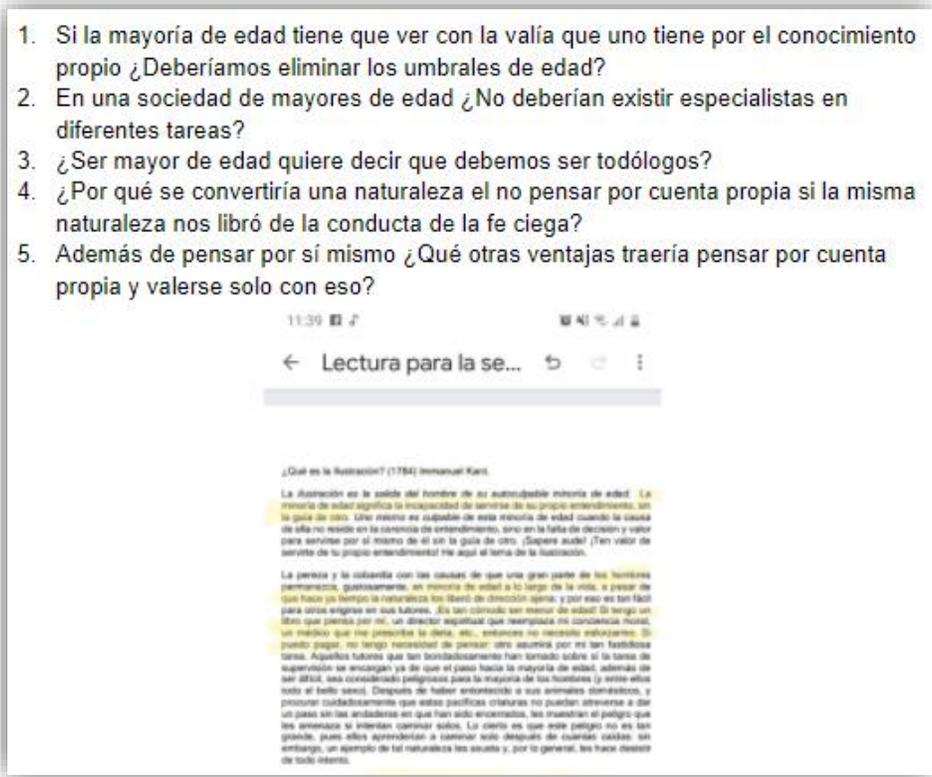
Actividades de enseñanza-aprendizaje de la sesión	
Sesión 4	
Aprendizaje	Tema
El alumno conocerá las características del diálogo cooperativo, sus finalidades, procedimientos y reglas de uso por medio de la práctica grupal de diálogo, con el fin de que valore un tipo de argumentación colaborativa centrada en el intercambio de argumentos para apreciar y discutir un texto filosófico.	Diálogo de indagación
Inicio	
Actividad	Tiempo
1. El profesor inicia la clase con el plan de clase y los aprendizajes esperados de esta sesión.	5 min.
2. El profesor pide a los alumnos que dibujen en un solo trazo algo que represente la colaboración.	5 min.
3. El profesor asigna roles a los alumnos para interpretar la obra colectiva.	15 min.
5. El profesor presenta un breve repaso de los temas anteriores en Quizziz.	10 min.
Desarrollo	
Actividad	Tiempo
1. El profesor expone brevemente el concepto de diálogo de indagación.	20 min.
2. El profesor presenta un breve reto en Quizziz para que los alumnos respondan sobre la exposición realizada.	10 min.
3. El profesor explica la dinámica de diálogo: con base en el texto preparado se discutirá en círculo socrático: un grupo de alumnos (dividido arbitrariamente) dialogará una pregunta planteada por el profesor para analizar el texto. El resto del grupo deberá observar y anotar en una hoja cómo se comportan y cómo se desarrolla el diálogo de los participantes (se deben guardar las anotaciones como evidencia) (10-15 minutos)	10 min.
4. Al finalizar, el resto del grupo ofrece sus observaciones al primer grupo.	
5. Los alumnos intercambian roles de trabajo y se repite la dinámica.	10 min.
	15 min.
Cierre	
Actividad	Tiempo
Como cierre, el profesor realiza una síntesis de lo visto. Entrega un cuestionario sobre el diálogo para contrastar su definición de entrada con su definición de salida y escriben sus impresiones sobre el profesor en un tablero colaborativo.	15 min.
Evaluación	
Se evaluará la argumentación de los alumnos con la rúbrica para evaluar su trabajo de diálogo, además de sus evidencias de trabajo en Google Classroom y sus comentarios al texto de trabajo.	
Bibliografía del estudiante	Bibliografía del docente

<p>Copeland, M. Socratic Circles. Estados Unidos: Stenhouse Publishers. 2005. Pp. 5-25</p> <p>Brenifier, O. Filosofar como Sócrates. España: Tilde. 2010. Pp. 11-37</p> <p>Brenifier, O. El diálogo en clase. IPP. (s/f). pp. 16-17 Disponible en: http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/El-dialogo-en-clase-ORIGINAL.pdf</p>	<p>Van Eemeren, F. Grootendorst, R. Argumentación, análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires: Biblos. 2006.</p> <p>Copeland, M. Socratic Circles. Estados Unidos: Stenhouse Publishers. 2005.</p> <p>Brenifier, O. Filosofar como Sócrates. España: Tilde. 2010.</p> <p>Platón. Diálogos, Madrid: Gredos. 2012</p>
---	---

Relatoría docente de la cuarta sesión

Inicio

Previo a la sesión, se les envió mediante plataforma a los alumnos el texto de *¿Qué es la Ilustración?* De Kant, y se les pidió subrayar las ideas importantes y elaborar al menos tres preguntas que les interesaran del texto, tal como se muestra en la imagen con un trabajo de alumno:



La sesión inició con la presentación del plan y los objetivos de la última sesión en presentaciones diseñadas por el profesor. Luego, se invitó a los alumnos a realizar un dibujo en un tablero colaborativo que representara la colaboración. El propósito fue conocer sus ideas previas sobre este concepto y su disposición al diálogo. Luego, al azar se seleccionaron a tres alumnos para desempeñar los roles de artista, crítico y vendedor de la obra de arte. El resto del grupo podía plantearle las preguntas que deseara a los “personajes” sobre su obra. La intención de la actividad fue comenzar a preparar a los alumnos en el intercambio de preguntas e ideas con baja intervención del profesor, esto tenía que ser así porque la estrategia de círculo socrático debe operar precisamente con el menor grado posible de intervención docente. Sin embargo, se observó que a los alumnos les costó trabajo animarse a tomar la palabra por sí solos.

Tras la actividad de inicio se procedió a realizar un repaso de los conceptos importantes vistos anteriormente por medio de la plataforma Quizziz. Esto permitió destacar qué conceptos aún eran confusos y qué conceptos estaban mucho más claros para los estudiantes.

Desarrollo

Se continuó con una exposición sobre el diálogo de indagación, su concepto, sus procedimientos y reglas de participación con una duración de 20 minutos. Además, se pidió a los alumnos un resumen de la exposición docente, donde se hizo énfasis en que posteriormente se realizaría una práctica de diálogo de indagación. Dentro de la exposición, se explicó a los alumnos que los responsables de las interacciones y los resultados alcanzados sería solo de ellos, como se muestra en la imagen inferior. Además, se les mostró la rúbrica para calificar el desempeño propio y de sus pares, y cómo debían utilizarla.

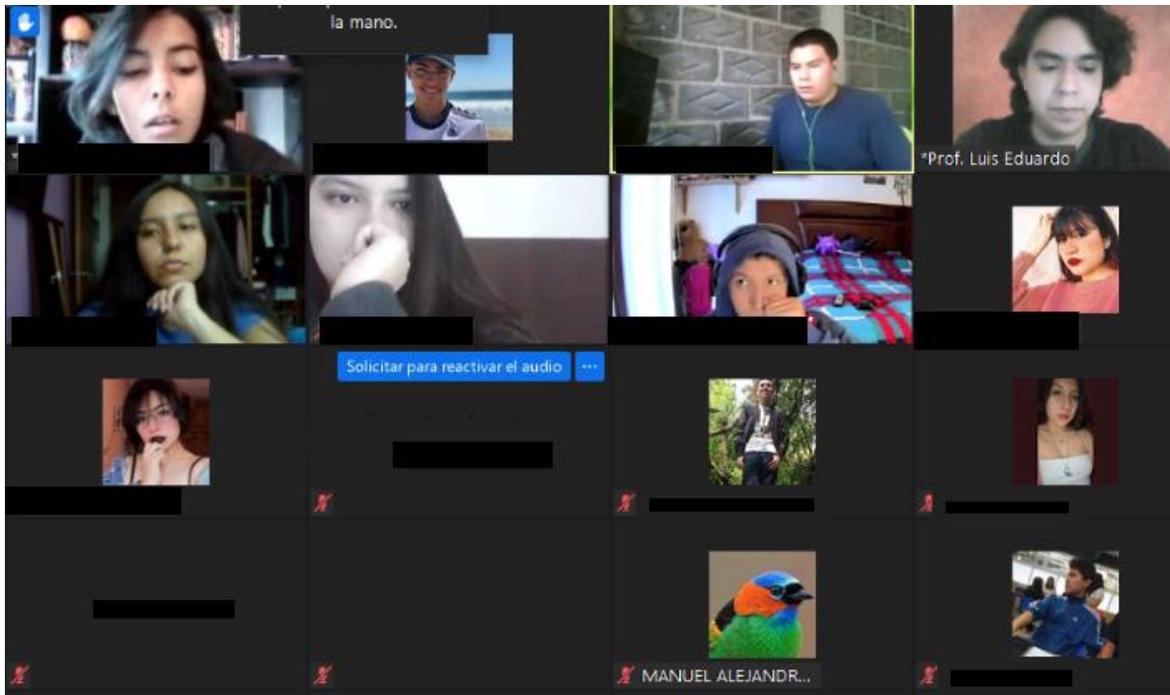
¿CÓMO LO HAREMOS NOSOTROS?

- Se dividirá el grupo en dos:
- Una mitad entrará en diálogo de indagación (mantener de preferencia cámaras encendidas)
 - Sólo habla uno a la vez
 - Sean amables pero críticos (pregunta antes de afirmar)
- La otra mitad será **observadora** y no podrá intervenir sino hasta el final. (cámara apagada)
 - Registren por escrito qué cosas positivas ayudan al diálogo
 - Registrar por escrito qué cosas negativas perjudican el diálogo
 - No pueden repetir las observaciones entre sí

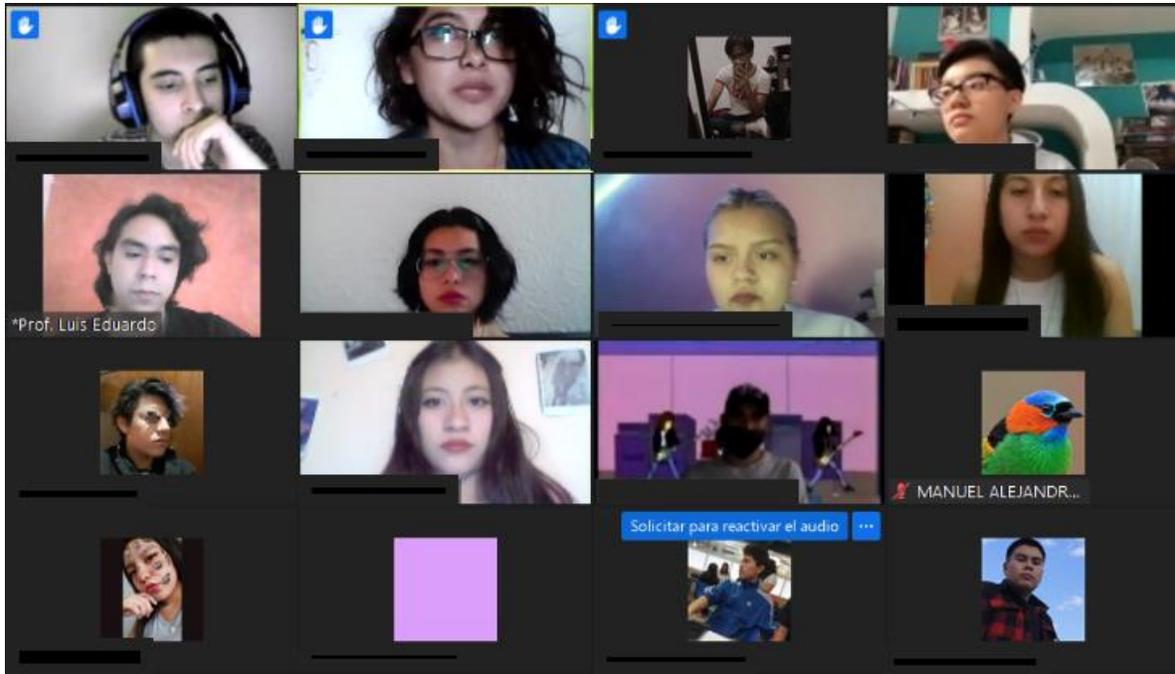
Se dividió al grupo en dos secciones al azar, un grupo de observadores y un grupo de participantes en diálogo. El grupo en diálogo debía mantener su cámara encendida durante su interacción, mientras que los observadores debían

mantenerla apagada. El primer grupo de participantes tenía la consigna de discutir cuál era el significado del texto. Para ello, como docente se sugirió leer las primeras dos líneas y preguntar: ¿qué significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento? A partir de ahí los alumnos tomaron las riendas de la discusión. Organizaron sus interacciones de modo que antes de tomar la palabra, levantaron una mano virtual. Un alumno trató de fungir como moderador, pero eventualmente el grupo prescindió de esa función y continuaron sus intervenciones en el orden en el cual levantaron la mano. De manera llamativa, con la excepción de un alumno con problemas técnicos, todos los alumnos participaron. Se les sugirió que podían utilizar sus preguntas al texto para seguir conduciendo la discusión.

Una alumna aventuró la hipótesis de que no servirse del propio entendimiento significa la incapacidad de tomar decisiones. Después, otra alumna intervino y ejemplificó cómo ocurría esto en sus vidas. La siguiente hipótesis de otra alumna, fue que la incapacidad de valerse del propio entendimiento se refería al miedo a dejar una “zona de confort”, para intentar cosas nuevas. Hasta el momento las estudiantes habían intentado complementar sus maneras de comprender la idea central del texto mediante la incorporación de otros conceptos cercanos a su comprensión habitual. Lo anterior, se acerca de manera precisa a la idea de la negociación de significados entre el texto y el alumno. Este grupo a nivel colaborativo elevó sus niveles de participación y discusión argumentada, respecto a la primera sesión. A pesar de que el grupo no tenía un referente directo del trabajo esperado, los alumnos lograron en términos generales apropiarse de las actividades de discusión y organización.



Tras los 20 minutos de diálogo del primer grupo intervinieron los observadores con sus críticas y comentarios. Previamente se les hizo énfasis a los estudiantes en que debían evitar repetir críticas o comentarios que otro alumno ya hubiera realizado, con el propósito de que los alumnos prestaran atención a los detalles en la interacción dialógica de sus compañeros (Copeland, 2005). Las observaciones anotaron que hubo pocas referencias al texto y falta de crítica entre los alumnos en diálogo, además del reconocimiento de una confusión en el orden de las participaciones. Tras esa secuencia se procedió con el trabajo de diálogo del segundo grupo.



El segundo grupo inició por su cuenta la discusión, pero partió de otro punto en el texto: “la minoría de edad”; la discusión se enfocó en comprender qué significaba la minoría de edad en Kant. Dadas las críticas al grupo anterior, esta vez los estudiantes fueron explícitos en las referencias al texto para apoyar sus interpretaciones. El primer estudiante que intervino propuso la comprensión de la minoría de edad como una metáfora de una actitud particular de los humanos (no como una edad específica), y apoyó su interpretación en los ejemplos dentro del propio texto. Las participaciones siguientes trataron de apoyar la interpretación iniciar por medio de evidencias y ejemplos personales, lo cual contribuyó a la comprensión grupal del texto de manera colaborativa. Se observaron interacciones mucho más ordenadas y fluidas entre los alumnos. Además, utilizaron las preguntas que previamente se les solicitó en el trabajo extra clase para plantearlas ante los demás y responder en conjunto. El docente intervino como un participante más cerca de los últimos minutos de discusión, respetando el orden que ellos propusieron. Es importante, en esta modalidad, que el docente no haga un uso arbitrario de la palabra; si existe alguna interpretación errónea resulta preferible que el docente lo exprese como una pregunta crítica (¿qué evidencia hay para...?, ¿qué argumento existe para afirmar que..., entre otras), en lugar de solo imponer una postura. Ello reafirma que la autoridad intelectual es el texto mismo.

Finalmente, se terminó el tiempo de discusión y los observadores ofrecieron sus comentarios. Aumentó el nivel de comentarios positivos respecto a la comprensión y orden de la discusión,

específicamente en las evidencias textuales, el intercambio de preguntas y el orden de discusión.

Cierre

Como cierre se les pidió a los alumnos que escribieran en un tablero colaborativo sus observaciones sobre el trabajo docente y las estrategias utilizadas (véase la imagen inferior a modo de ilustración). Se entregó un cuestionario en Forms (sin valor en las calificaciones) donde se les preguntó qué retomaban de las sesiones sobre el diálogo, qué tanto consideraban que había cambiado su disposición al diálogo, qué tanto había mejorado su habilidad para dialogar y cómo podían definir el diálogo tras las intervenciones (véase Anexo 2). Los resultados mostraron que las dos terceras partes del grupo consideraron que su habilidad para dialogar había mejorado. De igual manera, más de dos terceras partes del grupo de estudiantes consideraron que su disposición a dialogar había aumentado de manera considerable. Por último, la comparación entre sus definiciones de diálogo entre la primera sesión y la última arrojó diferencias cualitativas significativas, particularmente la incorporación de términos como “acuerdo”, “verdad” y “conocimiento”, como se aprecia en la siguiente imagen:

Después de estas 4 sesiones, ¿cómo definirías en tus palabras y con lo que hemos visto, el concepto de diálogo?

20 respuestas

El diálogo es una forma de exponer razones para llegar a una verdad respecto al tema que se este hablando; no existe una competitividad y mucho menos una razón absoluta, solo es necesario exponer argumentos solidos y concisos para llevarlo de la mejor manera con el objetivo de encontrar una verdad que englobe el tema expuesto.

