



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

**FILOSOFÍA Y CULTURA DEMOCRÁTICA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR:
LA ÉTICA Y SU IMPORTANCIA PARA LA FORMACIÓN DEL ADOLESCENTE**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

ARTURO ORTIZ LEDEZMA

ASESOR:

**DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

SANTA CRUZ ACATLÁN, ESTADO DE MÉXICO, MARZO, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A la memoria de Iván...

Seamos realistas, pidamos lo imposible...

Toma mi mano y caminemos como por sendero de bosque...

Anónimas

Agradecimientos

Primeramente los ofrezco a los profesores Dra. Soledad Alejandra Velázquez Zaragoza, Dra. Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez, Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman, Dr. Guillermo Castillo Ramírez y Mtro. Ernesto González Rubio Canseco, quienes invirtieron parte de su valioso tiempo para leer esta tesis, ayudándome con su experiencia a lograr una mejor versión de ella; agradezco a mi madre Rosa Elena, por su amor y apoyo incondicional; por supuesto al CONACYT, instancia a la cual debí una completa disposición de mi tiempo mientras duró la maestría; y finalmente te agradezco a ti, lector anónimo, por idéntico motivo: tu tiempo invertido, si alguna vez, en este mi escrito...

Índice

INTRODUCCIÓN.....	7
Capítulo 1. HISTORIA, CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN	
1.1	Introducción.....13
1.1.1	Benito Juárez y Maximiliano de Habsburgo.....13
1.1.2	La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria.....15
1.1.3	Augusto Comte.....16
1.1.4	El primer plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.....18
1.2	El <i>currículum</i> , estructura e importancia.....21
1.2.1	Componentes.....21
1.2.2	Dimensión social del <i>currículum</i>23
1.2.3	<i>Currículum</i> oculto.....24
1.2.4	Fuentes para la elaboración del <i>currículum</i>25
1.2.5	Contribución de la psicología del aprendizaje al <i>currículum</i>26
1.3	Plan de desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria.....30
1.3.1	Objetivos curriculares.....30
1.3.2	Programa institucional de Desarrollo Profesional de la Docencia y MADEMS.....31
1.3.3	Desarrollo integral de las y los estudiantes.....32
1.3.4	Evaluación académica.....33
1.3.5	Extensión de la cultura preparatoriana.....33
1.4	Programa de estudios de la asignatura Ética.....35
1.4.1	Importancia de la asignatura en la formación estudiantil.....35
1.4.2	La Ética como problema.....37
1.4.3	Propósito del programa de la asignatura de Ética.....39
1.4.4	Observaciones adicionales al programa de Ética.....42
Capítulo 2. SARTRE Y EL PROBLEMA DE LA LIBERTAD	
2.1	Introducción.....46
2.1.1	El cogito.....46
2.1.2	Esencia y Existencia.....48

2.1.3	La angustia.....	52
2.1.4	La moralidad.....	57
2.1.5	La intersubjetividad.....	60
2.1.6	La responsabilidad.....	62
2.1.7	Sartre y Kant.....	64
2.2	Kant o sobre el fundamento de la democracia.....	69

Capítulo 3. PEDAGOGÍA Y ADOLESCENCIA

3.1	Introducción.....	80
3.1.1	El objetivo de la educación.....	80
3.1.2	Filosofía y pedagogía.....	81
3.2	El modelo psicológico de Jean Piaget.....	88
3.3	El adolescente.....	96
3.3.1	La adolescencia y la escuela.....	100
3.3.2	Adolescencia y filosofía.....	102

Capítulo 4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

4.1	Propuesta de intervención pedagógica.....	106
4.2	Informe académico.....	109
BIBLIOGRAFÍA.....		119

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la filosofía es el eje rector del cual partimos. Conciérne esta cuestión a un mismo tiempo a la filosofía, la pedagogía y la didáctica. Estos diferentes campos de estudio, compenetrados en una sola actividad, convierten la presente en una investigación de tipo multidisciplinar.

Que sea posible escolarizar la filosofía supone un problema en sí mismo. La razón de esto reside en distintas causas, de las cuales extraemos solo una: nuestra disciplina resulta temáticamente inabarcable según los marcos temporales que le impone el nivel medio superior. Así, la primera labor que se impone es determinar qué contenidos deberán retenerse, quedando descartado un vasto campo de reflexión e igualmente una amplia lista de pensadores; tan solo tómese como referente la tradición filosófica occidental que cuenta con una respetable antigüedad de más de dos mil quinientos años.

Debido a la compleja trama histórica e intelectual que representa la filosofía, será necesario establecer una metodología que posibilite la selección de temas y autores que al caso resulten pertinentes. Es decir, se vuelve imprescindible fijar un criterio capaz de plantear un problema y que asimismo explore las diferentes soluciones que se han brindado desde el ámbito filosófico. En pocas palabras, la enseñanza de la filosofía y lo que justifica su inclusión en el currículo de una escuela, depende de que exista un problema que pueda resolverse vía la aplicación de teorías filosóficas.

Partiendo de esta circunstancia puede deducirse lo siguiente: el valor de un curso de filosofía estriba en la capacidad que tiene para problematizar con precisión, explorar y resolver un problema determinado. Con la finalidad de fijar qué objetivo desea alcanzar un curso, es necesario conocer el proyecto educativo desde el cual sale a la luz. En el caso de la presente investigación, la finalidad de la filosofía, educativamente, se propondrá articulada a los ideales sociales y axiológicos que guían a la Escuela Nacional Preparatoria. De acuerdo con los preceptos de esta institución,¹ se fija a la asignatura de filosofía, como partícipe de un proyecto más amplio, la tarea de promover una *cultura democrática*. La construcción de una cultura de este tipo, plantearé en mi trabajo, es la solución tentativa a la pregunta cierta vez planteada por Adolfo Sánchez Vázquez: ‘¿Por qué y para qué enseñar Filosofía?’.

¹ ENP. *Plan de Desarrollo 2018- 2022*. Disponible en: dgenp.unam.mx/pdf/PD_ENP_2018_2022-2.pdf

Resuelta la anterior pregunta, queda trazada a grandes rasgos la meta que persigue este trabajo: teóricamente, asignar una finalidad formal a la filosofía en el plano académico. Adicionalmente, se proporcionará un marco que permita comprender no sólo el 'para qué' de la filosofía, sino también el 'para qué' de las instituciones educativas, lo que nos remitirá hacia aspectos técnicos de la pedagogía como son el currículo y sus componentes fundamentales. Este tema resulta provechoso para el profesor de cualquier asignatura, pues permite no atrincherarse en una enseñanza inerte o mecánica y contribuir conscientemente con los propósitos de una institución educativa, o en su defecto, a denunciar la inexistencia de tales propósitos. Así pues, aquí un objetivo importante será la profundización respecto del mecanismo que condiciona un sistema de educación. Es, por decirlo así, una 'radiografía' de la estructura que rige la actividad pedagógica a nivel formal.

La investigación, por lo tanto, pretende dotar al profesor de una perspectiva panorámica que le permitirá comprender la complejidad de la tarea educativa dentro del conjunto de las relaciones sociales y también en relación a un estado o proyecto político que la planifica. Debido a esta visión de conjunto, el profesor se encontrará en condiciones de incidir en la vida social (de acuerdo con su radio de acción e influencia, por supuesto) conservando lo valioso y transformando aquello que pierde vigencia y se enquistaba en lo real cual reliquia. Este trabajo pues propone un fin social, dirigido a los profesores de cualquier asignatura que ejercen su labor con convicción social y compromiso docente.

Esta impronta social como resorte primario de investigación, en realidad no es una novedad, más bien resulta ser una constante en las investigaciones que forman parte del proyecto MADEMS. Destaca la pretensión democrática en varias de estas tesis; de la presente también. Veamos unos ejemplos:

El trabajo del Mtro. Guillermo Marín Castillo titulado: *"La experiencia de la filosofía: una propuesta para la enseñanza de la filosofía a través del diálogo en el bachillerato"*, sostiene lo siguiente: "un reto crucial para los profesores consiste en encontrar el nexo que permita relacionar la experiencia vital de los alumnos, con los temas, las preguntas y los argumentos surgidos de una forma de pensamiento, cuya característica fundamental es el planteamiento sistemático de problemas, y la construcción de vías hacia su solución". Conuerdo con Marín Castillo quien además expresa que "el diálogo puede, y quizás deba ser ese vínculo". Ahora bien, este diálogo servirá como medio para el desarrollo personal de los estudiantes y el consecuente

ensanchamiento de su 'experiencia vital'. Este, podemos considerar, es el objetivo básico de la educación, al cual se vienen a sumar las metas propias que se ha propuesto un sistema escolar determinado: "La escuela es un campo de interacciones complejo, en el que se ponen en juego no sólo las finalidades que la institución ha fijado para sus miembros sino los intereses, disposición y recursos reales de quienes son parte del proceso educativo".

La Ética será importante en mi trabajo. Nuevamente, esta asignatura es una elección constante en el proyecto MADEMS. Una investigación relevante al respecto es la del Mtro. Alejandro Alba Meraz, quien también realizó sus prácticas docentes en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Su trabajo titulado: "*Comunidades, libertad y discurso: análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la Ética*", considera que es necesaria la innovación de la enseñanza. Allí dice: "la enseñanza de la ética en la preparatoria, tal como hasta ahora se ha llevado a cabo, [...] carece de verdadera incidencia en la <formación integral> de los estudiantes; esto refleja el agotamiento del modelo tradicional de la preparatoria, hecho ante el cual, se necesitan pensar los referentes y proponer nuevos fundamentos". Su propuesta para enseñar filosofía y específicamente Ética es la siguiente: "es posible mejorar los aprendizajes en la asignatura de ética haciéndolos realmente parte significativa de la experiencia del alumno si se introducen como formas de organización del trabajo escolar un modelo de comunidades de aprendizaje apoyadas tanto en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información como en reformar al contenido temático de acuerdo a una ética plural y realista". Coincidimos con él en su propuesta de reformar periódicamente los contenidos con el fin de adoptar una perspectiva cada vez más incluyente y acorde con la construcción de una cultura 'plural y realista' que resulta hoy una prioridad: el proyecto institucional de la ENP contribuye a superar los desafíos sociales y culturales vislumbrados por nuestra época.

Finalmente, tenemos el trabajo del Mtro. Pablo Adrián Rivera Juvenal titulado: "*Aprendizaje significativo de los conceptos: dato, información, creer, saber, y conocer*", enfocado preferentemente a la Lógica, pero contemplando su pertinencia para el tratamiento de la Ética en tanto ejercicio discursivo y de interpelación: "posibilitar el análisis de discursos de forma crítica". Esta capacidad es deseable, más aún, fundamental, para el proceso de formación de estudiantes de bachillerato. Es en razón de la pretensión crítica de la filosofía, que se vuelve de todo punto justificada en los planes de estudio a este nivel, pese a la opinión adversa guardada por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Rivera Juvenal afirma que la filosofía en general y

la Lógica en particular poseen, frente a la visión educativa de la RIEMS, una relevancia cuyos efectos se vuelven perceptibles en tres ámbitos ligados entre sí: el institucional, el estudiantil y el social. En el primero se sustenta una postura que se resiste a considerar la enseñanza de la filosofía “como una formación de carácter transversal y, por tanto, que no requiere una asignatura propia para desarrollar estos saberes”. Contrariamente, “se considera que su contenido es significativo y edificante en la vida de los estudiantes” a condición de que la enseñanza sea de calidad, pues de lo contrario “no aporta un cambio a la vida de los individuos y, por lo tanto, no genera un cambio benéfico en la sociedad, pierde fundamento la defensa que se hizo de la labor docente en filosofía, convirtiendo la lucha realizada en un esfuerzo vano y nada impediría que otra reforma anulase su existencia”; evento este claramente posible. Estudiantilmente, la filosofía se reafirma como “un marco fecundo desde el que pueda asimilar y acomodar los contenidos que le lleguen al estudiante no solo en su vida académica, sino durante toda su vida”. En el ámbito social, la filosofía puede transformarse en *praxis*: “brindando a los estudiantes herramientas que les permitan ejercer su derecho y responsabilidad de participar en actos democráticos”.

Con esta breve exploración ofrecemos un panorama mínimo de lo que podrá aquí encontrarse, pues estas cortas reseñas anticipan el contenido de mi propia investigación. En efecto, un trabajo se apoya en la reflexión personal, pero también requiere de aquellos que nos preceden en similares intereses. Podemos debatir, aprender de ellos o discrepar; en todo caso lo importante es no dejar de lado sus esfuerzos y reconocer su influencia para la presente tesis. Ninguna investigación surge *ex nihilo*, por lo que los pensamientos aquí vertidos tienen su base en los conocimientos que he adquirido como estudiante de filosofía y pedagogía durante esta maestría especializada en docencia. No se espere pues una absoluta originalidad sino más bien un empeño por ubicar la enseñanza de la filosofía y en general la vocación docente en un contexto social que procura el bienestar generalizado.

No obstante lo anterior, se puede destacar una nueva perspectiva en mi investigación. En efecto, analizo el programa actualizado de la asignatura de Ética (2017), pero además el Plan de Desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria vigente hasta el año 2022, los cuales por una cuestión cronológica, era imposible encontrarlos en estudios hechos por compañeros de anteriores generaciones.

También se incluye un capítulo cuyo planteamiento netamente filosófico, por obvias razones, ocupa aquí un lugar en tanto que el presente estudio considera la enseñanza de la filosofía como

una prioridad. Por tal motivo, realizo una comparación entre el pensamiento de J. P. Sartre con la filosofía moral de I. Kant; tema este ausente en las tesis MADEMS y del que también me hice eco para la impartición de las prácticas docentes. Deseo enterar al lector de una situación peculiar de la cual tomé conciencia cuando planificaba mi intervención en el aula: *la ocasional paradoja de enseñar filosofía*, pues el tema electo fue el concepto de libertad sartreano. Concebida con rigor, la libertad es la raíz de la existencia humana individual, por tanto una experiencia no mediada. El carácter paradójico consiste en lo vano de enseñar aquello que pudiera ser el aspecto más íntimo o peculiar en la vida de una persona: que es libre en la determinación de sus actos. Resulta contraintuitivo o por lo menos muy problemático escolarizar el tópico sobre la libertad, pues enseñar *cómo* ser libre, anula el sentido estricto que puede hallarse en la noción de libertad.

¿Cómo resolví la paradoja? Delimitando las funciones. La posición de este filósofo debe considerarse no más que una tentativa de respuesta al problema de la libertad, no aceptarla cual dogma. Por tanto el estudiante tiene respecto a la propuesta ofrecida, toda la potestad para decidir acerca de su verdad o, por el contrario, hacer valer el carácter problemático cernido sobre este interesante asunto. En el acto volitivo mismo podrá el estudiante captar el meollo de la dificultad. En consecuencia las mediciones, técnicas y estrategias psicopedagógicas son inaplicables para enseñar qué es la libertad en la acepción sartreana. Sin embargo, su impartición sistemática como parte de una doctrina filosófica, resulta objeto asequible para ser enseñado; es decir que, su exposición resulta posible.

En un último capítulo, de contenido psicopedagógico, se explora si hay alguna aptitud que justifique la recepción del pensamiento filosófico en la etapa adolescente. Para este fin, hago uso de la teoría psicogenética elaborada por Jean Piaget, quien intenta demostrar que el pensamiento lógico-matemático y la abstracción son actividades intelectuales a las que acceden naturalmente los jóvenes adolescentes. Adquirir estas nuevas capacidades intelectuales, conlleva además el poder interesarse por los problemas filosóficos, máxime cuando estos resultan vitales. Los estudios de Piaget permiten deducir que, jóvenes a partir de los doce años pueden comprender algunos de los tópicos filosóficos; y si bien esto puede no aplicar para todo adolescente, es plausible e incluso verdadero para muchos de aquellos con marcada inclinación hacia las experiencias de asombro.

En resumen, la presente tesis defenderá tal como su título lo indica, la pertinencia de la asignatura Ética en la Educación Media Superior, considerada como un recurso capaz de fomentar

una conciencia social que tiende hacia las relaciones democráticas. Esto, por supuesto no se refiere exclusivamente al plano político, como propaganda, sino también a la cultura, entendiendo por *democracia* una visión que determina el trato entre personas recíprocamente consideradas iguales, por lo tanto como una forma cotidiana de vivir. A desarrollar esta posibilidad se encuentra avocado el presente trabajo. Con este fin, se realiza un análisis acerca de los propósitos de la ENP en particular y de la UNAM en general, para mostrar que su empeño institucional cree posible y de hecho trabaja, buscando educar bajo el principio democrático de igualdad. Como suplemento, agregamos una exposición que ahonda en la estructura formal de los organismos educativos; dicha estructura nos permitirá corroborar que a toda actividad escolar a nivel formal subyace, como un objetivo imprescindible, el cultivo de valores e intereses.

La preferencia dada al problema filosófico sobre la libertad antes mencionado, se debe a la relativa cercanía guardada por este tema con la visión que propongo sobre democracia. En efecto, una doctrina filosófica que otorga al hombre una inapelable libertad, a cada hombre sin excepción, es una doctrina que indirectamente señala un tipo de igualdad bajo la cual toda vida humana se desarrolla. He aquí el motivo de mi elección. Asimismo, como cierre para este trabajo se analiza, por un lado, la mente adolescente en términos de su capacidad o aptitud para comprender estos temas, posibilitando la enseñanza de la filosofía a este nivel. Como se dijo, el planteamiento se apoya en la teoría epistemológica de Piaget. Pero también se explorará un enfoque distinto, que toma mayormente en cuenta el aspecto emocional y nos descubre lo problemático de impartir dicha enseñanza a un adolescente cuya realidad se encontrara proyectada muy lejos del mundo filosófico, pues a pesar de que podría comprenderlo, puede no interesarle. Bajo tal perspectiva se busca que los profesores entiendan mejor cómo es el joven y sean de esta manera capaces de generar los puentes adecuados para unir aquellas realidades llenas de inquietud con las problematizaciones y respuestas brindadas por la filosofía.

1. HISTORIA, CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN

1.1 Introducción

Nuestro trabajo inicia con un informe acerca del contexto histórico del cual surgió la Escuela Nacional Preparatoria. Las leyes de Reforma, su imperativo de laicidad y la respectiva separación entre Iglesia y Estado, serán los principales factores para comprender la sentida necesidad de una nueva educación que encontró su cauce en el proyecto orquestado por el filósofo mexicano Gabino Barreda. Esta faceta histórica pretende visibilizar la evolución de la ENP en el punto inicial para después dar un salto al presente y destacar de este modo su permanente compromiso en diferentes momentos de la realidad social. Por tal motivo, hecho el repaso histórico de esta fundación y sus características, pasaremos revista a los propósitos actuales de la ENP, uno de los cuales es fomentar la convivencia democrática. Como la atención se centra además en la asignatura Ética, este capítulo realizará un análisis del programa de estudios en cuestión, que proporcione la prueba de que esta disciplina, efectivamente, puede promover la democracia, más que como corriente política, antropológica.

1.1.1 Benito Juárez y Maximiliano de Habsburgo

Política y socialmente, 1867, año en que se funda la Escuela Nacional Preparatoria, fue el momento culminante de un proceso que mantuvo a México en vilo por muchos años. Efectivamente, en ese entonces nuestro territorio era la sede de una larga confrontación entre dos facciones políticas: liberales y conservadores.

Los primeros, encabezados por Juárez, representaban en México un movimiento que pugnaba también por instaurarse en otras regiones del mundo y cuya principal característica era la creación de una nueva figura política: el estado-nación. Por su parte, los conservadores, quienes se hacían llamar a sí mismos 'realistas', respaldaban un régimen de gobierno monárquico presidido por un extranjero: el austriaco Maximiliano de Habsburgo. Como resultado de este radical antagonismo, México sufrió la tragedia de ver el territorio partido y gobernado simultáneamente por dos regímenes políticos con profundas diferencias ideológicas. A continuación se hace un breve recuento de la situación.

Benito Juárez, presidente a partir del año 1858, una vez libradas con éxito las campañas en su contra por parte de la facción opositora, establece su gobierno en la capital mexicana en 1859. En el año de 1862, con la firme intención de colonizarnos bajo el pretexto de una deuda económica adquirida por México, los franceses, partiendo del puerto de Veracruz, se internaron con rumbo a

la capital; sin embargo Ignacio Zaragoza pudo repelerlos en la famosa batalla de Puebla el 5 de mayo. Pero los franceses, en ese entonces uno de los ejércitos más poderosos del planeta, no asimilaron su fracaso, emprendiendo así una nueva campaña que para el 17 de mayo de 1863, logró rendir al ejército mexicano, esta vez bajo el mando de Jesús González Ortega, tras un largo sitio también en Puebla. Con la capital expuesta, Juárez se vio obligado a clausurar el Congreso para trasladar su gobierno al estado de San Luis Potosí el día 31 de mayo.

Ocupada la capital en el mes de junio por los extranjeros, fue nombrada de inmediato una 'junta de notables', es decir, personas a favor de la intervención francesa y por ende férreos enemigos del régimen liberal. El país volvía a tener dos gobiernos. Para el día 3 de octubre de ese año 1863, una comisión de embajadores visita Miramar, territorio austriaco en aquel entonces, hoy de Italia, para ofrecer a Maximiliano la corona del 'Imperio mexicano'. Este acepta con la condición de que fuera el pueblo mexicano quien se lo pidiera. Acto seguido los pro-monarquistas mexicanos hicieron una rápida recolecta de firmas con tal petición y para el día 10 de abril de 1864, se lo declaraba formalmente 'Emperador de México'.

No es nuestra intención hacer una valoración de lo ocurrido durante el mandato de Maximiliano; baste decir que, contrario a lo que nos podría hacer pensar la lógica de las circunstancias, el emperador resultó ser más liberal de lo que hubiesen deseado quienes lo trajeron; lo suficiente como para que nos asegure la historiadora Josefina Zoraida Vázquez lo siguiente: 'Es más, el Emperador le hizo dos servicios al país: consolidar el nacionalismo y también la reforma'.²

Con el desarrollo de los acontecimientos, devinieron uno a uno los factores que contribuirían a la caída de Maximiliano: como su poder dependía directamente del respaldo de las fuerzas francesas asentadas en el país, y al ser estas solicitadas de regreso a Europa por órdenes de Napoleón III, el emperador se vio de pronto carente de apoyo, razón que lo llevó a resguardarse en la facción conservadora, con la cual había tenido desacuerdos. Esta decisión resultó contraproducente para su gobierno, pues le hizo perder el apoyo de un sector político importante conocido como los 'moderados'. Conducido entonces Maximiliano hacia una espiral de catástrofe, fue perdiendo paulatinamente todo poder, que no legitimidad. El descenso del imperialismo en el escenario socio-político mexicano se tradujo en una oportunidad idónea para que los liberales

² Josefina Zoraida Vázquez. *Juárez, el republicano*. El Colegio de México. México. 2005. p. 79.

ocuparan el lugar que por derecho les correspondía. Y así fue. Solo era cuestión de tiempo para que el trono fuera derrocado y Maximiliano aprehendido.

En efecto, cuando Juárez radicaba en San Luis Potosí, se enteró de la captura de Maximiliano en Querétaro: el precio a pagar por la osadía de ser emperador, dentro de un territorio ya con mandatario, fue la muerte por fusilamiento. La reacción nacional e internacional no se hizo esperar y por la vida del prisionero hubo numerosos intentos de intercesión; se dice incluso que fueron miles de peticiones, pero Juárez inflexible en cumplir con la ley, ordenó finalmente que Maximiliano fuese ejecutado. En el fondo, este castigo a su persona pretendía no dejar ninguna duda de que cualquier intento por usurpar la soberanía del país tendría nefastas consecuencias para el 'extraño enemigo'. Una muy penetrante reflexión respecto a las razones que pudo tener Juárez para no conceder el indulto a Maximiliano, nos la ofrece Gabino Barreda, quien además de su papel como filósofo y educador, muestra aquí sus dotes como orador:

Maximiliano desterrado en Europa, hubiera sido con su venia o sin ella, la bandera de todos los descontentos, la esperanza continua de los vencidos, el amago constante de la tranquilidad pública y el pábulo que mantuviere la llama secreta de la rebelión, pronta a la menor oportunidad a encender de nuevo la guerra civil [...] Maximiliano perdonado no hubiera creído jamás que debía su vida a la generosidad de México, sino al miedo a Francisco José [emperador de Austria y su hermano] o a la presión de los Estados Unidos.³

1.1.2 La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria

1867, cuando murió Maximiliano, es el mismo año en que se fundó la Escuela Nacional Preparatoria. Desde luego, no se trata de una simple casualidad. Una vez disuelta la amenaza que representó la usurpación de Maximiliano y restaurada la república, fueron puestas en movimiento algunas de las prioridades proclamadas por las Leyes de Reforma de 1857, diez años antes.

Una medida fundamental que debe señalarse, hace referencia al decreto que ordenó la separación definitiva del clero con el estado, pasando a ser tipos de actividad netamente diferenciadas. Se concretó así una consigna fundamental ambicionada por cualquier partidario del liberalismo: gobernar bajo un régimen político laico.

Un acontecimiento que ejemplifica dicha separación entre Iglesia y Estado, es la irrupción de una novedosa ley (1859) que ordenaba que el registro de nacimientos y defunciones no fuera ya más contabilizado por la Iglesia, quien entonces cumplía esta importante función (y por la cual se

³ Gabino Barreda. *Estudios*. UNAM. México. 1992. p. 101.

hacía acreedora de cuantiosos ingresos) y que en su lugar fuera creado el 'registro civil' como una instancia a cargo del gobierno republicano. Otro parteaguas: los cementerios dejaron de ser 'camposanto', es decir, lugares para descanso de los prosélitos católicos, convirtiéndolos así, secularmente, en territorios profanos accesibles para todo público, sin importar su credo político o religioso.

Por supuesto, en el terreno educativo no se hicieron esperar las transformaciones y según lo ordenado por la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1869, la escuela pasó a ser obligatoria, *laica* y sin ningún costo. Para quienes deseaban aún brindar una educación religiosa, esta no se encontraba prohibida, siempre y cuando fuese impartida mediante iniciativas sin ningún tipo de vínculo con el estado.

A las anteriores disposiciones educativas del proyecto liberal, debe agregarse la necesidad de diseñar un plan de estudios conforme con los lineamientos instaurados por la Reforma. De este modo, el día 2 de Diciembre de 1867, se funda la Escuela Nacional Preparatoria; institución cuyo objetivo era impartir entre los jóvenes una educación a nivel bachillerato acorde a la circunstancia. Una ventaja adicional que representó la nueva escuela fue la solución a un problema de continuidad, al servir de puente entre la educación básica y los posteriores estudios de formación profesional.