El dialogo es una forma de conversar entre diversas personas con diversos puntos de vista los cuales conversas para llegar a un punto medio en base a argumentos

forma respetuosa para llegar a una verdad entre los participantes, según experiencias, evidencias e hipótesis.

una manera de comunicación verbal o escrita en la que se comunican las personas teniendo un intercambio de ideas u opiniones

Como una discusión o conversación en la cual se busca definir conceptos y alcanzar la verdad que no será absoluta sino probable, y que se puede comprobar mediante evidencias basadas en las razones que cada uno aporta durante el dialogo.

Conclusión docente:

Se observó que la estrategia empleada favoreció la colaboración y cumplió con la definición de diálogo que se construyó en capítulos anteriores. Se fortaleció el uso del diálogo de manera no-competitiva, su orientación a la búsqueda de acuerdos y la generación de conocimiento. Además, se observó una respuesta favorable de parte de los alumnos hacia el trabajo colaborativo. La observación entre pares y la claridad en los objetivos del diálogo favorecieron especialmente las interacciones. Aunado a lo anterior, la utilización de una rúbrica para orientar las expectativas de participación de los estudiantes y su utilización efectiva en clase permitieron marcos de discusión adecuados para evitar usos de la palabra desmedidos o demasiado alejados de los objetivos educativos. También se observó que la retroalimentación inmediata del desempeño de los alumnos, por los alumnos mismos, jugó un papel sustancial, ya que se comprometieron con sus críticas hacia los otros para mejorar las interacciones. Evidentemente, se requiere una utilización frecuente de la estrategia a lo largo del ciclo lectivo para poder reportar resultados confiables en términos de habilidades cognitivas; lo que sugiere la intervención, es que en principio es posible y deseable el uso del diálogo en el aula para fomentar el aprendizaje de la filosofía.

Los resultados de las encuestas, aunque no encierran un valor probatorio definitivo, sí señalaron que el diálogo puede fortalecer modos de convivencia favorables para el aprendizaje y evitar, o al menos aminorar, el uso de estructuras de actividad que reproduzcan las violencias menos visibles en el aula.

La evaluación de los diálogos se realizó principalmente mediante la autoevaluación, esto fue así porque dada la cantidad de alumnos con la que se contó, resultó prácticamente difícil para un solo docente llevarla a cabo de manera individual y, por otro lado, dadas las dificultades técnicas que algunos alumnos presentaron para poder participar en clase, se tornó igualmente complicada una evaluación colectiva. Las autoevaluaciones propuestas se realizan mediante instrumentos diseñados específicamente para el tipo de diálogo que se practican, los cuales pueden verse en el Anexo 2. Aunado a las autoevaluaciones, a los alumnos se les solicitó realizar una reconstrucción del diálogo de clase, las cuales se subieron a la plataforma educativa (Google Classroom), y posteriormente fueron revisadas por el docente. Esto permite que, aún si no hay un uso explícito de la palabra, los alumnos puedan

demostrar su capacidad de escucha y atención, que, en todo caso, según hemos demostrado en el capítulo 2, son la base del diálogo.

3.3 Valoración de los límites y alcances de la propuesta

De acuerdo con lo que hemos expuesto en la relatoría, los resultados obtenidos y lo que nos hemos planteado como objetivo para nuestra intervención docente, podemos decir que es prácticamente posible emplear el diálogo como herramienta de aprendizaje de la filosofía, particularmente el diálogo orientado según una meta u objetivo para la construcción colaborativa de sentido, lo cual contribuye a generar dinámicas en el aula que permitan prevenir formas de violencia derivadas de ciertas prácticas educativas anquilosadas o bien, impuestas por ciertas formas de interacción dentro de las aulas. Esto además se ve reflejado en un mayor compromiso de los estudiantes en interacciones más significativas.

Una evaluación satisfactoria de cómo repercute el trabajo de diálogo en el aprendizaje de manera directa requiere aún más tiempo de implementación para poder reportar resultados más certeros. Sabemos con nuestra intervención que hay tendencias que sugieren un mejor rendimiento de los alumnos al momento de sostener discusiones, así como el uso de conceptos importantes de la asignatura. Sin embargo, hay algunos matices que deben tomarse en cuenta, como las diferencias del trabajo en medios virtuales y presenciales, o bien, las dificultades aún existentes para enfocar el diálogo como una herramienta de colaboración y no como un instrumento para oprimir o monopolizar la producción colectiva de sentido.

En las condiciones de trabajo impuestas por nuestra situación social de aislamiento, destacan dos dificultades para implementar exitosamente esta propuesta: la dimensión emocional y el desarrollo de la empatía con los otros, por un lado; y por otro, las condiciones de acceso a las tecnologías por parte del alumnado.

En cuanto a la dimensión emocional reconocemos que, si bien la palabra puede ser el vehículo preferente del diálogo, no es menos cierto que el gesto que la acompaña tiene un estatuto significativo para hacer posible la construcción de lo común. Gadamer señaló el problema en su época con la aparición del teléfono. “Nos hemos habituado a sostener largas

conversaciones por teléfono y las personas que están próximas apenas advierten el empobrecimiento comunicativo que supone el teléfono por su limitación a lo acústico.” (Gadamer, 1992, p. 204). Y no resulta menos cierto actualmente, pese a la mediación del video en tiempo real, y es que el argumento sigue siendo el mismo: “Apenas es posible conocer por teléfono la disposición abierta del otro para emprender una conversación, y nadie podrá hacer por teléfono esa experiencia por la que las personas suelen aproximarse unas a otras, entran paso a paso en diálogo y se ven envueltas finalmente en él, hasta surgir una primera comunión irrompible ente los interlocutores.” (Gadamer, 1992, p. 204). Si tomamos a Gadamer al pie de la letra, lo que tenemos con la mediación de las tecnologías informáticas, es un verdadero obstáculo epistemológico no tanto para entender “aquello de lo cual se habla”, sino para algo previo a todo entender: la disposición de hacerlo.

Lo que ocurre es que se dificulta, no se diga para el profesor o profesora, sino entre los propios alumnos el saber si se da la disposición en los otros para sostener un diálogo. Por lo anterior, es que se debe siempre tomar en cuenta que no podemos dar por hecho que esa disposición existe, y los medios tecnológicos actuales no nos permiten “leer” aquellos rasgos que envuelven las palabras y que ponen al descubierto a quien conversa con nosotros. Sencillamente hay ocasiones en las cuales los alumnos no tienen deseos de expresarse porque consideran que su ambiente de trabajo no es propicio, y ese ambiente escapa por completo al profesor. En estas circunstancias, es deseable que el docente considere estrategias para que los alumnos participen, aunque ello no implique directamente la toma de palabra. Con evidencia, eso requiere del ejercicio de un tipo de autoridad que privilegie la formación de acuerdos y el intercambio de argumentos.

Esta propuesta de diálogo se implementó con dos grupos distintos en momentos diferentes. La primera ocasión fue con el grupo 0595 y la segunda con el grupo 0658, ambos del CCH sur. Esto permitió poner a prueba los modelos de diálogo y comparar los resultados en cada una. Aquí solo hemos reportado la segunda intervención, porque los resultados fueron muy similares, aunque es conveniente señalar algunas diferencias. En la primera puesta en marcha, con el grupo 595, los alumnos mantuvieron una mayor disposición hacia la primera y la segunda propuesta de diálogo, pero disminuyó en la tercera (diálogo crítico). Inferimos esa baja en la disposición al diálogo a partir del uso más prolongado de cámaras de video y el

número de participantes por diálogo, así como la baja intervención del docente para pedir la participación. En contraste, en la tercera intervención se observó una participación más baja en las mismas modalidades de diálogo, lo cual, nuevamente, se infiere a partir del uso de cámaras de video y las peticiones de profesor de participaciones o la más clásica nominación del alumno. En cuanto a la última sesión, el segundo grupo organizó mejor sus intervenciones y el trabajo sobre el texto fue de mayor calidad, lo cual se tradujo en una mayor riqueza de diálogo. Esto se explica, en parte, a que más estudiantes realizaron el trabajo previo de manera individual sobre el texto. Además, se les pidió explícitamente utilizar su trabajo de planteamientos de preguntas con sus compañeros.

Una hipótesis que podría explicar la baja disposición de los alumnos al diálogo, puede ser que las pocas experiencias (o frecuentes, pero de baja calidad) que los alumnos han tenido al dialogar los hagan limitar sus intervenciones. Esta hipótesis se funda en dos evidencias: 1) comprobamos que son recurrentes las emociones negativas frente al desacuerdo, lo que puede conllevar a una mayor reserva frente al uso de la palabra; 2) la falta de autonomía de la discusión estudiantil con fines educativos, es decir, que no son usuales las discusiones grupales lideradas por los propios estudiantes, donde ellos organizan y modifican sus interacciones de acuerdo con la situación y con un objetivo educacional. Lo que es más frecuente, es que el docente sea quien conduce las discusiones en clase y organice las interacciones según los criterios de su disciplina para lograr ciertos fines que, además, pueden no ser del todo claros para los propios estudiantes.

En ambos casos la responsabilidad del docente es la misma: promover espacios de diálogo para que éste pueda darse. Sólo la experiencia que los estudiantes hagan sobre sus diálogos y la orientación del docente para que valoren sus logros y deficiencias, pueden contribuir a cambiar la disposición de los alumnos de manera gradual. Evidentemente, esto tiene algunas consecuencias no menos importantes. Nosotros hemos realizado nuestras intervenciones teniendo como factor positivo la flexibilidad del currículo del CCH; pero podría presentar problemas cuando las exigencias de dominio de ciertos currícula limiten demasiado el tiempo que se le puede dedicar al diálogo argumentado, principalmente porque hay ocasiones que los intereses de los alumnos podrían ir en derroteros imprevistos en una planeación. En ese caso, lo que el docente puede hacer es dedicar espacios cortos pero frecuentes dentro del aula

para poner en práctica alguna de las secuencias de diálogo que hemos presentado, ya sea como complemento a una sesión, preparación para un trabajo escrito, como inicio de una serie de secuencias más amplias o como conclusión y evaluación del manejo de conceptos que el docente busca promover entre los estudiantes. La observación y evaluación entre pares es fundamental porque permite una evaluación inmediata y promueve la idea de que los criterios de evaluación no son una imposición arbitraria de las exigencias personales del docente. Además, la entrega por escrito de las observaciones y evaluaciones permite que aquellos que no desean hablar puedan demostrar que eso no implica una falta de atención o desinterés, mucho menos una falta de trabajo intelectual.

En cuanto a la evaluación del diálogo, el profesor puede recurrir a los instrumentos que hemos diseñado para nuestra propuesta con las adaptaciones que considere pertinentes y los objetivos que se propongan. Una dificultad que puede presentarse es la cantidad de alumnos que deban evaluarse, porque individualmente puede tomarle demasiado tiempo al docente. Para compensar eso y además tener evidencias del trabajo de los alumnos, nosotros trabajamos mediante rúbricas de autoevaluación por sesión y reconstrucciones individuales de las sesiones. Ello le permite visualizar al docente que si bien, no necesariamente todos participan o expresan sus ideas, sin embargo, atienden y son capaces de identificar los problemas y/o argumentos de cada caso. Cada una de las rúbricas se elaboró en función de los propósitos del diálogo, sus reglas y sus procedimientos. Todas pueden consultarse en el Anexo 2.

En línea con lo anterior, nos permitimos hacer una sugerencia de trabajo que por motivos de limitación teórica no implementamos. Puede el docente diseñar discusiones como las que hemos propuesto, pero en formatos escritos. Los medios virtuales ofrecen alternativas interesantes al respecto con el uso de tableros virtuales, plataformas de discusión más formales como Kialo, foros y chats en tiempo real. En todo caso lo que el docente no debe perder de vista es el objetivo de la discusión, los procedimientos, las reglas de participación y las formas de evaluación. Esos cuatro componentes deben estar presentes si queremos que el diálogo sea productivo y tenga sentido para los estudiantes y pueda sernos útil para evaluar contenidos específicos. Recordemos, además, que el diálogo desde la concepción del

socioculturalismo es especialmente útil cuando buscamos promover el uso de capacidades cognitivas de orden superior y no solamente la memorización.

A partir de las dos intervenciones y por comparación con otras modalidades de diálogo socrático, tenemos que reconocer que hay una limitante en nuestra propuesta: si queremos que los alumnos no sólo respondan, sino que planteen preguntas, es necesario impulsarlos a ello. En nuestra intervención es el docente quien más preguntas plantea (al menos en los primeros dos modelos de diálogo). Esto no va en detrimento del aprendizaje de los alumnos sobre los contenidos, pero deja de lado una habilidad que no es de ninguna manera innata y en realidad se enseña poco: la habilidad de cuestionar y formular preguntas relevantes.

De las estrategias propuestas, la que rindió mejores frutos fue el círculo socrático porque se observó no solo un serio esfuerzo de los alumnos por comprender el texto planteado para la discusión, sino acciones efectivas como la argumentación, el cuestionamiento y formulación de hipótesis de lectura, además de estructuras de actividad que generaron una “inteligencia colectiva” que difícilmente hubiera sido lograda de manera individual por los alumnos. En este tenor, es preciso decir que para poder evidenciar beneficios en el aprendizaje se requiere un periodo amplio de aplicación, práctica y evaluación. En las asignaturas de corte filosófico puede ser muy productiva cuando se busque promover hábitos de lectura y análisis más detallados de los temas que se exponen en clase, además de alimentar ideas para la construcción de ensayos, aunque sí es requisito la preparación previa del texto por parte de los alumnos. Sin embargo, es algo que los propios alumnos podrán notar con el transcurso de la práctica: una mejor calidad en la lectura se traduce en una mejor discusión con los demás. En ese sentido es recomendable empezar con textos de menor complejidad hacia otros más avanzados. La respuesta favorable se observó en ambas intervenciones.

La segunda estrategia de diálogo, que consistió en organizar la discusión mediante el análisis de las intenciones de los hablantes, demostró una alta efectividad para mejorar la participación del grupo y su compromiso con el diálogo. Entre la primera intervención y la segunda se observó sin embargo que operó mejor en la primera intervención, y esto se explica porque la pregunta a discutir era mucho más relevante y permitía diferentes clases de respuestas, mientras que en la segunda intervención la pregunta seleccionada por los

alumnos: “¿para todo ejemplo existe un contraejemplo?” Realmente ofrecía pocas posibilidades de discusión. En contraste, la pregunta que eligieron los alumnos en la primera intervención permitió amplias posibilidades de discusión: “¿Siempre es necesario usar un contraejemplo?”. Lo que nos hizo falta en la segunda intervención para mejorar la pregunta fue el trabajo de discusión previo sobre qué pregunta era más relevante para discutir. Es decir, antes de pasar a la discusión se hizo un trabajo de argumentación sobre la relevancia de la pregunta, lo cual ayudó a que se eligiera una pregunta de tercer nivel y, por tanto, que la discusión pudiera ampliarse. Cabe agregar que el ejercicio, a largo plazo, y teniendo como premisa el postulado de la interiorización de los procesos psicológicos que plantea el socioculturalismo clásico, puede ayudar a los alumnos a tener mayor consciencia de sus propias operaciones cognoscitivas, puesto que la idea principal de la estrategia es precisamente hacer explícito aquello que usualmente dejamos de lado cuando hablamos: ¿a qué propósito específico sirve lo que decimos en un diálogo?

La estrategia de diálogo que más dificultades tuvimos para implementar fue la pragmadialéctica. Es sabido que la pragmadialéctica emplea distinciones en la argumentación que pueden llegar a ser tan sutiles que se vuelve inoperante llevar una discusión real siguiendo cada uno de sus matices. Existen, a pesar de ello, algunas distinciones más generales que pueden ayudar a conducir una discusión, como los momentos en los cuales se divide y los roles que adopta cada parte. Hemos intentado plasmar algunas distinciones útiles en un formato para el trabajo en clase (Anexo 2), pero más allá de la familiarización de los alumnos con las bases de la pragmadialéctica (que puede ser útil como recurso introductorio que les ayude en estudios posteriores, particularmente en las áreas de Filosofía y Derecho), no se observó que se cumpliera a cabalidad el objetivo: solucionar una diferencia de opinión real entre los participantes. En la primera intervención eso fue más notorio en la medida en que los observadores reportaron el comportamiento de los estudiantes, quienes simplemente completaron la información que el formato solicitaba. Para tratar de remediarlo e incitar un desacuerdo más profundo entre los estudiantes, en la segunda intervención se cambió la estrategia previa al uso del formato de trabajo. En primer lugar, se les entregó un par de textos con visiones antagónicas sobre las manifestaciones en la vía pública, el cual se eligió por ser un tema de actualidad, y se les pidió un breve escrito donde adoptaran una posición argumentada al respecto. Después, se organizaron grupos de

discusión de acuerdo a sus posturas de manera libre, es decir, los alumnos podían discutir sus posturas sin ninguna restricción de formato. Tras ello, se incorporó en los mismos grupos el formato de trabajo, con el fin de que esta vez logaran un acuerdo siguiendo las pautas de discusión. Lo que se obtuvo fue solo un aumento poco sustancial en los desacuerdos de los alumnos. Ciertamente fueron más los alumnos de la segunda intervención con un desacuerdo, pero no los suficientes para afirmar que haya funcionado debido a los cambios de la secuencia didáctica. En segundo lugar, lo que puede explicar por qué la propuesta de trabajo no fue exitosa podemos es que, dadas las experiencias negativas previas de los alumnos (atestiguadas en el tablero colaborativo) es probable que haya existido una reticencia a expresar un desacuerdo real con los otros. Para mejorar esta estrategia sería preciso acercarse más a los intereses de los alumnos y buscar temas mucho más polémicos para ellos.

Finalmente, las retroalimentaciones de los alumnos sobre las sesiones fueron favorables en ambas intervenciones. Los resultados de los cuestionarios de salidas sobre las disposiciones de los alumnos y los cambios conceptuales reportados (Anexo 1) muestran que nuestra propuesta es viable y contribuye a generar espacios de diálogo favorables. En cuanto las exposiciones docentes y los trabajos de clase, se observaron comentarios positivos de los alumnos. De manera notable se observó que los alumnos consideraron la viabilidad de emplear alguna de las formas de diálogo en su cotidianidad.

Si nuestra propuesta se implementara en formatos presenciales, se tendría que tomar en cuenta que un número muy amplio de participantes dificultaría que el docente prestara su atención en cada grupo de trabajo; podría en su lugar seccionar el grupo en dos y trabajar con grupos o equipos más pequeños después. Con el tiempo podrían agregarse participantes, pero tendrían que estar familiarizados con el tipo de interacción esperada. Además, siguiendo a Wenger, sería conveniente fomentar la creación de comunidad con los grupos, ya que el diálogo se vería favorecido por formas de convivencia donde la participación y la colaboración se emplean de manera regular en el aula.