La delicada situación vivida en el país por aquel período, entiéndase, una difícil etapa histórica condenada por la coyuntura, conduce a pensar que la creación del bachillerato con las características que a continuación expresaremos, respondió a las demandas y se organizó de conformidad con el proyecto político liberal. Por tanto, no escandalizará constatar nuevamente, que los sistemas políticos, al ostentar el monopolio del poder, no logran resistirse de absorber la educación y utilizarla como instrumento para implantar su ideología, noble o ruin; es decir, pocas dudas hay que su compromiso no es con el individuo y su singularidad, sino con el estado y sus intereses.

1.1.3 Augusto Comte

Sustentada en el pensamiento conocido como *positivismo*, notable corriente filosófica importada de Francia, la Escuela Nacional Preparatoria abre sus puertas con un programa de estudios que pretendió imprimir en las mentes de los estudiantes mexicanos, las consignas fundamentales de aquella doctrina: *amor, orden y progreso*.

Estos pilares, axiológicos e ideológicos, se caracterizaron por romper con cualquier tipo de implicación religiosa, materia considerada incompatible con el modelo nuevo de individuo que se pretendía erigir. En efecto, para Augusto Comte, iniciador de esta vertiente, *religión* y *metafísica* representan tipos de pensamiento que dominaron, como métodos, la búsqueda del conocimiento en tiempo pasado; pero debido a la irrupción de una tercera vía de pensamiento, el pensamiento positivo, se comprendió que aquellas explicaciones sobre la realidad resultaban erróneas en un sentido categórico. Sobre este punto, la radicalidad de Comte es contundente; el firme desdén hacia tales disciplinas, lo expresa Romo Patiño de la forma siguiente: ‘La única proposición filosófica aceptable para el positivismo era el propio positivismo. Si en algo consideraba las concepciones metafísicas y teológicas, no era sino como una referencia a estudios superados por el espíritu positivo’.⁴

La piedra de toque para aquella presunta arrogancia intelectual no era del todo injustificada, vista a la luz del tiempo presente. Efectivamente, el criterio que hoy día goza de un gran prestigio y que entonces representó el fundamento de aquella doctrina, fue la ciencia: la filosofía positiva afirma que, mediante el desarrollo y perfeccionamiento del método científico, se ingresa a una fase última en la cual podrá alcanzarse el objetivo más significativo para la historia humana: el progreso.

El carácter distintivo de la ciencia frente a otras vías de pensamiento, consiste en una capacidad suya para concretar ‘un cierto fondo común de verdades’. Esto, contrasta con el interminable discrepar de los filósofos, cuyas cuestiones tenazmente intentan zanjar, pero de las que nunca logran formular una solución inapelable. Por el contrario, para Comte, es el científico quien apoyado en un criterio confiable es capaz de crear acuerdos duraderos e incluso definitivos.

Una vez planteado, *grosso modo*, el panorama intelectual de Comte, pueden deducirse aún dos consecuencias de su pensamiento en el campo de la epistemología: por un lado, la clave de trabajo y punto fuerte de la ciencia, estriba en exigir el no aceptar como verdadero sino aquello susceptible de experimentación, pudiendo comprobarse cuantas veces se considere necesario. El presupuesto ontológico que da soporte a esta concepción de realidad, es la noción de ‘naturaleza’, que opera merced a la acción de leyes inmutables con las cuales dirige su curso organizadamente. Debido a su inflexible regularidad es que pueden predecirse toda clase de eventos naturales.

⁴ P.M. Romo. *Los matices del positivismo en la ENP (1867-1964)*. Perfiles educativos, núm 2. México. CISE. UNAM.

Por otro lado, su pensamiento se encuentra afectado por una noción idealista de sujeto cognoscente. La prueba es que presupone, para la adquisición de conocimiento, de un proceso único, recorrido idénticamente por diferentes sujetos y que se muestra indiferente ante cualquier factor relativo al contexto personal de quien conoce. Así, aquello conocido, mejor dicho, el saber que de ello se tiene, es un reflejo perfecto del objeto, pues informa acerca de su modo exacto de realidad, al explicitar qué cualidades le pertenecen 'por sí'. Nuevamente, el científico es quien sabe mantener con aquel objeto un frío contacto intelectual, impersonal, aunque preciso. Esta clase de conocimientos, purificados de toda individualidad, conforman el ya mencionado 'cúmulo de verdades adquiridas por la ciencia'.⁵

1.1.4 El primer plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria

Con estos antecedentes, poseemos mejores herramientas para comprender la elección de asignaturas realizada en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria durante sus inicios. El encargado de poner en marcha dicho plan fue el pensador nacido en Puebla de los Ángeles, Gabino Barreda, quien además figuró a la cabeza del comité fundador de la institución. Fiel al espíritu de Comte, a quien Barreda tuvo oportunidad de conocer, organiza un itinerario intelectual basado en los presupuestos fundamentales del positivismo. En una carta dirigida a Mariano Riva Palacio, otrora gobernador del Estado de México, donde expresa puntos relativos a la instrucción preparatoria, confiesa con elocuencia sus intenciones:

Una educación en que ningún ramo importante quede omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde los más simples hasta los más complicados se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente en lo que tienen de más fundamental; una educación en que se cultive a la vez el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de mantener por fuerza tal o cual opinión, o tal o cual dogma político o religioso, sin el miedo de ver contradicha por los hechos esta o aquella autoridad.⁶

Barreda consideró que para un plan de estudios con tales características las matemáticas resultaban ser un comienzo idóneo, atendiendo a la noción que se tiene de estas como paradigma del saber científico: "La simplicidad de las materias que forman el verdadero dominio de las matemáticas, y el riguroso método lógico que esa simplicidad permite, hacen de esta ciencia el mejor medio de prepararnos a emprender después, con menos peligro de errar, otras especulaciones más complicadas".⁷ Pero además de las matemáticas, 'la astronomía, la física, la botánica y la zoología, la historia y la literatura son los principales conocimientos que dicho

⁵ Gabino Barreda. *Op cit.*, 1992. p. 29.

⁶ Gabino Barreda. *Ibidem*. 1992. p. 14.

⁷ *Ibid.* p.16.

establecimiento está destinado a inculcar en todos los alumnos'. También la lógica: 'En efecto, como no es posible estudiar con fruto los procedimientos de un arte cualquiera independiente de las aplicaciones prácticas a que da lugar, es indispensable que se haga con el arte de la lógica'.⁸ Adicionalmente se impartieron gramática, idiomas, taquigrafía y dibujo.

PLAN DE ESTUDIOS DE 1868 ⁹				
Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año
Aritmética	Trigonometría	Física	Química	Historia natural
Álgebra	Cálculo infinitesimal	Geografía	Historia	Lógica
Geometría	Cosmografía	Latín (2°)	Cronología	Ideología
Gramática Española	Mecánica Racional	Inglés (2°)	Latín (3°)	Moral
Francés	Raíces griegas			Gramática gral.
Taquigrafía	Latín (1°)			Literatura
Inglés (1°)				Alemán (1°)

Para refrendar la información que nos proporciona el cuadro anterior, acudimos al estudio de la profesora María de Lourdes Velázquez Albo, quien al respecto nos dice lo siguiente:

La política antes mencionada [el impulso al laicismo] se tradujo en contenidos concretos. Así, el plan de estudios de la ENP queda definido y organizado de manera jerárquica. Las ciencias de carácter positivo se constituyeron en la base de los planteamientos; la organización iba de lo más abstracto a lo más concreto. Se iniciaba con matemáticas: aritmética, álgebra, geometría y trigonometría, con nociones fundamentales de cálculo infinitesimal. Se continuaba con ciencias naturales: cosmografía, precedida de las nociones indispensables de mecánica racional, física, geografía, química, historia natural e historia de la metafísica. Al final se incluían lo que se denominaban las materias de lógica: raíces griegas, ideología, moral, gramática general, gramática española, literatura y cronología. También, al final, los idiomas como latín, inglés, francés y alemán. Paralelamente, se intercalaron en la estructura general de los contenidos materias prácticas como: teneduría de libros, taquigrafía y dibujo.¹⁰

Con dicho programa, apoyándose en los valores epistémicos, de razonamiento, objetividad y experiencia, se creía dotar a los estudiantes de una formación suficiente para colocarlos en situación de contribuir con el desarrollo técnico, material e intelectual que requería el todavía frágil estado-nación mexicano. Recuérdese, estamos hablando de los años 1867-1868.

⁸ Gabino Barreda. *La educación positivista en México*. Porrúa. México. 1987. p. 86.

⁹ P.H. Romo. *Op. cit.* p. 5.

¹⁰ María de Lourdes Velázquez Albo. *Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario*. Perfiles educativos. Vol. 26 no. 104. México. 2004.

Podemos asegurar que Barreda, buen conocedor de su tiempo, concibió el positivismo como un instrumento adecuado para reorganizar una sociedad constantemente golpeada por calamidades y desavenencias. Plausiblemente pensó que una doctrina cuya divisa es 'orden y progreso' aplicado a la educación, más temprano que tarde haría rendir su fruto en el terreno técnico, económico y social. El programa educativo diseñado por él, por lo tanto, fue un efecto naturalmente surgido de las leyes de Reforma y como tal, se articuló bien al plan de gobierno proyectado por Juárez; presidente que dicho sea de paso, José Fuentes Mares caracterizó, ya por la odisea de su vida, ya por su manera de pensar, como 'poseedor inconsciente del más neto de los positivismos'.

Los anteriores elementos ilustran, mediante su concreción histórica, cómo la educación oficial no carece de intencionalidad. Efectivamente, la escuela desea cierto tipo de perfil, moldear a las personas, lo cual no es ciertamente un objetivo fácil de conseguir. Alcanzar un fin semejante requiere de un criterio formal que planifique, de principio a fin, el camino hasta la adquisición de algún prototipo cultural determinado. Si bien es cierto que la gran mayoría de niños de preescolar o primaria ignoran los propósitos que la escuela tiene para con ellos y desconocen que se encuentran sometidos a un régimen disciplinario, no obstante, su actividad no se entrega al azar, pues la escuela no trabaja sino respecto a un plan. Tal y como fue en el siglo XIX mexicano, es hoy en el siglo XXI, pues se siguen requiriendo las estructuras conducentes que guíen a los estudiantes hacia la obtención de una instrucción precisa. Es decir, la educación, en relación con el estado, no es un asunto de buena fe, que se preocupe de idiosincrasias familiares o personales. Se trata más bien de un campo complejo, altamente técnico y burocratizado, ejercido a través de lineamientos establecidos metódicamente. A continuación pasamos al análisis de algunos de ellos.

1.2 El currículum, estructura e importancia

El espectro educativo consistente en preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y universidad, precisa de un *currículum* que haga las veces de plan operativo. La definición dada por José Arnaz dice que: el *currículum* 'norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje'.¹¹ Es decir, organiza según ciertas normas, los distintos componentes implicados en el proceso, alcanzando de este modo las metas propias de una escuela.

Debido a esta disposición una institución adquiere las directrices que le permiten dirigir su funcionamiento. Dichas normas comprenden toda la actividad al interior del recinto escolar: desde los cánones de conducta para profesores y estudiantes, pasando por los mecanismos administrativos, hasta los elementos propiamente educativos, que dotan de identidad la propuesta pedagógica de una escuela.

1.2.1 Componentes

El *currículum* se estructura a partir de cuatro componentes básicos, explicados a continuación:¹²

1. *Objetivos curriculares*. Señalan directa y claramente los propósitos que se pretenden con tal establecimiento; es decir, condensan en pocas fórmulas la razón última buscada por la institución en tanto educativa.
2. *Plan de estudios*. Es el esquema organizador de los contenidos que, *ex professo*, contribuye al logro de los objetivos curriculares. Además, especifica el orden en que se imparten tales contenidos y también el tiempo estimado de aprendizaje.
3. *Secuencias de aprendizaje*. Consiste en la seriación de las actividades que van desde la detonación de los conocimientos previos, hasta la posterior adquisición de los nuevos; es decir, se trata de un procedimiento centrado en el aprendizaje.¹³

¹¹ José Arnaz. *La planeación curricular*. Trillas. México. 1990. p. 9.

¹² *Ibidem*. p. 12.

¹³ En el artículo del Dr. Ángel Díaz-Barriga '*Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?*' se dice lo siguiente: "La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimiento y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento" (pp. 19-20). Debe mencionarse que en el debate pedagógico, la noción de 'secuencias de aprendizaje' pertenece a una corriente denominada Teoría crítica que se opone y aún pretende superar lo que considera los 'vicios' y el 'mecanicismo' de otra corriente llamada Tecnología educativa (TE), una concepción de enseñanza y aprendizaje que se sostiene sobre un enfoque conductista: "ante una ausencia de una fundamentación conceptual sobre las cuáles construir secuencias de aprendizaje, se ha recurrido a la recuperación de formas reticulares, inicialmente denominadas cartas descriptivas generadas en el marco de la internacionalización de la teoría de objetivos conductuales para la educación, para revisar la estructura reticular y sobre escribir en ellas una construcción de

4. *Sistema de evaluación.* Son los criterios adoptados para admitir, promocionar y finalmente egresar a los estudiantes; siempre basado al cumplimiento de los objetivos curriculares.

El *currículum* como prescriptor, adquiere la función de 'plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje'.¹⁴ Cronológicamente, se da por sentado que existe previo al establecimiento de la escuela junto con todas sus implicaciones administrativas y pedagógicas. Como todo plan, el *currículum* exige que los elementos incorporados se coordinen en un cuerpo unitario: esta coherencia obedece a que, de encontrarse ausente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se disgregaría en experiencias sueltas y por ende, no sujetas a un programa. En efecto, ya definidos los fundamentos y puestos en marcha los objetivos curriculares (algunas veces condensados en el lema de la escuela), resultaría absurdo que los elementos restantes, por ejemplo las asignaturas, no se orientasen hacia su realización. Así, una planificación adecuada busca que los objetivos curriculares, el plan de estudios, las secuencias de aprendizaje y el sistema de evaluación conformen un todo orgánico. Esto evitará que se dispersen sus recursos y garantice a los componentes dentro del proceso su efectividad en el logro de las metas educativas.

Si bien estas indicaciones pudieran pecar de una aparente obviedad, no son sin embargo superfluas. El carácter *a priori* estipulado para el *currículum*, según Arnaz, es pasado por alto frecuentemente por las autoridades escolares; esto deja en evidencia que la planeación o es defectuosa o se desconocen los principios curriculares: 'no pocas veces, en diversas instituciones educativas, se han elaborado planes de estudio sin definir previamente y con toda claridad, los propósitos que se tienen, esto es, los resultados que se esperan obtener. Los planes de estudio, entonces, resultan generalmente sobrecargados con contenidos inútiles, aunque también, por paradójico que parezca con lagunas u omisiones'.¹⁵ Tal situación, que pone en tela de juicio la calidad de la enseñanza impartida, obliga a las instituciones, sean estas públicas o privadas, a

secuencias didácticas, con elementos que reclaman mayor complejidad en su llenado, pero no superar los vicios que se señalaron a aquellas, a saber ofrecer elementos mecánicos para su integración" (p. 16). El problema visto panorámicamente, consiste en un choque de posturas respecto a la educación, cuyos distintos objetivos, oscilan entre la *eficiencia* (que mucho aprecia nuestra era industrializada), VS el *desarrollo del individuo* por la vía del aprendizaje. Como lo declara Díaz- Barriga, a la eficiencia apunta la corriente conductista, pero también la nueva corriente educativa basada en competencias: "En otras palabras, por más que el pensamiento eficientista que orientó un cierto tipo de investigación educativa en los Estados Unidos a fines del siglo XIX con los trabajos de Thorndike, se vea refrescada e incrementada en los planteamientos productivistas del pensamiento neoconservador que subyace en nociones de competencia y estándares de desempeño, los alumnos como sujetos sociales, aprenden y desarrollan sus procesos de formación de manera singular, particular, en ritmos individualizados que forman parte de sus condiciones históricas" (p. 15). Tal y como lo denota este empleo del lenguaje, el asunto no puede ser considerado estrictamente pedagógico; se trata en definitiva de dar respuesta a la interrogante que se interesa por el motivo final para educar. Por supuesto, esto es objeto en sí mismo para una extensa investigación que no puede desarrollarse bajo los lineamientos del trabajo presente, pero que nos hemos permitido mencionar en esta sí, extensa acotación.

¹⁴ *Ibid.* p. 9.

¹⁵ *Ibid.* p. 16.

prevenir la grave laguna consistente en la falta de propósitos definidos, pues conduce de seguro a una educación improvisada que desacredita el trabajo de los redactores del *currículum*; y más importante aún, arriesga la adecuada formación de los estudiantes.

Partiendo de las anteriores bases puede librarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo aspecto carente de fundamento, que significa defecto, y apoyarlo en principios que optimizan su funcionamiento: considérese que cada elemento del *currículum* sirve en realidad o busca servir, a los propósitos fundamentales de la educación.

1.2.2 Dimensión social del *currículum*

Suponiendo que una institución opere bajo condiciones ideales y satisfaga los requerimientos arriba expuestos, aún le será menester adquirir una perspectiva de mayor amplitud, que la lleve a ponerse en consonancia con los principios que dirigen una sociedad. Por tanto, la elección de aquellos propósitos que dispondrá como fundamento pedagógico, no deberán ser contrarios a los objetivos que en materia educativa, son patrocinados por una instancia oficial determinada. Nos percatamos de que la acción educativa no puede prescindir del vínculo que la conecta a la compleja realidad de las relaciones sociales. Una absoluta independencia de propósitos al interior de una educación oficial es simplemente impensable, pues dicha educación es un apéndice de intereses aún más amplios.

Con el fin de evitar la intrusión en cuestiones políticas, Arnaz utiliza el vocablo técnico ‘suprasistema’, para designar la instancia superior que detenta el poder en todas sus manifestaciones. Respecto al ámbito educativo, en el caso mexicano se lo encuentra cifrado en el ‘Artículo tercero constitucional’¹⁶ y la ‘Ley Federal de Educación’. A partir de los elementos validados por la autoridad, se realiza la elección de objetivos para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado tenemos que cualquier institución posiciona el suprasistema como un trasfondo rector, conduciéndose así educativa y socialmente articulada al armazón más amplio del estado.

Considerada la anterior situación, puede entonces deducirse que existen principios políticos y filosóficos prioritarios para el suprasistema que delega se cumplan dentro de aquel sistema de

¹⁶ “Toda persona tiene derecho a la educación. [...] La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje”. El Artículo tercero es amplísimo, aquí solo se muestra un extracto relevante.

menor envergadura representado por la educación. Estos principios representan el aspecto deontológico, es decir, el 'deber ser' o ideario que obligatoriamente busca consumarse. Ahora bien, política y filosofía se ciñen frecuentemente a un discurso que admite una pluralidad de interpretaciones, lo cual bien visto, podría representar una ventaja para las escuelas. Esta relativa ambigüedad, ofrece la oportunidad de configurar el *currículum* de acuerdo con una variada red de objetivos y necesidades; también de jerarquizar dichas necesidades en función del propio criterio: 'distinguir, de entre todas las posibles necesidades sociales, al conjunto de las que específicamente puede contribuirse a satisfacer mediante un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con determinada institución educativa y del suprasistema en el que se encuentra'.¹⁷ Nótese que la libertad para emprender la elaboración de un *currículum*, aunque no absoluta, ofrece el margen suficiente para plasmar una diversidad de metas y perfiles educativos.

1.2.3 Currículum oculto

Cierto protagonismo en los últimos años del llamado *currículum* oculto, obliga a revisar su principal característica y determinar qué papel juega en la educación. Esencialmente, el concepto denota aquellos elementos curriculares que siendo poco visibles, ejercen una efectiva influencia en la dinámica de una institución. Es decir, son factores activos y determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con que interactúan inconscientemente quienes son educados, pudiendo extenderse incluso a los propios profesores si carecen de reflexión sobre los contenidos que imparten. Esta situación es acreedora de culpa y merece desdoro cuando, en efecto, los propósitos se mantienen ocultos *voluntariamente*; pues de ser así, no sería otro que la manipulación del estudiantado el flagrante propósito. Una escuela cuyo funcionamiento pone en juego finalidades escondidas y que por tanto ignoran los estudiantes, cae en el ilícito de engañar a sus educandos; hecho suficiente para dejar cancelado cualquier capital de prestigio que hasta entonces haya acumulado. Así, se convierte en una exigencia redactar el *currículum* como un documento de carácter público y expuesto al juicio de toda persona. Según su singular interés, es ella, la persona, quien debe determinar cuándo una escuela le resulta o no conveniente.

Es claro que debido a limitaciones inherentes a la condición humana, pueden escurrirse subrepticamente elementos que influyen en la educación y que no es fácil sacar de su oscuridad; en este caso 'juzgamos que tales elementos deben ser identificados para hacer posible su

¹⁷ *Ibid.* p. 21.

incorporación explícita al *currículum* o para ser desechados abiertamente'.¹⁸ Es decir, la pretensión de claridad será una obligación y hasta un principio ético cuando de elaborar un *currículum* se trata. Allí deberán ser expuestos en la medida de lo posible, aquellos factores que permanecen invisibles, pero actuantes.

1.2.4 Fuentes para la elaboración del *currículum*

Se ha investigado cuáles son los componentes básicos que conforman un *currículum*. Nos resta ahondar qué fuentes autorizadas existen, por su rigor académico y científico, que permitan el diseño de un plan educativo serio y eficaz.

Señalamos el papel rector jugado por el suprasistema al elegir los objetivos escolares; también que las instituciones educativas disponen de cierto margen para determinarse de consuno con la instancia oficial. Sin embargo, esta relativa libertad al seleccionar los objetivos puede despertar suspicacia debido a que, bajo un supuesto acuerdo con la instancia oficial, es posible realizar una elección inoportuna o caprichosa. Dicho de otro modo, cabe pensar que cualquier cosa sea incorporada al *currículum* si incluye en su redacción palabras clave que emplea el suprasistema. En el caso mexicano, por ejemplo, bastaría que el objetivo expresado, sea cual fuese su contenido, mencione la palabra 'democracia' y sus derivados o 'laicidad', etcétera, para que de manera automática resulte legitimado. Por tal razón es pertinente indagar si existe algún criterio capaz de zanjar la cuestión sobre los objetivos realmente importantes o indispensables. Finalmente, la intención es evitar la arbitrariedad en la educación de niños, jóvenes y adultos.

El problema concerniente a la búsqueda de objetivos válidos no es un asunto nuevo, de hecho representa un tópico clásico en el campo de la pedagogía. En los años setenta del siglo pasado, Ralph Tyler realizó un estudio sobre los fundamentos del currículo donde se preguntó lo siguiente: '¿Es posible plantear en forma sistemática el problema de los mejores objetivos?'.¹⁹ Si bien reconoce que este asunto tiene algo de irreductible juicio subjetivo puesto que al final es una persona o grupo quien tomará la última decisión, defiende que existen fuentes de información que conviene no ignorar a fin de elegir metas cuya validez, aunque no absoluta, es reconocida. Según Tyler, son cuatro los perfiles de investigación quienes estipulan a su vez sendos objetivos educacionales:²⁰

¹⁸ *Ibid.* p. 10.

¹⁹ Ralph. W. Tyler. *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel. Buenos Aires. 1982. p. 21.

²⁰ *Ibidem.* p. 11.

1. Progresistas. Proponen que los objetivos deben basarse en el estudio del niño y su entorno vital. Este nos revelará con transparencia sus problemas, inquietudes e intereses.
2. Esencialistas. Sostienen que la 'herencia cultural', es decir, el cúmulo de conocimientos históricamente adquiridos, son el referente principal para formular los objetivos.
3. Sociólogos. Su postura afirma que estudiando a la sociedad en su conjunto, sus problemas y aciertos, deduciendo sus necesidades, observando su dinámica, se adquiere el método para extraer aquellos objetivos válidos y legitimados.
4. Filósofos. Consideran que existen valores 'de suyo' preferibles, a los que se accede por medio del análisis filosófico y que forman parte de un área especial llamada filosofía de la educación.

Estas diferentes perspectivas no permiten concluir que alguna posea mejor aptitud que otra en la prescripción de objetivos; dependiendo de la composición exacta de un *currículum*, de lo que pretende educativamente, una sola o varias pueden emplearse con provecho: 'Cada una de aquellas fuentes posee ciertos valores y todas deben tenerse en cuenta al proyectar un programa educacional amplio'.²¹

El único inconveniente, del que ha de precaverse, es la aceptación indiscriminada de objetivos, pues corre el riesgo de generar una amalgama híbrida e incoherente; por el contrario, lo más recomendable es seleccionar únicamente objetivos afines, evitando así confundir a los estudiantes debido a un efecto contradictorio surgido de la tensión entre metas contrapuestas. Además de la coherencia, también se recomienda una lista poco extensa, puesto que cada objetivo requiere de tiempo para su realización: 'conviene que el número sea pequeño, porque lograrlos lleva tiempo; es decir, las formas de conducta de los seres humanos no se modifican fácilmente. Un programa educacional no es eficiente si pretende tanto que logra poco'.²²

1.2.5 Contribución de la psicología del aprendizaje al *currículum*

Finalmente, con intención de seleccionar objetivos científicamente respaldados, se tomará en consideración la información brindada por la psicología del aprendizaje. La aportación de esta disciplina es fundamental en la medida en que todo objetivo conquistado, es esencialmente un acto de aprendizaje. Empezar la enseñanza de los estudiantes haciendo caso omiso de la psicología y sus contribuciones es sencillamente una mala decisión, puesto que objetivos mal

²¹ *Ibid.* p. 17.

²² *Ibid.* p. 37.

colocados respecto al curso natural del aprendizaje, podrían incluirse por ignorancia e interferir con las metas educativas perseguidas.

La primera ventaja proporcionada por la psicología del aprendizaje, es desmentir aquellas quimeras en extremo difíciles de alcanzar; es decir, limita su perspectiva tan solo a metas que resultan asequibles. Por ejemplo, aprender fluidamente un idioma en sus distintas expresiones, supone un trabajo sumamente arduo, inverosímil de lograr en un mes; aunque un 'milagro educativo' de este tipo no puede *a priori* rechazarse como imposible, sí podemos, basados en la psicología del aprendizaje, afirmar que constituiría una excepción extraordinaria. Por lo tanto, como objetivo resulta poco convincente, si no es que hasta inalcanzable.

Una vez delimitados aquellos objetivos realistas, posibles de lograr, se los clasifica de acuerdo a su complejidad: 'distinguir los objetivos fáciles de alcanzar de los que probablemente insumirán mucho tiempo o cuyo logro será casi imposible en el nivel de edad pretendido'.²³ Un *currículum* planificado con base en la psicología conocerá qué contenidos son fáciles de asimilar y cuáles requieren de un mayor ejercicio. En el proceso normal de aprendizaje, es recomendable dosificar las lecciones según su dificultad, comenzando de lo simple a lo complicado.