Respecto al trabajo docente, observamos que existe un cambio cualitativo entre una planeación y su implementación cuando existen fundamentos teóricos que respaldan la actividad docente. Ello proporciona elementos no sólo para agregar garantías al logro de

objetivos educativos, sino también a la comprensión amplia que el docente puede tener de lo que ocurre en el aula. Como docentes en filosofía esto nos permite acercar nuestra disciplina y su tradición de manera adecuada y preparatoria para los estudiantes del nivel medio superior, lo que enriquece no solo a los alumnos, sino a la filosofía misma porque lo que le plantea la actividad educativa son problemas complejos y que, por tanto, implican en sí mismos una perspectiva filosófica para poder atenderlos. Respecto al tipo de autoridades que utilizamos y observamos en práctica, se recurrió más al tipo profesional en la segunda intervención que en la primera. En la primera intervención se tendió más hacia un tipo combinado de profesional/carismático, pues logramos empatizar más con los alumnos mediante bromas o risas intermitentes. Esto permitió el acercamiento a los alumnos aún con los medios de interacción virtual.

Conclusiones

La filosofía es inseparable de la enseñanza y el aprendizaje, pero también lo inverso es verdadero: Los procesos de enseñanza y aprendizaje son inseparables de la filosofía. Sin embargo, son actividades actualmente distintas. Esta propuesta de trabajo ha tratado de reunir la actividad filosófica y la actividad educativa. Por motivos expositivos, ambas se separan estratégicamente para que el lector pueda ubicar con facilidad qué fundamentos conlleva una y otra, de qué problema partimos, quiénes son nuestros aliados y qué planteamientos nos convienen. Ahora bien, en nuestra intervención ambas cosas se funden y no siempre son evidentes las implicaciones que ello tiene. Por supuesto, está en juego una particular perspectiva de la filosofía y del enseñar y aprender filosofía. Al aceptar la integración de ambas cosas estamos confirmando ciertos compromisos intelectuales y prácticos. Sin afán de dar clausura a la discusión, más bien proponemos aquí hacer la aclaración de algunos de esos compromisos de manera sintética a modo de reflexión final, pues implican nuestra propia forma de entender y practicar la filosofía.

Sobre la enseñanza, el aprendizaje y el error en filosofía

La filosofía es inseparable de la enseñanza y el aprendizaje. Todo filosofar se dirige a alguien, a un sujeto posible en la medida en que apela a su espíritu, es decir a su razón. Si suponemos que somos seres racionales, se sigue entonces que existe necesariamente un componente “pedagógico” dentro del filosofar, es decir, el pensar filosófico remite a un otro a quien se dirige el acto de filosofar, que no necesariamente es filósofo y a quien se busca acercar, pero que es racional.

El acercamiento a ese otro posible implica un “cómo”. Éste no es meramente un aspecto añadido al ejercicio de la filosofía, ya que se piensa con otros y para otros *ab initio*, lo que quiere decir que se concibe una forma de hacerle saber y de acercarle a la verdad a ese otro, si es que lo desea. Si la filosofía aspira al saber, y es cierto que la filosofía remite ya siempre a un otro, entonces el filosofar implica una forma de acercar el saber al otro, es decir, de enseñar. De ahí que la exposición del filosofar, su forma, sea momento de su propio contenido, no un accesorio, o bien, en términos de Hegel, “Si de una cosa modelada

descontamos lo que el instrumento ha hecho con ella, la cosa para nosotros –aquí, lo Absoluto- vuelve a ser exactamente lo que era antes de hacer este esfuerzo, el cual resultará, por tanto, baldío.” (Hegel, 2017, p. 45). En una palabra, que la forma de enseñar a filosofar es ya en sí misma un asunto filosófico, y no, por cierto, de poca importancia porque se juega el contenido mismo, es decir, el concepto de la filosofía. El docente filósofo está pues en posesión del saber que pretende enseñar. Ahora bien, ese es un lado de la relación, el lado del filósofo-docente. Para éste la verdad no se ha realizado, puesto que no ha alcanzado al otro. Ese otro a quien se dirige el filósofo, y quien puede o no aceptar la promesa del saber es el aprendiz.

Para el aprendiz la verdad que pretende la filosofía le aparece en principio como algo ajeno para sí mismo, no como es en sí o para el filósofo-docente. Éste debe mediar entonces para que el *para sí* se reconcilie con lo que es *en sí*, o que el saber del sujeto (el aprendiz) coincida con el objeto (la verdad). El docente y sus recursos son el médium por el cual se acercan ambos extremos, que de momento aparecen contrapuestos. Pero, como hemos dicho, el medio de aproximación a la verdad es constitutivo de la verdad misma. Esto es, la actividad docente es ya un momento de la verdad: moldea con su actividad la verdad que pretende acercar. Ahora bien, el aprendiz también es activo, es sujeto, por tanto, no basta con acercarle la verdad, debe apropiarse la verdad.

El docente puede no reconocer el carácter activo del sujeto, y entonces no habría enseñanza y aprendizaje, sino adoctrinamiento, y no se produciría, por tanto, la promesa del saber. Esta falta de reconocimiento lleva, como enseña la Fenomenología del espíritu (Hegel, 2017), a la lucha entre los sujetos y el sometimiento mutuo. De ahí que sólo cuando el aprendiz participa activamente para acercarse a la verdad y es reconocido como sujeto, puede realizarse cabalmente el presupuesto del filosofar: ser para otro. Pero esto significa que el filosofar solo puede devenir efectivamente real, ser lo que es, cuando se enseña y aprende. A su vez el que aprende, debe arriesgar algo: su certeza.

La contraposición entre el aprendiz y la verdad, es experimentada por el primero como una pérdida. Lo que pierde el sujeto es la certeza inmediata sobre su mundo y las creencias que sostienen su certeza. Esto explica la necesidad del error en el aprendizaje. Es frecuente en la

institución escolar el desprestigio del error y la sanción de éste, pero desde un punto de vista filosófico no sólo es inevitable, sino que es deseable, porque representa la actividad y el camino del sujeto hacia la verdad.

Y podemos pensar ejemplos célebres de la historia de filosofía leídos como promesas de un acceso posible a la verdad, a una serie de problemas, conceptos e hipótesis que tratan de articular diferentes experiencias humanas: Platón y su caverna, con el filósofo llamado a revelar la Idea por medio del diálogo, aunque le traicionara la escritura; Hegel, que veía en la formación de la conciencia la clave para lograr la reconciliación con el absoluto; Kant y el uso legítimo de la razón para dominar y comprender el error y el conflicto; Nietzsche y las tres transformaciones que conducirían a la creación de valores y finalmente al superhombre. En cualquier caso, las grandes figuras del pensamiento presuponen siempre no sólo que hay verdad en su discurso –como es obvio-, sino que además hay un modo de acercarse a ella, que debe ser aprehendida. Es por ello que la formación docente resulta imprescindible como una articulación propia y sistemática de lo que es la filosofía y la realización de ésta en tanto que actividad esencialmente dirigida a otros.

La proposición que adelantamos al inicio tiene una formulación inversa que es igualmente plausible: Los procesos de enseñanza y aprendizaje son inseparables de la filosofía. Esto es así porque todo proceso de enseñanza-aprendizaje implica un por qué, una razón que da cuenta de la necesidad o la pretensión de enseñar y aprender, esto es, un ideal humano. Puede no ser explícito, pero no por ello es menos operante y la filosofía permite la sistematización y crítica de dicho ideal. Por ello conviene no perder de vista la dimensión no solo pedagógica de la filosofía, como hemos visto, sino también la dimensión filosófica de la pedagogía. Sólo en esta medida puede haber una complementariedad crítica de dos disciplinas que a pesar de ser realmente distintas, no dejan de remitir la una a la otra. Sabemos bien que esta afirmación requiere de una demostración mucho más amplia, misma que excede por mucho el propósito de un cierre reflexivo; no obstante, la dejamos asentada como uno de los presupuestos que dan sentido a esta propuesta y que a su vez abre una posible línea de investigación.

Diálogo y dialéctica: una idea del filosofar

La formación docente que nos ha permitido entregar a los docentes-filósofos esta propuesta ha sido -a reserva de los juicios seguramente más objetivos de quien lee esto, que los de quien estas líneas escribe-, determinante para lograr articular algunas intuiciones iniciales: el papel del diálogo en el aprendizaje y la tradición pedagógica que lo sustenta, la función del docente de filosofía, la relevancia de la convivencia y la socialización y el despeje de un problema acuciante en nuestro país. Como hemos dicho, el modo como enseñamos filosofía concierne de manera íntima a lo que entendemos por filosofía, y este trabajo apuesta por una idea de la filosofía como dialéctica, en sentido amplio.

Es sabido que diálogo y dialéctica tienen un origen común, esta última como una técnica o un arte del diálogo; junto con el concepto de razón podría ser uno de los conceptos que más transformaciones, desprestigios y elogios ha tenido en el transcurso del pensamiento, por ello, conviene tener ciertas precauciones con su uso. Dado que, nuevamente, esto es una conclusión reflexiva, no pretendemos un abordaje exhaustivo ni sistemático, que debería pasar por la apropiación histórica del concepto. Así pues, la idea de la filosofía como dialéctica implica, como se desprende de nuestra intervención, por un lado, concebir la filosofía como una actividad dialógica, pero también como una actividad relacionada con la oposición y el conflicto.

En conjunto, la idea básica es que la filosofía parte siempre del conflicto, y éste puede tener cuerpo en diferentes niveles (en esta propuesta nos hemos centrado específicamente en el conflicto entre normas y actores escolares). Ahora bien, la filosofía no se detiene en la constatación de los conflictos, sino que los elabora conceptual y sistemáticamente, pero eso lo hace con otros y para otros sujetos, en esa medida es dialógica. Ya hemos visto anteriormente qué entendemos por diálogo, y cabe inferir, como corolario, que se dialoga sobre aquello que es fuente de conflictos. Conversamos sobre cotidianidades, asuntos pendientes, anhelos y deseos; pero dialogamos sobre lo que nos ofrece resistencia, justamente sobre aquello que no podemos resolver de forma inmediata, por ese motivo es que conflicto y diálogo están estrechamente unidos. Esto es así dado que el diálogo tiene, entre sus ventajas, la posibilidad de intercambiar argumentos y conceptos entorno a un conflicto y, en

esa medida, nos permite transformar y articular el sentido que le asignamos a los fenómenos que nos rodean y nos resisten. El presupuesto básico es que como individuos no tenemos la propiedad privada de la interpretación, por tanto, ésta siempre es múltiple.

En ocasiones, los conflictos que tenemos con lo real son falsos conflictos, y la filosofía puede ayudar a denunciar los mixtos mal planteados, para decirlo con Bergson, pero eso ha de ocurrir nuevamente, en el diálogo. Por extensión, la habilidad de dialogar es finalmente una habilidad para relacionarnos con el mundo, en un dar y pedir razones que generen sentidos distintos ante los problemas que inevitablemente han de surgir. Cabe aclarar que no estamos diciendo que todo sea resoluble mediante el diálogo; lo que estamos afirmando es que el diálogo permite articular el conflicto, y en esta medida, puede ayudar a comprenderlo.

Es pues, fundamental para el joven bachiller el aprender a dialogar con su realidad, y la filosofía tiene una larga tradición que nos asiste para ello. También lo es para el docente, puesto que su medio principal para elaborar el conflicto es el diálogo. Desde ambos lados, nos convendría repensar qué hacemos cuando dialogamos. La ayuda mutua y la colaboración ofrecen en el aula la posibilidad de trabajar diariamente el conflicto y experimentar diferentes maneras de articularlo, en suma, de aprender a filosofar, más allá de buscar solucionarlo a toda costa.

El nivel medio superior enfrenta aún retos importantes en las asignaturas de filosofía. Culturalmente, la filosofía no ha tenido un lugar preponderante en nuestras aulas; en los bachilleratos de la UNAM tiene un lugar obligado, pero recordemos que hasta hace no mucho, se pensaba en prescindir de ella en el bachillerato de la SEP. El reconocimiento político-educativo que ha tenido la filosofía apenas comienza a sentirse y en esa medida el reto para los docentes es importante. Tiene que convencer de sus bondades, por un lado, a un alumnado que está permanentemente expuesto a las ideas de eficacia, productividad, emprendimiento y éxito personal, mismas que han sido objeto de la crítica filosófica. Y, por otro lado, a una sociedad que aún es escéptica sobre la relevancia que tiene el pensamiento filosófico, es decir, de la importancia de producir y articular distintos sentidos de lo real.

El diálogo filosófico como *therapeia*

En nuestra propuesta el diálogo ha tenido dos usos primordiales: por un lado, como herramienta para la comprensión de contenidos filosóficos en el aula, y por otro, como medio principal para el atajamiento del conflicto, particularmente el conflicto dentro del aula. Ahora bien, el segundo uso tiene potencialidades que aún quedan por ser exploradas gracias a los conocimientos que hemos adquirido sobre el funcionamiento del conflicto según la perspectiva de la Conflictología. Analizaremos a continuación cómo puede repensarse la relación diálogo-conflicto desde una perspectiva filosófica como *terapia*.

Pensar la filosofía como terapia no es novedoso. En efecto, ya desde la antigüedad griega¹² era concebible que la filosofía pudiese tener un valor terapéutico, en el sentido de una “*therapeia tes psyches*” o cuidado del alma a decir de Sócrates (García Gual, 2013, p. 70). En el diálogo de *Eutifrón* se sugiere que el cuidado (*therapeia*) tiene la función de procurar el mejoramiento de lo cuidado (13b). Asimismo, en *Fedón* encontramos alusiones al orden y cuidado de sí como forma de vida del filósofo “-Por consiguiente también la templanza, e incluso eso que la gente llama cordura, el no dejarse excitar por los deseos, sino dominarlos moderada y ordenadamente, ¿acaso no les conviene a estos solos, a quienes en grado extremo se desprecupan del cuerpo y viven dedicados a la filosofía” (68c-d). Hoy en día se sabe de la existencia de diversas formas de práctica filosófica que recuperan el sentido de la terapia filosófica (Brenifier, s/f; Achenbach, 2011; Cohen, 2016). De igual manera tenemos a mano las investigaciones de Foucault sobre el cuidado y la hermenéutica de sí en la antigüedad, así como su referencia a los ejercicios de autoexamen de los estoicos (Foucault, 2016). “Es bien sabido que el objetivo de las escuelas filosóficas griegas no radicaba en la elaboración, la enseñanza de una teoría. Ellas buscaban la transformación del individuo, dar al individuo la

¹² Por lo demás véase la excelente historia del concepto de *therapeia* en el mundo griego en la tesis de la Dra. Bertha Hernández (2002), “Las estructuras emocionales del discurso filosófico: un acercamiento a la terapia platónica”, UNAM. Su capítulo V muestra bien cómo el concepto de *therapeia* no era, para los griegos, unívoco ni estaba primordialmente ligado a la medicina, ni siquiera a la “cura” de enfermedades. Muy en otro sentido tenía que ver primordialmente en Homero con la defensa de la ciudad y con la prestación de servicios varios, como “la función de guiar los coches, cuidar caballos, o dar mensajes...” (p. 142), sólo en un tercer sentido se vinculaba con el “cuidado de los dioses”, es decir, en la labor de pitonisas y sacerdotes (p. 143). Es hasta Tucídides que el concepto tiene que ver con la curación en sentido médico y de manera definitiva a partir de Hipócrates.

capacidad que le permitiera vivir de manera diferente, mejor, de un modo más feliz que los demás” (Foucault, 2016, p. 47)

Epicuro, en un sentido similar, entendía que “el verdadero filósofo aparece como el psiquiatra que posee un potente fármaco en su razonar y actuar que le libera de la enfermedad colectiva y le conduce a la cordura, a la felicidad junto con la sabiduría” (García Gual, 2013, p. 71), concepción a la base del conocido *tetrapharmakon* o cuádruple remedio: “la divinidad no es de temer, la muerte es insensible, el bien es fácil de procurar, el mal fácil de soportar” (Epicuro, 2013, p. 173-178) que pudiera llevar o guiar hacia la *ataraxia*. Su preocupación fundamental era la vida virtuosa y no una doctrina específica.

Hay autores que han destacado también en Aristóteles una preocupación por la salud del alma, particularmente hacia el manejo de las emociones y el rol de las creencias en los razonamientos prácticos (Quintanilla, 2007; E. Cohen, 2003). Ahora bien, la mayor parte de los enfoques que hemos mencionado conciben a la filosofía como un medio para ayudar a las personas a llevar una vida más ética o sencillamente más razonable. “It is about how logical analysis and philosophical theorizing can help to overcome self-defeating, irrational thinking and help people to think and feel better.” (Cohen, 2016, p. xv). El instrumento principal es el diálogo y las herramientas de la lógica para entender y articular los razonamientos que seguimos en la vida diaria.

No es sorpresa, pues, que el diálogo de estilo socrático sea tan socorrido en estas formas alternativas de *therapeia* filosófica. “El funcionamiento básico, a través de una dinámica dialógica, consiste, en primer lugar, en identificar los presupuestos a partir de los cuales funciona nuestro propio pensamiento, más tarde, en la realización de un análisis crítico, y luego en la formulación de conceptos para expresar la idea global enriquecida por la tensión de los opuestos, y poder modificar a voluntad los paradigmas iniciales.” (Brenifier s/f, p. 31)

Si se entiende el diálogo filosófico como una *therapeia*, es preciso distinguirla de otras prácticas terapéuticas, particularmente de la psicología. Existen dos motivos que permiten distinguir una de otra. En primer lugar, el diálogo pensado desde la filosofía se centra, ya desde la antigüedad, en razones y evidencias para sostener nuestras creencias. El interés filosófico es principalmente epistemológico. No se busca en el diálogo filosófico establecer

relaciones causales para los pensamientos o comportamientos, como haría la psicología. Ni tampoco se trata de buscar el origen inconsciente de nuestros actos. “Broadly speaking, the humanities are interested in epistemic justification, that is, the justification of knowledge and value claims. The social sciences seek to find the causal laws that determine mental processes.” (Cohen, 2016, p. xxii).

En segundo lugar, las exigencias del diálogo filosófico se centran en pensar con estándares lógicos nuestro propio razonamiento. Según Brenifier (s/f), “Para hacer esto, tres componentes nos parecen indispensables, en diversos grados. La identificación, que consiste en tomar conciencia de las propias ideas y las presuposiciones que éstas contienen implícitamente. La crítica, que consiste en considerar objeciones a las proposiciones iniciales. La conceptualización, que consiste en emitir nuevas ideas capaces de manejar los problemas que pueden haber surgido durante este proceso analítico.” (p. 26). En otras palabras, el diálogo filosófico se centra en la capacidad de emplear las habilidades que cultivamos en el estudio de la filosofía, pero en nuestro propio pensamiento.

Ahora bien, hemos descrito anteriormente la lógica subyacente en el conflicto. Sabemos que éste, en las personas, sigue un encadenamiento de Necesidad-Miedo-Acción. Si este esquema es válido, podemos montar el trabajo filosófico de diálogo sobre ese presupuesto en atención a los conflictos dentro del aula (aunque también a nivel individual). Esto es, hacer pasar el análisis filosófico por el hilo conductor del proceso conflictual.

En este sentido, el trabajo de diálogo como *therapeia* tendría, en primer lugar, que identificar con el grupo o el individuo, qué necesidad existe detrás de un conflicto que pueda haber tenido lugar o que pueda ser objeto de un conflicto posterior. Sabemos que las necesidades se entienden en sentido amplio y no solamente como necesidad de medios de supervivencia. “Tales necesidades adoptarán formas, expresiones y definiciones complejas... pero continuarán conservando el mismo origen, aquella misma función, consistente en el mantenimiento de la vida, de su integridad, de su capacidad y necesidad de transformación, de cambio permanente” (Vinyamata, 2014, p. 57). Desde un punto de vista filosófico tendríamos que partir de la identificación de la necesidad en una situación concreta y luego, de la justificación epistémica de esa necesidad, si es que la hay. ¿Es razonable exigir

perfección en el mundo?, ¿es necesario no cometer errores?, ¿se justifica la humillación a otro?

En segundo lugar, siguiendo el mismo esquema, vendría la justificación del miedo. “El miedo es un mecanismo de alarma, de atención que nos avisa de la urgencia de obtener determinadas satisfacciones a necesidades básicas o adquiridas” (Vinyamata, 2014, p. 57). Aquí el papel del filósofo sería cuestionar si un miedo (angustia, frustración o estrés) es razonable o no. Sabemos desde Epicuro que el ser humano es presa de miedos irracionales, a veces sustentados en razonamientos falaces. Como filósofos el principal foco de atención sería la validez y la razonabilidad de un miedo ante una necesidad no satisfecha. Esto supone la capacidad de examinar las consecuencias de no satisfacer una determinada necesidad con base en evidencias y grados de probabilidad razonables. ¿Existe evidencia suficiente para pensar que no aprobar un curso me convertirá en un fracasado?, ¿Es razonable inferir que los estudiantes aprenderán a argumentar si se fomenta el diálogo argumentado en el aula?, ¿estoy justificado en estresarme si he estudiado para los exámenes? En fin, la idea básica es que mediante el diálogo podemos cuestionar qué tan sólidas son las creencias que sostienen un razonamiento emocional.

En último lugar, la Acción. En ocasiones el miedo o la angustia nos impulsan a tomar acciones que pueden o no ser acertadas. Con cierta evidencia, las acciones que proyectemos o hayamos realizado son susceptibles de un análisis filosófico en la medida en que aceptemos que detrás de ellas existen razonamientos prácticos que nos conducen a ciertas conclusiones. Ya existen técnicas de meditación (*melete*) filosófica que permiten a los sujetos confrontar cuáles serán sus acciones en diferentes contextos. Foucault ha descrito, por ejemplo, las técnicas de los estoicos, entre ellas la *praemeditatio malorum*, como ejercicio imaginativo que permitía a uno mismo examinar cómo reaccionaría ante la desgracia. Este ejercicio permitía “convencerse a uno mismo de que no son verdaderas desgracias” (Foucault, 2008, p. 76).

Aunado a ello, puede estudiarse el razonamiento que hemos o habríamos de seguir en tales o cuales circunstancias, siguiendo la estructura de los silogismos prácticos o de los condicionales materiales. E. Cohen (2016) ha utilizado esta estructura básica para constituir

su Logic-Based Therapy. “Psychoanalytic approaches look for the causes of present maladaptive behavior and emotions in childhood events that have been repressed. In contrast, LBT looks for fallacious premises in people’s here and now practical reasoning to help them change their reasoning.” (p. xxii)

Los procedimientos descritos anteriormente están, obviamente, en estado fragmentario y tentativo, pues lo hemos presentado como propuesta de una futura investigación. Hemos querido mostrar simplemente que es posible pensar en el diálogo como una *therapeia* capaz de intervenir en algunos procesos que desencadenan el conflicto. La idea no es particularmente nueva en cuanto a su inspiración, pues de hecho ya existen planteamientos desarrollados que trabajan bajo esta modalidad. La diferencia que introducimos es el montaje de nuestra propuesta sobre los mecanismos psíquicos del conflicto derivados de la Conflictología. Ello podría dar un giro más específico al diálogo dentro del aula. En conclusión, existen poderosas herramientas lógico-filosóficas que nos permitirían pensar modos de articular el conflicto dentro del aula por medio del diálogo. Pensamos que esta última propuesta puede afianzarse mejor y desarrollarse posteriormente como una contribución a la didáctica de la filosofía.

Anexo

Evidencias de clase

Sesión 1. Evidencia 1.1 de diagnóstico.

1. ¿Conoces algunas reglas para argumentar con otras personas? Menciona las que conozcas.

23 respuestas

No

Podría ser, defender siempre con argumentos claros tu postura y saber escuchar

estar preparado, cuidar como se dicen las cosas, ser claro, poder responder los argumentos en contra.

No

Respetar la postura de todas las personas

El respetar siempre los puntos de vista e opinión de los demás aunque no compartas la misma visión

Tener justificación, conocimiento y fuentes.

premisas, conclusiones y no recuerdo mas

-Estar bien informado sobre el tema del que se habla para no dar argumentos que solo estén basados en lo que "yo creo" o "yo pienso" que se habla

Sesión 1. Evidencia 1.2 de diagnóstico.

1. ¿Conoces algunas reglas para argumentar con otras personas? Menciona las que conozcas.

23 respuestas

Ninguna
-lo que dices y como lo dices - ser sencillo y claro - ser capaz de argumentar por escrito - saber cuando retirarse
Escuchar los diferentes puntos de vista, respetar la palabra y prestar atención
Pues solo se que en la argumentación en una conversación entre personas, es importante saber defender tu postura con ayuda de algunas fuentes las cuales te permitiran crear un comentario crítico y personal, en la cual se debe expresar con respeto y escuchando los comentarios de las demás personas
Desconozco de las reglas como tal, pero sí se que para dar un buen argumento hay que estar muy preparado, saber lo que se va a decir y la forma en la que se va a decir, así como saber escuchar.
Que tengas argumentos obviamente, como estadísticas, pruebas, hechos científicos, también deja hablar al oponente y no creer que es un hombre de paja, evitar el uso de falacias en todo momento.

1. ¿Conoces algunas reglas para argumentar con otras personas? Menciona las que conozcas.

23 respuestas

No estoy seguro si se refiera a tal cual si existen algunas reglas "escritas", "sagradas", "etc" que se deban conocer y que yo hasta ahora no tenía presentes; o si sea más bien en la parte pues de las reglas implícitas o sobreentendidas que se tienen en cualquier conversación, o que por lo menos yo creo que se tienen y que aplico en mi vida. Entre ellas pues podría mencionar la empatía, la paciencia, el interés, el contacto visual, el que ambas partes quieren comunicar algo y no sólo uno, el dar tiempo para escuchar y ser escuchado, entre otra serie de cosillas que pueden surgir naturalmente al entablar una sana conversación. Aunque claro, depende de cada persona y lo que proyecta a los demás, al final del día, siempre habrá diferencias en toda la gente y habrá quienes no vean necesario aplicar estas cosas.
Estar preparado. Antes de empezar a argumenta y Ser sencillo y claro
sí. 1. Escuchar y saber hacerte escuchar de manera asertiva. 2. Mantener una comunicación asertiva. 3. Conocer el tema a profundidad. 4. No ofender, ni aceptar ofensas.
no

Sesión 1. Evidencia 1.3 de diagnóstico.

Estar preparado. Antes de empezar a argumenta y Ser sencillo y claro

sí.

1. Escuchar y saber hacerte escuchar de manera asertiva.
2. Mantener una comunicación asertiva.
3. Conocer el tema a profundidad.
4. No ofender, ni aceptar ofensas.

no

Am, no exactamente, Pero puede ser que mantener tu postura, fuentes informacion veridica, am, respetar las opiniones de los que te puedan contrargumentar, exactamente no sabia.

No conozco ninguna regla en especifico.

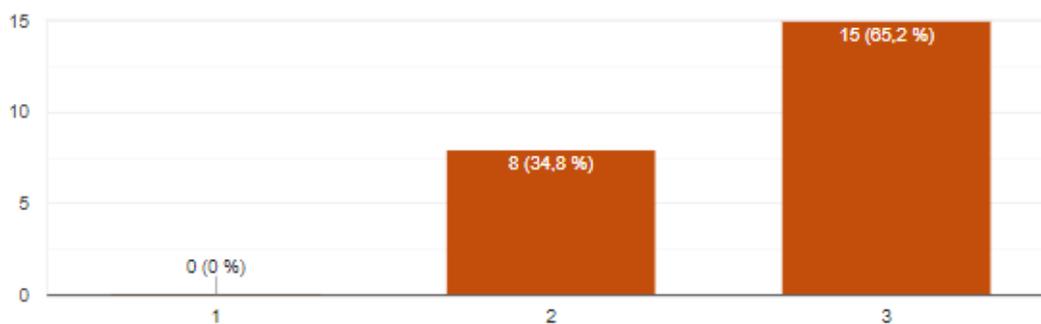
Respetar su postura

Continúa tus respuestas en esta sección

2. ¿Qué tan de acuerdo estás con que aprender a argumentar te enseñe a identificar premisas y conclusiones en los argumentos?



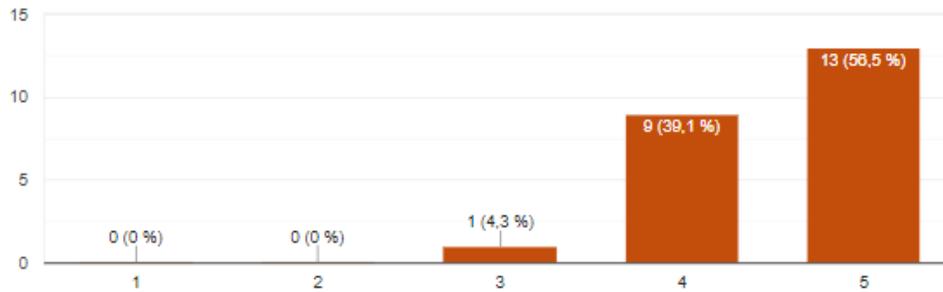
23 respuestas



Sesión 1. Evidencia 1.4 de diagnóstico.

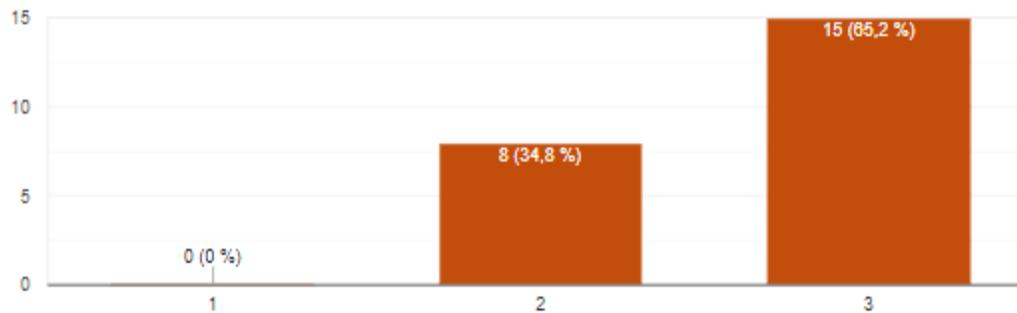
3. ¿Qué tan de acuerdo estás con que aprender a argumentar sirve para generar o producir nuevos conocimientos?

23 respuestas



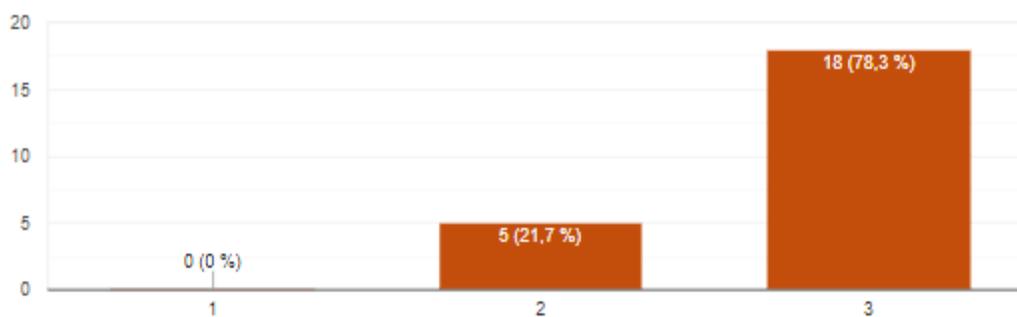
4. ¿Qué tan de acuerdo estás con que aprender a argumentar sirve para solucionar conflictos entre personas?

23 respuestas



5. ¿Qué tan de acuerdo estás con que aprender a argumentar sirve para ganar debates?

23 respuestas



Sesión 1. Evidencia 2.1. de Presentación del grupo.

padlet

padlet.com/eduardofilosacademico/20s4w1nwtbpfw0

(S1) Presentación grupal

Escribe en una sola publicación tu nombre, una imagen con la que te identifiques y dos cosas que, como compañer@, les puedas ofrecer a los demás..

EDUARDO FILOS 3 DE ABRIL DE 2021 00:19

ANÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:32

Luis Julián Guerrero Conca

-Diálogo y debate, en varios temas de punto neutro :)



ANÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:31

Sebastián Gutiérrez Pérez

1. Empatía
2. Amistad



VANESSA QUINTANILLA 14 DE ABRIL DE 2021 22:26

Vanessa Quintanilla

- Amistad
- Apoyo para cualquier cosa que necesiten



ANÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:25

Laura Alejandra Granados Martinez

lo que puedo ofrecer:

- apoyo emocional
- comprensión

Sesión 1. Evidencia 2.2 de Presentación del grupo.



ANÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:24

RAÚL ALEXANDER GONZÁLEZ SALCEDA

- Una buena charla.
- Atención y disposición para trabajar.



ANÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:27

ofrezco ayuda en problemas y solidaridad

Diego Alan



ANÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:28

***Atención y respeto a puntos de vista y opiniones * Poder debatir chido y relajado temas en los que surjan distintas posturas Manuel Granados Velázquez**



ANÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:29

Jesús González

Amistad
Ayuda

Sesión 1. Evidencia 2.3 de Presentación del grupo.



TONATIUH GRANDE 14 DE ABRIL DE 2021 22:20
Tonatiuh o Tona
1.- Un punto de vista diferente tal vez
2.- compañerismo



AHÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:18
Ofrezco diálogo y soluciones.
Gutiérrez Garduño Luis Emmanuel



AHÓNIMO 14 DE ABRIL DE 2021 22:19
Carlos Axel Guillermo Rangel
1. Respeto, 2. solidaridad



Sesión 1. Evidencia 4.1 de diálogo.

14.04.2021

Trabajo	Observaciones
<p>Una vez en segundo semestre un amigo y yo dialogamos sobre si irnos al zoológico y no entrar a clases y sobre que era mejor, dimos vueltas al asunto y finalmente uso un argumento con trampa para convencerme y terminamos llendo, perdimos un día de clases y no fue buena idea.</p> <p>Al se daba tener una razón para dialogar, saber sobre lo que se dialogara y saber dar una opinión sobre lo que se habla (saber explicar).</p>	<p>Para dialogar se necesitan buenos argumentos, el moderador no es necesario, necesaria la comunicación acertiva, la paciencia, madurez emocional, el interés y que haya un cambio de ideas.</p> <p>• A diferencia del debate, en el dialogo sirve para cambiar ideas y llegar a la verdad.</p> <p>Son cosas dichas por mis compañeros. El desempeño de todos fue buena con el profesor de hoy, no tengo ninguna queja/sugerencia de hoy.</p>

Guevara Valdes Yuremi Grupo: 658

TRABAJO	OBSERVACIONES
<p>• Experiencia de diálogo: Un día estando con mis amigos surgió el tema de la religión y nuestras creencias en ese ámbito. Éramos 3 personas y realmente considero que mantuvimos un buen diálogo, ya que entre nosotras no surgieron conflictos de ningún tipo, respetamos mucho cada aporte que dimos y con lo que sabíamos del tema, íbamos enriqueciendo lo que conocíamos previamente. Me atrevería a decir que tanto ellas como yo, quedamos satisfechas, porque no nos privamos de decir lo que queríamos, obvio porque todo fue con respeto y lo sabíamos.</p> <p>• ¿Qué se necesita para tener un diálogo verdadero? y ¿por qué? Desde mi perspectiva, ante todas las cosas, se necesita mucho respeto, porque en caso de que hayan argumentos contrarios a los tuyos, sería inválido creer que tú tienes la razón sobre lo que se esté hablando y por ello intentar faltas al respeto a los demás. También se requiere saber escuchar y por supuesto ser escuchado atentamente. De igual forma considero necesario saber suficiente sobre el tema, no ser un experto o saber demasiado tal vez, pero sí lo suficiente para poder dialogar.</p>	<p>El trabajo grupal que hicimos, yo lo evaluaría como bueno, ya que a pesar de no tener mucho conocimiento del tema, pudimos aportar y en otros casos, coincidimos con lo que los demás decían.</p> <p>Nos faltó conocimiento y creo que también mucha experiencia para que todo fuera más fluido y que nuestras ideas acerca de los diálogos estuvieran más completas. Pero me alegro que en las que son de los puntos más importantes para tener un buen diálogo, si coincidimos la mayoría.</p> <p>Al igual nos faltó mayor participación por parte de todos, pero creo que es una consciencia de la falta de conocimiento que tenemos, aparte de otros factores personales que tal vez pudieron influir.</p> <p>Estoy de acuerdo con los comentarios que dieron algunos de mis compañeros al finalizar la clase, para mantener un diálogo verdadero se requieren actitudes que muchas veces no tenemos o no sabemos manejar todavía, entonces puede que realmente a lo largo de nuestras vidas no hayamos tenido tantos diálogos como creíamos. Pero me agrada aprender, espero poder decir que sé dialogar dentro de poco tiempo.</p>

Sesión 1. Evidencia 4.2 de diálogo.