Ahora bien, no será suficiente clasificar los conocimientos de acuerdo con su dificultad, hay necesidad de distinguir los momentos idóneos en que un estudiante puede comprenderlos. La psicología reconoce 'despliegues' de la inteligencia que evolucionan con la edad; una vez identificados permiten organizar los contenidos correctamente de acuerdo con las diferentes etapas. La psicología del aprendizaje llama a este esquema 'presentación graduada'. Las consecuencias de no atender esta información podría incidir negativamente en el estudiante, quien de pronto se encontrará en una situación forzada pues estando los contenidos mal puestos, le resultan o ininteligibles o demasiado simples; así sucede cuando la complejidad del contenido no se corresponde con la capacidad del educando, en el sentido de que un saber puede ser muy fácil o difícil dependiendo del nivel en el cual se sitúa.

Otra ventaja adicional que nos da esta disciplina es que investiga cuál es el tipo de información más apta para ser aprendida. Decimos 'apta', no en relación al contenido en sí, sino con el estudiante; es decir, se sugiere un conocimiento genérico sobre psicología juvenil, que capacite para enfrentar un tema con resultados provechosos que repercutan de forma duradera en el

²³ *Ibid.* p. 42.

vínculo con la realidad. Debido a esto, contemplando el caso de la Educación Media Superior (EMS) es importante conocer las características que distinguen la vida adolescente.

Con lo anterior se desea subsanar el olvido rápido de lo aprendido, que alcanza hasta un margen del 80% a dos años de la fecha de su impartición.²⁴ Ante esta grave problemática, se recomienda dar al estudiante 'la oportunidad de aplicar esos conocimientos a la vida cotidiana', logrando que crezcan exponencialmente las posibilidades de retener las informaciones y/o experiencias. Si se considera esta meta educativa como corta de miras, deberá tenerse en cuenta que la retención de la información no es la única ni la más importante, pero cuando se olvida un porcentaje tan alto de lo aprendido, resulta ser sin duda una meta relevante. También el tiempo empleado para cada aprendizaje se reduce considerablemente cuando se vislumbra la aplicación práctica de lo enseñado. Así pues, de la utilidad de los conocimientos, se obtienen dos respetables ventajas para el estudiante: 1) que los aprenderá en menor tiempo del estimado y 2) que tardará en olvidarlos; o mejor, tal vez nunca lo haga.

Con este recurso que brinda la psicología (que la 'utilidad' simplifica y hace perdurable el proceso de aprendizaje), disponemos de una preciosa clave para la impartición de los contenidos. Aprender se facilita y acelera cuando media la solución a una necesidad; esto es importante tenerlo en cuenta para la elaboración del *currículum*. Sería incluso legítimo exigir que toda asignatura deba justificar su lugar en tanto resuelve alguna necesidad.

Desde esta perspectiva, de la necesidad, adquiere verdad abrumadora la siguiente expresión: "Y aprendí, estimados señores. ¡Ah, sí, cuando hay que aprender se aprende; se aprende cuando hay que encontrar una salida! ¡Se aprende de manera despiadada!".²⁵ Esta sentencia, proferida por un fabuloso simio que además de lenguaje, poseía una cultura nada desdeñable, refleja con toda su crudeza un axioma transmitido por la psicología de forma menos impresionante: que la necesidad origina aprendizaje y conocimiento.

Una consideración psicológica final plantea que los efectos de la educación contienen una dosis de imprevisibilidad y por tanto conducen a múltiples resultados: 'De casi todas las experiencias educativas es posible esperar dos o más tipos de resultados'.²⁶ Partiendo de un conductismo radical, esta situación es un problema enorme, pues rebasa el esquema que supone la total

²⁴ *Ibid.* p. 43.

²⁵ Franz Kafka. *Informe para una academia y otros escritos locos*. Prisma. México. 1990. p. 21.

²⁶ Ralph Tyler. *Op. cit.* p. 44.

regularidad entre la conexión estímulo-respuesta. Pero desde un punto de vista más flexible es deseable este efecto multívoco, ya que fomenta la captación diversificada, es decir, distintos modos de aprender. Las múltiples respuestas a un solo estímulo, en los hechos, no refuta la teoría conductista, sólo la matiza: queda demostrado que su campo se encuentra atravesado por factores aleatorios que hacen de los resultados unívocos situaciones excepcionales; por lo que es necesario comprender que a una causa no se sigue un solo efecto, sino varios posibles.

Concebir claramente cómo se da el fenómeno del aprendizaje, es uno de los imperativos dentro de las instituciones educativas. Este saber permite fundamentar el *currículum*, facilita las estrategias a utilizar y permite obtener mejores resultados desde una perspectiva científica: 'la filosofía del aprendizaje [...] abarca la formulación unitaria de una teoría del aprendizaje que ayuda a definir la naturaleza del proceso de enseñanza; cómo ocurre, en qué condiciones, mediante qué tipos de mecanismos, etc'.²⁷

Hemos pasado revisión a los principios curriculares; indicado dónde pueden buscarse los objetivos sin caer en la arbitrariedad; justificado la importancia que representa la inclusión de la psicología del aprendizaje. Consideramos que este grupo de elementos conforma una clave mínima para comprender cómo funciona la estructura de los recintos educativos. Hasta ahora, la cuestión de la organización escolar se abordó a un nivel general. A continuación analizaremos el funcionamiento en particular de la Escuela Nacional Preparatoria para conocer cómo se encuentra integrada y posibilitar así una mirada panorámica que dote de pleno sentido pedagógico la participación docente.

²⁷ *Ibidem*. p. 45.

1.3 Plan de desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria

La siguiente exposición se basa casi en su totalidad en el “Plan de Desarrollo 2018-2022”; documento cuyo carácter de ‘manifiesto’ plasma los fundamentos de la Escuela Nacional Preparatoria y expresa detalladamente sus distintas prioridades, incluso algunas muy específicas que antes no consideramos útil mencionar, pero que aquí no omitiremos.

1.3.1 Objetivos curriculares

El Plan en toda su generalidad se condensa bien en el siguiente epígrafe, captando el sentido último de nuestra Universidad en su conjunto. Dice lo siguiente:

El papel insoslayable de la institución [la UNAM] en el devenir de México, no puede sino basar sus cimientos en la generación, transmisión, divulgación y aplicación del saber, posible gracias a su autonomía, a la libertad de cátedra, a la participación colegiada y a la laicidad, al sentido de pertenencia de su comunidad, al uso del diálogo, la razón y el derecho como fórmulas para resolver las diferencias, al respeto irrestricto a la inteligencia, la imaginación y la creatividad, a la búsqueda de la verdad y del conocimiento de la realidad, a la promoción de la equidad y de la justicia, así como la lucha permanente a favor de las mejores causas del país.²⁸

Esta larga declaración establece el fundamento social, filosófico y en definitiva, la razón de ser de la Universidad Nacional Autónoma de México. Siendo la Escuela Nacional Preparatoria una parte de la Universidad se aplica también a ella (y podemos suponer, a toda escuela progresista). Atender esta declaratoria ideológica, es patentemente, el objetivo último de toda la actividad universitaria cualquiera sea su modalidad: ya sea el ámbito administrativo o académico. Por lo tanto, como foco de educación y cultura, este es también el propósito definitivo que persigue la ENP al impartir su plan de estudios.

Si bien la anterior caracterización hacia sí misma realizada por la Universidad basta como eje rector por su claridad y contundencia; hemos considerado conveniente traer aquí la expresión concreta utilizada por la ENP, cuya preocupación posee dos aspectos; a) un compromiso con el ámbito social y b) un objetivo centrado en el campo académico e intelectual:²⁹

- a) Nuestro reto educativo es ofrecer una educación integral de alto nivel, en la que prevalezcan los valores universitarios, éticos y cívicos: el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la integridad académica, el compromiso, la solidaridad, la equidad de género, la disposición a la convivencia en un ambiente de tolerancia a diversas expresiones.
- b) Nos corresponde participar en la formación de jóvenes analíticos que logren transformar la información en conocimiento, que aplique su pensamiento crítico para comprender los fenómenos de su entorno, que utilicen

²⁸ UNAM. *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*.

²⁹ ENP. *Plan de Desarrollo 2018- 2022*. Disponible en: dgenp.unam.mx/pdf/PD_ENP_2018_2022-2.pdf

herramientas diversas para resolver problemas reales, que reflexionen para tomar decisiones. En otras palabras, que cuenten con herramientas para desenvolverse exitosamente en el ambiente académico, personal y ciudadano.

Nótese cómo con estas fórmulas tenemos ya los objetivos fundamentales que dictan el camino a los restantes elementos del Plan de estudios. Un poco más adelante veremos cuáles son estos. Antes veamos dos de las iniciativas emprendidas con objeto de optimizar la docencia.

1.3.2 Programa Institucional de Desarrollo Profesional de la Docencia y MADEMS

El Programa Institucional de Desarrollo Profesional de la Docencia tiene como su objetivo primordial profesionalizar la docencia; obviamente dirigida a la educación de nivel bachillerato. Durante la gestión actual se pretende: ‘Lograr la participación del 40% de los profesores en al menos una actividad de formación docente por año’.³⁰ También debe hacerse hincapié, que los esfuerzos por elevar la calidad de la enseñanza impulsaron a la Escuela Nacional Preparatoria a la creación de la MADEMS: “El Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior fue aprobado por el Consejo Universitario el 26 de septiembre de 2003, y entró en operaciones en febrero de 2004, en los campos de conocimiento de: Biología, Ciencias Sociales, Español, Filosofía, Física, Historia, Matemáticas y Química”; grupo al que posteriormente se agregaron los campos de: Letras Clásicas, Geografía, Psicología, Inglés y Francés; todos ellos formando parte del programa de la Preparatoria. La meta principal, como ya se mencionó, es elevar la capacidad docente; así queda indicado en el Objetivo General del plan de estudios de esta maestría: ‘Formar profesionales altamente calificados para ejercer la docencia en el nivel de la Educación Media Superior’; y además se refrenda en los objetivos específicos:

- I. Proporcionar al estudiante [maestrante] los elementos conceptuales y metodológicos que le permitan el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos, para lograr una formación integral de los alumnos de Educación Media Superior (EMS)
- II. Ofrecer una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos que desarrollen las habilidades docentes planteadas en el perfil de egreso, para responder a las necesidades formativas y de aprendizaje de los alumnos de la EMS
- III. Propiciar una formación académica rigurosa que permita profundizar tanto en el dominio del campo de conocimiento seleccionado por el estudiante de la Maestría, como en el manejo experto de su didáctica especializada desde la perspectiva de los avances y desarrollos científicos de su disciplina.³¹

³⁰ ENP. *Op cit.*, p. 18.

³¹ Plan de Estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, 2015. p. 25.
Disponible en: <http://madems.posgrado.unam.mx/posgrado/plan.pdf>

Cabe mencionar que el programa MADEMS no busca enriquecer la calidad de la enseñanza solo al interior de la ENP, pues desea generar un impacto educativo en beneficio de todos los centros de bachillerato del país: ‘estará dirigido a formar profesores para todo el sistema de educación media superior, y no sólo al de la Universidad Nacional Autónoma de México’.³²

1.3.3 Desarrollo integral de las y los estudiantes

Si la Escuela Nacional Preparatoria se muestra intensamente preocupada por fortalecer profesionalmente a sus profesores, esto es con relación directa al aprovechamiento de sus estudiantes; así lo declara abiertamente el Plan: ‘Las y los alumnos constituyen la razón de ser de la Escuela Nacional Preparatoria’.³³

De estos, se pretende que logren desarrollar el razonamiento lógico-matemático (preocupación que ha perdurado desde la fundación de la Preparatoria), las habilidades para resolver problemas y la lectoescritura. Además, como se ha dicho, pone especial atención al ámbito cívico; por tal razón fomenta ‘el respeto a la diversidad, la equidad de género, el respeto y cuidado del ambiente natural y la adopción de los valores académicos universitarios’.

Es complementaria al proceso formal de educación, la exposición del estudiante a constantes y diversas oportunidades para ampliar su panorama cultural. Se considera prioritario el acceso a los recursos tecnológicos y humanos de que dispone la ENP. Igualmente importante resulta procurar el equilibrio en la esfera de la salud, física y emocionalmente; de aquí que, para ayudar a superar las dificultades típicamente padecidas por los adolescentes, se dispondrá de ‘programas de apoyo psicoterapéutico’, así como consultorio médico. Se promueve también la participación estudiantil en eventos de distinta índole: científicos, artísticos, tecnológicos, literarios, etcétera. De hecho, uno de los propósitos del plan es elevar el número de la audiencia en este tipo de actividades: ‘Incrementar en 1% anual el número total de asistentes a la oferta general de eventos de divulgación científica y cultural’. Si bien el incremento buscado resulta modesto, es significativo si tomamos en cuenta la precaria situación cultural que desafortunadamente nos afecta como sociedad.

³² *Ibidem.* p. 25.

³³ ENP. *op cit.*, p. 19.

1.3.4 Evaluación académica

La evaluación es una función directa del *currículum*, por tanto ocupa un lugar imprescindible en el Plan de Desarrollo. Su instrumentación se organiza mediante tres rubros:

- a) *Evaluación docente*. Para este cometido se dispone del Proyecto Anual, del Informe Anual y del instrumento de Apoyo a la Superación Académica. Bajo la premisa de ‘Fomentar una cultura de la evaluación transparente para reconocer el trabajo académico con base en los criterios institucionales de pertinencia, calidad y trascendencia’, es plausible que muchas de las actividades incluidas en el Programa Institucional de Desarrollo Profesional de la Docencia busquen mejorar los instrumentos de evaluación mencionados; además de complementarse con investigación educativa que encuentre nuevas metodologías a este respecto.
- b) *Evaluación curricular*. Basada en los resultados que arroja la investigación pedagógica a distinta escala (sociológica, política, psicológica, institucional, etcétera) se promoverá periódicamente un reajuste al currículo ‘para mantener su pertinencia y fortalecerlo’ y se desarrollará un plan de monitoreo permanente.
- c) *Evaluación del aprendizaje*. Este rubro se aplica al estudiante ‘con mecanismos e instrumentos de evaluación del aprendizaje consistentes con los planteamientos de los programas actualizados’. Aunque son bien conocidos los métodos para evaluar el desempeño intelectual de los estudiantes, queda aún por desarrollar los cauces adecuados que permitan medir la adquisición de habilidades de corte cívico y social tales como la equidad de género, la responsabilidad y otras ya mencionadas que son parte insoslayable de los programas actualizados. Por ello, una de las metas en este Plan de Desarrollo es ‘Organizar un evento académico en torno a la evaluación del desarrollo de las habilidades [y no solo del conocimiento] de las y los estudiantes’.³⁴

1.3.5 Extensión de la cultura preparatoria

En el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 la UNAM se posiciona a sí misma como “un espacio excepcional, civilizador por excelencia. La capacidad crítica, analítica, creativa e innovadora, y la libertad de pensamiento distinguen a su comunidad. Los valores esenciales que se cultivan en su seno posibilitan la convivencia de sus integrantes con conciencia y responsabilidad

³⁴ *Ibid.* p. 22.

social”.³⁵ Como antes se mencionó, son los estudiantes el fundamento de la Universidad; por esto, uno de los canales preferentes para reafirmar la importancia de este postulado, consiste en su empeño por divulgar la cultura. En efecto, la máxima casa de estudios no se concibe a cabalidad si faltara esta dimensión. Consecuentemente, la cultura representa uno de los ejes que ponen en marcha a la ENP. De este modo, se busca abrir espacios dónde montar ‘actividades que permitan difundir el talento tanto de las y los estudiantes preparatorianos como de sus profesores’. Entre otros programas artísticos y culturales que ya posee la Preparatoria, se encuentra la Orquesta de Cámara de la Escuela Nacional Preparatoria (OCENP), el Cuarteto de Cuerdas y la Estudiantina ‘Azul y Oro’ cuyas actuaciones se encuentran abiertas al público. Otra actividad a impulsar es la actividad editorial especializada en pedagogía; específicamente aplicada a la EMS. Además “se impulsará un sólido programa de publicaciones, impresas o electrónicas, que atenderá, además de los materiales didácticos institucionales, la producción de obras relacionadas con la docencia, la investigación y la difusión de la cultura en el bachillerato”; todas ellas complementarias a la ‘Gaceta’, editada por la Universidad ya desde hace décadas.

El Plan de Desarrollo de la ENP considera fundamental la gestión administrativa y todo aquello relacionado a la ‘prevención de riesgos, seguridad y equidad de género’; temas importantes para la institución que no ahondaremos en este trabajo. Sin embargo, podemos hacer rápida mención de algunos aspectos en juego: agilizar la dinámica y los trámites de sus bibliotecas; optimizar la cobertura de internet. En cuanto a prevención de riesgos, se pretende que todas las escuelas cumplan con las medidas de seguridad; que se impartan cursos de capacitación sobre ‘protección civil’ para estudiantes, profesores y coordinadores; que haya un sistema de atención a emergencias. Y por último, establecer un programa para prevención del acoso, maltrato escolar y violencia de género; esfuerzos que se verían materializados en la ‘comisión de igualdad de género’, una para cada plantel preparatorio.³⁶

³⁵ *Íbidem*. p. 13.

³⁶ La violencia en la Universidad es una constante que exige una verdadera solución, pues las pérdidas materiales y de valores resultan enormes. Las declaraciones oficiales del tipo ‘se condena enérgicamente los actos violentos contra los estudiantes’ etc, deja mucho que desear. Los actos vandálicos que causan los grupos porriles buscan las más de las veces reprimir con la fuerza bruta y el amedrentamiento, la reivindicación y la protesta estudiantil. Evidentemente el ‘porrismo’ se encuentra organizado, la pregunta es ¿dirigido por quién?

1.4 Programa de estudios de la asignatura Ética

Aunque el profesor sea buen conocedor de su tema, resulta esto insuficiente para las actuales exigencias pedagógicas; es también su deber (y una exigencia de profesionalismo), encontrarse informado respecto a la visión institucional de la asignatura que imparte. El programa de estudios de una disciplina es un elemento imprescindible para conformar el *currículum*, por lo que ignorarlo significaría un verdadero ‘pecado educativo’.

A fin de que la presente investigación resulte lo más completa posible, analizamos el programa de estudios de la asignatura Ética que imparte la Escuela Nacional Preparatoria; con esto se desea comprender el grado de trascendencia pedagógica al cual aspira para así poder adecuar el vasto universo de la ética a las exigencias y punto de vista institucionales. Su elección sobre las restantes asignaturas filosóficas es una cuestión circunstancial: se debe a que sobre ella versaron mis prácticas docentes; esto impuso conocer el programa para de este modo coordinar mi intervención.

A diferencia del enfoque empleado por los redactores del programa, cuya responsabilidad consiste en brindar una justificación sobre la materia; pretendemos aquí adoptar una visión crítica que repase con cierto detenimiento lo que allí quedó asentado, haciendo un ejercicio valorativo surgido de la reflexión. Es decir, el programa de esta asignatura cumple con la obligación de ofrecer un fundamento que le otorga validez curricular y nuestra tarea será, con una intención inquisitiva, llevar a cabo una problematización del mismo apoyado en el análisis.

1.4.1 Importancia de la asignatura en la formación estudiantil

El plan de estudios reconoce que la Ética contribuye con la ‘formación integral’ ofrecida a los estudiantes de la ENP. Dicho proceso integral lo entendemos aquí como una adquisición diversificada de conocimientos y habilidades. El carácter de la Preparatoria, como etapa que da cierre a la vida estudiantil; pero a la vez considerada como un entrenamiento cultural de índole propedéutico, tiene el propósito de brindar al estudiantado la posibilidad de elegir su vocación adecuadamente según cada perfil individual y para este fin debe poseerse un panorama relativamente amplio. Por tanto, es importante investigar cómo la Ética contribuye con una formación integral. Al respecto el programa nos dice lo siguiente:

Con toda claridad, esta asignatura está dirigida fundamentalmente a la formación de la persona; si bien comparte esta característica con otras disciplinas humanísticas, aunque en ella está presente en grado

eminente, la ética posee además un rasgo particular que la distingue: estar dirigida no sólo a la adquisición de conocimiento, sino también a fomentar la acción moral en quien se educa.³⁷

La Ética, se afirma, pretende formar a la persona bajo el sello humanista; es decir, diferente del modo en que resultan formativas las matemáticas, la química u otras asignaturas afines. Según el programa, se distingue de 'otras disciplinas humanísticas' en virtud de que su humanismo posee un tono más marcado: 'en ella está presente en grado eminente'. La Ética queda así caracterizada lado a lado con las restantes humanidades, permaneciendo sin embargo nebulosa; pues decir que pertenece a las humanidades es decir poco.

Pensemos en lo insatisfactorio que resultaría para muchos definir en forma análoga las matemáticas, aduciendo que su distintivo es fomentar el tipo de razonamiento más exacto, pero que hay 'otras disciplinas racionales' que a su vez contribuyen con el mismo objetivo. Y sería insatisfactorio en tanto que las matemáticas emplean un método de razonamiento *sui generis* que no admite parentesco ni apoyo de otras disciplinas. Por el contrario, las matemáticas se erigen independientes, como un ideal y paradigma al que aspiran las demás disciplinas según sus propias posibilidades. Nos preguntamos por qué no ha de intentarse dar una entidad propia a la Ética, si bien no con el grado de precisión que pueden las matemáticas, al menos hasta el punto de adjudicarle un objeto definido.

Si la Ética yace indiscernible en la noción de 'humanidades', persiste la incógnita de saber cuál es ese atributo que reconocidamente la deslinda de otras disciplinas hermanas. En efecto, si la Ética no logra detectar su especificidad y solo se distingue en cierta 'intensidad' de su humanismo, resultará intercambiable por cualquier otra disciplina de similar perfil. Aunque existe un 'aire de familia' entre la Ética y otras humanidades como la Historia o la Literatura, deberá poder formular un conjunto de preocupaciones que le son privativas; es decir, que por su singular índole filosófica, solo ella puede plantearse y responder. Si no logramos hallar un criterio de demarcación para la Ética, su estatuto como disciplina se convierte en una aspiración fallida.

Afortunadamente el programa proporciona tal criterio distintivo: 'la ética posee además un rasgo particular que la distingue: estar dirigida no sólo a la adquisición de conocimiento, sino también a fomentar la acción moral'. Tomando en cuenta esto último, nos encontramos en condiciones de formular la siguiente contribución específica: *es propósito de la Ética que la*

³⁷ ENP. Programa de Ética. Disponible en: dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017.html

persona se forme en la acción. Su éxito dependerá, por lo tanto, de su capacidad para detonar *conductas morales*. Esto nos permitirá momentáneamente, definir la *Ética* como 'ciencia de la *praxis*'. Disciplina que en consecuencia habita sólo el presente, sede de la acción. En esto se diferenciará de la Historia, volcada hacia el pasado; y también de la Literatura, que al ser un ejercicio de la imaginación, frecuentemente transgrede de la realidad hacia tiempos hipotéticos o alternos.

Resumiendo; la inclusión de la *Ética* en el Plan de estudios pretende enriquecer la formación integral ofrecida por la Nacional Preparatoria, promoviendo en el estudiante un ensanchamiento de su dimensión 'práctica', instancia responsable en la toma de decisiones. El ámbito donde las acciones adquieren sentido propiamente humano, es la *ética*; a ello se debe su pertenencia a las humanidades.

Con ello no hemos dado sino una solución precaria al problema tratado. Los cabos sueltos son tantos que pueden deshacer fácilmente lo poco que llevamos recorrido. Sin embargo, nos seguiremos aferrando al aspecto 'práctico' como distintivo de la *Ética* y proseguiremos con la dilucidación.

1.4.2 La *Ética* como problema

La dificultad para captar con toda lucidez qué estudia la *Ética* no se debe a una mala redacción del programa que la contiene; su origen es la índole misma del asunto, que se resiste a ser resuelto *more geométrico*. La diversidad de las doctrinas, muchas de ellas contrapuestas, impiden el camino llano de los objetivos claros. Como prueba podemos mencionar el 'eudemonismo', que ancla al humano como un ser que anhela la felicidad; doctrina ésta negada por una *ética* formalista que exige acatar la orden dada por el tribunal de la conciencia. Ambas posturas hablan de *ética*, bajo presupuestos y finalidades diferentes: ¿Quién dice la verdad: Aristóteles o Kant?

El problema se complejiza aún más cuando la *ética* es identificada con la moral, lo cual no representa mayor problema en el lenguaje cotidiano, pero resulta técnicamente impropio desde el punto de vista filosófico. En este empeño por discernirlas, el filósofo J. Habermas expresó lo siguiente: 'las cuestiones *éticas* son aquellas que aparecen cuando nos hacemos preguntas acerca de la buena vida, mientras que las cuestiones morales son aquellas que aparecen cuando

deseamos resolver conflictos interpersonales en concordancia con los intereses de todos los involucrados y afectados'.³⁸ Nuevamente podemos preguntarnos: ¿Dice Habermas la verdad?

Ante la enorme dificultad que significa proporcionar un estatuto único para la ética, reconocemos no poder encontrar una solución definitiva del asunto. Es probable que dicha solución no exista y si saliera a la luz, quizá no todos estarían de acuerdo con ella. Por esta razón sugerimos enfocar la ética desde otro ángulo: como un problema propuesto al hombre. La diferencia se encuentra en que primariamente se la ha concebido como un cúmulo de respuestas a la cuestión sobre el significado de la existencia humana. Por el contrario, proponemos que en el *problema* de la existencia misma encuentra la ética su verdadera reivindicación.

Este abordaje de la ética por el 'anverso', como problema antes que como solución, de ninguna manera es novedoso. Bertrand Russell, con la lucidez que lo caracteriza, describe el beneficio psicológico proporcionado por la filosofía cuando su estudio se realiza bajo esta perspectiva: 'La filosofía debe ser estudiada, no por las respuestas concretas a los problemas mismos; porque estos problemas amplían nuestra concepción de lo posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen la seguridad dogmática que cierra el espíritu a la investigación';³⁹ aquí simplemente se ha procedido a su aplicación en el terreno de la ética.

El efecto natural de concebir esta disciplina como un problema, es que aceptamos su carácter 'irresoluble'. Debido a esto, toda solución alberga una cuota de inexactitud que resulta imposible de extirpar cuando el análisis filosófico realiza su 'corte de caja': el sentido o finalidad de la vida; qué axiología o jerarquía de los valores es más adecuada a la realización humana; cuándo una acción es buena, cuándo mala; todas estas cuestiones y muchas otras ligadas a ellas exacerbaban la dimensión problemática de la ética, lo cual puede antes reconocerse como una importante cualidad, mejor que como un defecto: igualmente grande que quien sabe dar soluciones, es aquel que sabe formular las grandes interrogantes.

Pero finalmente, toda buena pregunta exige una respuesta. Podemos afirmar que en la ética las soluciones dadas, en última instancia son libres resoluciones. Frente al problema planteado, toda respuesta implica un acto de voluntad originado desde el fuero interno de cada realidad individual. Por lo tanto, 'saber' lo bueno y malo, o el sentido de la vida, es lo mismo que optar por que 'esto' es bueno, 'aquello' malo y que 'este' es el significado de la vida. Solo una instancia absoluta podrá

³⁸ J. Habermas. *Derechos humanos y soberanía popular: las versiones liberal y republicana*. Paidós. Barcelona. 2004. p. 193.