Filosofía 14/09/2021

Trabajo

En tercer semestre la muestra de TLA no pudo que organizarnos un debate sobre un tema político, por eso nuestro equipo decidió hacerlo sobre el tema del feminismo, dando cada "banda" tener una postura diferente sobre el movimiento, pero ambas a favor, dando no hubo gran conflicto.

Argumento fundado, mentales, criterio objetivo, respeto mutuo, un mediador imparcial.

Observaciones

Al parecer no muchos de nosotros hemos tenido esa situación de diálogo verdadero, puede que se deba a la confusión entre una plática entre un tema de disputa común, realizado entre amigos/familiares.

Otra cosa que pude notar fue que varias personas actuaron con cierta indiferencia, ya que el diálogo es todavía algo antiguo y se pudo confundir en ciertas situaciones.

Trabajo

Yo recientemente empecé a trabajar de promotor(a) de un partido político, por lo tanto tengo que pasar casa por casa a dar información. Entonces, la cara que me toca es de un partido contrario, es muy torpe dar información y ellos se cierran a no saber de otro, siento que son los diálogos más raros que he tenido. De igual manera, si hay gente que me recibe la información de buena manera.

¿Qué se necesita?

- 1) Tener argumentos bien fundamentados.
- 2) Comunicación asertiva.
- 3) Educación
 - Inteligencia emocional
- 4) Madurez
- 5) Interés
- 6) Aprendizaje.
- 7) Respeto

Observaciones:

Muchos de mis compañeros participan de una manera respetuosa, ordenada. Todas tenían ideas diferentes, lo cual ayudó a que se complementara su información, con la ya propia vista.

Respondiendo a la pregunta de si lo que estamos haciendo era un diálogo. Creo que sí, efectivamente lo era.

Respecto haber un poco más de participación propia y grupal.

14/ABRIL/2021

NATALIA LILIAN GARCÍA VILLANUEVA.
GRUPO: 658

TRABAJO

EXPERIENCIA EN DONDE CREO HABER TENIDO UN VERDADERO DIÁLOGO.

EN VARIAS OCASIONES TENGO PEQUEÑAS DISCUSIONES O INTERCAMBIO DE IDEAS CON MI FAMILIA ACERCA DE COMO SON LAS RELACIONES AMOROSAS ACTUALES CON LAS DE SUS ÉPOCAS, ES DECIR, POR EJEMPLO QUE ELLOS PIENSAN QUE A VECES HASTA UN BESO ES ALGO PROHIBIDO (SON ALGO CONSERVADORAS EN ESTE TEMA), Y YO ALISSO QUE NO, ENTRE OTRAS COSAS EN DONDE INTERCAMBIAMOS PUNTOS DE VISTA ME ACERCA ES BUENO O MALO.

¿QUÉ ES NECESARIO PARA TENER UN DIÁLOGO VERDADERO? Y ¿POR QUÉ?

CREO QUE ES NECESARIO TENER ARGUMENTOS BIEN ESTRUCTURADOS, ES DECIR, QUE TENGAN COHERENCIA; ASIMISMO RESPETAR Y FOCUSAR CON TOLERANCIA A LA OTRA PERSONA O PERSONAS CON QUIEN SE ESTE DILOGANDO; PERO PRINCIPALMENTE SABER ESCUCHAR.

Sesión 1. Evidencia 4.3 de diálogo.

		DIA	MES	AÑO	FOLIO
		14	Abril	2021	:)
TRABAJO		OBSERVACIONES			
① Tuve un diálogo cuando hable con mis papás sobre mi futuro y si me gustaría tener hijos, el porque debería tenerlos o no.	Las ideas que tenían mis compañeros eran diferentes, conforme fue avanzando la clase se complementó, quito o añadí ideas que tenemos sobre el diálogo				
② Para tener un diálogo verdadero es necesario no mezclar tu conversación con sentimientos y aceptar las respuestas de los otros ya que puede terminar en un conflicto y al aceptar las respuestas, me refero con respeto y tolerancia	De alguna u otra forma todos participaron a su manera.				

Sesión 1. Evidencia 4.1 de cierre.

A partir de la sesión de hoy, ¿cómo definirías el concepto de "diálogo"?

22 respuestas

una charla entre personas con el fin de llegar a la verdad sobre el tema en cuestión.

Como un intercambio de ideas en el cual se busca crear conocimiento a partir de los conocimientos y experiencias de otras personas.

Como el intercambio de puntos de vista de manera respetuosa y empática

Conversación entre dos o más personas que exponen sus ideas y comentarios de forma pacífica.

una platica o conversación donde las personas comparten sus ideas y comentarios.

Es el intercambio de ideas, hay una comunicación para llegar a un acuerdo, siempre sabiendo escuchar con tolerancia y una buena inteligencia emocional.

Intercambio reciproco de información de dos o más personas.

Un intercambio de información, de la cual podemos llegar aprender algo o enseñar algo.

¿Cómo calificarías tu propia participación en la clase de hoy?. ¿qué cambiarías en tu actitud para la siguiente clase?

22 respuestas

9, cambiaria el uso de mi equipo para poder tener una mejor participación.

La calificaría como asertiva pero escasa. Para la siguiente clase trataría de participar más

No participe porque casi no me gusta

Pues principalmente no pude participar mucho porque no tenia micrófono ni cámara pero ya para la próxima clase ya lo tendré y podre participar de una manera más activa.

considero que tuve buena participación pero me gustaría participar un poco mas.

En la clase estuve escuchando pero casi no participe así que espero que para la próxima me sienta mas abierta a decir mis ideas.

Solo estuve un cuarto de la clase, porque se me fue la luz, la verdad por está ocasión no puedo decir mucho. Para la próxima espero no tener tantas complicaciones.

Sesión 1. Evidencia 4.2 de cierre.

¿Qué observaciones le haces al profesor para mejorar su clase?

22 respuestas

Yo creo que estuvo super bien su clase, fue muy atento y nos hizo participar lo suficiente.
ninguna
Ninguna todo estuvo bastante bien e interactivo
todo bien
Nada en realidad, como ya decía, me sentí bastante cómodo y disfrute mucho la actitud, atención y dinámica que traía el profesor.
Hasta ahora ninguna, todo esta bien.
ninguna, en general me pareció interesante la forma de dar la clase
hacer participar a mas personas y hacer mas actividades que quiz o cosas asi

Sesión 2. Evidencia 1.1 de discusión

padlet

padlet.com/eduardofilosacademico/5e37f9hoxnuhjz10

Escribe tu pregunta

¿Qué pregunta tiene sobre la exposición que te gustaría discutir? Vota por la que te parezca más interesante.

EDUARDO FILOS 5 DE ABRIL DE 2021 01:06

Sebastián Gutiérrez Pérez

¿Por qué la virtud es algo tan difícil de comprender para las personas?

Yuremi Guevara

¿Una persona es virtuosa desde el nacimiento o se puede aprender a serlo?

¿El diálogo es la única manera para llegar a un acuerdo?

Vanessa QM

Ale Martínez

¿Qué es la virtud, que contiene o engloba? ¿porqué es necesaria la virtud?

Si una Virtud te trae contraejemplos, que tipo de dialogo no te trae esos contra ejemplos

Roberto Guerrero Ramírez

Raúl Alexander González

¿Puede ser el cuestionamiento un sinónimo automático de progreso o evolución?

Jonathan Guevara Moedano

¿Qué se hace cuando se presenta una paradoja al dialogar?

Elizabeth

¿La virtud tiene moral?

Grande Ruiz Tonatiuh

¿Es posible reemplazar a la virtud?

¿Qué se clasifica como virtud?

Guadarrama Cadena Zuriel Yoliztlama

¿Se puede dialogar solo con contraejemplos?

Sesión 2. Evidencia 1.2 de discusión

Granados Gutiérrez María José

Para un contraejemplo siempre hay otro contraejemplo? De tal forma que se cree un infinito de contraejemplos o tiene un fin?

Gutiérrez Garduño Luis Emmanuel lamga

¿Sé puede medir la virtud y definir su límite?

¿Realmente se ponen en práctica las características de un buen dialogo, en un dialogo o discusión externo?

Manuel Granados velazquez

Al crear un contraejemplo, ¿se crea una falacia nueva?

pregunta, Carolina Gutiérrez Valencia

sino existiera la virtud ¿Qué la remplazaría?

Itzel Gutierrez Sanchez ¿Porque la gente utiliza tanto los contra ejemplos en la vida cotidiana?

Qué pasaría si alguien no tuviera virtud?
Cassandra G.

Carlos Axel Guillermo Rangel

¿Qué características tiene que tener alguien para considerarse virtuoso

Sesión 2. Evidencia 2.1 de discusión

Escribe aquí tu reconstrucción del diálogo en clase (los momentos más importantes, las ideas que obtuviste, las reflexiones que hiciste, el orden y la secuencia de los argumentos):

Se empezó planteando la pregunta en cuestión, esta era; ¿Al decir un contraejemplo, este se convierte en un contraejemplo nuevo?, así pues empezó el diálogo, la apertura la tome yo, respondiendo a la pregunta, afirmé: "sí, porque no hay una verdad absoluta" de este comentario se derivaron unos cuantos más, hasta que Alejandra puso otra pregunta sobre la mesa: ¿el contraejemplo del ejemplo no es el contraejemplo de otro ejemplo?, desde mi punto de vista la pregunta es un tanto ambigua, pero la respuesta sería que no, ya que anterior a esto Julian dijo que las experiencias son relativas á quien las vive, y esto es verdad, se encuentra un contraejemplo para un ejemplo y del contraejemplo otro contraejemplo, así sucesivamente, ya que todo es relativo. Otro comentario a destacar lo dijo Luis Manuel, respondiendo a la pregunta inicial: " No, ya que se crearía un bucle", y estoy de acuerdo en algún momento pasaran por cada posible ejemplo y contraejemplo.

Observaciones sobre el trabajo de todo el grupo desde tú punto de vista (cuántos participaron, el trato entre los compañeros, qué debe mejorar el grupo):

Todos son puntos de vista válidos, algunos fueron redundantes, y caían en lo que ya se había dicho, y es verdad que no muchos participaron, pero el respeto siempre estuvo presente cosa que es prioridad en este tipo de actividades.

Sesión 2. Evidencia 2.2 de discusión

Granados Vazquez Paula Areli

Escribe aquí tu reconstrucción del diálogo en clase (los momentos más importantes, las ideas que obtuviste, las reflexiones que hiciste, el orden y la secuencia de los argumentos):

Jesús: sí, porque no hay una verdad absoluta.

Julian: sí, porque las experiencias son relativas.

Luis responde: No, porque ningún diálogo infinito, sin caer en redundancia

Elizabeth: ¿Los ejemplos tienen un fin?

Caro: Sí, ya que en algún momento se llegará a un acuerdo.

Natalia resp.: el contraejemplo es el ejemplo visto de la forma contraria.

Manuel: No, las experiencias son diferentes y se puede dar un ejemplo distinto al original

Gracias al orden que se pidió tomar, se obtuvo un diálogo muy claro, al principio era un poco difícil, sin embargo, mientras se avanzaba este se volvió mucho más claro.

La secuencia fue un poco confusa.

Algunas de las reflexiones es que siempre hay un fin y no puede existir un diálogo contra objetos infinitos.

Observaciones sobre el trabajo de todo el grupo desde tu punto de vista (cuántos participaron, el trato entre los compañeros, qué debe mejorar el grupo):

Creo que para ser el primer diálogo realizado, fue muy bueno, varias personas, mostraron diferentes puntos de vista, fue un diálogo claro, sin embargo, a mi parecer creo que pueden participar más, el trato entre compañeros fue muy bueno, todo de acuerdo a las reglas impartidas al principio y a mi parecer creo que debe mejorar la participación.

2. Observaciones sobre el trabajo de todo el grupo desde tu punto de vista (cuántos participaron, el trato entre los compañeros, qué debe mejorar el grupo):

En general me pareció que quienes tenían las ideas claras participaron pero no se logró seguir los "procedimientos de participación" ya que el profe en varios momentos tuvo que interrumpir con preguntar que se quería hacer si responder o complementar una pregunta, también el profe ayudó a que "acomodamos" nuestras ideas pues se daban frases muy largas que podíamos resumir en unas palabras.

Por otra parte la participación no es un fuerte para todos, como yo; al final de la sesión nos preguntó porque razón no participaban todos y se pudo ver que algunos eran inseguros, no querían molestar, no tienen el espacio, no sientes que aporten algo, no tenían problema en hacerlo o simplemente les costaba acomodar y tener claras las ideas, pienso que es algo que debemos trabajar tanto por sí mismos como en grupo, asimismo animarnos a participar para hacer la clase más comunicativa y contribuir entre todos. Como grupo no hemos tenido problemas, veo que si hay apoyo e interés cuando trabajamos en equipo.

Sesión 2. Evidencia 2.3 de discusión

Escribe aquí tu reconstrucción del diálogo en clase (los momentos más importantes, las ideas que obtuviste, las reflexiones que hiciste, el orden y la secuencia de los argumentos):

En esta ocasión pude expresar el porqué de mi nula participación en las clases. Puede que al no participar parezca que no estoy poniendo atención pero realmente me da pena hablar ya que considero que no sé dialogar porque me trabo al hablar, por lo que me siento más cómoda escribiendo en el chat de zoom. Sin embargo, estoy consciente que todos estamos aprendiendo a hacerlo y sin duda alguna, en la siguiente clase participaré.

Observaciones sobre el trabajo de todo el grupo desde tú punto de vista (cuántos participaron, el trato entre los compañeros, qué debe mejorar el grupo):

De igual manera, no todos mis compañeros participaron pero los entiendo y aquellos que sí lo hicieron, fue de manera correcta y mejoró. Sinceramente a veces se me hacía gracioso que la mayor parte de las preguntas y respuestas no logramos entender pero gracias a la gran participación de mis compañeros se logró llegar a una conclusión.

Sesión 2. Evidencia 1.1 de evaluación

Puntaje	Excelente (+3)	Aceptable (+2)	Insuficiente (+1)
Aspecto a evaluar			
Orientación a una meta	El alumno orienta sus intervenciones hacia la meta o pregunta planteada en el diálogo	El alumno orienta la mayor parte del tiempo sus intervenciones a la meta o pregunta planteada	El alumno se desvía frecuente y visiblemente de los objetivos del diálogo
Argumentación	El alumno ofrece argumentos a sus compañeros y profesor para sostener sus afirmaciones	El alumno ofrece argumentos sólo si le son requeridos por sus compañeros o profesor.	El alumno no ofrece argumentos para sostener sus ideas
Cumplimiento de procedimientos	El alumno cumple cabalmente con los procedimientos asignados para el diálogo	El alumno cumple la mayor parte del tiempo con los procedimientos pero se le tienen que recordar ocasionalmente	El alumno tiene muchas dificultades en seguir los procedimientos y reglas del diálogo

Sesión 2. Evidencia 2.1 de evaluación

Puntaje	Excelente (+3)	Aceptable (+2)	Insuficiente (+1)
Aspecto a evaluar			
Orientación a una meta	El alumno orienta sus intervenciones hacia la meta o pregunta planteada en el diálogo	El alumno orienta la mayor parte del tiempo sus intervenciones a la meta o pregunta planteada	El alumno se desvía frecuente y visiblemente de los objetivos del diálogo
Argumentación	El alumno ofrece argumentos a sus compañeros y profesor para sostener sus afirmaciones	El alumno ofrece argumentos sólo si le son requeridos por sus compañeros o profesor.	El alumno no ofrece argumentos para sostener sus ideas
Cumplimiento de procedimientos	El alumno cumple cabalmente con los procedimientos asignados para el diálogo	El alumno cumple la mayor parte del tiempo con los procedimientos pero se le tienen que recordar ocasionalmente	El alumno tiene muchas dificultades en seguir los procedimientos y reglas del diálogo
Cooperación	El alumno considera las aportaciones de otros compañeros para construir sus intervenciones.	El alumno en ocasiones toma en cuenta las participaciones de otros, pero suele centrarse en sus propias ideas	El alumno no toma en cuenta las participaciones de sus compañeros.

Sesión 3. Evidencia 1 de diagnóstico

padlet

padlet.com/eduardofilosacademico/2szw4oj6ly8uy4vd

Diferencia de opinión

Responde: ¿qué sientes?, ¿qué haces? y cómo suelen resultar las discusiones que tienes con personas que NO piensan como tú. Puedes ilustrar con un meme no ofensivo.

EDUARDO FILOS 5 DE ABRIL DE 2021 02:01

Carolina Gutiérrez

Siento enojo ya que sus argumentos no son tan buenos como presumen y no salen de su idea, no saben escuchar y normalmente termino hartandome y dejando de hablar para que la platica acabé.

Jonathan Guevara

Me da interés escuchar a una persona que piense distinto a mi porque creo que puede ayudarme a aprender nuevas cosas, y siempre que hablo con alguien termina bien porque me gusta mucho escuchar a los demás.

Sebastián

Esta cool entablar una discusión con alguien que no piensa igual que yo porque así los dos podemos exponer nuestros puntos de vista, e incluso nos podemos hacer cambiar de opinión.

Natalia

A veces siento frustración si la otra persona no sabe escuchar. Lo que hago por lo general es parar la discusión. Si la persona no coincide conmigo pero sabe escuchar, creo que no tengo problema, está bien no tener siempre la razón.

Roberto

Generalmente un poco decepcionado porque ya no piensa igual que yo - Darle mi punto de vista y argumentando así como dando ejemplos de lo que me a pasado para hacerle cambiar de opinión - Terminamos con cara de onda con tus argumentos jsjsjsjsjsjs xb



Denisse

- 1) Suelo ser respetuosa con la idea que tiene la o las personas con las cuales estoy dialogando, pero si comienzan a imponerme lo que ellos creen correcto me suele frustrar.
- 2) Dejo que expongan sus ideas y después hablo sobre lo que pienso acerca de su postura. Después hablo sobre lo que yo creo respecto al tema.

3) Cuando las ideas se exponen sin tratar de ver cual es la correcta o cual es mejor suele darse un buen dialogo donde te llevas ideas que expuso la otra persona, todo recíprocó.

Elizabeth: A veces me puede enojar, intento mantener el control y si no lo logro me retiro de la conversación. <https://youtu.be/Kc4L7mSSExM>

Vanessa Q

En un principio trato de entender sus opiniones/ ideas pero después me afero a las mías y si no hacen caso a lo que les digo empiezo a alzar la voz o puedo llegar a una discusión, puede que deje ahí la conversación para después llorar

Ale Martínez

me siento enojada aunque usualmente trato de entender el punto de vista y relajarme, cuando se convierte en discusión y me empiezo a enojar más, hay de dos o nos ponemos a discutir muy intensamente o simplemente paro la conversación, me doy la vuelta y me voy.