³⁹ Bertrand Russell. *Los problemas de la filosofía*. Labor. Barcelona, 1986, pp. 134-135.

brindar una respuesta absoluta; pero la ética y la filosofía, sobre todo en la actualidad, han prescindido de ella decididamente: si Dios no quiere decidir por el hombre, solo le queda al hombre decidir por sí mismo.

Como afirma este breve apartado, la ética es primariamente un problema y de modo secundario, la exposición de teorías. El conocimiento proporcionado por ella, las respuestas y reflexiones que formula, no logran cubrir plenamente el fundamento que resuelva el problema: este permanece siempre misterioso. Muchos pensarán incluso que aquello que buscamos conocer, no puede encontrarse, y menos aun por la vía intelectual. Sostienen que dicho fundamento es otra cosa que un dato ofrecido sin resistencia a la capacidad cognoscitiva. Una de las teorías más valiosas al respecto, la corriente psicoanalítica, nos informa que existen fuerzas las cuales desconocemos cuán profundo hunden sus raíces en la existencia humana; quizá se trate de un fundamento insondable, oceánico, que milenios de lenguaje no logran hasta ahora conceptualizar, por lo cual yace arcano frente a los argumentos racionales, tan caros a la filosofía. La ética, no obstante, ¡debe ser estudiada!

1.4.3 Propósito del programa de la asignatura Ética

Es bajo este difícil clima, que el programa de la asignatura Ética debe optar por un partido. Previsiblemente, ninguna decisión tomada podrá cumplir con las expectativas de todos los profesores dedicados al tema. *A priori*, como ya vimos, cualquier postura resulta polémica e insuficiente; pero no es aquí el prurito de contienda lo que debe prevalecer, sino comprender y valorar los intereses que la institución persigue.

Recordemos, el programa se dirige a estudiantes de nivel bachillerato, por lo que deberemos posponer las pretensiones especializadas para con el tema y reajustar los problemas y la exhaustividad hasta donde sea recomendable para jóvenes en este rango de edad. Un buen criterio para seleccionar los temas serían las recomendaciones hechas por la psicología del aprendizaje, mencionada anteriormente. Además, rescatamos la importancia de que los temas a impartir sean llevados con tacto e inteligibilidad.

Veamos entonces cuál es el tipo de *praxis* concreta por la que apuesta el programa de Ética como parte del proyecto formativo para los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria:

El tratamiento de los problemas éticos requiere de la deliberación, ya que ésta permite al estudiante reflexionar en torno a los problemas morales a nivel individual como colectivo, tomar una postura

racionalmente fundamentada, buscarles una posible solución, y construirse a sí mismo como un ser autónomo.⁴⁰

Pasemos a analizar el sentido de esta declaración: el objetivo de la Ética considera primordial promover la acción y no solo el aprendizaje de teorías. Cuando se habla de acción no se refieren actos aislados, contingentes e irreflexivos; sino un criterio para actuar. Quien lo posee, es un sujeto dotado de razón, siempre capaz de tornar comprensible cualquier acto suyo por la explicitación de sus motivos. Esta faz explicativa del lenguaje, podemos afirmarlo, es un espacio generador de Ética, pues permite 'reflexionar en torno a los problemas morales a nivel individual'. De este modo, el sujeto ilumina sus propias razones para actuar. Pero también en los problemas a nivel colectivo el lenguaje es el medio por excelencia para ensayar soluciones. Aquí la 'autoridad' surge como una construcción a partir de la persuasión que ejercen las razones. Por tanto no hay cabida para ninguna imposición externa al proceso mismo, bajo la premisa de que sólo será válido el resultado del diálogo entre posturas interesadas. De este modo la Ética queda ceñida a una concepción interpersonal que preludia la cultura democrática.

Como corolario de lo antedicho, podemos decir que la fuente de validez para un argumento no es en primer término la Lógica, a la manera de una proposición bien formada; esta sólo provendrá partiendo de su construcción colectiva. Es decir, la validez no surge del monólogo y su coherencia consigo misma, sino del diálogo y más correctamente de la dialéctica. Por este motivo, el 'juego de comunicación' hace improcedentes aquellos juicios emitidos en solitario que evitan ser interpelados y que, como si fueran mónadas, optan por no tener ventanas.

Para adaptarnos al propósito del programa, se ha dejado de lado una interpretación basada en los conceptos de bien y mal (o bueno y malo), que bajo cierta tradición resultan categorías éticas fundamentales. En cambio nos valdremos del criterio que se interesa por la *justificación*. Esta sustitución de enfoque, nótese conlleva cambios importantes en el trato entre individuos que bien pueden proponerse como otros tantos objetivos educativos de la asignatura:

A través del trabajo colaborativo se persigue, además, que el estudiante desarrolle actitudes de respeto, tolerancia, escucha, diálogo, reconocimiento de la propia y ajena falibilidad, capacidad de descentramiento para mirar al otro y ser sensible frente a los problemas de su entorno.⁴¹

⁴⁰ ENP. Programa de Ética.

⁴¹ *Ibidem.* p. 2.

Se configura así un instrumento de comunicación código civilizatorio con una amplia pretensión de inclusividad que se opone a las visiones dogmáticas o prejuiciosas que rotulan los actos como 'o buenos o malos', sin dar la oportunidad a su ejecutor de explicar el horizonte a partir del cual los ha llevado a cabo.

La asignatura entonces, desea ser una introducción a los principios que permiten 'moverse' en el terreno de las acciones justificadas; para lo cual es necesario que la capacidad argumentativa no sea una posesión fortuita, sino una adquisición bien establecida y en constante mejora. De esta manera los sujetos se sustraen del individualismo y las acciones impuestas, para disponerse al uso de la razón y la inteligibilidad, por definición colectivas.

Elementos culturales importantes como el diálogo o la 'capacidad de descentramiento', dependen de una continuada interacción a fin de alcanzar niveles adecuados de desarrollo. Será por lo tanto, propósito de la Ética contribuir a ello en la medida que los preparatorianos están listos para estas adquisiciones. Y lo están. En el último capítulo veremos, apoyados en los estudios psicogenéticos de Jean Piaget, que los jóvenes adolescentes poseen la suficiencia mental para iniciar la actividad intelectual de mayor complejidad, esto es, el pensamiento abstracto, que es una de las condiciones para la adquisición de los objetivos que se propone nuestra asignatura.

Formulando resumidamente qué Ética propone la Escuela Nacional Preparatoria, se puede decir, no es aquella que prescribe acciones concretas, pues por principio pretende ser un espacio de libertad. Su función no será surtir de concepciones sobre la vida humana (aunque recurra a ellas), sino establecer el conjunto de condiciones que garanticen la libre elección del individuo en la construcción de sí mismo como entidad ética. La antedicha 'ciencia de la *praxis*', da prioridad a todo lo necesario para que la *praxis* comience, pero su función termina cuando el hombre decide cómo enfilará su vida. Es decir, la *praxis* no es ciega obediencia ni un manual de conducta; es la capacidad para determinarse por razones y el poder de transmitir las a los demás. Debido a esto *la praxis solo la ejerce quien ha aprendido a decidir dialogando.*

Podemos aventurar que el hombre plenamente formado tal y como lo querría la ENP, es aquel para quien su existencia deviene un fin en sí mismo y dispone de los medios para justificar semejante posición. No habrá una meta mayor que esta para ningún tipo de educación y aún muchas visiones serviles se opondrán a ella. Ahora bien, la inclusión de cada sujeto a este proceso se asemeja al camino indicado por el imperativo categórico que formuló Kant, cuyo propósito esencial es que cada hombre se revista y vista a los demás, de una dignidad que exige el mayor de

los respetos: su consideración como fines y no como instrumentos de nuestra voluntad. La validez de este principio, extensivo a cada persona, podemos considerarlo como el único deber universal exigible a la especie humana. A este alto grado de civismo y fraternidad podemos reducir el ejercicio de la Ética dentro del marco institucional de la Escuela Nacional Preparatoria.

1.4.4 Observaciones adicionales al programa de Ética

Pasamos ahora a la revisión rápida de un grupo adicional de objetivos y habilidades que busca el curso de Ética. Son los siguientes: 'el contacto vivo con el deber ser y lo valioso, la autonomía de la voluntad y la valentía de asumir la propia responsabilidad así como la corresponsabilidad con las acciones y destino de los demás'.⁴²

- a) **Contacto vivo con el deber y lo valioso.** Para determinar qué es un deber o qué es lo valioso, no recurriremos a idealizaciones platónicas, cuya autoridad ontológica fulminaría cualquier posibilidad de dialogar. Aunque sea evidente que la Ética se interesa por estas cuestiones, no las aceptaremos sino tan solo después de discutidas. Por esta razón, partiendo de la más modesta realidad interhumana, exploraremos en qué consisten y cuáles son sus ejemplares más representativos. Resulta así pertinente preguntar: ¿Qué es un deber?, ¿Qué es un valor?, ¿Puede la ética, como lo hace el derecho, prescribir deberes y obligaciones?, ¿Es lícito a la ética emitir juicios de valor de acuerdo con los cuáles 'debe' el sujeto producir sus propias nociones? Con preguntas de este tipo aseguramos que antes de incluir nociones éticas fundamentales en el diálogo, discutamos las razones por las cuales pueden ocupar ese lugar. Damos de esta forma la posición de resultado a lo que antes fue el punto de inicio para la discusión.
- b) **Autonomía de la voluntad.** Aunque el tema es en sí mismo fundamental debe someterse a cuestionamiento: ¿autonomía?, ¿voluntad? Me eximo aquí de ahondar sobre este punto, toda vez que ocupará el centro de atención del siguiente capítulo. Sin embargo, institucionalmente y conforme al programa, reivindicamos que el concepto de autonomía y más importante aún, su ejercicio, es uno de los objetivos preferentes del curso de Ética; autonomía sumamente importante porque favorece el diálogo y contribuye de manera protagónica a la noción de sujeto racional.
- c) **Valentía de asumir la propia responsabilidad.** Como veremos con Sartre, no hay responsabilidad sin una dosis de valentía. Pero no estamos de acuerdo con emplear

⁴² *Ibidem.* p. 2.

calificativos en la presentación misma del programa. Resulta más crucial hacer una valoración del problema sin loas ni rechazos y juzgar de la responsabilidad por sí misma, independientemente de los adjetivos que sean propicios para ejercerla. La discusión sobre los límites y alcances de la responsabilidad, permite al estudiante argumentar sobre su singular papel en la trama de las relaciones sociales, determinando así qué rol desempeña dentro de ella.

- d) **Corresponsabilidad con las acciones y destino de los demás.** La ética apela a los individuos todos del género humano, pues es un estudio que en definitiva pretende responder la pregunta fundamental que Kant y la filosofía plantean: *¿Qué es el hombre?*

Todo el intrincado armazón conceptual de la ética implica la incursión en un cometido que busca conocer al hombre, no este ni aquel sujeto, sino la *quintaesencia humana*. Sólo la ética pretende revelar su significado profundo, último. Sin embargo, el hombre es un peculiar objeto de estudio que se distingue del resto de las cosas y no se lo puede conocer sino por propia experiencia. Por esta razón resulta adecuado modificar un poco la pregunta para darle un énfasis subjetivo: *¿Qué significa ser hombre?* Así planteada la pregunta, para poder responderla, debe tomársela personal. Sin embargo, los aportes individuales deben considerarse con valor universal, de prototipo; es decir, como ejemplo esencial del fenómeno humano, sin importar cuán ordinaria o extraordinaria resulte la manifestación. Y es que, en lo tocante a esta pregunta, ninguna respuesta es definitiva ni concluyente, puesto que el humano frente a nosotros siempre matiza, enriquece, modifica o refuta al tipo de hombre que nos hemos formado. La ética más que ninguna otra disciplina requiere de teorizar y reflexionar sobre el hombre, pero también de observarlo y observarse.

Los demás y uno mismo somos los cobayas de la ética, pero sin laboratorio ni investigador, solos, de frente a un horizonte que se antoja pavoroso y fascinante. Así pues son todos los humanos y no tan solo yo, el asunto de primera importancia para la ética respecto al cual no podemos permanecer indiferentes.

Corresponsabilidad entonces, es un término un tanto reiterativo derivado de la voz más corta 'responsabilidad', pues el hombre es por definición un ser 'acompañado y que acompaña'; por eso es también capaz de coordinar (co-ordenar), corregir (co-regir), cooperar (co-operar), etcétera. Resulta ser una ficción filosófica el hombre absolutamente

en soledad. Tal como lo describe Kant en 'lo bello y lo sublime',⁴³ es un recurso retórico que busca estremecer; o metodológico, como lo encontramos en Descartes. Pero vitalmente, entiéndase, tal como acaece en la vida ordinaria, todo hombre mantiene indisolublemente relaciones con otros hombres; de no ser así, sería 'o dios o bestia', pero no un ser humano. Y por supuesto, al estar de esta forma planteado el asunto, es de suma importancia en términos institucionales fortalecer este estado de cosas y contribuir con ello al mejoramiento de nuestra capacidad para 'hacer comunidad'; claro está, manteniendo abierta la cuestión sobre qué vías logran mejor este propósito. En todo esto queda sentado que 'las acciones y destino de los demás' juegan un papel fundamental, ya que sin 'los demás' no cabría hablar de un 'yo'. Y no decimos esto buscando el matiz poético, queriendo aparecer como hombres profundos, sino procurando remitirlo a su sentido cotidiano, directo y hasta meramente trivial. Esto nos concientiza sobre la importancia y necesidad de reconocer en los demás un componente que fundamenta o complementa nuestro estatuto como sujetos.

Concluida la revisión del programa de nuestra asignatura, tenemos las bases para sostener que la Ética contribuye a la formación integral pretendida por la Escuela Nacional Preparatoria. Se ha demostrado que, por encima del papel destacado que pueda poseer dentro de las humanidades, es la condición misma de estas; en efecto, trátase de la historia y la literatura antes mencionadas,

⁴³ Voy a presentar un ejemplo del terror noble que puede infundir la descripción de una completa soledad, entresacando algunos trozos del sueño de Carazan en el Bremer Magazin, tomo IV, pág. 539. A medida que sus riquezas crecían, este rico avaro había cerrado su corazón a la piedad y al amor por sus semejantes. Con todo, según iba en él enfriándose la filantropía, aumentaba la diligencia de sus oraciones y de sus actos religiosos. Después de esta confesión, continúa hablando de esta suerte: «Una noche que hacía mis cuentas a la luz de la lámpara y calculaba las ganancias, me dominó el sueño. En tal estado vi venir sobre mí al ángel de la muerte como un remolino, y, antes de que pudiese evitar el terrible choque, me golpeó. Quedé entonces pasmado cuando me di cuenta de que mi suerte estaba echada por la eternidad, y que nada podía añadir a lo bueno que había realizado, y nada sustraer a todo lo malo por mí cometido. Fui llevado ante el trono de aquel que habita en el tercer cielo. El resplandor que ante mí llamaba, me habló de este modo: «Carazan, tu culto a Dios es rechazado. Cerraste tu corazón al amor humano y guardaste tus tesoros con mano de hierro. Has vivido sólo para ti mismo, y sólo has de vivir, por tanto, en adelante por toda la eternidad, sustraído a todo contacto con la creación entera.» En este momento fui arrastrado por un poder invisible a través de las brillantes construcciones de la creación. Mundos innumerables quedaban tras mí. Cuando me acercaba al término más extremo de la naturaleza, noté que las sombras del infinito vacío se hundían en lo profundo, huyendo de mí. ¡Un terrible imperio de calma eterna, soledad y tinieblas! Ante tal espectáculo, un terror inexpresable cayó sobre mí. Poco a poco fueron desapareciendo a mi vista las últimas estrellas, y, por último, se extinguió el postrer resplandor vacilante de la luz en las tinieblas extremas. La angustia mortal de la desesperación crecía en mí a cada momento y a cada momento aumentaba también mi alejamiento del último mundo habitado. Pensaba, presa el corazón de insufrible angustia, que cuando cientos de miles de años me hubiesen conducido más allá de los límites de todo lo creado, miraría siempre ante mí el inacabable abismo de las tinieblas, sin auxilio o sin esperanza de retorno. En esta confusión, tendí mis manos a la realidad con tal energía, que me desperté. Ahora he aprendido a tener en mucho a los hombres; aun el más insignificante de aquéllos, que en el orgullo de mi felicidad había rechazado de mi puerta, lo hubiese preferido en aquel espantoso desierto a todos los tesoros de Golconda.

el derecho, la economía y aún las matemáticas, no pueden ser puestas en marcha si no gracias al fenómeno humano que las origina. Así, no es simplemente una de las humanidades, pues resulta ser la matriz de todas ellas. A continuación daremos paso a un asunto ético fundamental como lo es el problema de la libertad, asunto tan antiguo como el hombre mismo, cuyas implicaciones humanas no harán otra cosa que afirmarnos en el empeño democrático que desde un principio señalamos.

2. FILOSOFÍA: SARTRE Y EL PROBLEMA DE LA LIBERTAD

2.1 Introducción

La libertad, lo sagrado, la muerte, el régimen político mejor o el principio del universo y sus confines, son algunos problemas que perennemente aquejan y les busca solución el ser humano. Del modo como se responde a estas y otras cuestiones pende el tipo de existencia adoptada. La famosa sentencia de Heráclito 'carácter es destino' encuentra en aquellos temas su punto de apoyo, pues mediante la perspectiva tomada, se vislumbra el carácter o modo de ser de una persona. La conciencia acerca de estas cuestiones no requiere del estudio profesional de la filosofía; ellas se presentan naturalmente como inherentes a la condición humana:

Sé que todos y cada uno de ustedes, señoras y señores, tienen una filosofía propia y que la característica más interesante e importante de ustedes es el modo en que esta filosofía determina la perspectiva de sus diversos mundos [...] la filosofía que tan importante es para cada uno de nosotros no es un asunto técnico; es ese sentido más o menos vago de lo que la vida significa honesta y profundamente para nosotros y que sólo proviene parcialmente de los libros; es nuestra manera de ver y de sentir tan sólo el impulso total y la presión del cosmos.⁴⁴

2.1.1 El cogito

Todo filósofo de importancia destaca por sus incursiones hacia regiones inéditas del pensamiento: Jean Paul Sartre es de este tipo. Sus investigaciones, arduas y prolongadas sobre la estructura de la conciencia, son punto de inflexión para comprender al *sujeto* en tanto fundamento filosófico. Como existencialista, fácil es reconocer cuál es el centro de atención de su ontología: la realidad humana.

Permítaseme llevar a cabo un enorme salto argumentativo para informar desde ahora que nuestro autor sostiene categóricamente la condición libre del hombre. Analicemos pues en qué consiste su pensamiento y así comprender la razón de que Sartre sea considerado uno de los más férreos defensores de la libertad.

Este filósofo se encuentra inscrito en la modernidad. Entiéndase, que renunció a todo sistema planteado desde la metafísica, que pretendiera conocer la realidad tal como es. Dicho proceder implicaba atravesar la apariencia de las cosas para acceder a su verdad oculta; sin embargo este aspecto 'oculto', propio de la metafísica, es en definitiva un presupuesto ficticio ya que:

⁴⁴ William James. *Pragmatismo*. Editorial Roble. México. 1963. p.12.

no hay un exterior de lo existente, si se entiende por ello una piel superficial que disimularía la mirada de la verdadera naturaleza del objeto. Y esta verdadera naturaleza, a su vez, si ha de ser la realidad secreta de la cosa, que puede ser presentida o supuesta, pero jamás alcanzada porque es <interior> al objeto considerado, tampoco existe.⁴⁵

Estudioso ferviente de la *fenomenología*, ampliamente desarrollada por Hegel, Husserl y Heidegger, Sartre considera cualquier perspectiva 'absoluta' del conocimiento como un paso en falso, pues implica una intelección que, partiendo del sujeto, salta fuera de sí hacia una trascendencia plenamente objetiva. Dicha tentativa es tan sólo una tradicional esperanza que vanamente se pretende consumir, pues asume la realización de un acto humano imposible (agotar la realidad con el intelecto); la prueba de tal imposibilidad es el tiempo transcurrido, los enormes siglos infructuosos que han seguido esta dirección. Al desechar tal pretensión la fenomenología representa un nuevo punto de partida.

Como un amplio número de pensadores del siglo XX, Sartre principia con la *subjetividad*. De entrada, esta condiciona toda la especulación posterior, limitándola estrictamente al análisis de lo dado directa, inmediatamente. Este ejercicio metódico efectúa una ruptura ontológica con la realidad 'en sí', derivando hacia una construcción reflexiva del mundo cuyo único artífice es el *sujeto*. La fenomenología no concede la existencia a un principio absoluto fuera de él; pero no se deduzca que, por tanto, el sujeto cumplirá aquella función absoluta y ocupará en el campo del saber el mismo lugar que perteneciera en otro tiempo al 'ojo de Dios'. Sin mayores preludeos, la fenomenología toma al sujeto como la condición técnica indispensable de cualquier sistema:

En el punto de partida no puede haber otra verdad que ésta: pienso, luego soy; ésta es la verdad absoluta de la conciencia captándose a sí misma. Toda teoría que toma al hombre fuera de ese momento en que se capta a sí mismo es ante todo una teoría que suprime la verdad, pues, fuera de este cogito cartesiano, todos los objetos son solamente probables, y una doctrina de probabilidades que no está suspendida de una verdad se hunde en la nada; para definir lo probable hay que poseer lo verdadero.⁴⁶

Sartre arranca su filosofía tomando como punto de apoyo el *cogito*. Al igual que Descartes, deriva de esta verdad, considerada indubitable, todo su ulterior pensamiento. Las afirmaciones que resulten verdaderas o siquiera plausibles, deberán guardar una relación de consecuencia lógica con aquel principio. Así, la *conciencia* es la condición *sine qua non* para cualquier elaboración filosófica, pues al poseer la certeza de su propia existencia, resulta teóricamente irrefutable y por lo tanto, la única fundamentación legítima del conocimiento.

⁴⁵ Jean Paul Sartre. *El ser y la nada*. Alianza Editorial. Madrid. 1984. p. 13.

⁴⁶ Jean Paul Sartre. *El existencialismo es un humanismo*. Quinto Sol. México. 1990. p. 45.

Debido a que Sartre reconoce la importancia de Descartes, su compatriota, consideramos pertinente traer aquí ese modo de razonar tan característico que abrió la puerta a una filosofía centrada en el sujeto y que sería desarrollada con pasión durante los siguientes siglos:

considerando por una parte que aquel que quiere dudar de todo no puede sin embargo dudar de que existe mientras duda, y por otra que ese algo que razona así, no pudiendo dudar de sí mismo y dudando sin embargo de todo lo demás, no es lo que llamamos nuestro cuerpo, sino aquello que llamamos nuestra alma o nuestro pensamiento, tomé el ser o la existencia de este pensamiento como el primer principio.⁴⁷

El evidente paralelo con Descartes podría llevar a pensar que Sartre es tan solo un continuador actual de aquella filosofía. Tal impresión es verdadera en un aspecto: ambos parten del *cogito*; pero hasta allí llega la concordancia. Técnicamente, los conceptos fundamentales de sendas doctrinas implantan en coordenadas filosóficas distantes: la diferencia entre cuerpo y alma, como se acaba de citar; o la incomunicabilidad entre el *pensamiento* y la *extensión*, como lo declara en su 'Discurso del método', son para Descartes el suelo mismo de su sistema. Esta distinción para Sartre resultará poco relevante. La coincidencia de origen se transforma en divergencia apenas salen del cogito. Su preocupación primera abreva de otra fuente, su taxonomía filosófica se configura a partir de otras piezas conceptuales. Veamos entonces qué totalidad resulta de la propuesta sartreana.

2.1.2 Esencia y existencia

Sartre recurre al uso de dos antiguas categorías ontológicas: *esencia* y *existencia*. Mediante ellas, la escolástica pudo aprehender la realidad en su conjunto. Hagamos un breve recuento del papel jugado por estos conceptos para comprender su importancia. Comenzaremos por aplicarlos al ente medieval más importante, Dios:

entendemos en el término Dios el ser más perfecto que puede pensarse. Este concepto se forma en el entendimiento del que oye y entiende el nombre de Dios, de suerte que Dios es ya al menos en el entendimiento. Pero Dios no puede ser sólo en el entendimiento, porque más es existir en el entendimiento y en la realidad que sólo en el entendimiento. Y Dios es tal, que no puede haber ser mayor como prueba su misma definición.⁴⁸

Como puede observarse, pese a su estatuto trascendente, Dios no queda eximido de las definiciones y lingüísticamente le son asignados a él los términos 'ser' y 'existir'. Más todavía, a Dios le lucen 'propísimamente'; es decir, para Santo Tomás Dios 'Es' y 'Existe' de manera

⁴⁷ René Descartes. *Carta del autor a quien tradujo los principios de la filosofía*. UNAM. México. 1987. p. 13.

⁴⁸ Tomás de Aquino. *Suma contra los gentiles*. Editorial Gredos. Madrid. 2012. p. 25.

superlativa. En analogía con Dios, el resto de los entes en la escala ontológica poseen estos mismos atributos, por un lado son y por otro existen: esencia y existencia.

Un rasgo característico de la escolástica, concordante en todo con el pensamiento bíblico y cristiano, es que considera al mundo entero, incluido el hombre, como resultado de un acto creador. Al respecto, la 'Suma Teológica' pregunta: '¿Es o no es necesario que todo ser haya sido creado por Dios?'. El mismo Santo Tomás, 'doctor angélico', responde: 'es necesario que todas las cosas, menos Dios, no sean su propio ser, sino que participen del ser, y, por lo tanto, es necesario que todos los entes, que son más o menos perfectos en razón de esta diversa participación, tengan por causa un primer ente que es del todo perfecto'.⁴⁹

Este postulado hace del hombre un ser 'menor', dependiente de otro ser más perfecto (el más perfecto), que lo determina. Sartre lo expresa de la siguiente manera: 'Dios cuando crea, sabe con precisión lo que crea'.⁵⁰ Si el artífice no es perfecto, sino perfectísimo, debe entonces conocer al ser humano *sub aeternitatis specie*. La consecuencia de esto es que el ser humano queda 'fijo' en la mente divina. En otras palabras, esta creatura, destinada por conocida desde la eternidad, no puede actuar imprevisiblemente ni infringir el decreto establecido para ella. Así, su vida se reduce a un recorrido tan seguro de predecir, como predecibles son los personajes de una película vista cien veces.

En resumen, el pensamiento escolástico determina todo elemento de la realidad como esencia, es decir, como ejemplar que contiene plenamente acabadas las cualidades que sólo el tiempo se encarga de sacar a la luz gradualmente por medio de la existencia. Entonces todo sucede cual si fuera una puesta en escena, limitada a desenvolverse según un modelo impuesto, sin entrar en juego la espontaneidad ni elemento sorpresivo alguno. En una frase, puede decirse que 'los dados están echados'.