Paula Granados

me siento un poco incomoda, trato de saber como se relaciona su pensamiento con otros temas, a veces me altero :(

Yuremi Guevara

Cuando tengo discusiones con personas que no comparten mi punto de vista o no piensan como yo normalmente me siento atraída a entablar una conversación, no me gusta creer que tengo la razón todo el tiempo, a menos de que en verdad sepa que sí la tengo y me enoja si no me comprenden los demás. Lo que hago es escuchar y procurar comprender lo que me dicen, aunque también defendiendo mi postura. Y todo suele resultar mal a menos de que esté discutiendo con una persona de mente abierta. C:



Luis Julián Guerrero Conca (greco)

Por lo general siempre estoy en un punto neutro a menos de que tenga experiencias o conozca una que no sea propia, me siento muy tranquilo, y siempre escucho aunque no este en la misma postura.

Sesión 3. Evidencia 1 de trabajo

1. Lee los siguientes artículos: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6952/8888#:~:text=Este%20derecho%20est%C3%A1%20reconocido%20en,o%20perturbe%20el%20orden%20p%C3%ABlico.%E2%80%9D>
<https://www.vertigopolitico.com/politica/cdmx/libre-manifestacion-y-libre-transito-choque-de-derechos>

2. Con base en la lectura, responde a la siguiente pregunta: ¿la libre manifestación debería tener límites?

3. Sube tu respuesta en un archivo de Word o cualquier otro procesador de textos.

¿La libre manifestación debería tener límites?

Según la lectura llegué a la conclusión de que si ya que a pesar de ser un derechos de gran importancia como lo soy el derecho de la libertad de expresión (que estipula que cualquier persona es libre de manifestar sus ideas sin que le sancione con alguna inquisición judicial ni administrativa) y el derecho de libre reunión (que nos dice que puede reunirse en cualquier lugar y no será ilegal) estos tipos de plantones pueden generar problemas ya sea a terceros o daño público ya que en la actualidad la mayoría de estas manifestaciones que son llevadas a cabo suelen terminar en una violencia ciega, pero estos problemas no son problemas de los manifestantes ya que el peso cae en el estado que no es capaz de solucionar los problemas y cumplir con las demandas de estos, y solo se limitan a replegar fuerza policial para tratar de disolver las manifestaciones. Las manifestaciones deberían ser pacíficas, ya que las razones que busca un movimiento son opacadas por la violencia y el caos que se provoca, haciendo más difícil atraer simpatizantes, el límite que debe haber en las marchas no debe venir del gobierno, sino que debería ser impuesta y conocida por los mismos que las organizan

Respuesta:

A diferencia de mucha opiniones, yo considero que no, ninguna opinión, por lo más radical, oscura, cruel, altisonante que sea debería ser censurada, incluso si es una apelación al delito. Igual como pensaba Voltaire, Óscar Wilde y Noam Chomsky, el cortar la libertad de expresión del otro es un acto egoísta e hipócrita, ya que generalmente quienes tienen una postura que censuraría la opinión ajena pero quieren que la suya sea tomada como una verdad absoluta.

De aquí quisiera decir que no apoyo ningun acto vandálico, al igual como pensaba el utilitarista Mill, las opiniones no son malas, y lo único que se debe castigar son los actos delictivos, aquellos que dañan monumentos, agreden a otras personas, pinchan públicamente a alguien, deberían de ser castigados con su debido nivel dado por el poder judicial, ya que para empezar no están haciendo uso de su libertad de expresión porque ya están actuando, ya están siendo contradictorios con lo que dice la ley, y eso si no es justificable sea quien sea, por eso la constitución solo valida las agrupaciones por motivos lícitos.

Sesión 3. Evidencia 2 de trabajo

¿LA LIBRE MANIFESTACIÓN DEBERÍA TENER LÍMITES?

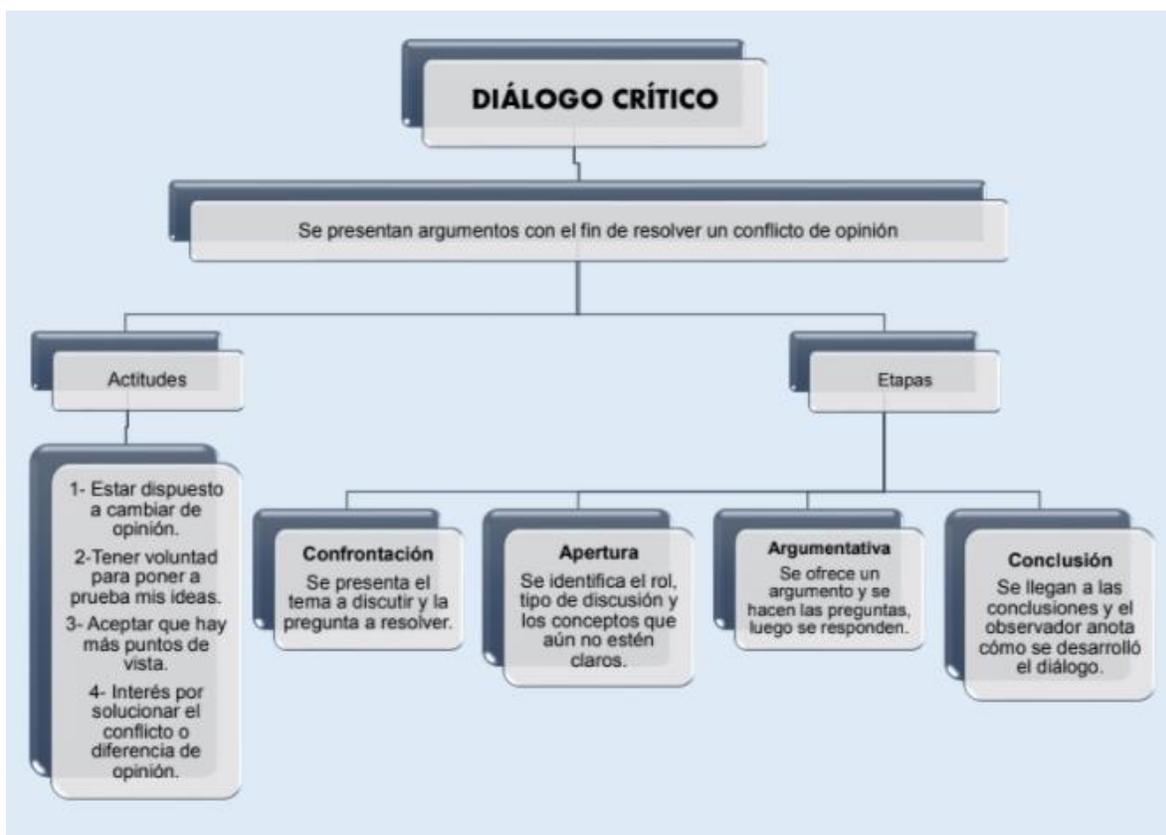
GUEVARA VALDES YUREMI

658

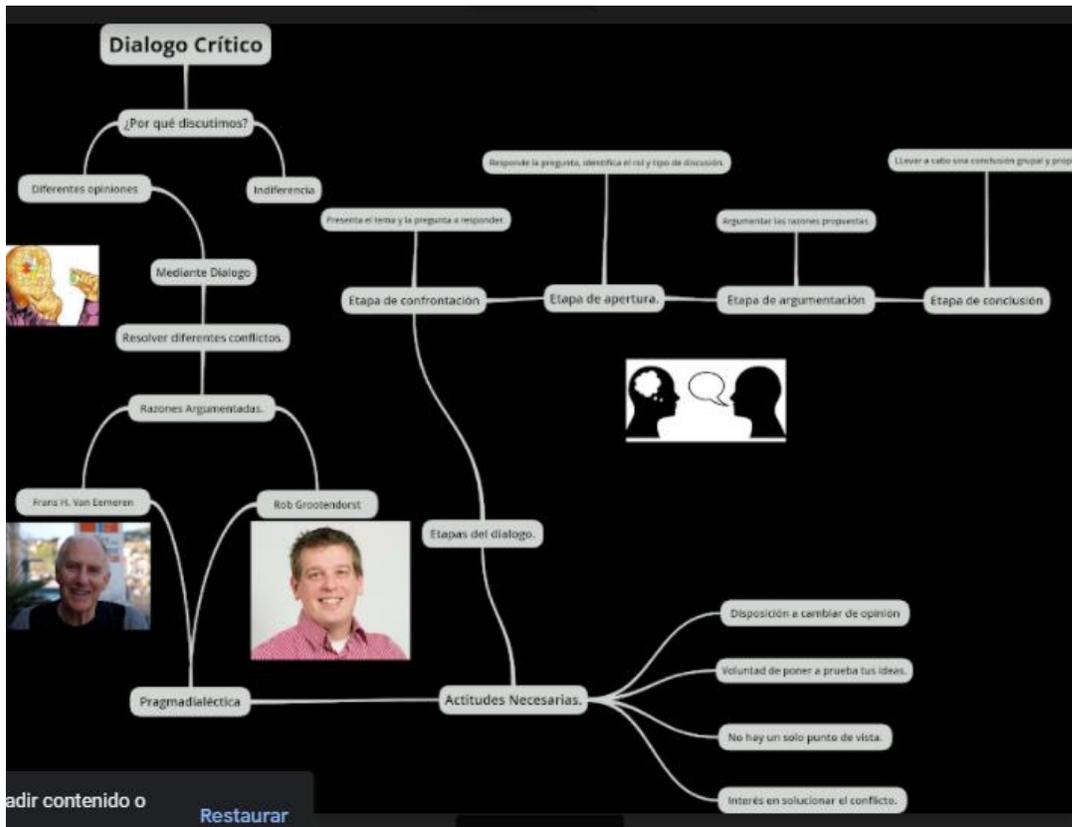
Se habla principalmente de dos derechos, el derecho a la libre expresión y el derecho al libre tránsito, los cuales por obviedad todos poseemos sin restricción alguna, la cuestión es si al manifestarse se debe tener limitaciones o no. Y desde mi punto de vista y en base a lo que leí, considero que definitivamente hay algo que desde hace mucho tiempo se dice: los derechos de una persona se terminan cuando comienzan los de otra.

Y es que manifestarse es algo a lo que nosotros acudimos como una opción de salida para expresar nuestro enojo, descontento, etc. en alguna situación que nos afecte y que probablemente esté relacionada con el gobierno, ya que es una forma en la que podremos ser escuchados con mayor seguridad si anteriormente tratamos de expresarnos y nos ignoraron por completo o no acataron nada de lo que dijeron.

Como se puede apreciar, yo estoy totalmente a favor de las manifestaciones públicas, pero creo que sí se debe aclarar que siempre ha habido limitantes y creo que sí debe haberlas, en la mayoría de los casos, las manifestaciones que se hagan, sean marchas, plantones, cierre de calles o lo que sea, hay personas infiltradas para alterar el orden público y que el propósito de la manifestación se pierda gracias a ello.



Sesión 3. Evidencia 2 de trabajo



Sesión 3. Evidencia 1 de discusión

Formato de trabajo para el diálogo crítico	
Etapa de confrontación	Nombre de los participantes: Guevara Valdés Yurumí González Salceda Raúl Alexander Nombre del observador: Gutiérrez Sánchez Itzel Tema de discusión (máximo 3 palabras): Marchas reguladas
	Pregunta a discutir: ¿Por qué las marchas deberían estar reguladas por las autoridades locales?
Etapa de apertura	Opinión de los participantes (sin argumento): Respuesta del participante 1: A favor Respuesta del participante 2: En contra
	Roles: si vas a defender tu respuesta con argumentos eres el protagonista. Si estás en contra total o parcialmente con el protagonista entonces eres el antagonista. ¿Quién es el protagonista? Raúl ¿Quién es el antagonista? Yurumí :
	¿Qué tipo de discusión es?: Mixta Mixta o no mixta. Es <i>mixta</i> si ambos tienen respuestas contrarias y cada uno defiende una idea distinta. Es no mixta si solo el antagonista tiene dudas sobre la respuesta del protagonista.

Observador, tu trabajo es marcar en la hoja si tus compañeros cumplen o no con cada rubro. Márcalo con una X

Nombre del observador:

🚩 González Sánchez Alma Quetzali

Nombres de los compañeros que discuten:

🚩 Monserrat

🚩 Sebastián

Tema sobre el cual discuten:

🚩 Pena de Muerte

Marca con una X, si se cumple o no con el criterio.

Criterio observable	Se cumplió	No se cumplió
Los dialogantes tienen un desacuerdo real en sus opiniones (no solo tratan de cumplir el ejercicio)		
Los dialogantes se mantienen atentos a la discusión		
Los dialogantes se respetan entre sí		
Los dialogantes respetan la secuencia del formato de diálogo		
Los dialogantes buscan llegar a un acuerdo, no imponer su opinión al otro.		
Los dialogantes colaboran para llegar a una solución.		

Sesión 3. Evidencia 2 de discusión

E	<p>¿Qué tipo de discusión es?:</p> <p>Mixta o no mixta. Es <i>mixta</i> si ambos tienen respuestas contrarias y cada uno defiende una idea distinta. Es no mixta si solo el antagonista tiene dudas sobre la respuesta del protagonista. <i>Mixta</i></p>
	<p>Conceptos clave de la pregunta: manifestaciones, limitantes</p>
Etapa argumentativa	<p>Argumento más importante que defiende la respuesta del protagonista 1:</p> <p>Es importante tener límites en las manifestaciones puesto que sin estas cada persona haría lo que quiera y estas perjudicarían a terceros.</p>
	<p>Argumento más importante que defiende la respuesta del antagonista 2:</p> <p>En las últimas marchas elementos de la policía, privaron de sus derechos (libre expresión, discriminación) a mujeres que se manifestaban de forma pacífica; sus derechos fueron privados aislándolas de las personas (encapsuladas por varios elementos policiales)</p>
	<p>Preguntas o dudas del antagonista a los argumentos del protagonista:</p> <p>¿Estás segura de que las mujeres encapsuladas no las tomaron <i>infraganti</i>?</p>

Tema sobre el cual discuten: Autoridades y Manifestaciones

Marca con una X, si se cumple o no con el criterio.

Criterio observable	Se cumplió	No se cumplió
Los dialogantes tienen un desacuerdo real en sus opiniones (no solo tratan de cumplir el ejercicio)	X	
Los dialogantes se mantienen atentos a la discusión	X	
Los dialogantes se respetan entre sí	X	
Los dialogantes respetan la secuencia del formato de diálogo	X	
Los dialogantes buscan llegar a un acuerdo, no imponer su opinión al otro.	X	
Los dialogantes colaboran para llegar a una solución.	x	

Comentarios:

Escribe aquí los comentarios que tengas sobre el trabajo de tus compañeros.

Mis dos compañeros se comportaron de una forma respetuosa y clara, argumentaron de manera clara sus puntos de vista y dando el tiempo a la otra persona para dar su opinión y trataron de llegar a un acuerdo en el que sus puntos de vista fueron similares.

Sesión 3. Evidencia 1 de cuestionario de salida

¿Crees que usar este tipo de técnica para discutir te ayude a tratar mejor tus conflictos personales?

26 respuestas

Si, esto me es de mucha utilidad para saber dialogar de manera correcta y que sea más comprensiva con las personas que tienen una mentalidad distinta. Además, me di cuenta que peleo a lo estúpido:(

me parece que sí, ya que al final estaría tratando de llegar a un acuerdo y no solo discutiendo por enojo

Si me ayuda a ser más conciente de lo que hablo

si

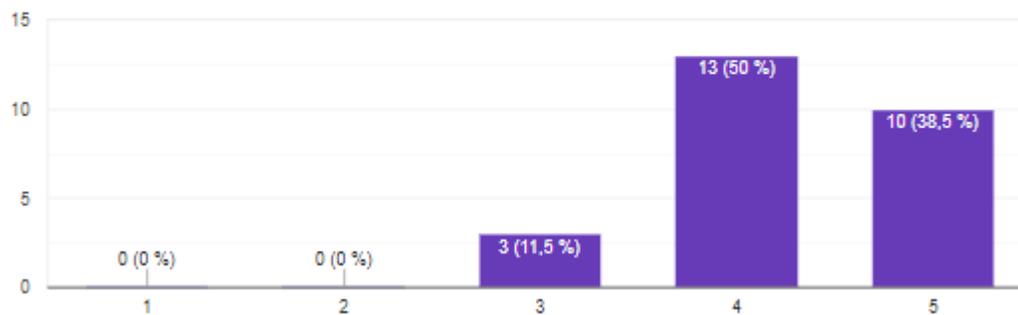
Definitivamente que sí, aunque no siempre, en caso

Creo que sí, pero existe el problema de que aunque yo cumpla con las actitudes, la otra o las otras personas no y no se pueda llevar a cabo ese tipo de diálogo.

Claro, cuando el profesor nos planteó todo esto, me di cuenta, que por lo menos lo que me dice mi creencia es que si seguía estos pasos/actitudes en mi vida diaria un tanto inconscientemente, pero ahora que ya tengo este conocimiento y los tengo presentes, creo que podré aplicar de mejor manera todo esto y tener pláticas aún mejores.

Del 1 al 5, ¿qué probabilidades hay de que personalmente utilices alguna de las estrategias de discusión que vimos hoy en tu vida?

26 respuestas



Sesión 3. Evidencia 2 de cuestionario de salida

¿Qué sugerencia podrías hacerle al profesor para que este aprendizaje sea más efectivo y útil para ti?

26 respuestas

Algún vídeo de ejemplo

Todo bien.

Que se haga mas estos debates ya que haci compartes ideas otros

realmente la actividad de escribir en el chat y el mini juego me pareció entretenido

me gusta su clase ya que es bastante didáctica

Un poco mas de tiempo para las actividades

Ninguno, la clase se hace muy amena y practica.

Que se haga una discusión con todo el grupo

Utilizar mas diagramas o recursos visuales

¿Cual es tu opinión de la clase de hoy?

26 respuestas

Fue divertida

Me gusto el tema, tal vez no estoy tan de acuerdo porque siempre estoy en un punto neutro y básicamente me es un poco complicado defender una postura, a menos que tenga que ver con la legalizacion de la marihuana jajaja

Ya que llegue tarde pero la dinamica de debatir fue muy buena

muy buena

estuvo muy entretenida ya que el dialogar me agrada

Muy interesante y didáctica.