El empeño doctrinal de Sartre corre en sentido contrario de esta concepción metafísica y antropológica. Como antes adelantamos, nuestro autor es un acérrimo defensor de la libertad humana. Asido al *cogito* como principio, tiene la obligación de mostrar cómo se deriva de aquí, clara y distintamente, el corolario de la libertad.

⁴⁹ Tomás de Aquino. *Suma de Teología*. Editorial Gredos. Madrid. 2012. p. 107.

⁵⁰ Jean Paul Sartre. *Op cit.* 1990. p. 15.

Terminológicamente, no procedió a la creación de nuevas categorías para desplazar las de esencia y existencia. Su originalidad estriba en el modo de relacionarlas: Sartre invierte la fórmula anterior de tal modo que ahora puede afirmarse '*que la existencia precede a la esencia*'. Este simple giro cimentó el cambio de perspectiva efectuado por la fenomenología, que trajo aparejado el abandono de la mayor parte del edificio filosófico medieval. Veamos algunas consecuencias.

Primero. La existencia como punto de partida tiene por efecto inmediato negar el destino. Sartre, lógicamente, deduce que la vida humana 'comienza por no ser nada', condición privilegiada y vía única por la cual podría llegar a ser algo. En el principio el hombre es pura existencia; entiéndase, una presencia mundana con un porvenir todo por construirse (no develarse). Esta idea debe entenderse sin matizaciones ni agregados subrepticios que dejen asomar cualquier elemento que dé pie al determinismo: la adivinación del futuro, la astrología, etcétera. Ni siquiera la noción de 'naturaleza humana' que conglomeraba un número de cualidades aplicables a toda la humanidad, será bien vista por Sartre, quien la considera un disfraz que oculta la concepción esencialista del hombre: 'resulta de esta universalidad que tanto el hombre de los bosques, el hombre de la naturaleza, como el burgués, están sujetos a la misma definición y poseen las mismas cualidades básicas. Así pues, aquí también la esencia del hombre precede a esa existencia histórica que encontramos en la naturaleza'.⁵¹

Segundo. Si la existencia es una rigurosa construcción temporal, Dios no la conoce previamente. Su saber de las esencias puede tener sentido si se trata de una cosa cualquiera fruto de la manufactura, pero no resulta válida para el hombre. Esta incredulidad respecto a la omnisciencia de Dios aumenta de grado hasta transformarse en ateísmo. Es importante aclarar que para Sartre este no es un asunto visceral, un empeñamiento en negar a Dios. Pero es un hecho que Dios estorba, pues si existe y además lo conoce todo, esto fataliza la vida de los hombres: 'el hombre individual realiza cierto concepto que está en el entendimiento divino'. So pena de caer en la inconsecuencia, el ateísmo de Sartre puede considerarse una postura 'obligada'. No obstante, al deslindarse de la cuestión teológica, lo hace del modo menos agresivo y hasta con diplomacia, pues sostiene que aún si Dios existe, esto no afectará los principios del existencialismo, que pertenecen a un orden de cosas donde el hombre, no Dios, juega el papel fundamental:

El existencialismo no es de este modo un ateísmo en el sentido de que se extenuaría en demostrar que Dios no existe. Más bien declara: aunque Dios existiera, esto no cambiaría; he aquí nuestro punto de vista. No es que creamos que Dios existe, sino que pensamos que el problema no es el de su existencia; es necesario que

⁵¹ *Ibidem*. pp. 16- 17.

el hombre se encuentre a sí mismo y se convenza de que nada pueda salvarlo de sí mismo, así sea una prueba válida de la existencia de Dios.⁵²

Tercero. Por lo tanto, el hombre es libertad. Este pensamiento suprime, como se dijo, cualquier atenuante que pretenda dispensar de la responsabilidad: 'el existencialista, cuando describe a un cobarde, dice que el cobarde es responsable de su cobardía. No lo es porque tenga un corazón, un pulmón o cerebro cobarde; no lo es debido a una organización fisiológica, si no que lo es porque se ha construido como hombre cobarde por sus actos'.⁵³ La situación que Sartre muestra es un humano que debe afrontar solo los problemas. La respuesta dada a los dilemas diarios es asunto estrictamente personal. El 'significado de la vida' depende del significado de 'su' vida, la cual se compone de decisiones.

En esto consiste básicamente la doctrina del existencialismo, según la plantea Sartre. Esta postura ha causado que sean agregados a su cuenta epítetos tales como el de 'ateo' y 'pesimista'. Ya argüimos que el ateísmo es un problema periférico que no ocupa el centro de su pensamiento, por lo que no es del todo correcto definirlo primariamente como 'filósofo ateo', aunque lo es. Pero tampoco es un 'filósofo del pesimismo' puesto que acepta que el hombre es capaz de construirse una vida de tono opuesto, llena de lucha por alcanzar sus más anhelados objetivos. La acepción más justa para nuestro filósofo es la de 'existencialista' por sostener que el hombre se encuentra en una posición de libertad radical, si es válida la expresión, por la que debe asumir la total responsabilidad de su existencia: 'Lo que dice el existencialista es que el cobarde se hace cobarde, el héroe se hace héroe; hay siempre para el cobarde una posibilidad de no ser más cobarde y para el héroe de dejar de ser héroe'.

Desprovisto de manual para la acción, ni algún otro asidero, el hombre sólo puede echar mano de su libertad, la cual le impele a actuar, pero sin indicar qué dirección seguir. Debiendo hacerse completamente cargo, además, de las consecuencias de aquello que haya decidido, vive envuelto en una atmósfera de incertidumbre. Esta condición es ineludible para cualquiera, pues solo quien tuviera un verdadero control sobre la realidad se libraría de este sentimiento perturbador; pero preguntemos honestamente ¿cuánto del mundo está verdaderamente bajo nuestro mando? Cualquiera sea la cantidad de control a ejercer, nadie puede dominar la totalidad de los efectos

⁵² *Ibid.* p. 65.

⁵³ *Ibid.* p. 37.

que desencadena y esto necesariamente genera algo que Sartre con acierto denomina *angustia*. Pasemos a analizarla.

2.1.3 La angustia

La angustia a la que hace referencia nuestro autor requiere una precisión: no proviene de algún tipo de condición biológica, ni médica, o causada por un temperamento neurótico. Acontece simplemente como efecto de la libertad. Por lo tanto, según Sartre, siendo todo hombre libre, todos la padecerán. Llamemos a esta angustia *existencial*, para desmarcarla de aquella otra, patológica, que sí puede tener su origen en algún tipo de estado psicosomático.

Para Sartre la angustia precede a las acciones. Por tanto, no se equipara con los sentimientos derivados de estas; es decir, la angustia no es buena ni mala en términos morales. Su presencia es primigenia y ligada al principio humano de forma inexorable, presente tanto en el santo como en el perverso. Queda entonces por demostrar que la angustia difiere de la culpa y el remordimiento, los cuales sí son efecto de un acto moral considerado malicioso.

Descartado el criterio moral como causa, Sartre diagnostica que la angustia reside en el corazón mismo de la libertad y su apéndice, la responsabilidad: 'Se trata de una simple angustia, que conocen todos los que han tenido responsabilidades'.⁵⁴ La presión experimentada por el sujeto al actuar, genera en este una cierta ansiedad debida a la abrumadora cantidad de escenarios posibles que sobrevendrán a su acción. Podría decirse que este es el camino por el que le accede la angustia. Gramaticalmente, esta condición se expresa con precisión en el tiempo pospretérito, donde la acción permanece en suspenso, reflejando la expectación e incertidumbre que la caracteriza: tendría, negaría, sucumbiría, viajaría, amaría, etcétera.

Como puede vislumbrarse, la libertad liga la existencia del hombre al sufrimiento. Esta postura contrasta con otras sobre el tema encargadas de 'endulzar' y glorificar la libertad. Tal y como Sartre lo entiende, 'existir libre' es una condición difícil, poco digerible, que al imponer pesadas cargas, la gran mayoría rehúsa asumir: la libertad, con ser un valor y un bien, en realidad se experimenta como una gravosa cadena, como una severa lección cuyo fallo resulta inapelable. Esta observación está fundada en las reiteradas oportunidades de comprobar cómo el ser humano vivencia su libertad con dolor. Famosa y ampliamente difundida es la frase: 'El hombre está condenado a ser libre'; expresión penetrante de tan solo media línea que condensa exitosamente

⁵⁴ *Ibid.* p. 3.

el núcleo del pensamiento sartreano. Y sin embargo, a pesar de la rispidez de su concepción, la libertad será lo mejor y más interesante del ser humano.

Este punto de vista es importante por una razón: nos ofrece la desnuda imagen del individuo, desarropado de su posición social, política, económica, de tiempo y espacio. Y con esta afirmación no se cae en la trampa de afirmar una teoría donde la esencia precede a la existencia. Por el contrario, es una especificación de las condiciones generales en las que toda existencia libre se desenvuelve:

si es imposible encontrar en cada hombre una esencia universal que constituya la naturaleza humana, existe, sin embargo, una universalidad humana de condición. No es un azar que los pensadores de hoy día hablen más fácilmente de la condición del hombre que de su naturaleza. Por condición entienden, con más o menos claridad, el conjunto de los límites *a priori* que bosquejan su situación fundamental en el universo.⁵⁵

Estas prefiguraciones de la existencia no implican por sí mismas una interferencia de su libertad. Indican tan sólo que para existir se precisa de un tiempo, un lugar y una 'trama'; es decir, el hombre no puede ser más que como hombre inmerso en una época, lo cual no lo define ni lo predispone, sino le abre el contexto en el cual enmarcará la totalidad de su actuación: 'las situaciones históricas varían: el hombre puede nacer esclavo en una sociedad pagana, o señor feudal, o proletario. Lo que no varía es la necesidad para él de estar en el mundo, de estar allí en el trabajo, de estar allí en medio de los otros y de ser allí mortal'.⁵⁶ Por cierto que 'la mortalidad' podría dar inicio a un interesante debate para definir si 'tener que morir' es destino o contrariamente, una condición de la existencia tan necesaria como lo es el nacimiento.

La condición humana compuesta de 'existenciaros' compartidos, proporciona un horizonte de sentido al que los hombres sin excepción acceden. Por este motivo su estatuto se considera universal. Sin importar el trazado singular de nuestra vida y la distancia de sentido respecto a la de otros individuos, siempre es posible comprender aquel horizonte construido por ellos: esto es lo que Sartre llama *proyecto*.

La universalidad del *anthropos* no fue desconocida en tiempos de la cultura clásica; allí encontramos una de las más sublimes frases jamás concebida: 'nada humano me es ajeno'. La psicología aquí expresada es hondísima y refiere a la capacidad para penetrar las acciones, pasiones, errores, desesperaciones y asertos de los hombres. Ninguna situación humana puede

⁵⁵ *Ibid.* p. 28.

⁵⁶ *Ibid.* p. 48.

permanecemos incógnita e incomprensible, si tenemos acceso a las razones que la suscitaron: 'todo proyecto, por más individual que sea, tiene un valor universal. Todo proyecto, aun el del chino, el del hindú, o del negro, puede ser comprendido'.⁵⁷ No se tome la mención de estas razas o nacionalidades como señal de menosprecio; su elección obedece a la fuerte separación cultural que se supone, hay entre ellas y un occidental como Sartre, lo cual le sirve para reafirmar que todo proyecto es universal. En este sentido, puede inferirse también que no existe hombre tan imbécil o tan genio, que resulte imposible el comprenderles; la verdadera razón de su aislamiento es que nadie se ha interesado por su historia. Por último, debido a esta afinidad habida respecto de todo lo humano, a pesar de todas las diferencias, deriva de aquí la atracción que ejerce la lectura sobre asesinos seriales o la hagiografía, ya que podemos comprender sus atrocidades y beatitudes sin necesidad de que seamos ni homicidas ni santos.

La 'transparencia' que reside en cada proyecto, su inteligible humanidad, puede interpretarse como la concreción de un modo de existencia, de ser hombre. Vivir una vida es realizar algo que hasta entonces era solo una posibilidad. En este sentido la historia de los individuos, no solo de los grandes personajes sino la de cada ser humano, puede considerarse como su contribución a la especie: 'Construyo lo universal eligiendo; lo construyo al comprender el proyecto de cualquier otro hombre, sea de la época que sea. Este absoluto de la elección no suprime la relatividad de cada época. Lo que el existencialismo tiene interés en demostrar es el enlace del carácter absoluto del compromiso libre, por el cual cada hombre se realiza al realizar un tipo de humanidad',⁵⁸ es decir, cada hombre es proyecto *sui generis* y al mismo tiempo prototipo de humanidad.

El valor que confiere Sartre a la vida humana es radical, pues la eleva pese a su particularidad, al nivel de lo absoluto. Esto significa que el camino surcado por un proyecto, se encuentra abierto a una valoración 'para siempre' por aquellos que a su vez son proyecto. De aquí que a sabiendas que su historia será objeto de comprensión por parte de los demás, una vida humana confiera suma importancia al *vox populi*, al juicio de la gente.

Queda así explicada la preocupación de aquellas personas con aspiraciones históricas, pues pretenden heredar con su proyecto un modelo total y arquetípico que busca hablarle a la humanidad, a un pueblo, a su rebaño, a los camaradas, etcétera. Mediante un incansable empeño por mantenerse dentro de un ideal, demuestran tener el derecho a ser considerados 'el padre

⁵⁷ *Ibidem.* p. 48.

⁵⁸ *Ibidem.* p. 33.

de...’, ‘el libertador de...’, ‘la destructora de los...’, etcétera; lo cual se resume en su capacidad de compromiso, en la fuerza para trazar su proyecto con toda precisión, centrándolo en una sola y casi obsesiva preocupación: beneficiar a un hijo, a la familia, a una especie en extinción, a los compañeros de lucha, a la humanidad y hasta al cosmos. Pronto veremos que el valor absoluto de una vida y el sentido que todo proyecto conlleva, obliga fuertemente a construirnos como seres morales; lo cual muestra la fuerte veta kantiana que Sartre denota en su doctrina sobre la libertad.

En la mayor parte de los casos, sin embargo, el hombre no estará tan dispuesto por asumir los sacrificios que un proyecto definido conlleva, ni un compromiso que le fije la ruta a su libertad. Las exigencias de tal compromiso generan incontables molestias, esfuerzos e incertidumbres, motivo por el cual es ampliamente rechazado. Esta reacción no es gratuita, sino un impulso humano por repeler las situaciones que originan displacer, en este caso, aquellas que dan lugar a la angustia. Pero si es que el ser humano ha de lograr existir de manera auténtica, debe comprometerse y asumir sin ambages su libertad.

La concepción sartreana sobre la libertad puede resultar seductora y contundente, pues afirma que una vida que ha logrado sus ambiciones, debe todo este crédito a sí misma. Pero con impecable congruencia exigirá que asuma su responsabilidad si el resultado es lo contrario: una vida apocada, gris, triste y miserable.

Bajo esta luz poco halagüeña de la vida, es cierto que los hombres no desean aceptar su responsabilidad. En estado de negación, se justifican y evitan el peso de su libertad por medio de excusas. Apelarán a todo amortiguador que atenúe al menos una parte de la carga impuesta por la responsabilidad de su propio actuar: destino, rol social, culpar a otros, etcétera. El existencialismo de Sartre y en específico sus obras teatrales, describen personas que se escudan en tales excusas, pero las situaciones son descritas de tal manera que denuncian que esa conducta proviene precisamente de su libertad:

Georges: ¡Absolutamente nada! La noche está clara como el día y no podías equivocarte sobre mis intenciones. Yo quería matarme ¿lo oyes? ¿Has caído tan bajo que no respetas ya ni la última voluntad de un moribundo?

Vagabundo: Usted no estaba moribundo.

Georges: Sí, puesto que iba a morir.

Vagabundo: Usted no quería morirse, puesto que no está muerto.

Georges: No estoy muerto porque has violado mi última voluntad.

Vagabundo: ¿Cuál?

Georges: La de morir.

Vagabundo: No era la última.

Georges: ¡Sí!

Vagabundo: No, porque usted nadaba.

Georges: ¡Valiente razón! Yo nadaba un poquito esperando hundirme. Si no hubieras echado la cuerda...

Vagabundo: ¡Eh! Y si usted no la hubiera cogido...

Georges: La cogí porque no tenía más remedio.

Vagabundo: ¿Y eso por qué?

Georges: ¡Toma, pues por la naturaleza humana! ¡El suicidio es contra natura!

Vagabundo: ¿Lo ve?

Georges: ¿Qué es lo que veo? ¿Tú eres naturista? [...].⁵⁹

Porque la angustia existencial no es grata, en realidad todo lo contrario, los hombres la rehúyen, unos con más vehemencia que otros. La verdad para Sartre es que, sin embargo, todos la padecen en igual medida. Que un proyecto sea más consistente o que en él haya 'más realidad', tiene como punto de comparación aquellos proyectos que se niegan a sí mismos; se trata de existencias disminuidas que rechazan la carga de su propia vida.

A estos Sartre los llamará hombres de 'mala fe'. Hagamos inmediatamente una precisión: la mala fe no es una categoría epistemológica para referir algún tipo de ciega creencia. Tampoco psicológica para señalar pensamientos y sentimientos malintencionados. Puesta en el contexto existencialista, la mala fe consiste en la negación, a veces inconsciente, de la angustia primordial: la raíz humana, que quisiera verse librada de su pesadumbre, se inflige a sí misma una mentira con tal de apartarse su angustia; esto la equipara con el actuar del avestruz, que esconde su cabeza buscando desaparecer mágicamente el peligro.

¿Qué puede hacer el hombre que no desea sentirla? ¡Hacer como si no la sintiera! La mala fe actúa como si de hecho la angustia no estuviera allí, presente, mortificante. Sin embargo, esto no es más que pura apariencia. En realidad, la siente permanentemente, pues recordemos, el hombre es libre; pero paliativamente intenta negarla. Sin afán de estigmatizar y aceptando todas las imprecisiones, quizá esta situación sea el origen de la drogadicción, el alcoholismo y aún de otras prácticas evasoras como pasar la mayor parte del día durmiendo; algunos de estos hábitos pueden

⁵⁹ Jean Paul Sartre. *Nekrassov*. Alianza Editorial. Madrid. 1982. pp. 18- 19.

parecerse a un remedio contra la angustia, otros pueden exacerbarla; sin embargo el resultado final fracasa siempre en su intento por extirparla.

Para Sartre, el estado de negación que implica la mala fe obstruye el camino hacia la *autenticidad*. El hombre bajo tal circunstancia abdica de sí, de su imperativo de elegir y con ello del único modo en que puede humanizarse. Paradójicamente, aún es un hombre pues mantiene íntegra su condición. Al rechazar su libertad, la consecuencia es que ha devenido en un tipo de hombre que querría no serlo; que desearía que el hombre fuera otra cosa que libertad, 'un musgo o herrumbre'.

Del pensamiento de Sartre se desprende que, para los casos donde el hombre niega su libertad, este permanece libre a su pesar. Quien desea asumirse destinado y en esto fundamenta su proyecto, entonces habrá elegido, *libremente*, existir bajo el signo del fatalismo. Si esto resulta antinómico, no se debe a un afán retórico; se trata de una consecuencia lógica del postulado, caro a Sartre, que afirma la libertad. Finalmente, la mala fe que enmascara la angustia, no es una condición que pudiera regir a manera de ley inexorable. Precisamente porque es 'existencia humana', el hombre dispone por entero de comprometerse, de atreverse a actuar como hombre libre, lo cual seguirá siendo en última instancia. Un hombre y no un pedazo de carbón, eso es el hombre...

2.1.4 La moralidad

Establecida la doctrina sartreana que apuesta por la libertad a toda costa, se presentan nuevas problemáticas ligadas a un asunto fundamental del hombre: la moralidad. En efecto, el concepto de libertad interviene en un campo de acciones virtualmente infinito, cuyas implicaciones son de tipo moral.

Hablar de libertad, abierta y frontalmente, como lo hace Sartre, suscita de inmediato una objeción comprensible: la absoluta libertad vuelve al hombre automáticamente sospechoso del delito de libertinaje, lo que nos remite a la caracterización de nuestro autor como un filósofo pesimista, decadente. Esto se origina debido a un malentendido de su pensamiento. La libertad es un espacio abierto, de pura posibilidad, lo que significa que carece de todo elemento preceptivo. Este mismo fundamento es el origen de acciones contrapuestas y de la libertad surgen las mejores pero también las peores muestras.

Con base en el anterior razonamiento, seríamos injustos con Sartre si identificamos libertad con libertinaje. Esta, es sólo una posibilidad entre otras capaces de concretarse en la vida del hombre. Dicha impresión se apoya en la permanente probabilidad de que dominen los ejemplos de libertinaje sobre aquellos de rectitud moral. Pero este es un resultado lógico, tomando la libertad en su sentido riguroso: si el libertinaje no tuviera posibilidad de manifestarse, hablaríamos entonces de una libertad que en el fondo no es lo que dice ser, puesto que permitiría cierto tipo de acciones pero no otras, lo cual es contradictorio para el concepto mismo. Por tal razón resulta aquí pertinente la pleonástica expresión de una 'libertad radical'.

El sentido de libertad que Sartre aborda es fenomenológico y por tanto entra en el núcleo vivo de la experiencia; esto significa que es distinto a la comprensión que del concepto hacen otros campos. En su acepción jurídica, por ejemplo, la libertad se identifica con los límites y coacciones que puedan minimizar las conductas lesivas que afectan a una sociedad. El plano de acción donde se sitúa Sartre trascenderá las mediaciones del derecho, poniendo al sujeto directamente en posesión de su libertad y disponiéndolo a adoptar una postura respecto a lo adecuado de las leyes positivas. Lo que el existencialista y el jurisconsulto entienden por libertad pertenecen a esferas semánticamente diferenciadas.

La humanidad históricamente se ha preocupado por la regulación de la libertad, a veces hasta llegar a grados inaceptables. Por fortuna, la experiencia permanente de libertad que constituye al ser humano, lo posiciona por encima de toda obligación externa. Quizá sin exagerar, podríamos incluso decir que vivir bajo un sistema de leyes es también una decisión tomada. Se puede ser disidente si éstas son opresoras, o buen ciudadano si procuran el bienestar común. En los días en que esto escribo hay en los Estados Unidos manifestaciones en contra del gobierno por el asesinato de una persona negra por parte de un policía racista. La fotografía que tuve oportunidad de ver muestra un grupo de hombres con el puño alzado, reivindicando su dignidad más allá de la legaloide ley policíaca. ¿Qué puede significar esto si no un acto de libertad que se pone por encima de los 'protocolos' institucionales que son injustos, que permiten matar? Siempre hay la posibilidad de desafiar cualquier orden de realidad establecido, pudiéndose ser hereje en una república de santos o santo entre una multitud de pecadores. Por el fenómeno de la libertad no pueden existir, al menos no han existido, el negro y blanco absolutos: 'Ninguna edad ha carecido de culpa' dirá Séneca. La humanidad es un claroscuro de proporciones fluctuantes, a veces impera el brillo, a veces la opacidad. Pero no puede ser sino este precisamente, el precio que debe pagar

la humanidad por el hecho de ser su propio artífice. En resumen, no se justifica demeritar la doctrina sobre la libertad con base en una supuesta incitación a la acción ligera, irreflexiva, insensata. Por el contrario el tema es sumamente serio y de aquí Sartre extraerá una de las nociones de humanidad más hondas que quepa expresar.

La relación habida entre libertad y moralidad, es la misma que hay entre la causa y el efecto. Hay moralidad sólo por la libertad y sin libertad no hay moralidad. Pensemos que una cosa mecánica, una cosa no libre, no puede actuar moralmente, aunque sus productos resultaran excelentes. Sólo el hombre, merced a su libertad, puede usar esta cosa y dotar dicho uso de una significación moral. Así pues, la libertad, que no es en sí misma moralidad, llega a ser la razón de la misma; vale decir, es condición de posibilidad para la moral. De este modo, la libertad pende del juego de su propia actividad a cada momento, permaneciendo como decisión abierta. Pero conforme se desarrolla la vida humana, lo que va quedando de ella en el pasado, adquiere un perfil acorde con el tipo de decisiones tomadas y al final del proceso termina completamente moralizada. La libertad, por principio neutral, se moraliza paulatinamente conforme a las acciones realizadas y se vuelve hasta entonces susceptible de juicio. Previamente, ningún acto bueno o malo existe por la sencilla razón de que no se ha ejecutado. Esto contradice una teoría ética muy importante que sostiene que toda acción proviene, *more geométrico*, del carácter de una persona:

pero ella misma [la voluntad o el carácter], en cuanto fuera del tiempo, es inalterable mientras existe. De ahí que cada cual, tal y como es una vez, y en las circunstancias de cada momento —que por su parte se produce con estricta necesidad—no pueda nunca actuar de otra forma que como precisamente actúa en cada ocasión. Por consiguiente, todo el curso empírico de la vida de un hombre está predeterminado en todos sus acontecimientos a pequeña y gran escala de forma tan necesaria como el de un reloj.⁶⁰

Pese a la impresionante persuasión con que Schopenhauer expresa su pensamiento, debemos decir, apoyándonos en Sartre, que los actos humanos no están ya preparados, simplemente esperando a manifestarse; sino cada vez están 'en juego'. Por lo tanto se rechaza la idea de que la acción de una persona exterioriza (o temporaliza) una esencia inmutable e intemporal; es decir, no es posible deducir de un solo acto la naturaleza más íntima y acabada del hombre, pues esta se construye una tras otra, acción por acción. Recordemos que para nuestro autor 'el cobarde puede dejar de serlo y el héroe también'; tiñendo de un color distinto el hilo de Cloto.

⁶⁰ Arthur Schopenhauer. *Parerga y Paralipómena II*. Editorial Trotta. Madrid. 2009. p. 246.

La condición moral del hombre según Sartre, es una instancia móvil y en permanente proceso de reestructuración, nada más que actualidad, que sólo puede detener la muerte. En efecto, la vida que ha perdido su principio activo, que carece del sujeto actor (pues el muerto no es ya un sujeto libre), se convierte en un ciclo cerrado, sin posibilidad de modificación. Es quizá hasta ese momento que podríamos considerar una vida como destino, aunque sólo impropriamente, pues en realidad, dicho destino consiste en la suma de actos libres que en vida constituyeron el proyecto de una persona.

En términos morales la libertad remata en una 'obra'. Se trata del conjunto de actos que constituye la existencia de un sujeto. El significado de dicha obra es holístico y conforma el sentido de su vida. Podemos concluir que la moralidad sí mantiene un vínculo indisoluble con la libertad: es su resultado. Por ser libre primeramente, el hombre deviene en ser moral, o tal vez lo opuesto, inmoral, ese es su asunto, en eso se le va el significado de la existencia.