Fue muy interesante y entretenida

buena, las actividades estuvieron creativas

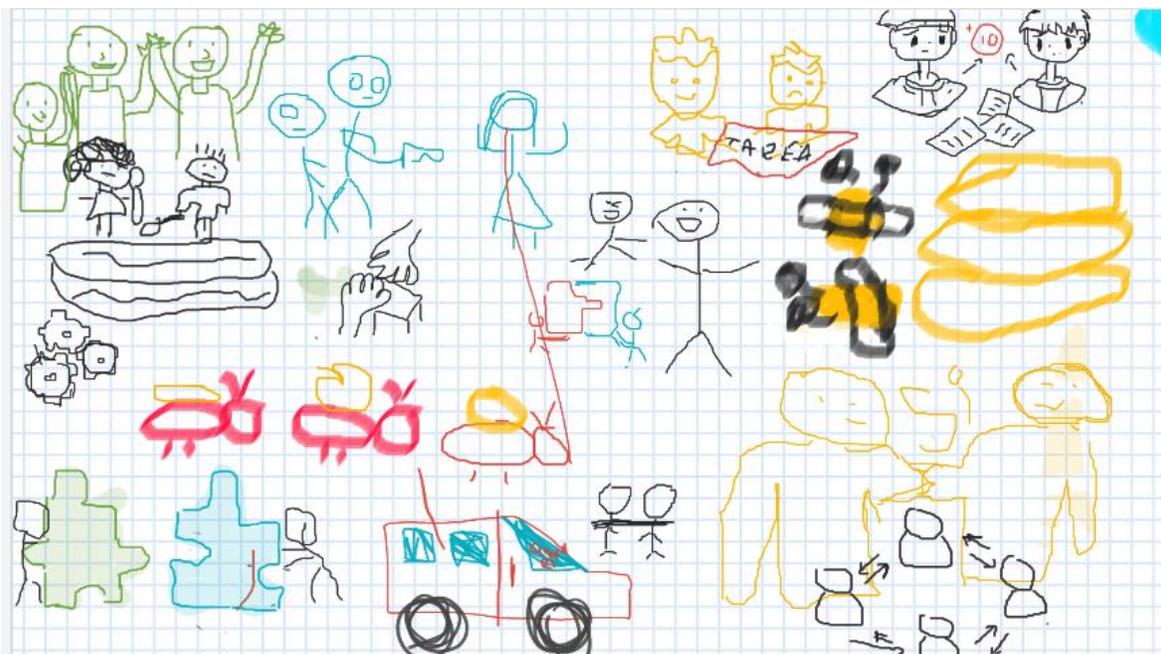
Sesión 3. Evidencia 3 de cuestionario de salida

¿Cual es tu opinión de la clase de hoy?

26 respuestas

- Me gusta que sea didactica, asi pongo atencion
- Me pareció muy entretenida e interesante, además muy útil.
- buena
- Estuvo muy bien, me di cuenta que peleo a lo estúpido x2:(
- me gusto, se me hizo muy interesante
- Estuvo divertida
- Me gustan más las clases cuando son interactivas, me agrado que hoy fuera una clase tanto grupal como en equipo y se vieran las opiniones que hay entre todos sobre un tema
- No me parece aburrido y es fácil de entender la información.
- Me agradó mucho la clase de hoy, creo que me sirvió y servirá de ahora en adelante. Gracias. (((:

Sesión 4. Evidencia 1 de Presentación



Sesión 4. Evidencia 1 de trabajo en casa

1. Si la mayoría de edad tiene que ver con la valía que uno tiene por el conocimiento propio ¿Deberíamos eliminar los umbrales de edad?
2. En una sociedad de mayores de edad ¿No deberían existir especialistas en diferentes tareas?
3. ¿Ser mayor de edad quiere decir que debemos ser todólogos?
4. ¿Por qué se convertiría una naturaleza el no pensar por cuenta propia si la misma naturaleza nos libró de la conducta de la fe ciega?
5. Además de pensar por sí mismo ¿Qué otras ventajas traería pensar por cuenta propia y valerse solo con eso?

¿QUÉ ES LA ILUSTRACIÓN?

(1784) Immanuel Kant.

La ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí el lema de la ilustración.

La pereza y la cobardía con las causas de que una gran parte de los hombres permanezca, gustosamente, en minoría de edad a lo largo de la vida, a pesar de que hace ya tiempo la naturaleza los liberó de dirección ajena; y por eso es tan fácil para otros erigirse en sus tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc., entonces no necesito esforzarme. Si puedo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro asumirá por mí tan fastidiosa tarea. Aquellos tutores que tan bondadosamente han tomado sobre sí la tarea de supervisión se encargan ya de que el paso hacia la mayoría de edad, además de ser difícil, sea considerado peligrosos para la mayoría de los hombres (y entre ellos todo el bello sexo). Después de haber entretenido a sus animales domésticos y procurado cuidadosamente que

Por tanto, es difícil para todo individuo lograr salir de esa minoría de edad, casi convertida ya en naturaleza suya. Incluso le ha tomado afición y se siente realmente incapaz de valerse de su propio entendimiento, porque nunca se le ha dejado hacer dicho ensayo. Principios y formulas, instrumentos mecánicos de uso racional -o más bien abuso- de sus dotes naturales, son los grilletes de una permanente minoría de edad. Quien se desprendiera de ellos apenas daría un salto inseguro para salvar la más pequeña zanja, porque no está habituado a tales movimientos libres. Por eso, pocos son los que, por esfuerzo del propio espíritu, han conseguido salir de esa minoría de edad y proseguir, sin embargo, con paso seguro

¡Preguntases!

- ✦ ¿Desde cuando empezamos a tomarnos la minoría de edad tan común que se convirtió en Naturaleza nuestra?
- ✦ ¿Podrá desaparecer esta Naturaleza en algún momento?
- ✦ ¿Tiene que ver con que nosotros seamos conformistas?

Sesión 4. Evidencia 2 de trabajo en casa

Preguntas.

-¿Realmente es tan malo que algunos tarden más en desprenderse del concepto y la idea de minoría de edad?, ¿existe alguna prisa?

-¿Realmente debería esperarse que todos actúen de igual manera ante la idea de minoría de edad?

-¿Se cree que el desprendimiento de esta minoría de edad tenga que ver con algún factor externo como los genes o circunstancias de vida?

-¿Qué podría decirse que es necesario para ahora pasar a convertirse en este tutor que orienta a otros del que se habla?

Sesión 4. Evidencia 1 de cierre.

Desde tu perspectiva, ¿qué te aportaron las clases sobre el diálogo?, ¿qué te llevas?

20 respuestas

me llevo manera nuevas de poder realizar un dialogo y el como es que estos están formados

Principalmente reforzar mis conocimientos sobre el tema, poder comprender un poco más el orden para llevar a cabo un dialogo con éxito.

si, me llevo nuevo conocimiento para las próximas veces que dialogue con alguien

Muy buenas me gusto bastante la temática sobre las discusiones y los diálogos

Que con el simple hecho de compartir experiencias y razonar con los demás se pueden resolver conflictos

Aprender los fines de los diálogos mostrados

Realmente me sigue dando pena participar pero si aprendí cómo tener un buen diálogo y sé que me ayudará mucho para mis materias y debates. Además, me ayudó darme cuenta que peleó mucho sin razón alguna.

Sesión 4. Evidencia 2 de cierre.

Desde tu perspectiva, ¿qué te aportaron las clases sobre el diálogo?. ¿qué te llevas?

20 respuestas

Todo lo que aprendí lo voy a integrar en mi vida cotidiana y esto es, saber como hacer funcionar un dialogo

aprendí mucho sobre el dialogo, relamente me di cuenta de lo que es dialogar.

me gusto el interactuar de manera muy didáctica con mis compañeros y el dialogar estuvo muy entretenido.

muchos aprendizajes, sobre todo como debatir, cuantos diálogos hay, como se presentan, etc.

Técnicas y métodos para dialogar de una manera que se busque la verdad y no el interés personal y que estos diálogos se puedan dar ordenadamente.

En particular a mi me me agradó más todo lo que ocurrió antes de que se abriera este dialogo en el que había observador y "platicantes, porque el ambiente se volvió tanto "hostil" o tenso por ello.

Sinceramente es un tema que me encanto, siempre me a gustado hablar y exponer mis opiniones respecto cualquier tema que se presente mientras sepa algo de el. Es de las pocas cosas que yo he visto en la prepa que de verdad les preste toda mi atención para poder aplicarlo a mi vida diaria. De verdad es un tema que seguiré estudiando para poder ser una persona que este consciente de lo que es un diálogo y como debe aplicarse.

creo que nos ayudo a entender mejor cuales son las partes del dialogo, que se debe hacer y que no, y me llevo de conocimientos sus pasos y las cosas que tengo que hacer si o si como preguntas.

Que si hay formas de solucionar conflicto o maneras de llegar a un acuerdo cuando hay diferencias de opiniones con razones argumentadas y siempre hay que tener presente la disposición, voluntad e interés para llegar aunque sea a un punto medio. espero ponerlo en práctica la próxima vez que tenga una diferencia con alguien y compartirlo con mis amigos y familia. gracias :)

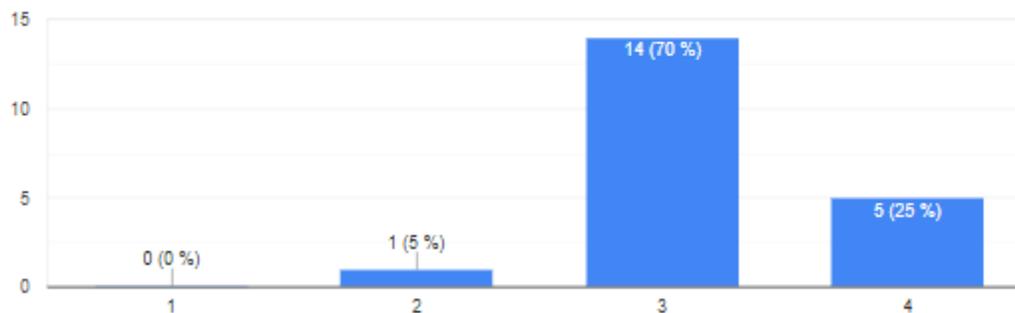
Que existen diversos tipos de dialogo los cuales podemos utilizar en diversas ocasiones par comunicarnos con las personas que nos rodean de una mejor manera.

Sesión 4. Evidencia 3 de cierre.

Después de las 4 sesiones, ¿Qué tanto ha cambiado en algo tu habilidad para dialogar?

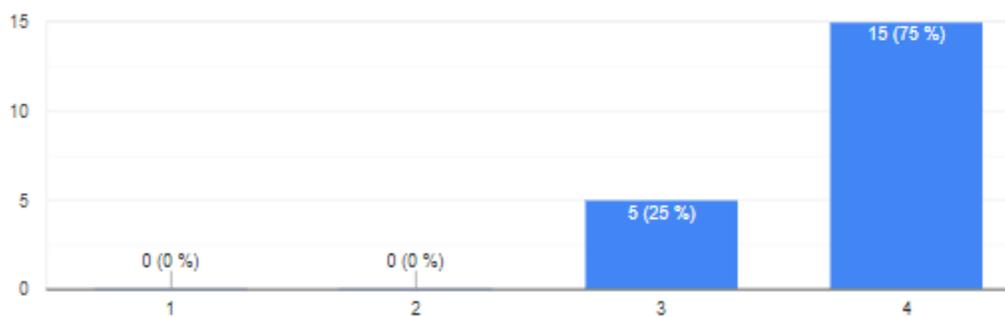


20 respuestas



Después de las 4 sesión, ¿Qué tanto ha cambiado tu disposición o actitud ante el diálogo?

20 respuestas



Sesión 4. Evidencia 3 de cierre.

Después de estas 4 sesiones, ¿cómo definirías en tus palabras y con lo que hemos visto, el concepto de diálogo?

20 respuestas

lo definiría como una manera adecuada de poder compartir puntos de vista

Intercambio de ideas con cierto orden.

forma respetuosa para llegar a una verdad entre los participantes, según experiencias, evidencias e hipótesis.

La forma en como podemos entendernos y ver los diferentes puntos de vista de cada persona en la discusión.

Como el intercambio de puntos de vista razonables para llegar a una conclusión

Estuvo muy bien todo el tema del dialogo y a mi la verdad me gusto mucho.

Hay distintos tipos pero en pocas palabras, es mantener una conversación de manera respetuosa con una o varias personas para llegar a un acuerdo entre todxs

Después de estas 4 sesiones, ¿cómo definirías en tus palabras y con lo que hemos visto, el concepto de diálogo?

20 respuestas

una manera de comunicación verbal o escrita en la que se comunican las personas teniendo un intercambio de ideas u opiniones

Forma para entablar una conversación donde se habla de un tema en específico y cada persona aporta argumentos fidedignos y opiniones a base de experiencias.

Como una discusión o conversación en la cual se busca definir conceptos y alcanzar la verdad que no será absoluta sino probable, y que se puede comprobar mediante evidencias basadas en las razones que cada uno aporta durante el dialogo.

En pocas palabras, yo lo definiría básicamente como una platica, en la que no se necesita llegar a una verdad absoluta, ni a que alguien gane la discusión y tenga la razón; sino más bien en algo agradable cuyo único fin es el conocimiento para todos.

El diálogo es una forma de exponer razones para llegar a una verdad respecto al tema que se este hablando; no existe una competitividad y mucho menos una razón absoluta, solo es necesario exponer argumentos solidos y concisos para llevarlo de la mejor manera con el objetivo de encontrar una verdad que englobe el tema expuesto.

Sesión 4. Evidencia 4 de cierre.

el dialogo es una platica formal para exponer puntos de vista, experiencias, etc que ayuden a buscar la verdad probable de cierto tema

El dialogo es el intercambio de argumentos, es una forma de llegar a una solución a las diferencias presentado con razones y disposición para llegar a una resolución en donde las partes involucradas están de acuerdo siempre siendo razonables.

El dialogo es una forma de conversar entre diversas personas con diversos puntos de vista los cuales conversas para llegar a un punto medio en base a argumentos

El diálogo es un tipo de intercambio de ideas entre dos o más personas, que bien pueden tener diferentes posturas o no. Se puede tener el propósito de llegar a un acuerdo, pero eso no es en todos los casos. Y siempre se deben llevar a cabo con orden y mucho respeto, dando argumentos fundamentados, otras características derivan del tipo de diálogo que se desee tener.

Conversación entre dos o más personas que exponen sus ideas y comentarios de forma alternativa.

Evidencia de las opiniones de los alumnos sobre las cuatro sesiones:

Tu opinión cuenta

Evalúa las cuatro clases que tuvimos y expresa tu opinión sobre ellas.

EDUARDO FILOS 6 DE ABRIL DE 2021 00:44

Alejandra

en mi opinión las clases me parecieron muy interactivas, lo disfrute mucho a pesar de que a mi casi no me gusta participar, aprendí mucho y ahora tengo mejor conocimiento del dialogo y como practicarlo



interesante y me gusto mucho. :3

Raúl

En lo particular yo disfruté y me la pase muy bien en estas clases. La actitud del profesor siempre fue una muy agradable y de disposición, además de que todas las actividades siempre fueron de mucho aprendizaje, muy dinámicas y me mantenían siempre entretenido y pendiente. En general, todo muy cool, sólo puedo decir: muchas gracias por este breve, pero muy genial tiempo invertido y por la buena actitud y trato siempre.



Evidencia de las opiniones de los alumnos sobre las cuatro sesiones:

Carlos Axel Guillermo Rangel

Las clases que tuvimos en general me parecieron muy buenas y me gusto el como se interactuó con los compañeros cada quien dando su punto de vista, en general muy cool.

Diego Gutiérrez

Las clases del profesor fueron muy interesantes y amenas, uno de los aspectos que mas me gusto fue que todo el tiempo incitaba a la participación y los conceptos que explicaba se entendían perfectamente.

Elizabeth

Las clases fueron buenas, interesantes, concretas y didactitas, por lo que me gustaron mucho, solo falta un poquito de más confianza, pero supongo que eso va con el tiempo.

opinión clases. Carolina Gutiérrez Valencia

me pareció que el docente tenia super claro lo que quería enseñar, el tiempo estuvo manejado a la perfección, es un tema que personalmente me encanto aprender ya que lo pongo en practica, una recomendación solo sería que se recuerde mas la importancia de la participación pero lo demás la verdad me pareció excelente, estoy muy muy satisfecha con los conocimientos que llevo, felicidades profe

Tona

en lo personal me lleve una muy buena perspectiva de usted y me agrado mucho su manera de trabajar, fue entretenida y logro explicar los temas de manera adecuada

Yuremi

En lo personal disfruté mucho las clases, creo que las planeaciones fueron adecuadas y hacer un pequeño repaso en cada una fue excelente, tanto para reforzar los conocimientos, como para ver si en realidad se nos quedaba la información. Aparte de que la actitud impuesta por el profesor fue una clave importante para que todo fluyera de una mejor forma. c:

Quetza

Mire, usted en lo personal nos dio una actitud muy buena, me agrado, fue muy didactico, interesante, no hizo sus clases como pesadas o repetitivas.

Creativo con los Quizz, los padlet, entre otras cosas.

La verdad no sabia que habia tres tipos de dialogo, pero pues ya usted, gracias a usted si ya lo tengo claro. Muchas gracias (:

Evidencia de las opiniones de los alumnos sobre las cuatro sesiones:

Vanessa

Las clases me parecieron muy interactivas y muy buenas, todos pusieron de su parte. Sus clases las da con gusto y mucha actitud, fue muy didáctico, hace que sus clases sean llamativas y no aburridas. Gracias por sus clases aprendí algo nuevo e útil que me llevo para mí y espero compartirlo con los demás :)

Itzel

En lo personal disfrute mucho las clases porque fueron muy didácticas y nada tediosas, el profesor supo manejar al grupo y la clase de una muy buena manera, el tema que tratamos en estas sesiones fue muy interesante ya que es algo que usamos y usaremos toda nuestra vida pero que en ocasiones no lo usamos de la mejor manera que podemos pero en general todo fue muy

Paula

Las clases muy buenas, muy organizadas sus clases, además de interactivas, el tema me agrado bastante, usted siempre estaba con una buena actitud, ayudándonos con las dudas.