2.1.5 La intersubjetividad

Hemos explicado que la fenomenología parte de la subjetividad; allí se efectúa una construcción reflexiva del mundo vía la experiencia inmediata y el análisis de los contenidos que en ella aparecen. Dicho en otras palabras, se trata de una descripción de los procesos de representación de la realidad, fundamentada en la conciencia humana y su estructura esencial. Consecuentemente, no se desea alcanzar un saber ontológico objetivo, conocer la 'cosa en sí'. En cambio se busca una visión que se ajuste a la medida de la existencia humana y sus facultades: la fenomenología trabaja con plena lucidez de sus límites cognoscitivos y con finalidades filosóficas bien definidas. Es la filosofía de Protágoras una vez que se ha percatado de que 'todas las cosas' son un fenómeno fundado en la conciencia.

A diferencia de cierta metafísica u ontología dogmática, la fenomenología consiste más bien en su método y por tanto es en menor medida dependiente de algún 'compromiso filosófico' como no sea el de involucrar al sujeto como el factor base de todo filosofema. Pero no es una perspectiva finiquitada e irreversible sobre el mundo. Podemos considerarla una herramienta adecuada para hacer filosofía; una clave de interpretación que puede ser modificada y perfeccionada. Sartre, consagrado fenomenólogo, contribuyó de manera notable a su desarrollo. Según él la fenomenología, partiendo del sujeto, apunta directo a la realidad humana. Por tanto implica un entorno social compuesto de las más diversas relaciones; es decir, se propone como principio de investigación profundizar en la dimensión interpersonal de la existencia.

En este punto encontramos diferencias, de nuevo, entre Sartre y Descartes. Mientras que podemos considerar al primero como un 'antisolipsista', Descartes alcanza el punto álgido precisamente en un acto de este tipo: recordemos que el momento más arriesgado de su meditación lo sitúa como una entelequia pensante, como un acto de conciencia ensimismada. En esa posición, Descartes se concibe como la única realidad firme en el centro de un mundo onírico. Por un tiempo todo permanece en ese estado 'suspendido' hasta que de nuevo la 'tesitura' ontológica que fue arrebatada al mundo le es devuelta. En el trance de este proceso, el resto de los seres humanos también quedaron afectados y puesta en duda su existencia. De esta manera el *cogito* que se autointelige, impropriamente llamado 'Descartes', inauguró ese momento pleno de vértigo y soledad que podríamos denominar como 'el giro solipsista'.

Esta interpretación rápida de la filosofía de Descartes, nos parece que logra rescatar lo fundamental. El aspecto notable es el énfasis puesto en la preeminencia absoluta del *sujeto*: es él quien descubre la idea de infinito (vestigio y prueba de Dios) en su pensamiento; es él quien sabiendo esto, supera la ilusión impuesta por el 'genio maligno' y logra así 'salvar' él el mundo sacándolo del atolladero metafísico en que lo tenía metido. El *cogito* resulta ser el verdadero héroe de esta historia, aunque por un interés de vida o muerte debía ceder ese crédito a Dios. Recordemos que hacía muy poco tiempo, la osadía panteísta de Bruno, le había costado la hoguera. Así, dejado de lado el tributo debido a la Iglesia, Descartes estaba seguro que la existencia originaria representada por él mismo fundaba la realidad; realidad la cual no era capaz de sostenerse por sí misma, sino que al ser atestiguada por el *cogito*, quedaba supeditada a la primacía ontológica de aquel existente que piensa. Como resultado tenemos que la subjetividad cartesiana se relaciona con el mundo mediante un orden jerárquico donde ella es la instancia fundamental, el eslabón más fuerte de toda la cadena.

La fenomenología, que también depende del *cogito*, intenta superar de origen aquella condición solipsista. Para Sartre la condición humana no puede consistir en aquel encapsulamiento seguro en su propia existencia, como estrella solitaria en un desierto metafísico. Contrario a Descartes, aquí no se pone en marcha un proceso radical e ininterrumpido de duda que culmine con el 'único'. Por principio, se asumen íntegras las relaciones con el exterior, asimilando todos sus fenómenos a la estructura de la conciencia. Para el caso particular del 'otro', éste se incorpora al *cogito* por derecho propio, es decir, como 'depositario' de una existencia plena que no precisa una

corroboración posterior. Esta situación del cogito que ve irrumpir en su horizonte a otros existentes es lo que Sartre denomina *intersubjetividad*.

Para Heidegger, el hombre es 'ser ahí' (*dasein*), un modo para decir que se encuentra inmerso en el mundo, relacionado con él. Y en ese mundo se presentan otros hombres. Por eso, vivir entre hombres, es un aspecto del *dasein*; Sartre por su parte establecerá al *cogito* como un horizonte 'compartido' de raíz con otras existencias. El hombre, según su *dasein* lo plantea, habita el mundo en presencia de hombres igual que él. Esta cara o arista de la conciencia nuestro autor la llama 'ser para otro'. Podemos dar por hecho entonces que el solipsismo es una técnica filosófica, pero nunca una realidad concreta. Ni siquiera el ermitaño, quien ha dimitido del trato con los hombres, duda que existan. Bien sabe que están 'allá', viviendo un tipo de vida que él rechaza, razón por la cual los ha abandonado. No obstante sigue siendo un ser intersubjetivo que buscó posicionarse en la periferia social, donde la concentración de relaciones humanas se encuentra en su mínimo.

Por lo tanto, la fenomenología realiza la descripción de la realidad humana sin descomponer el mundo entre lo que es y lo que parece ser. Tampoco replica el proceso que demuestra que la realidad exterior 'sí existe'. Sin necesidad de mediación divina ni de otro tipo, asume directamente el mundo como la materia prima para efectuar sus análisis. Por esto la meditación cartesiana y sus fines particulares representan para Sartre, sí una herramienta filosófica de suma importancia, pero también un momento superado, puesto que la subjetividad (que para él es existencial, no epistemológica) es usada como trampolín para trastocarla en intersubjetividad.

En el estudio sobre la conciencia efectuado por la fenomenología, la intersubjetividad ocupa un lugar esencial en la compleja organización del *cogito*; pues todo sujeto se encuentra de suyo inmerso en un plano de relaciones simbólicas, indispensables para adquirir los atributos típicos de una existencia humana. Para Sartre un solipsismo rígido que rechaza la realidad del ámbito intersubjetivo resulta erróneo; tanto, que figurarnos a los demás como autómatas podría convertirse en una opinión poco cortés e incluso insultante.

2.1.6 La responsabilidad

Y es precisamente la certeza en la 'otredad', lo que reconfigura completamente el juego de la libertad en el que hasta entonces nos habíamos movido: mis actos, que sólo a mí incumbían, se adscriben ahora a un nuevo marco en el cual debo incluir al prójimo como un factor central para

mi toma de decisiones. La inobjetable presencia del otro llega a ser tan fuerte, que su mera posición de testigo puede bastar para decidir alterar mi curso de acción.

Incorporar la libertad en la intersubjetividad conlleva la responsabilidad de asumir los propios actos frente a los otros y no solo frente a mí. Retomando la cuestión del libertinaje, quien incurra en tal conducta deberá rendir cuentas de ello, más que a sí, a su comunidad: cuando hay otros, el libertinaje es un acto arriesgado, de difícil decisión, que incluso puede precisar de fatigosas cavilaciones para lograr el éxito; lo cual lo coloca en el género de las acciones meditadas y por lo tanto originadas por una voluntad libre.

Como última mención a este asunto, podemos decir que el libertinaje, en tanto acto moral, resulta ser una especie de egoísmo rampante, cuyo efecto es la lesión del ámbito intersubjetivo. El libertinaje hace prevalecer una abstracción, el sujeto y nadie más, cuyo deseo particular se disgrega de la realidad social y el interés común. En efecto, en el libertino prima su interés. Desenfocado de su verdadera situación, toma decisiones 'como si' solo él pudiera eximirse de las restricciones sociales. Es el objetivo de las leyes, en tanto coactivas, encargarse de que los sujetos no 'olviden' que pertenecen a una colectividad, la cual los puede castigar si no es respetada. Por este motivo es que una cárcel en México, cualquiera sea su función real, se designa formalmente con el nombre de CERESO, es decir, 'Centro de Reintegración Social'.

Al tener a la vista que toda interacción social conlleva una cuota de responsabilidad, la libertad se vuelve verdaderamente intersubjetiva. Cuando el sujeto comprende su situación comunitaria y se incorpora a ella, encuentra las condiciones para ejercer su responsabilidad. Nuevamente, este fenómeno tiene un origen que excede el marco jurídico: puedo levantar la mano y adjudicarme la responsabilidad de algo aunque no esté siendo imputado por la ley. Es decir, me hago responsable de una situación *existencialmente*. Todos tenemos episodios así en nuestra vida.

Lo repetimos, la responsabilidad es un fenómeno más hondo que una simple cuestión jurídica. Esto la dota de una gravedad u obligatoriedad de que las leyes son incapaces. Así el educador Janusz Korczack se siente 'responsable de morir', no como un asunto legal, sino debido a su profundo compromiso con los niños del ghetto de Varsovia; razón que finalmente lo decide a unirse al destino de ellos. Por supuesto pudo haberse salvado ¿pero a qué precio? Entre el 'deber de educar con el ejemplo' o salvar la vida, impertérrito optó por lo primero como más importante. Este, qué duda cabe, es un ejemplo sublime de responsabilidad rayano en la santidad. En términos éticos, un papel destacado que juegan los más atroces escenarios humanos es permitirnos que se

muestre cuán grande puede ser un hombre en el amor de sus semejantes. El fruto último que podemos obtener de la decisión de aquel hombre, es comprender que si bien la vida es valiosísima, hay otras cosas que lo son todavía más. Que aunque se debe apreciar la vida, como un bien invaluable, sin embargo no se esté dispuesto a lo que sea por mantenerla.

El anterior ejemplo nos acerca a la noción de responsabilidad según lo propone Sartre: 'el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es, y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia. Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres'.⁶¹ Estas sorprendentes palabras desafían cuando menos una acepción de responsabilidad: aquella circunscrita a la individualidad del sujeto. El uso cotidiano de esta palabra adjudica a un sujeto determinado la autoría de cierta acción y sus implicaciones. Sin embargo, para el existencialista, la responsabilidad adquiere los confines más amplios imaginables y se ensancha hasta abarcar todas las acciones, propias y ajenas sin excepción. El sentido de lo que Sartre entiende por ella se puede expresar de la forma siguiente: el origen de la responsabilidad reside en el individuo, pero su índole es tal que lo obliga a poner en sus hombros la carga moral de su época, es decir, a responder por todo aquello que llevan a cabo sus coetáneos. Ser responsable en un contexto intersubjetivo conlleva entonces una exigencia en el campo de la *praxis*, que impide permanecer indiferente frente al acontecer humano en general.

2.1.7 Sartre y Kant

En este punto, Jean Paul Sartre se encuentra en el umbral de un pensamiento que emula la doctrina ética desarrollada por Immanuel Kant. En efecto, sostendremos que también él propone un criterio de conducta inapelable.

A continuación insertamos juntas sendas afirmaciones que permitirán apreciar cómo el concepto de libertad sartreano mantiene una auténtica filiación con la ética kantiana:

- El imperativo categórico, que solo enuncia en general lo que es obligación, reza así: ¡obra según una máxima que pueda valer a la vez como ley universal!⁶²
- Cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que al elegirse, elige a todos los hombres. En efecto, no hay ninguno de nuestros

⁶¹ Jean Paul Sartre. *Op. cit.*, 1988. p. 19.

⁶² Immanuel Kant. *La metafísica de las costumbres*. Tecnós. Madrid. 2005. p. 225.

actos que, al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser.⁶³

Si evitamos despistarnos por las diferencias de expresión, se podrá observar que la ética kantiana y la de Sartre apelan a una instancia de la conciencia que reviste 'autoridad'. Su función es emitir una sola orden, la cual es recibida con un fortísimo sentido de 'obligatoriedad'; es decir, dicha instancia posee el poder suficiente para exigirle al sujeto su cumplimiento. Se postula de esta forma la existencia de una ley 'práctica' que imperativamente reconviene al hombre a acatar aquel mandato.

Sin embargo respecto de dicha ley, ningún autor especifica cuáles acciones deben ejecutarse. Por lo tanto es posible que tanto 'la máxima que vale como ley universal' como 'la imagen del hombre tal como debe ser', se refieran solo indirectamente a las acciones particulares y que su verdadero objetivo sea proporcionar un principio para conducir la vida. Es decir, se consideran las acciones concretas como simples medios para el cumplimiento del único fin, cifrado en el imperativo categórico. De este modo, cabe decir, Kant y Sartre proponen que el proyecto de un sujeto, sea enderezado hacia el acatamiento de esta orden: encarnar la ley universal y/o emular la imagen de hombre tal como debe ser.

La resistencia que esta ley opone a los ejemplos concretos es paralela a la ofrecida por la virtud de la prudencia o *frónesis*, que no se plasma en un acto predeterminado, sino que surgen ocasiones no previstas que un *ethos* virtuoso interpreta como oportunidades para concretar en acción aquella noción moral no muy definida. Respecto a esta especie de 'intuición moral' que comprende la sustancia sin entrar en los detalles, Séneca la expresa de la siguiente manera: 'el que se instruyó para toda la vida, no necesita ser amonestado en particular'.

Por principio no existen escenarios adversos capaces de impedir el cumplimiento de la ley moral, por lo que su realización es posible en cualquier circunstancia: durante el trance de la guerra, en una pandemia, frente al asesino a sangre fría o con el hombre ruin. También en los templos religiosos, en sesiones filantrópicas, durante un concierto o en el salón de clases, etcétera.

La filosofía pese a su prestigio y capacidad de argumentación, desde tiempos tempranos enmudece de vez en cuando. Uno de los casos que suscitan su acallamiento es precisamente el

⁶³ Jean Paul Sartre. *Op. cit.*, 1990. pp. 19- 20.

que aquí tratamos. Contrasta fuertemente el tecnicismo y claridad de la fórmula proclamada por Kant (convenientemente enmarcada en signos de exclamación) con la balbuceante respuesta que podríamos darle a las siguientes preguntas: ¿Por qué manda el imperativo categórico? Y más importante aún ¿Por qué debo obedecerlo? ¿Por qué? En páginas anteriores no tuvimos empacho en reconocer que la ética es en primer lugar un problema y sólo posteriormente un haz de soluciones. Ahora lo confirmamos. Porqué el imperativo *es eso*; resulta un misterio. Porqué *debemos* obedecerlo; resulta una decisión sin garantías. La respuesta por supuesto, es insondable.

Debido a lo anterior, cualquier solución dada resultará en algún punto pedestre. No obstante proponemos una que consideramos legítima y racional: obedecer el imperativo garantiza la coexistencia humana. Apelando a este principio de recta conducta, se busca superar la etapa salvaje que impone la supervivencia, para elevar la vida a un reino de lo ético que permeé la totalidad de las relaciones humanas.

La finalidad anterior es compartida por Sartre, quien exige al hombre se haga responsable y también adopte una máxima que posibilite hacer del curso de la vida un modelo compatible con el ámbito intersubjetivo. Al margen de la terminología kantiana pero plegándose a su sentido, lo expresa de la siguiente manera: 'Todo ocurre como si, para todo hombre, toda la humanidad tuviera los ojos fijos en lo que hace y se ajustara a lo que hace. Y cada hombre debe decirse: ¿soy yo quien tiene derecho de obrar de tal manera que la humanidad se ajuste a mis actos? Y si no dice esto es porque se enmascara su angustia'.⁶⁴ La conversión del imperativo categórico en proposición hipotética no debe confundirnos; bajo la aparente divergencia de la estructura lógica y de palabras hecha aquí por Sartre, yace el mismo significado que el enunciado por Kant. Es presunción corriente de los filósofos no reconocer la fuente, con el fin de arrogarse una idea después de disfrazarla con otras palabras. Pero sin duda decide mal quien así hace cuando el autor original ha expresado la idea con tal luz, que resulta prácticamente insuperable.

Resumiendo, lo que resulta seguro en Kant, es sumamente probable en Sartre: apelar a una instancia moral que 'obliga' de suyo a actuar según la ley de la conciencia. Dicha instancia es pues el punto de convergencia entre ambos pensadores. Ahora la pregunta pertinente es: ¿obligación con quién? Aquí descubrimos que Kant y Sartre fundamentan el deber apelando a un 'principio de otredad'; es decir, asumiendo la existencia de otros sujetos. Tómese esto en su sentido estricto, sujeto en tanto sujeto; no como un subordinado y mucho menos como cosa. Si repasamos una vez

⁶⁴ *Ibidem*. pp. 23-24.

más el sentido del par de citas que antes resaltamos juntas, notaremos que cada filósofo apoya su tono imperativo en el supuesto de que toda acción del hombre tiene como horizonte a los demás sujetos. Con *el otro* instalado en su propio campo de acción, el *cogito* toma conciencia de su eticidad. En otras palabras, la obligación (o el deber) aparece junto con el surgimiento de la intersubjetividad, espacio donde los otros revisten frente a la voluntad, la exigencia de no atropellarles durante el curso de acción y decisiones tomadas por el individuo. Podría entenderse esto como un 'freno moral' o una influencia retensora que ejerce 'el otro' con su simple presencia, sobre las opciones de que dispone la libertad del sujeto.

Al afirmar que la intersubjetividad fundamenta la doctrina de Kant y Sartre, no hago del primero un fenomenólogo, puesto que parten de planteamientos cognoscitivos y ontológicos fundamentalmente distintos. Jamás podríamos obtener de la propuesta sartreana sobre la libertad el siguiente pasaje tomado de la 'metafísica de las costumbres':

El concepto de libertad es un concepto puro de la razón que, precisamente por ello, es trascendente para la filosofía teórica, es decir, es un concepto tal que no puede ofrecerse para él ningún ejemplo adecuado en cualquier experiencia posible; por tanto, no constituye objeto alguno de un conocimiento teórico, posible para nosotros, y no puede valer en modo alguno como un principio constitutivo de la razón especulativa, sino únicamente como uno regulativo y, sin duda, meramente negativo; pero en el uso práctico de la razón prueba su realidad mediante principios prácticos que demuestran, como leyes, una causalidad de la razón pura para determinar el arbitrio con independencia de todos los condicionamientos empíricos (de lo sensible en general), y que demuestran en nosotros una voluntad pura, en la que tienen su origen los conceptos y leyes morales.⁶⁵

Con este ejercicio comparativo se pretende sostener pese a las evidentes distancias intelectuales, que en cuanto a 'doctrina ética', Kant y Sartre confieren una importancia capital a la noción de intersubjetividad. A esto puede agregarse la siguiente deducción: que una filosofía fundada en el solipsismo tendrá nulas o muy pocas oportunidades de sustentar una ética acorde con las descripciones que realiza la fenomenología. Esto se debe a que, según Sartre, no puede haber ética en soledad, pues en la intimidad de la conciencia se encuentra inviscerado lo que podríamos denominar como 'el cogito de la alteridad', a falta del cual la estructura que constituye la subjetividad adolecería de un punto ciego que la incapacitaría completamente en cuestiones de ética y todo lo que esta implica:

mis resistencias al solipsismo [...] prueban que siempre he sabido que el prójimo existía, que siempre he tenido una comprensión total, bien que implícita, de su existencia, que esta comprensión <preontológica> encierra una inteligencia más segura y más profunda de la naturaleza del prójimo y de su relación de ser con

⁶⁵ Immanuel Kant. *Op cit.*, 2005 p. 221.

mi ser que todas las teorías que hayan podido construirse fuera de ella. Si la existencia del prójimo no es una vana conjetura, una pura novela, se debe a que hay algo así como un cogito que le concierne.⁶⁶

Solo resta llamar la atención sobre un problema que triunfa de los esmerados desarrollos sartreanos sobre la libertad. Se trata de lo siguiente: si hemos establecido que Sartre profesa a escondidas la ética kantiana, ¿qué lugar ocupa la libertad frente a aquella instancia que obliga? ¿Qué lugar, frente al deber absoluto de vivir con rectitud? Asumir como lo hace Sartre, una libertad sin reservas, no admitirá tampoco las intromisiones del imperativo categórico, por legítimas que sean. De aquí la siguiente antinomia: el deber y la libertad no pueden fundirse en un solo fenómeno. Conceptualmente se comportan como el agua y el aceite. Sartre o es kantiano o un filósofo de la libertad. Por supuesto, puede sostener que dos posturas contrarias son verdaderas al mismo tiempo, declarándose así un filósofo dialéctico, que fue precisamente en lo que se convirtió al final de su vida. Sin embargo esto tan solo confirma, recordando la característica fundamental de la ética, que estamos ante un problema.

⁶⁶ Jean Paul Sartre. *Op. cit.*, 1984. p. 279.

2.2 Kant o sobre el fundamento de la democracia

Es el hombre libre para acatar o no el imperativo categórico, pero ¿tiene esa libertad el poder suficiente para sobreponerse a aquella autoridad e implantarle su propio querer como principio? Procedamos más lentamente. Tenemos una acepción de libertad, llamémosla A, que es fácilmente verificable y consiste en la capacidad para ejecutar actos: 'si trabajará en el campo o no, si comerá o beberá o visitará un amigo o no, si se pondrá o quitará el vestido, si edificará casa, tomará esposa, si se ocupara en algún oficio' si transgredirá u obedecerá, etcétera. Tenemos también una libertad B, que designamos 'absoluta', la cual nos posiciona como origen del bien y del mal, permitiendo así la creación de un prístino estado de cosas, donde la piedra de toque es nuestra soberana voluntad.

En el primer tipo de libertad (A), la voluntad se encuentra llamada a tomar postura respecto a un orden dado de cosas; sólo bajo este supuesto es posible estar en acuerdo o desacuerdo y actuar conforme con ello. Es decir, se adoptan decisiones respecto a una estructura axiológica objetiva que el sujeto puede cuestionar pero que no puede dudar que existe y reviste autoridad. Es bajo esta situación que Sartre adscribe su idea de libertad. La otra modalidad (B), es irreal, una alucinación de la voluntad, donde todo el orden puede trastocarse con solo quererlo, retocando aquí, matizando allá, suprimiendo, agregando. Esta voluntad endiosada podría organizar un estado de cosas aberrante de las cuales no pudiera extraerse esta conclusión. Sería el poder de transformar lo peor en modelo de santidad.

Merecería realizarse un estudio cuyo fin sea relacionar el fenómeno de la libertad con la concepción de la psique propuesta por S. Freud. Podrían surgir interesantes correspondencias, tales como decir que el primer tipo de libertad (A) refiere las provincias psíquicas conocidas como el 'yo' y el 'superyó'; mientras que la libertad (B) se corresponde con el 'ello', en tanto que éste nunca se resigna a acatar el 'principio de realidad' y ciegamente desea acomodar el mundo de acuerdo con el 'principio de placer', es decir someterlo todo conforme a su pulsional y bruta voluntad.

En adelante solo nos ocuparemos de la libertad que hemos tipificado como (A), por lo que será innecesario consignar esta marca cada vez que se la menciona. Decidimos desarrollar el tema de la libertad en Sartre y su relación con Kant porque creemos que tiene consecuencias que exceden la mera teoría filosófica, concretables en un modelo de organización política, educativa, económica y social; en suma en una forma de vida.

Me permitiré proponer un valor con un fuerte retraso histórico: la democracia. Podrá sorprender esta afirmación, puesto que la democracia está de moda. No obstante una cosa es su fama y otra sus progresos efectivos. Consideramos que intentar una más honda concepción de este asunto, superará aquella limitada concepción suya como mecanismo político que otorga el derecho del sufragio. Su calado llega más profundo, hasta convertirse en un ejercicio permanente de asunción de la propia humanidad, uno de los grandes objetivos de la pedagogía.

Comúnmente se tiene la idea de que para 'ser demócrata' basta con quererlo, como un objeto a nuestra disposición. Nada más erróneo. Esto implica formarse en la democracia; es decir, precisa de educación. Son necesarios esfuerzos que la fomenten y dispongan al hombre a progresar en ella, pues no es demócrata quien ignora lo que él debe y lo que le deben a él, en tanto partícipe de un colectivo. Pero no referimos tan solo la dimensión civil o ciudadana del sujeto; nuestra propuesta incluye este factor como uno de sus aspectos, pero en sí misma es más. Proponemos pues, la democracia no como política, sino como *humanismo*.

¿Qué consecuencias se siguen de esta expansión? La primera de todas es el replanteamiento del estado de cosas que impiden a los hombres percatarse de esta posibilidad. Estamos demasiado habituados a las gradaciones sociales, ese tipo de mentalidad que jerarquiza todas las características de las personas, para así posicionar las propias en un punto determinado de la escala. Así el sujeto se considera superior a unos e inferior a otros, adecuando su conducta en cada caso. El peligro aparejado a este criterio, es la negación del sujeto por distintas vías. Al humano 'de segunda' se le pone en entredicho y le es negado un mundo de oportunidades que ya existen, pero que pocos tienen permitido aprovechar. Lo risible de este criterio es que todos resultamos ser humanos de segunda, pues no hay quien posea una cualidad de la cual no se encuentren ejemplos de una mayor y una menor perfección.

Se trata pues, de revertir la inercia de una mentalidad que permea la totalidad de las relaciones humanas y que es la encargada de reproducir esta situación de injusticia generalizada. La democracia se instituiría así como una lucha por la reivindicación y la justicia al proponer como eje de su actividad una reorganización de las relaciones que tenga como efecto una creciente igualdad de oportunidades, sin distingos. Por supuesto, no se trata de eliminar las diferencias, lo cual contrariaría un fundamento de la democracia; sino de situarlas bajo un criterio equitativo para con todas y que se forme, por así decirlo, un crisol cuyos componentes son precisamente esta diversidad.

De facto, el mundo ya es un mosaico cultural en el cual cada componente brilla con luz propia; esto por sí mismo prefigura la necesidad de democracia. Lo que la impide pasar de la simulación a una verdadera instauración, es la negativa de un sector de seres humanos, quienes con esta reacomodación perderían su posición privilegiada en la punta superior de la escala jerárquica. De este modo, la democracia es un movimiento histórico permanente que obliga al cambio en el mundo. La democracia (o la paz mundial) podría ser mañana mismo una realidad si en verdad todos los hombres así lo desearan, pero como esto es imposible, aquélla se concreta gradualmente mediante extensos períodos de antagonismo y sólo de manera imperfecta.

Con lo anterior la democracia quedaría consignada como una nueva estandarización antropológica, cuyo fundamento sería la diversidad de tipos humanos en la base misma, es decir *diferentes pero equivalentes*, rechazando las pretensiones supremacistas siempre prestas a la dominación. Pero si deseamos conceptualizar la democracia como humanismo la debemos asegurar como modo de vida o como elemento que interviene en el actuar del sujeto en todas sus facetas. Situarla a este nivel más íntimo es quizá lo más difícil y el último grado de desarrollo de que es susceptible, pero es también el más deseable de conseguir. Su efecto manifiesto será el nivel de conciencia y acción que externaliza en lo que respecta a la apreciación del ser humano en general y por supuesto de sí mismo como individuo. Pero no adelantemos el resultado. Antes debe examinarse el obstáculo que a su paso encuentra e impide que esto sea una realidad.

Usualmente se piensa que un estado democrático es aquel donde no existen leyes que abiertamente impongan la adopción de un determinado punto de vista. Se cree que si un estado se proclama demócrata, automáticamente sus ciudadanos gozarán de las bendiciones de la democracia. Este razonamiento tiene fallas, pues el ciudadano podría estar siendo engañado alevosamente o la democracia que le es ofrecida podría encontrarse lejos de lo que aún puede llegar a ser. Es pues necesario emprender los esfuerzos personales y colectivos suficientes a fin de adquirir un concepto de vida que exija a la democracia más de lo que está dispuesta a dar, al encontrarse mediada por un estado. La democracia necesita entonces preparación y cultivo de las germinales tendencias que en este sentido existen el hombre. Ésta por tal razón, no es un orden ya consolidado del cual solo queda recibir las primicias, sino un logro aún no realizado por el cual hay que luchar.

Como cualquier otro desarrollo cultural, la democracia requiere de unas condiciones mínimas. Hoy en día se consideran derechos inalienables la alimentación, vivienda, vestido y educación. Sin

embargo esto es tan solo letra muerta, como lo demuestran las monstruosas desigualdades existentes. La democracia solo puede ponerse a mano consigo misma cuando a sus logros parciales, se suman las medidas tendientes a garantizar la vida de los desposeídos. No hay democracia donde existen personas que emplean todas sus energías en apenas sobrevivir.

La posibilidad real para construirla depende de garantizar un proceso que expanda el horizonte de las personas y posibilite el desarrollo individual. Un pacto social justo debe asegurar entonces el crecimiento personal y además el derecho irrestricto de expresar los resultados de dicho crecimiento. Es decir, se exige a los pactantes respetar las manifestaciones de un sujeto o grupo, no debiendo interferir de ninguna forma con el fin de sofocar o siquiera matizar tales expresiones. El acatamiento de un pacto de este tipo garantiza el mismo beneficio para las propias actividades, opiniones, etcétera. Por supuesto, el derecho irrestricto de expresión tiene sus lindes en el respeto recíproco.

Se han mencionado tendencias germinales o aptitudes para la democracia. ¿Qué es lo que se quiere decir con esto? Por supuesto, no sugerimos que la democracia sea el destino que le aguarda a la humanidad; si no se toman las medidas necesarias podría nunca llegar a concretarse. Pero la diversidad de horizontes impone el reconocer 'otredades' en un mundo atravesado por lo intersubjetivo. Históricamente la reacción ante esta otredad ha sido a) absorberla, b) respetarla y c) aniquilarla. Pretender absorberla, incitarla a adoptar nuestras costumbres es un modo velado de rechazo a su diferencia; es miedo o desprecio de esa especificidad suya. Respetarla, por su parte, expande el punto de vista que define lo humano, partiendo de lo propio hacia un espacio nuevo representado por el otro. La aniquilación podemos entenderla como la atroz antítesis de la actitud democrática.

Proponemos que el respeto sea el germen o aptitud que hemos mencionado: la democracia 'perfecta' sería pues, un estado de perfecto respeto, donde para ser reconocido no se tiene que 'gritar', ni se tiene que demostrar nada ni pelear para ser; donde se respetan *a priori* las diferencias y aún queda espacio para reconocer aquellos tipos humanos que por nuestra natural limitación de tiempo y espacio, no conocemos. Sin embargo, fuera de esta situación utópica, el reconocimiento se obtiene mediante el antagonismo, pues sólo existe mientras se tengan los medios para hacerlo valer; por decirlo así, tener el derecho de ser reconocido, es un perpetuo defender ese derecho.

La enorme tarea que implica democratizar la vida, las cosas más grandes y las situaciones cotidianas, encuentra en la educación un punto de apoyo que ninguna otra institución social puede proporcionar. En efecto, la escuela correctamente dispuesta puede ser un elemento revolucionario, mucho más que la familia, cuyo papel las más de las veces es tradicionalista; incluso una revolución iniciada en los centros de saber podría repercutir en el trato familiar, haciendo posible que la democracia 'comience en casa'.

Si la educación resulta imprescindible, debe entonces revisarse qué corrientes específicas se dirigen hacia fines democráticos. Dentro del conjunto de las humanidades cada una debe buscar qué elementos pueden contribuir con la educación que se pretende. Textos de historia, pedagogía, sociología, la literatura, etcétera, se encuentran ya dispuestos como canteras dónde extraer sugerencias. Una didáctica democrática empleará preferentemente la argumentación, cuando las cuestiones son vitales, pero en general será el recurso por excelencia. La palabra viva, entonces, debe ser considerada un medio más importante que los libros.

Debemos asignarle un papel destacado a la filosofía, no porque de hecho sea una disciplina democrática, sino por su potencial de serlo. En efecto, la filosofía es proclive a identificarse con las ideologías tal como lo demuestra su historia, donde los filósofos no siempre consideraron la democracia como la mejor vía: Santo Tomás justificó el régimen monárquico mediante teología. Heidegger, el existencialista mayor, simpatizó con el nazismo; etc.

A fin de no perdernos en el mar de las posturas, contrariedades y matizaciones, que son repertorio de la filosofía, debemos encontrar en ella alguna idea especialmente adecuada, que a modo de asidero nos ayude a mantenernos en nuestra posición. Esta idea la encontramos nuevamente en la filosofía kantiana, la cual creemos alberga la democracia en potencia. Kant acuñó el término 'Razón'. Ciertamente que la palabra es de uso popular, pero carece de significación filosófica y sistematicidad, las cuales este filósofo le imprime a fondo. En efecto, la 'Razón' tiene las mayores consecuencias en el plano de las relaciones humanas; amén de su papel definitivo para investigar los alcances y limitaciones del conocimiento: Descartes abrió a la reflexión el camino de la subjetividad y Kant lo continuó hasta el colmo de la coherencia. El resto es, como diría Whitehead respecto a Platón, una mera especificación, una nota al pie de página.

Cuando antes hemos dicho que la democracia supone un criterio de equidad, a nuestra mente acuden ideas que lo respaldan, tales como la de dignidad, humanidad, conciencia, etcétera. Sin duda que estas y otras nociones pueden ser empleadas para denotar aspectos universales hallados

en el hombre. Pero debido a una cierta vaguedad inherente a estas palabras (¿qué es un acto de humanidad?), resultan inadecuadas si lo que se busca es la precisión, atributo siempre presente en la filosofía de Kant. La Razón es la piedra de toque de su filosofía, que sirve como herramienta metodológica y a la vez como elemento que define al hombre. Esta acepción de 'Razón', humana por antonomasia, es la clave para asentar el criterio de equidad que estamos buscando. Preliminarmente pues, podemos sostener que todo ser humano posee razón (o que ninguno carece de ella).

En la interacción cotidiana, durante las más diversas actividades en compañía de los demás, la razón es el factor que las regula. En un acto de comunicación las partes interesadas suponen en quien tienen enfrente, una comprensión respecto al asunto de que tratan. Los sujetos partiendo de la necesidad de hacerse comprender, están impelidos a encontrar un punto de encuentro que posibilite un acuerdo. Se suscita pues, una comprensión mutua que equipara a los sujetos debido al uso del razonamiento; por decirlo con moneda corriente, 'entraron en razón'. No importa la naturaleza de la comunicación, puede ser de tipo comercial o intelectual, puede ser un asunto familiar o de trascendencia social. Lo importante es asentar que esta comunicación existe y que la razón es lo que condiciona esa posibilidad de situarse juntos y discutir un asunto en común.

Es a partir del acto de comunicación que sabemos que además de uno mismo y su interés, se encuentra aquel que nos apela, colocándose como una humanidad frente a mí; más precisamente como *otro yo* y por tanto a un mismo ras de suelo. Esta aprehensión para Kant es racional, un fenómeno que implica la razón. De aquí derivan los postulados en el ámbito de la *praxis*, técnicamente conocidos como principios de la razón práctica o fundamentos de la eticidad. Para nuestro fin, los consideraremos a su vez el fundamento de la democracia.

En la filosofía kantiana esta situación de reconocimiento llega de golpe, es tácita a la razón; se trata de aquella 'inteligencia más segura y más profunda de la naturaleza del prójimo' expresada por Sartre. La fuerza de esta captación es moral, pues exige una recta conducta respecto a quien tengo enfrente. En la vida empírica e histórica del ser humano, sin embargo, nada se encuentra tan mancillado como este reconocimiento, si hemos de tener en cuenta el modo efectivo de actuar de la generalidad de las personas. Debido a esto Kant declara: 'Falta todavía mucho para que, tal como están las cosas y considerados los hombres en conjunto, se hallen en situación, ni

tan siquiera en disposición de servirse con seguridad y provecho de su propia razón'.⁶⁷ Como cualquier otra actividad, el reconocimiento es susceptible de perfeccionamiento, lo cual evidentemente precisa de ejercicio. Lo repetimos, no basta querer ser demócrata, debe uno prepararse en ello.

Salvo juicios excepcionales como el anterior, que señala el escaso provecho que sacan los hombres de la razón, Kant se caracteriza más bien por presentar una razón perfecta y acabada. Sin embargo son aquellas pocas expresiones sobre el rudimentario desarrollo de la razón en general las que diagnostican mejor la verdadera situación. En efecto, el ejercicio de la razón se encuentra en un estado imperfecto, por tanto exige la costumbre de su uso, que con los reiterados intentos le permita llegar al punto de su consolidación, generando 'comunidad' entre seres humanos que se conduzcan racionales. Esta comunidad es posible en múltiples niveles de realidad, como las relaciones personales, el ámbito social, político o la ciencia. De hecho, es factible para cualquier actividad donde cabe la discusión y el consenso.

Por lo tanto, dicha comunidad será posible también para la filosofía. En efecto, este escenario se ha construido mediante una tradición que discute sus problemas a través de un progresivo esfuerzo de la razón abriéndose camino hacia la verdad. Resulta pertinente aclarar que 'verdad' no hace alusión a una esencia metafísica, ni tampoco es una experiencia divina o inefable. Aquí la verdad se cifra en un proceso de racionalidad intersubjetiva, que no es otra cosa que la coherencia de la razón en flujo y reflujo consigo misma. Nuevamente, ésta no designa algo que remata en la perfección; consiste en el tránsito hacia situaciones cada vez más razonables construidas a partir de luchar contra estadios del pensamiento en que imperan las contradicciones y la fuerza en todas sus expresiones. Resulta así que todos los puntos dispersos, fragmentos de racionalidad, van logrando una recíproca integración. Y este es el logro de la razón: que tiende a ser única; una sola razón como matriz de los asuntos humanos y punto culminante para la filosofía:

Afirmar que antes del surgimiento de la filosofía crítica no había todavía filosofía suena arrogante, ególatra y, para los que todavía no han renunciado a su antiguo sistema, denigrante. Poder denegar esta aparente arrogancia depende de la cuestión: si puede haber más de una filosofía. No solo ha habido distintos modos de filosofar y de remontarse a los primeros principios de la razón, para fundar en ellos un sistema, con mejor o peor fortuna, sino que tuvo que haber numerosos intentos de este tipo, cada uno de los cuales también para el actual tiene su mérito; pero como, objetivamente considerado, solo puede haber una razón humana, tampoco puede haber muchas filosofías, es decir, sólo es posible un verdadero sistema de la misma según principios, por muy diversa, y a veces contradictoriamente, que se haya filosofado sobre una y la misma proposición.⁶⁸

⁶⁷ Immanuel Kant. *Filosofía de la historia*. FCE. México. 2009. p. 34.

⁶⁸ Immanuel Kant. *Op cit.*, 2005. p. 207.

Esta cita, de colección por su rareza, es otro ejemplo que nos muestra una 'razón en construcción' ajena a la costumbre de Kant, quien gusta de presentarla en el acmé de su esplendor. Fuera del tema que nos ocupa, deseo observar que en el anterior fragmento podría residir el fundamento de la filosofía hegeliana. Quizá en alguna de sus encriptadas páginas reconozca la deuda contraída con Kant por el papel que juega la razón en aquella teodicea donde la conciencia emprende la búsqueda de sí misma.

Retornando a nuestro asunto, ¿cómo incide la reflexión de Kant en la cuestión sobre la democracia? La razón, que además de humana es solo una, exige que cada uno reconozca, como en un espejo, la razón ínsita de los otros; es decir, que se reconozca la razón a sí misma en los demás sujetos. Si ésta incumple con aquella exigencia y actúa escindida de su situación colectiva, para beneficio de su atómica individualidad, lo que en realidad está haciendo es desconocerse a sí misma, pues rompe, por así decirlo, con el 'pacto de la razón' que es la llave de acceso a su plena condición humana. Si como quedó dicho la filosofía consigue su relativa unidad superando sus contradicciones merced a la actividad de la razón; en el campo de las relaciones humanas sucederá algo análogo y los puntos de vista que se oponen adquirirán su progresiva unidad, cuyo reflejo es el acto racional intersubjetivo.

Esta enredada dinámica de las relaciones interpersonales se encarna y clarifica si la situamos en la sociedad. Lo que la razón exige se realice con base puramente en su condición racional (como expresión de un imperativo de racionalidad práctica), la sociedad obliga que se efectúe mediante leyes justas. Es en la sociedad con pretensiones democráticas donde se intentan superar los desniveles de la razón, donde el individuo se fragmenta del todo y vive solo para sí mismo, hacia su unificación, donde cada uno se beneficia en el mismo derecho y vive en común (convive) con el resto. Aquí desconocer este derecho implica castigo, pues con su acto ha lesionado al cuerpo común del que forma parte y por lo mismo, él se ha hecho daño; es decir, ha cometido violación de su razón. Estos dos factores, la razón que exige se preserve para todas las interacciones y la sociedad que castiga si no se cumple con las leyes justas, son en suma dos expresiones de una misma cosa.

Considerando que democracia y razón guardan un vínculo de semejanza, definiremos la primera como el tipo de interacción que busca prevalezca el criterio de equidad dictado por la segunda. En otras palabras, la democracia allana el camino a la razón simplificando los obstáculos

que impiden al individuo reconocer a su igual; esto se logra si los factores culturales devienen irrelevantes y se considera solo la humanidad de quien se tiene enfrente. La democracia no desea la identidad de personas ni grupos, sino la igualdad que permite caracterizarla como humanismo. Por lo tanto, es la ética kantiana la que eventualmente lleva a reconocer esta igualdad de los hombres tal y como queda prototípicamente expresado en el imperativo categórico. El fin de la democracia está de acuerdo con este imperativo, pues pretende también que la sociedad provea el escenario donde todos queden consagrados como fines.

Puesta en el horizonte la consigna democrática, a manera de constelación para el navegante, es posible organizar el conglomerado de instituciones estatales y enderezarlo hacia la democratización de la vida. Preliminarmente, el suprasistema tiene la gran labor de limpiar el terreno de todas las prácticas que la impiden emerger. Es de suponer que muchos estados presumen contribuir con la democracia y que en efecto, sus constituciones denotan este sentido. Pero en la práctica todo se reduce a simulación, cumpliendo formalmente con la letra y burlando la ley en el fondo, permitiendo que imperen ocultos, los antidemocráticos intereses de élite que instrumentalizan todo lo que está al alcance de su poder. Un ejemplo de esto es hacer de la educación, empresa; generando así sujetos de explotación. Evidentemente esto perpetúa la opresión oponiéndose a la democracia que busca lo contrario: emancipación.

Según lo anterior, la situación no puede ser más disparatada: el estado, que sólo se justifica como *medio* al servicio del bienestar humano; él precisamente es quien revierte la ecuación y se erige como *fin*, infringiendo así el imperativo categórico del cual él debiera ser el más destacado modelo. Al actuar de esta manera, pone en evidencia que su esencia es perversa; pues los hombres pasan a ser *útiles* del Estado cuando en realidad corresponde que suceda lo contrario. Esto quizá explique la aversión de Kant por los soldados. La democracia que es más que un sistema político, lucha también contra el estado en este sentido, haciéndolo desocupar aquel lugar como fin, para colocar allí a sus legítimos ocupantes: las personas.

En el campo de la educación no bastan las modificaciones superficiales en el currículo. Será imprescindible el compromiso del suprasistema, del que sabemos cuánto puede: su apoyo será condición necesaria; es decir, poco se logrará si quienes dirigen un gobierno no trabajan en pro de esta causa. Pero si existe su ayuda, cualquier esfuerzo experimentará un crecimiento exponencial que hará resonar las reivindicaciones educativas, descartando así del terreno pedagógico, toda concepción de 'educación' como botín político.

Este proceso devendrá auténtico sólo si de hecho se emprende en cada faceta social. Por supuesto esto tocará intereses, algunos ya añejos que pueden todavía amenazar. Sin embargo, una educación verdaderamente igualitaria incursionará en lo económico, político, social, cultural, artístico, etcétera; es decir, la educación tiene el incomparable beneficio de hacer brotar una personalidad que piensa y por lo tanto interviene. Por ser así, refrendamos la dimensión transformadora de la educación y la democracia.

Ya que hemos mencionado el aspecto económico, sería ilustrativo reflexionar sobre su posible distribución democrática: como es vasta la riqueza producida entre todos, su equitativa distribución garantizaría un estado de bienestar muy cercano a la vida que llevan los mejor ubicados de la clase media. Preguntamos: ¿haría falta más? A partir de las fortunas insultantes, podemos deducir que sus poseedores, de facto, rompen con el pacto de equidad y por tanto, existen en falta: su riqueza no es trabajo suyo, sino como Marx explicó, producto del trabajador, quien nada sabe de ellas.

Lo ganado hasta ahora en términos de democracia no ha llevado a una etapa inédita de la evolución social. Históricamente se repite aún el mismo fenómeno bajo diferentes contextos: la dominación de una minoría sobre la enorme masa. Igual que el marxismo, apunta a una utopía donde ha cesado la opresión. No obstante, muchos factores se oponen y es difícil comenzar siquiera una tímida organización democrática. El obstáculo principal quizá sea el egoísmo natural en el hombre, que jamás se sacia; éste produce el orden de cosas imperante que se busca desarticular para que surja un nuevo horizonte. ¿Cuán profundo puede cimbrar este nuevo escenario el orden que actualmente conocemos? Su potencial transformador permanece como una incógnita.

En un proceso de tal magnitud, muchos que se dicen ‘demócratas’ declinarán llegados a cierta fase, alegando que en ‘eso’ consistía la democracia, cuando la fase en cuestión no representa sino un cambio de superficie. Es probable que ciertas consignas satisfechas los sitúe incluso como opositores del restante proceso democrático al cual pertenecieron. Todos tenemos nuestra pueril medida de democracia, pues en realidad, nadie sabe lo que ésta puede. Sería ingenuo decir: ‘hela aquí en toda su pureza; imposible mejorarla’. El proceso democrático ‘destina’ a sus partidarios a una incesante *praxis*, pues la meta se renueva de forma permanente. En términos escatológicos, la democracia final sería el paraíso en la tierra; una bienaventuranza no de ultratumba, sino del más acá.

Como puede apreciarse, la democracia trata de una situación hondamente humana y revolucionaria. Hemos dicho que ésta no es espontánea, sino requiere esfuerzo y conocimiento que conduzca al sujeto a asumir su justa posición en el todo social. La tarea democratizadora debe ser atendida en todas las interacciones sociales sin excepción y las escuelas resultan fundamentales. En este sentido, la educación encuentra su más grande desafío en quienes carecen de la conciencia de esta meta social a la que están llamados a participar. Estos 'desarrapados del mundo', estos excluidos de la marcha de las sociedades, invisibilizados a fuerza de negación, son, sin embargo, la prueba viviente de que en democracia aún está todo por hacerse.

Así pues, el papel del profesor será el de promotor de este humanismo que hacemos corresponder con una aspiración democrática. Quizá después de todo no resulte del todo falsa la aseveración que identifica la filosofía con ideología y nos atrevamos a decir que como profesores de filosofía promoveremos una ideología: aquella que se empeña por un criterio de equidad para con todos los hombres.

3. PSICOPEDAGOGÍA Y ADOLESCENCIA

3.1 Introducción

Puesto que esta investigación se propone indagar sobre la actividad docente para aportarle algún provecho, específicamente en la enseñanza de la filosofía, la pedagogía se nos presenta como un asunto importante.

3.1.1 El objetivo de la educación

La educación es universal. Las culturas penden de este principio humanizador por excelencia. *Grosso modo*, su función es hacer germinar un modo de vida, un punto de vista, una cosmovisión. Se compone de informaciones de muy diversa índole aptas para la sobrevivencia y preservación de un conjunto de concepciones consideradas verdades. En efecto, cualquier cultura identifica sus creencias con la realidad. Esta actitud, por supuesto, es dogmática y por lo tanto poco pueden aquí los criterios racionales de validez. Así es como se explica que en nuestra época, pretendidamente la más científica de la historia, existan hombres arraigados en el mito; ya la ‘dialéctica de la ilustración’ se ha encargado de investigar hasta dónde hinca sus raíces el pensamiento mitológico, descubriendo que el científico también tiene sus propias supersticiones. Las certezas tanto de los primitivos como de los ‘civilizados’, son prueba de la eficacia de sus respectivas culturas.

Específicamente los elementos de la cultura son la religión, las conductas rituales, actitudes morales, expresiones estéticas que incluyen el atuendo y la música; además un conocimiento relativo a la región donde se pertenece y de la que es necesario aprender todo lo que en ella signifique un factor de vida. Mención aparte merece el lenguaje, la adquisición humana fundamental. Puede decirse que prácticamente nada del mundo pasa desapercibido para el horizonte cultural de la humanidad en una u otra geografía: un animal raro o la llamativa finura de la arena en una región determinada, pueden incorporarse como elementos de un relato cosmogónico. Para el educador Juan Delval, la función de la cultura (y la educación) es ‘producir individuos lo más parecidos a los que ya existen y para ello los socializa de forma sistemática haciéndoles que se identifiquen con los ideales de esa sociedad’.⁶⁹ Esta afirmación, por supuesto, omite que existen culturas de la esperanza, es decir, que se inconforman y por tanto ‘esperan’ cambios o transformaciones de su sociedad.

⁶⁹ Juan Delval. *Los fines de la educación*. Siglo XXI. México. 2017. p. 2.

No obstante la diversidad de culturas, se encuentran todas ligadas a una misma intención que podemos considerar pedagógica: 'es la atención al desarrollo de los niños y de los adultos, no solo en el aspecto intelectual, sino también en el aspecto propiamente formativo o integrador de la persona humana'.⁷⁰ Una cultura trabaja el desarrollo en una dirección determinada, que con las generaciones deviene en tradición, la cual con su larga experiencia sabe cómo perpetuar las conductas. En ella se salvaguardan los aspectos valiosos que apuntan a su concepción prototípica de ser humano. Tal sería el propósito de la educación.

Conviene complementar lo anterior aclarando la etimología del término 'Pedagogía': su significado deriva del griego 'paidós' que significa niño y 'agein', que es guiar o conducir: παιδαγωγική. Pedagogía consiste entonces en la guía o cuidado proporcionado a los niños. Esto podría decir poco al hombre actual y a su comprensión moderna del concepto, puesto que dicha actividad remite al contexto de la Grecia antigua, donde el llamado pedagogo, generalmente un esclavo, era el encargado de atender a los niños. Podemos suponer que esta posición le impedía ejercer una plena autoridad sobre el niño, futuro ciudadano, pero sabemos que entre sus funciones se encontraba la transmisión de pautas morales e intelectuales.

De aquel significado histórico originario al presente, el vocablo 'Pedagogía' ha sufrido grandes transformaciones. Lo que inició con el encargo de los niños, ha llegado hoy a ser sinónimo de una disciplina con mucha relevancia política y social. Sin embargo, la pedagogía carga con un reproche de cuño positivista, que le adjudica una cierta falta de acuerdo y sistematicidad, pues se considera una ciencia al mismo tiempo que una rama de las humanidades. ¿Qué es en definitiva? ¿Es posible asegurarla para una de las partes con la conciencia tranquila de no cometer injusticia con la parte descartada? Pensamos que no, lo cual exige decantarse por una postura. El propósito de enseñar filosofía facilita mucho decidirnos por una pedagogía más cercana a las humanidades que a la ciencia, lo cual de ninguna manera libera al profesor de la obligación de saber lo imprescindible de la pedagogía 'científica'.

3.1.2 Filosofía y pedagogía

Si como dijimos la pedagogía se ocupa de niños y adultos en un sentido más amplio que el mero desarrollo intelectual; otro tanto podemos decir de la filosofía, cuyas meditaciones sobre el

⁷⁰ Raúl Gutiérrez Sáenz. *Introducción a la didáctica*. Editorial Esfinge. Naucalpan. 2000. p.17.

hombre son a menudo inevitablemente pedagógicas. Entre una y otra disciplina es claro que existen intereses en común y el punto convergente se centra en el hombre y su posible desarrollo.

No son pocos los filósofos que han abordado el tema con seriedad. Un ejemplo notable es el *Emilio* de J. J. Rousseau; tratado filosófico y pedagógico desarrollado en parte como novela. Aquí el ginebrino con la gran pluma que lo caracteriza, describe cómo una persona desde la más tierna edad y hasta lograr el pleno desarrollo de su constitución física, emocional e intelectual, puede ser conducido a lo largo de toda esta travesía. El punto importante que me interesa destacar, es que para la filosofía rousseauiana, la educación es indiscernible de la vida en su totalidad. Su detalle arraiga hasta aspectos que a muchos parecerán no merecer mayor atención en un tratado de educación, tal sería la sugerencia de no impedirle la movilidad de los miembros a un bebé, evitando las usuales mantas para envolverlo. O la recomendación a un Emilio de unos 23 años de edad, de no comenzar la vida conyugal hasta no haber culminado el desarrollo físico, empleando mejor ese tiempo y energía en un 'turismo político' que le permita conocer las distintas formas de organización social en el extranjero. Rousseau considera cumplido su compromiso cuando el joven Emilio se convierte en un ciudadano cosmopolita.