Denisse

Las clases fueron bastante interesantes, se hacían dinámicas que realmente nos ayudaron a entender mejor las exposiciones que nos presentaba en cada clase. Las dinámicas que planteo fueron muy acertadas porque realmente nosotros vimos como funciona un diálogo. Muchas gracias por como dirigió las clases, no me aburrí nunca y siempre tuve interés respecto a los temas:)

Sebas

Las clases en verdad me parecieron muy interesantes, siempre había mucha interacción entre los alumnos y el profesor. Las clases no se hicieron nada aburridas ni pesadas, eran divertidas y didácticas. Me parece que el profesor fue muy bueno al dar sus clases.

buenas clases, el profe se supo explicar en las cuatro clases y también es buena onda, me llevo un conocimiento nuevo y eso es algo bueno que me servirá, muy buenas clases con un buen profesor.

Shaina

Pienso que sus clases fueron de mucha ayuda y no solo para la escuela, también para la vida ya que aprendimos a como llegar a un acuerdo dialogando y sin necesidad de pelear. Además, supo explicar muy bien, siempre tuvo una buena actitud y estaba dispuesto a resolver todas nuestras dudas:)

Natalia

Me gustó bastante que habláramos de este tema, además, las clases no me parecieron aburridas, lo abordo de una forma que fue llamativa, por lo menos para mí. Gracias.

zurriel

Carlos Axel Guillermo Rangel

Las clases que tuvimos en general me parecieron muy buenas y me gusto el como se interactuó con los compañeros cada quien dando su punto de vista, en general muy cool.

Diego Gutiérrez

Las clases del profesor fueron muy interesantes y amenas, uno de los aspectos que mas me gusto fue que todo el tiempo incitaba a la participación y los conceptos que explicaba se entendían perfectamente.

Formatos de trabajo y rúbricas de evaluación

Sesión 2:

Escribe aquí tu reconstrucción del diálogo en clase (los momentos más importantes, las ideas que obtuviste, las reflexiones que hiciste, el orden y la secuencia de los argumentos):

Observaciones sobre el trabajo de todo el grupo desde tú punto de vista (cuántos participaron, el trato entre los compañeros, qué debe mejorar el grupo):

Puntaje Aspecto a evaluar	Excelente (+3)	Aceptable (+2)	Insuficiente (+1)
Orientación a una meta	El alumno orienta sus intervenciones hacia la meta o pregunta planteada en el diálogo	El alumno orienta la mayor parte del tiempo sus intervenciones a la meta o pregunta planteada	El alumno se desvía frecuente y visiblemente de los objetivos del diálogo
Argumentación	El alumno ofrece argumentos a sus compañeros y profesor para sostener sus afirmaciones	El alumno ofrece argumentos sólo si le son requeridos por sus compañeros o profesor.	El alumno no ofrece argumentos para sostener sus ideas
Cumplimiento de procedimientos	El alumno cumple cabalmente con los procedimientos asignados para el diálogo	El alumno cumple la mayor parte del tiempo con los procedimientos pero se le tienen que recordar ocasionalmente	El alumno tiene muchas dificultades en seguir los procedimientos y reglas del diálogo
Cooperación	El alumno considera las aportaciones de otros compañeros para construir sus intervenciones.	El alumno en ocasiones toma en cuenta las participaciones de otros, pero suele centrarse en sus propias ideas	El alumno no toma en cuenta las participaciones de sus compañeros.

Escucha	El alumno es capaz de reformular en sus términos el diálogo sin traicionar las ideas centrales	El alumno puede reformular en sus términos el diálogo pero faltan ideas centrales	El alumno no logra reformular en sus términos el diálogo
Autocrítica	El alumno es capaz de detectar sus errores, los ajenos y trata de corregirlos	El alumno detecta los errores de los demás pero no sus propios errores	El alumno no es capaz de reconocer sus errores o los de los demás.
Participación	El alumno tiene disposición a colaborar con el desarrollo del diálogo e impulsa a otros a participar	El alumno suele competir más de lo que coopera con el desarrollo del diálogo	El alumno busca tener la razón por encima de los demás o trata de imponer sus puntos de vista

Sesión 3 – Formato para trabajar pragmadialéctica

Formato de trabajo para el diálogo crítico

Etapa de confrontación	Nombre de los participantes: Nombre del observador:
	Tema de discusión (máximo 3 palabras): Pregunta a discutir:
Etapa de apertura	Opinión de los participantes (sin argumento): Respuesta del participante 1: Respuesta del participante 2:
	Roles: si vas a defender tu respuesta con argumentos eres el protagonista. Si estás en contra total o parcialmente con el protagonista entonces eres el antagonista. ¿Quién es el protagonista? ¿Quién es el antagonista?
	¿Qué tipo de discusión es?:

	Mixta o no mixta. Es <i>mixta</i> si ambos tienen respuestas contrarias y cada uno defiende una idea distinta. Es no mixta si solo el antagonista tiene dudas sobre la respuesta del protagonista.
	Conceptos clave de la pregunta:
Etapas argumentativa	Argumento más importante que defiende la respuesta del protagonista 1: Argumento más importante que defiende la respuesta del antagonista 2:
	Preguntas o dudas del antagonista a los argumentos del protagonista: Preguntas o dudas del protagonista a los argumentos del antagonista: ¿Alguna pregunta es más importante que la pregunta inicial? Si sí, ¿Cuál?
	Respuesta del participante 1 a las preguntas del participante 2: Respuestas del participante 2 a las preguntas del participante 1:
	Conclusiones de cada participante: Comentarios del observador:
Etapas de conclusión	¿Se llegó a resolver la diferencia de opinión? Si sí se resolvió, ¿cómo pasó? Si no se resolvió, ¿por qué no se resolvió?

Guía de observación sobre de la discusión pragmadialéctica

Nombre del observador:

Nombres de los compañeros que discuten:

Tema sobre el cual discuten:

Marca con una X, si se cumple o no con el criterio.

Criterio observable	Se cumplió	No se cumplió
---------------------	------------	---------------

Los dialogantes tienen un desacuerdo real en sus opiniones (no solo tratan de cumplir el ejercicio)		
Los dialogantes se mantienen atentos a la discusión		
Los dialogantes se respetan entre sí		
Los dialogantes respetan la secuencia del formato de diálogo		
Los dialogantes buscan llegar a un acuerdo, no imponer su opinión al otro		
Los dialogantes colaboran para llegar a una solución.		

Sesión 4 – Rúbrica de coevaluación

Aspecto Puntaje	Lectura y preparación	Participación en la discusión	Evidencias textuales	Motivación	Escucha atenta	Respeto
Sobresaliente (+4)	El comentario al texto refleja una lectura crítica y cuidadosa	Demuestra una participación activa y comprometida a lo largo de la discusión	Defiende sus ideas con evidencias claras en el texto	Activamente busca que la discusión llegue a buen término y motiva a los demás a involucrarse	Escucha las participaciones con muchísima atención. Se fija en detalles.	Presenta sus ideas de manera respetuosa. Ayuda a sus compañeros.
Bueno (+3)	El trabajo de texto es crítico pero de manera incompleta	La participación alcanza la mayor parte del tiempo. Se compromete frecuentemente	La mayor parte del tiempo recurre al texto para defender sus ideas.	Suele involucrar a los demás y se mantiene atento a la discusión.	Suele escuchar y mantenerse atento a los demás y responde adecuadamente	Presenta sus ideas de manera respetuosa. Ayuda a sus compañeros en ocasiones.
Regular (+2)	Se aprecia lectura del texto pero de manera superficial y poco profunda	Participa solo una mitad del tiempo total. No suele desviarse de la discusión	Se remite al texto para defender sus ideas solo cuando se le indica que lo haga.	Intenta involucrar a los demás participantes pero no suele lograrlo.	Suele escuchar pero desatiende o no responde adecuadamente a preguntas	Es respetuoso pero no suele ayudar a los demás.
Bajo (+1)	No se ve trabajo en el texto ni lectura adecuada	Se desconcentra frecuentemente. Su participación es baja.	Hace pocas referencias al texto incluso cuando se le pide que lo haga.	No suele involucrar a los participantes.	Sus intervenciones suelen demostrar que no ha escuchado.	No demuestra respeto por el grupo o los participantes.

Adaptación propia de la propuesta de M. Copeland.

Total de puntos:

Referencias

- Acosta, Raúl (coord.). (2012). *El diálogo como objeto de estudio*. México: ITESO.
- Abbagnano N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alba Juárez, L., y Hernández Guerrero J. (2011). *Análisis del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, en su eje de reorganización del sistema, a nivel básico (1993-2000)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alba Meraz, A. (2014). “Conflicto, autoridad y argumentación. Elementos para pensar los caminos para la paz en el aula”. *Sinéctica*, 42/43, 59-74.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bećirović, (2016). “Socratic Method as an Approach to Teaching”. *European Researcher*, Vol. 111, Is. 10, pp. 511-517.
- Bosco, Martha (coord.) (2019). *Aprendizaje en red*. México: UNAM
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates*. España: Editilde.
- Brenifier, O. (2015). *El diálogo en clase*. Francia: IPP. <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/El-dialogo-en-clase-ORIGINAL.pdf>
- Brenifier, O. (s/f). *La consulta filosófica*. Traducción de Gabriel Arnaiz. Alcofibras Ediciones.

Bruffee Kenneth A. 1(995). “Sharing Our Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning.” *Change* 27 (1): 12–18.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.40165162&lang=es&site=eds-live>.

Chaves Salas, Ana (2001). “Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky”. *Educación*, septiembre, año/vol. 25, número 002. Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rod, Costa Rica, pp. 59-65

Cholbi, M. (2007). “Intentional Learning as a Model for Philosophical Pedagogy”. *Teaching Philosophy*, No. 30: 1, pp. 35-58

Cohen, E. (2003). *What would Aristotle do? Self-control through the Power of Reason*. EEUU: Prometheus Books.

Cohen, E. (2016). *Logic-base therapy and everyday emotions. A case-based approach*. EUA: Lexington Books.

Colegio de Ciencias y Humanidades (S/F) *Modelo educativo*. México: UNAM.
<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*. México: UNAM.
https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_H_Social.pdf

Cerletti, A (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) (2011). *Manual para construir la paz en el aula*. México.

Copeland, M. (2005). *Socratic Circles*. Estados Unidos: Stenhouse Publishers.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

DGCS/UNAM (2020). *Boletín UNAM-DGCS-236bis*.

https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_236bis.html

Dieterich H. y Noam C. (1996). *La aldea global*. Buenos Aires: Txalaparta.

Diario Oficial de la Federación (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2020). *Acuerdo número 02/03/20*. Recuperado el 06 de marzo de 2020.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Díaz-Barriga Ángel (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: UNAM. [en línea] <https://docs.google.com/file/d/0B1fIBo0nFw4IUjlybWltZ3luMW8/edit>

Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. España: Península.

Engeström, Y. (2001). “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad”. *Journal of education and Work*, Vol. 14, No. 1.

Epicuro (2013). *Máximas capitales*. Madrid: Alianza.

Fierro Evans, M. (2013). “Convivencia inclusive y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar”. *Sinéctica* No.40:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=en

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (2016). *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de Dartmouth*. México: Siglo XXI.

Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y Método II*. España: Salamanca-Sígueme.

Gallo, S. (2015). *Metodología de la enseñanza de la filosofía*. Argentina: Universidad Nacional de Sarmiento.

García, M. (2015). *¿Para qué sirve enseñar filosofía?* Recuperado de: <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilMori.htm>

García, Dora Elvira. “Diálogo y escucha, una reflexión para construir la paz”. *Universidades 71* (2017): 07-21. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10391/5365>

García Gual, C. (2013). *Epicuro*. Madrid: Alianza.

Guevara, G. y Backhoff, E. (coords.) (2015). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México: FCE, INEE.

Gómez Nashiki, A. (2005). “Violencia e institución educativa”. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre, 2005, pp. 693-718.

González Medina, M., Treviño Villareal, D. (2019). *Violencia escolar en el bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas*. Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. México. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.19616>

Guzmán, H. (2014). *Manual para el análisis y la intervención en conflictos sociales*. México: ITESO.

<https://formacionsocial.iteso.mx/documents/10901/0/Manual%2Bde%2BConflicto%2B2015%2BNov%2B2014/28410164-87bf-49ea-8bc4-0fc1e270e2ad?version=1.1>

Harada Olivares, E (2015). *El nuevo rector, las competencias y el bachillerato de la UNAM*. México: Escuela Nacional Preparatoria Plantel 8, Miguel E. Schulz.

Hegel, G. W. F., (2017). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hegel, G. W. F., (1955) *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.

Institute for Economics & Peace (2019). *Índice de Paz de México 2019: Identificar y medir los factores que impulsan la paz*. Sydney.

<http://visionofhumanity.org/app/uploads/2019/06/Mexico-Peace-Index-2019-Spanish.pdf>

Institute for Economics & Peace (2019). *Global Peace Index 2019: Measuring Peace in a Complex World*. Sydney.

<http://visionofhumanity.org/app/uploads/2019/07/GPI-2019web.pdf>

Nelson, L. (1949) *Socratic Method and Critical Philosophy*. Yale University Press.

<https://www.friesian.com/method.htm>

Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanayan F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la torre.

Maldonado, Carlos Salinas. «La crisis del coronavirus obliga a desertar a 2,5 millones de estudiantes mexicanos». *EL PAÍS*, 9 de agosto de 2020. <https://elpais.com/mexico/2020-08-09/la-crisis-del-coronavirus-obliga-a-desertar-a-25-millones-estudiantes-mexicanos.html>.

Maldonado Pérez, Marisabel, "El trabajo colaborativo en el aula universitaria." *Laurus* 13, no. 23 (2007):263-278. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>

Martínez Lobatos, L. (2014). "Currículo y vinculación. Una relación socioeducativa aplazada para la formación profesional". En *Sinéctica*, 42/43, 206-225.

Martínez A. y Navarro A. (2018). *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2021*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

Milenio. "México registra 221 mil 960 muertes por coronavirus", *Milenio* diario. <https://www.milenio.com/politica/cifras-25-mayo-mexico-suma-221-mil-960-muertes-covid-19>

Moreno, T. "72 mil estudiantes de UNAM, en riesgo de desertar por crisis", en *El Universal*. 8 de septiembre de 2020. Recurso en línea: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/72-mil-estudiantes-de-unam-en-riesgo-de-desertar-por-crisis>

Nueva Escuela Mexicana (2020). "¿Qué son las habilidades socioemocionales?" México. <http://www.nuevaescuelamexicana.mx/que-son-las-habilidades-socioemocionales/>

Ocejero, V. y Hernández A. (coords.) (2016). *Derechos humanos y educación para la paz*. México: Universidad Iberoamericana.

Organización Mundial de la Salud (2002). "Informe mundial sobre violencia y salud. Ginebra": OMS. Recuperado de: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1999). "Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz 53/243". Recuperado de: <http://decade-culture-of-peace.org/resolutions/resA-53-243-esp.pdf>

Ornelas, C. (2015). “La oposición a la Reforma”, pp. 360-375. En G. Guevara y E. Backhoff (coords.) (2015). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México: FCE, INEE.

OECD (2019). “Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education”. OECD Publishing, Paris.

https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf

Poy Solano, L., “Rechaza la UNAM interés por el SNB”, *La Jornada*. 25 de marzo de 2009. Disponible en línea: <https://www.jornada.com.mx/2009/03/25/politica/022n4pol>

Quintanilla, P. (2007). “La conquista aristotélica de las emociones”. En: *Revista Psicoanálisis*, No. 5, pp. 139-146.

Rapanta, C. (2019). “Argumentation as Critically Oriented Pedagogical Dialogue”. *Informal Logic*, Vol. 39, No. 1, pp. 1-31.

Rodríguez Kuri, Ariel (2010). “La mirada de Durkheim”. *Nexos*. México: Centro de Investigación Cultural y Científica, noviembre.

Romero Morett, M (2006). *Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo*. México: Universidad de Guadalajara.

Romero Rangel, J. A. (2019). “La violencia escolar: algunas tareas pendientes”. *Revista Isceem*, Año 14, Tercera época, enero-junio. https://issuu.com/isceem/docs/revista_isceem_no_27

Sánchez Rivera, Virginia (coord.) (2019) *Aportaciones para la enseñanza de la Filosofía*. México: CCH/UNAM.

Saucedo Ramos y Guzmán Gómez (2018). “La investigación sobre violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos”. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, Vol. 12, No. 24. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102018000100213

SEP (2017). “Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior”. México: SEP.

<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>

Silva Montes C. (2007). “El constructivismo como modelo de enseñanza en la educación superior: su perspectiva económico social”. Montero Mendoza (coord.). (2007) *Dialogando con el constructivismo. Visiones y versiones*. Ciudad Juárez: UACJ.

Strong, M. (2006). *Diálogos socráticos en la sala de clases*. Chile: Edición Cuatro Vientos.

Toledo, M., Guajardo, G., Miranda y Pardo. (2018). “Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar”. *Cinta moebio* no.61 Santiago mar. 2018. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100072>

Torres J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres A. (2019). “Filosofía de la Educación en la denominada “Cuarta Transformación””. En Hurtado G, Torres A y Vargas G. (coords.) *La filosofía y la Cuarta Transformación de México*. México: Torres Asociados.

Tozzi, M. (2001). “El café filosófico: ¿cuál es la responsabilidad del filósofo?” *Diotime: Reveu Internacional de Didactique de la Philosophie*, no. 12, 2001. Traducción de Martínez-Pais y Arnaiz G. Recuperado de: <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib02.htm>

UNAM/DGCCH. (2012). “Reporte: Culturas juveniles y violencia”.
<https://www.cch.unam.mx/planeacion/sites/www.cch.unam.mx.planeacion/files/ReporteCulturasJuvenilesViolencia.pdf>

UNESCO. (2007 a). “Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe”.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa.locale=en

UNESCO. (2007 b). “La Filosofía, una escuela de libertad – Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro”.
http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Filosofia_unaescueladelalibertad_UNESCO.pdf

UNICEF. (2020). “Protección contra la violencia”. UNICEF.
<https://www.unicef.org/mexico/protecci%C3%B3n-contra-la-violencia>

Van Eemeren, F, Grootendorst, R. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos

Vaillant D. (2007). “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica”. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, 2, (pp. 207-222).

Vigotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós Booket.

Vinyamata, Eduard (2014). *Conflictología. Curso de resolución de conflictos*. España: Ariel.

Villanueva, Dora. «Confinamiento reduce robo, pero exhibe violencia doméstica: INEGI - Política - La Jornada», 19 de octubre de 2020.
<https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/10/19/uno-de-cada-cinco-victima-de-robo-a-pesar-del-confinamiento-inegi-6267.html>.

Walton, D. (1998). *The New Dialectic. Conversational context of argument*. Canada: University of Toronto Press Incorporated.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. USA: Cambridge University Press

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académico precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM/IISUE.