De hecho filosofía y pedagogía guardan relaciones tan estrechas que pueden incluso llegar a fundirse en un solo cuerpo disciplinario: la filosofía de la educación. Más cuando la pedagogía pasa a ser un tipo de conocimiento autónomo y especializado, surge la necesidad de desarrollar un tono en los contenidos que va perdiendo gradualmente todo parentesco con una meditación filosófica, en la medida que define con precisión los confines de su propio espacio de acción y reflexión. Dicho espacio es el de las instituciones educativas. En este marco la pedagogía 'suspende' sus preocupaciones desde el punto de vista existencial y de una antropología, para avocarse con exclusividad al fenómeno fundamental de la educación institucional: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía como ciencia no guarda relación con las actividades de velar o guiar de la pedagogía clásica. La presencia atenta y cercana del pedagogo de antaño cede paso a la pedagogía formal, cuyo *corpus* se circunscribe rigurosamente al trabajo realizado dentro de la escuela. Su prioridad consiste en alcanzar los objetivos curriculares y desarrollar todo lo necesario para adquirirlos. De esta manera, encontramos a la ciencia pedagógica ocupada por entero en la actualización de planes de estudio, en el correcto diseño de programas para cada asignatura, en investigaciones para optimizar su eficacia, etcétera. Al nivel de la interacción entre profesores y

estudiantes, es decir, del proceso de enseñanza-aprendizaje, el pedagogo no es tanto un mentor, como el puente hacia el aprendizaje escolar.

De este modo, la pedagogía como ciencia es indispensable para el correcto funcionamiento institucional, al proporcionar los fundamentos que hacen de la escuela un verdadero sistema formal de educación. Pero, hemos de reconocer que la pedagogía no se desarrolla independientemente, como si partiera de postulados teóricos ideales; su función adquiere sentido una vez que le es dictado su papel en un contexto social determinado. Cuando antes se ha mencionado el concepto 'suprasistema', hemos dicho también que a éste corresponde señalar la dirección a seguir. En la determinación del perfil educativo y de sus fines, las consideraciones políticas son determinantes; como bien comenta Velázquez Albo: '[en] los cambios en los planes de estudio, es fácil percibir que aunque se hace énfasis en argumentos académicos, éstos obedecen a políticas dictadas por los gobiernos en turno'.⁷¹ Esto nos permite vislumbrar el peligro de otorgar a la pedagogía el carácter de un *útil político*, lo cual no sabría decir si es una fortaleza o más bien un defecto.

De aquí podemos inferir la raíz interdisciplinaria que da origen a la pedagogía y pone al descubierto su compleja situación social: en efecto, situándola a ella en el centro, vemos que por un lado le llegan imposiciones de la instancia encargada del diseño de las políticas educativas; por otro lado, recibe de la psicología las prescripciones que tiene que adoptar para desarrollar procesos de aprendizaje eficientes. Bajo este contexto es pertinente hacer la siguiente pregunta: dejados de un lado los elementos de índole política y los concernientes a la psicología ¿qué tipo de material podemos encontrar que resulte ser indiscutiblemente autóctono de la ciencia pedagógica? Podríamos responder que, así como hemos establecido que la ética o es intersubjetiva o no es; así también la pedagogía o es un fenómeno sociopolítico o no es nada.

De este modo resulta menester que la EMS se articule con estos requerimientos de la pedagogía y que todas sus asignaturas contribuyan a la finalidad social declarada en los objetivos curriculares. Es decir, cada una de las disciplinas (no sólo las filosóficas) se acepta contribuyen a la formación del estudiante, pero esta cuestión no se determina por juicio popular, de forma que las matemáticas se impartan porque la gente 'cree' que son buenas; es una responsabilidad de la disciplina pedagógica proporcionar la justificación 'experta' sobre su inclusión en el programa de estudios. Se vuelve pues, necesario distinguir dos criterios cuando se trata de valorar las materias:

⁷¹ María de Lourdes Velázquez Albo. *Op cit.*, 2004. *Introducción*.

1. *Valor curricular.* Tenemos que cualquier asignatura (filosófica o no) tiene un propósito definido y juega un papel en el proceso educativo establecido por una institución. La Ética, tanto como la Química y las Matemáticas, tienen valor pedagógico, pues son precisamente éstas y no otras, las que se han incorporado al *currículum*. Puede ser objeto de discusión si dicho *currículum* es adecuado o si puede admitir nuevos elementos formativos. Por ejemplo, en estos tiempos de pandemia el estado ha resaltado la importancia de la alimentación, lo que ha tenido como efecto la inclusión en el nivel básico de una asignatura llamada ‘vida saludable’.⁷² Esta nueva materia, al margen de consideraciones médicas y nutricionales, deberá ‘cifrase’ en términos de una justificación pedagógica. Cabe decir que antes de la intervención del estado, la alimentación, pese a su incuestionable importancia para la preservación y el cuidado de la salud, carecía de todo valor institucional: esto no puede adjudicarse (sin pruebas) a intenciones perversas de la educación o a su complicidad con las empresas cuyos productos dañan la salud. La razón estriba en que el conjunto de cosas consideradas valiosas resulta siempre demasiado extenso y una institución no puede hacerse cargo de todas. De aquí que el universo pedagógico de un momento determinado deba organizarse en torno a una constelación de valores formativos en detrimento de otros.

2. *Valor intrínseco.* El valor que poseen los temas tal como los trata la Educación Media Superior es limitado; su indicación es meramente propedéutica e invitan a proseguirlas ya sea por los estudios universitarios e incluso por cuenta propia. Puede decirse que al margen de su justificación institucional, toda disciplina tiene un valor por sí misma. Para el caso de la filosofía, si una reforma como la RIEMS hubiera logrado desterrarla del campo pedagógico (o diluirla en tanto asignatura transversal) esto en nada habría afectado el importante lugar que ocupa entre las humanidades. En suma, existe una necesidad y un valor por hacer filosofía, sea esto o no reconocido por las instituciones de educación: los filósofos no ejercen su actividad para conseguir un certificado, aunque esto no es impedimento para que muchos de ellos posean tales reconocimientos.

Puesto que al final triunfó la filosofía sobre la reforma que pretendía suprimirla, debemos interpretar esto como una conciliación entre los intereses institucionales y lo que puede ofrecer la actividad filosófica. En otras palabras, el suprasistema finalmente reconoce a la filosofía valor

⁷² El Artículo tercero en un adiciónado del 15 de mayo del 2019 dice lo siguiente: “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la *promoción de estilos de vida saludables*, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras”.

pedagógico, es decir, considera conveniente mantenerla escolarizada y sacar provecho de aquellas características suyas para la formación adolescente. Pero entonces surge la pregunta: ¿Cuál es esa característica merced a la cual se incorpora la filosofía como disciplina con pertinencia institucional? Exploremos la siguiente tentativa de respuesta.

La filosofía es una de las humanidades y por tanto existe una fluctuante distancia entre ella y las ciencias exactas. Su método tanto como sus resultados, sumariamente plasmados en los textos de historia de la filosofía, dependen en gran medida del contexto del filósofo: ‘Dicha enseñanza se ha concebido de manera muy variable, ya que depende, en mayor medida que otras, de las finalidades que se le asignen, y estos fines reflejan, mucho más que en otros campos, la ideología propia de la sociedad considerada’.⁷³ Tal caracterización sumamente profana de la filosofía la destrona de su pedestal y la declara al servicio ‘de las finalidades que se le asignen’. Esta deja de poseer un valor metafísico y detrás de la palabra se esconden los más diversos intereses. Resulta pues, que a la institución le corresponde señalar cuál es su función, dejando de lado la finalidad que su propia etimología entraña: ‘amor a la sabiduría’.

Ciertamente la historia de la filosofía debido a su esencial desarrollo por antagonismos ofrece abundante material que justifica tal afirmación. Siempre es posible, si así se desea, interpretar el celo doctrinal de los filósofos como una defensa velada de sus propios intereses como individuos; a lo cual por supuesto tienen derecho si lo hacen a título personal, pero resulta una farsa si lo hacen escudándose en la filosofía.

Asumamos esta acepción metafísica de la filosofía, como ‘anhelo de verdad’ y preguntemos: ¿cómo puede ésta ser acogida desde una perspectiva pedagógica? ¿Cómo puede una tal búsqueda de la verdad contribuir con el *currículum* de una institución? Adelantamos que de hecho, ‘la verdad’ puede ser un obstáculo efectivo para el logro de poderosos intereses políticos y económicos. En relación con ellos ¡debemos confesar que es problemática la inserción de la filosofía en el *currículum*! pues hay ocasiones en que la filosofía desmiente la realidad social y expone a la luz su error. Puede rechazar como falsas incluso, ciertas funciones opresoras de la pedagogía. Si esto es así, nos encontramos acaso en una bochornosa situación para los filósofos cuya labor centrada en el valor ‘verdad’ no es suficiente para ser incluida en un programa: ¡más importante que verdadera, es que reporte utilidad!

⁷³ Jean Piaget. *Psicología y pedagogía*. SARPE. Madrid. 1983. p. 84.

Un *currículum* sin filosofía, es decir, carente de alguna idea rectora y por tanto también de compromiso, tendrá como efecto una educación de mercenarios, personas que emplearán sus conocimientos académicos con el único fin del beneficio personal sin escrúpulos. En ausencia de un orientador axiológico que aspire al factor ‘verdad’, las escuelas conducirían directamente a una competencia salvaje apenas contenida por los cauces del derecho positivo y muchas veces ni eso. Ciertamente esto es una dramatización que exagera al extremo los rasgos decadentes en que caerían las escuelas sin ningún parámetro de verdad. La filosofía de una escuela es por tanto la explicitación de los motivos que mueven a una institución para educar.

No es casualidad ni capricho que toda institución educativa adopte o los nombres de eminentes personajes o logros sociales importantes o simplemente un vocablo que haga referencia a algún destacado valor humano, con los cuales nos comunican que son conscientes de la dirección a donde dirigen toda su labor y de paso se conmemora esas personas, hechos o valores que contribuyen con el desarrollo humano.

Comprobemos esta aseveración mediante un ejercicio de ‘reducción al absurdo’. Supongamos en un lugar cualquiera del mundo que a una institución se decide llamarla ‘Adolf Hitler’ y pictográficamente se la decora acorde a la situación. Omítase el escándalo que de facto produciría y retengamos la situación tomada en serio: el mensaje inmediato transmitido es la recuperación, en el ámbito pedagógico, del legado de este personaje. Por tratarse de un contexto escolar, no puede significar otra cosa sino que se valoran positivamente su persona e ideales como aportes para la humanidad. El producto final serían niños y jóvenes educados en el antisemitismo, próximos promotores de una pedagogía de exterminio y por lo tanto nada menos que una generación de asesinos. Esta imaginación horrorosa de hecho sucedió.⁷⁴ Constituye el lado más negro de la educación que nos abre los ojos de hasta dónde puede llegar el poder de las ideas y nos previene de ser sumamente responsables del tipo de formación que como docentes habremos

⁷⁴ En México existen antecedentes de hostilidad racial, por increíble que esto pueda parecer, precisamente aquí. Durante la época posrevolucionaria, denominada ‘callista’, el Congreso de Sonora validó los siguientes artículos:

“ARTÍCULO PRIMERO. Se prohíbe el matrimonio de mujeres mexicanas con individuos de raza china, aunque obtengan carta de naturalización mexicana.

ARTÍCULO SEGUNDO. La vida marital o unión ilícita entre chinos y mexicanas será castigada con multa de \$100.00 a \$500.00, previa justificación del hecho, por los medios que establece el derecho común y será aplicada por las autoridades municipales del lugar donde se cometa la infracción”.

Además, un periódico de Cananea llamado *El intruso* en el año de 1927 exigía a las autoridades que “por convenir así a los intereses de la patria, se dé legalidad a una ley general tendiendo a la conservación de la raza. Evitando así el doloroso decaimiento que está sufriendo [la sangre mexicana] con la sangre amarilla asiática impidiendo el matrimonio y unión de chinos con mexicanos”.

Aunque los ‘normalistas’ no pueden considerarse un linaje y su desaparición como ‘genocidio’, sin duda se trata del asesinato de un colectivo (43 jóvenes, 43 vidas...), que, ocurrido entre el 26 y 27 de septiembre de 2014 en Ayotzinapa, es uno de los casos pendientes que exigen con mayor apremio se solucionen. Este caso, el anterior y muchísimos otros, nos permite ver cómo el ‘fantasma de la barbarie’ es más bien una realidad tangible en todo el mundo, incluido México.

de fomentar. Los resultados que de allí derivan son imborrables, sean estos grandes bienes o grandes males; y generacionalmente pasan a ser la herencia de naciones e individuos. Hitler es un ejemplo de ello aún si se lo disimula u oculta bajo la alfombra: 'Hitler y sus crímenes también forman parte de la historia y de la tradición alemanas'. Esta reducción al absurdo que se hizo realidad y forma parte del siglo XX, ha sido adoptada como un doloroso criterio, como una severa lección de la cual se puede extraer una importante directriz pedagógica: 'La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación'.

El aspecto simbólico denotado en los objetivos curriculares que establece una institución no puede ser tomado a la ligera. Ética y moralmente, es una perversión que prevalezcan los intereses de grupo en los fines educativos como el verdadero móvil de una escuela. Puesto que la influencia que tiene puede determinar los destinos individuales y hasta de un país, es necesario que todos los aparatos institucionales de educación se subordinen a un propósito fijado de antemano, que además sea bien conocido y aceptado por todos; para lo cual precisan de una filosofía rectora.

3.2 El modelo psicogenético de Jean Piaget

A continuación pasamos a justificar psicopedagógicamente la estrategia adoptada para la realización de las prácticas docentes, apoyándonos en Jean Piaget.

Como se ha mencionado, la pedagogía no se comprende sin sus vínculos con la política y la psicología. Aunque J. Piaget no es formalmente un teórico de la pedagogía, sus estudios sobre psicología genética influyen en esta disciplina. Con el propósito de una mayor eficacia, los pedagogos y profesores deben conocer el modo aproximadamente normal en que se desenvuelve la inteligencia, a fin de efectuar una 'presentación graduada' capaz de elegir correctamente los contenidos.

Piaget parte de la siguiente pregunta: ¿Está la inteligencia dotada de un conocimiento innato? Una primera respuesta es negativa y asegura que la facultad cognoscitiva es una *tabula rasa*; es decir, un espacio psíquico nuevo y vacío de contenido. La segunda opción, afirmativa, nos dice que los recién nacidos tienen lo necesario para proseguir con su posterior desarrollo, superior y más complejo. Parece que Piaget no es partidario de una concepción innata de la inteligencia, pues el niño tendrá que adquirir sus herramientas desde el principio. Sin embargo, la disposición al aprendizaje y además en una secuencia ordenada puede considerarse como el elemento ontogenético de su epistemología, pues, cercano a Kant, pretende que posea aplicación universal. Tal disposición la podemos considerar *a priori* siempre que no sea con la significación trascendental de aquella filosofía, sino como parte de una regularidad biológica que nunca (o casi nunca) puede quedar incumplida. Así pues lo que puede identificarse remotamente como un factor innato, es la disposición por aprender. Es decir, la inteligencia debe hacer su propio recorrido intelectual y asimilarlo todo por sí misma. No obstante, posee una génesis y, como se dijo, un desarrollo ordenado, los cuales adquieren su forma específica de acuerdo con los rasgos individuales de la persona y en correspondencia con la secuencia de impresiones que van dejando su marca a lo largo de la vida.

Valorar los aportes que hacen a la inteligencia las características individuales (físicas, psicológicas) por un lado, y el ambiente social por el otro, es un problema que a Piaget no le pasa desapercibido. Pero admite no poder determinar *cuánto* contribuye cada factor: 'Sin que pueda fijarse actualmente con certeza el límite entre lo que proviene de la maduración estructural del espíritu y lo que emana de la experiencia del niño o de las influencias de su medio físico y social, al parecer se puede admitir que ambos factores intervienen continuamente y que el desarrollo es

debido a su incesante interacción'.⁷⁵ Puede observarse que cualquiera sea la conformación física y psicológica de un sujeto, el medio social es fundamental para el resultado; pues si se poseen debilidades congénitas (oligofrenia), un ambiente favorable paliará en lo posible esta condición. En cuanto al sujeto normal, este tendrá mayores oportunidades cuando su entorno le resulta propicio.

Para Piaget la inteligencia tiende a evolucionar. Durante su curso las funciones varían y debido a esto postula 'fases'. Cada una se corresponde con el crecimiento físico y psicológico del individuo. El proceso comienza con el neonato, quien explorará y perfeccionará sus funciones durante toda la niñez, prosiguiendo el desarrollo hasta culminar con el joven adolescente.

Contrario a proporcionarnos una teoría fácil sobre la inteligencia, que la introdujera *ex machina*, perfectamente madura y acabada, Piaget tiene cuidado de no omitir las gradaciones previas, respetando así el orden en que esta se desenvuelve. Fue por medio de un trabajo conjunto de observación y experimentación como Piaget dedujo los cuadros de realidad que viven los infantes. En el siglo XXI la teoría de una inteligencia dinámica durante los primeros meses de vida ya no resulta tan sorprendente; claro, por mérito del psicólogo suizo, pero también por los sobresalientes esfuerzos del psicólogo vienés S. Freud, quien procedió a reconstruir la vida del niño partiendo de las estructuras más profundas de la psique humana, presentes ya en el nacimiento. Sin embargo estas teorías debieron abrirse camino contra una noción de inteligencia identificada con la edad de la razón, que veía en el niño tan solo la promesa del hombre adulto.⁷⁶

Cuando pensamos en la presunta inteligencia del bebé, inmediatamente quedan descartados aquellos actos complejos tales como la capacidad de hablar o la coordinación física. Puede preguntarse entonces, qué tipo de inteligencia podría manifestar este humano en ciernes. La fase de desarrollo inicial a la que pertenecen los bebés, nuestro autor la designa como 'sensorio-motora'. Aquí el papel fundamental lo juegan los *sentidos* y los *movimientos*, aún torpes. Nuestro concepto de inteligencia se limitará a estos dos factores. Aquí yace todo lo que conforma (y necesita) la realidad del bebé. No obstante ser la etapa más básica y rudimentaria, resulta de lo más compleja y especializada.

⁷⁵ Jean Piaget. *Op cit.* 1983. pp. 216-217.

⁷⁶ ¿Qué es un niño? Una buena respuesta es aquella que lo afirma en su derecho a comportarse como lo que es, un niño; fuera de las prisas adultas porque él también lo sea. Su pregunta imprudente, su movimiento a veces torpe, su maravilla ante lo más cotidiano son muestras de una existencia en estado de compenetración con el mundo que no durará por siempre, pues descenderá de esa maravillosa existencia a los rígidos carriles en que consiste la vida del hombre hoy. Dejemos pues, en ese breve tiempo, que el niño se ejercite en la libertad, la imaginación, la travesura y la bondad propias de su edad.

Las categorías que posibilitan la experiencia del individuo adulto tales como el tiempo, el espacio, la capacidad de ubicar objetos, la causalidad, etcétera, se encuentran ya presentes en el bebé. La diferencia estriba en el punto de vista 'adoptado'. Mientras el adulto 'independiza' el espacio de su propia perspectiva, concibiéndolo así objetiva y abstractamente; el bebé por su parte 'hace existir' únicamente el espacio que necesita para vivir, volviendo absolutamente irrelevante la noción abstracta de este concepto. Buscando una imagen adecuada podría decirse que el bebé atiende (y conoce) sólo su espacio visible, por lo que el mundo que pudiera encontrarse detrás de las cortinas le tiene sin cuidado.

Lo mismo sucederá con el resto de las categorías. Todas están presentes en la experiencia del bebé, solo que, por decirlo así, se encuentran cifradas en el limitado marco de su existencia. La inteligencia aquí consiste en la familiaridad y desenvoltura adquirida en las acciones que le importan: queda de manifiesto su inteligencia cuando estira con precisión la extremidad para alcanzar un objeto, porque conoce perfectamente la distancia que les separa. En esto consiste, de manera general, la inteligencia en esta primera etapa:

con anterioridad al lenguaje, y en consecuencia a todo pensamiento conceptual y reflexivo, se desarrolla en el bebé una inteligencia sensomotora o práctica que lleva muy lejos la conquista de las cosas, hasta el punto de construir por sí misma lo esencial del espacio y del objeto, de la causalidad y el tiempo; abreviando: organiza ya en el plano de la acción todo un universo sólido y coherente.⁷⁷

Esta fase cognoscitiva se llama 'preoperativa'; comienza como hemos mencionado desde el nacimiento y se extiende hasta la edad de siete u ocho años. Evidentemente la anterior descripción es útil para los dos primeros años; posteriormente, es decir de los tres a los ocho años, se suscitan nuevos desarrollos de los cuales el dominio del lenguaje es el más definitivo.

El surgimiento del habla en el niño (proceso fascinante y uno de los más sofisticados que se pueden encontrar en la naturaleza) trae aparejada una naciente capacidad simbólica. Así, lenguaje y simbolismo conforman un binomio que podríamos considerar como la condición de posibilidad para todo lo humano: la tendencia a la búsqueda de significados es en su origen una necesidad simbólica; pero también se encuentra aquí el advenimiento de las matemáticas y de toda ciencia formal, pues qué otra cosa son estas disciplinas sino una mecánica basada en el empleo de signos, de símbolos.

⁷⁷ *Ibid.* p.204.

En el lapso que nos ocupamos, el niño elabora sus primeras re-presentaciones, basado en un incipiente simbolismo, apoyándose con sonidos, algunas palabras, haciendo señas y recurriendo a dibujos: 'ésta [función simbólica] permite representar objetos o acontecimientos no actualmente perceptibles evocándolos por medio de símbolos o signos diferenciados: el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental, etc'.⁷⁸ El salto que va, del movimiento preciso hecho por el bebé, a la evocación de los objetos vía la representación, tiene el significado de una incursión a un nuevo ámbito de la inteligencia. Se trata de un ejercicio de apropiación de las realidades mediante un proceso que condensa lo esencial de las experiencias en una sola imagen y/o palabra. Despunta pues, de este acontecimiento, la capacidad para pensar, que realiza así sus primeros tanteos: 'De esta manera la función simbólica permite a la inteligencia sensomotora prolongarse en pensamiento'.⁷⁹

Hasta el momento nos hemos enfocado en el lento desarrollo de la inteligencia sin atender un aspecto crucial de este proceso: la identidad. Al principio de la vida, el niño hace de la realidad su periferia, al organizar espacio, causalidad, etcétera, en función exclusiva de sí mismo; en este sentido hemos dicho que las hace existir. A esta centralidad le sucede eventualmente su opuesto, un descentramiento que corre en paralelo con el desarrollo de la inteligencia que describimos. Así, conforme aumenta la capacidad para representar, el niño aprende a dotar las cosas de realidad, a independizarlas de él y a percatarse poco a poco que la existencia objetiva de éstas exceden su horizonte: ahora sabe que las cosas permanecen aún cuando no está él presente para atestiguarlas.

Al superar la etapa de absoluto egocentrismo, natural en el neonato, se sitúa a sí mismo como un elemento del mundo entre otros; inserto en este medio, entiende que por supuesto él no es el punto sobre el que giran alrededor todas las cosas. A esta nueva comprensión de la realidad corresponde también un cambio identitario: 'el niño se ve obligado a realizar una especie de revolución copernicana en pequeño: mientras que en un principio atrae todo hacia sí y hacia su propio cuerpo, acaba por construir un universo espacio-temporal y causal tal que su cuerpo no es considerado ya más que como un objeto entre otros en una inmensa red de relaciones que lo superan'.⁸⁰ Dicha red incluye además de objetos, también relaciones humanas: 'se trata de

⁷⁸ *Ibid.* p. 59.

⁷⁹ *Ibid.* p. 59.

⁸⁰ *Ibid.* p. 59.

situarse en relación al conjunto de las cosas, pero también en relación al conjunto de las personas'.⁸¹

Piaget define la inteligencia que prevalece hasta antes de los ocho años como 'preoperatoria'. Esto debido a que el niño trabaja básicamente con 'impresiones', pues carece aún de la habilidad para construir conceptos definidos. Se trata de la edad de la más tierna infancia, donde el tono fundamental de la existencia lo lleva la vida emocional.

Pese a la enorme complejidad de esta etapa, se la llama preoperatoria por ser un preludio a otras etapas. El término resulta un tanto inadecuado si pensamos que se trata del tiempo de eclosión del lenguaje, lo cual es suficiente para considerarla como una etapa plenamente 'operativa'. No obstante se comprende la connotación partiendo del modelo psicogenético, pues se trata tan solo del primer paso, 'incompleto' de suyo, hacia el estadio del pensamiento lógico-proposicional al que teleológicamente confluye el resto del proceso. Por lo tanto, la etapa operatoria supondrá una mayor articulación de los conceptos y con ello una mejor ilación y coherencia del mundo representado por el niño. Las nuevas habilidades del niño entre los ocho y los doce años son las siguientes:

asistimos a la formación de operaciones: reuniones y disociaciones de clases, origen de la clasificación; encadenamiento de relaciones $A < B < C \dots$, origen de la seriación; correspondencias, origen de las tablas con doble entrada, etc; síntesis de las inclusiones de clases y del orden serial, lo que da lugar a los números; separaciones espaciales y desplazamiento ordenados, de donde surge su síntesis que es la medida, etc.⁸²

Los ejemplos dados por Piaget denotan que lo operatorio consiste en una creciente organización y una mayor claridad para captar las relaciones, en especial las de tipo matemático. En efecto, clasificar, seriar, numerar, medir, relacionar, son actividades efectuadas ordinariamente dentro de esta disciplina. Para la edad que ahora tratamos, estas funciones se realizan con el auxilio imprescindible de objetos, sobre los cuales recaen estos procedimientos. Por esta razón se considera que pertenecen a la fase del pensamiento 'operatorio concreto', pues carecen del nivel de abstracción suficiente para escindirse en actividades autónomas de la inteligencia capaces de 'saltar' sobre los datos proporcionados por la sensibilidad. La consecuencia pedagógica de esta limitación psicológica es la siguiente: '[estas operaciones] sólo se refieren a objetos y no a hipótesis enunciadas verbalmente bajo forma de proposiciones, de aquí la inutilidad de los

⁸¹ *Ibid.* p. 60.

⁸² *Ibid.* pp. 60-61.

discursos en las primeras clases de la enseñanza primaria y la necesidad de una enseñanza concreta'.⁸³

Podemos tomar la anterior aseveración como introducción a la última etapa en el desarrollo de la inteligencia. La expresión 'hipótesis enunciadas verbalmente bajo formas de proposiciones' muestra las bases empleadas por este nuevo nivel de complejidad intelectual. El lenguaje que emplea hipótesis supone un bien desarrollado sentido de la causalidad que permite a los niños –en este caso a partir de los doce años- prever sucesos cuando confluyen ciertas condiciones o experimentar con las causas y obtener resultados posibles. Implica por lo tanto, que dichas hipótesis puedan formularse mediante proposiciones articuladas; lo cual es imposible de hacer sin el conocimiento y uso correcto de las reglas gramaticales.

Este proceso conduce al uso de operaciones lógicas, que se añaden a las operaciones matemáticas antes mencionadas; pero su capacidad ya logra trascender la necesidad de referirse a objetos en concreto, pudiendo trabajar y procesar información con el solo empleo de las reglas del lenguaje y teniendo por objeto de análisis el lenguaje mismo u otros 'entes' de razón:

Su característica general es la conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere ya sólo a objetos o realidades directamente representables, sino también a <<hipótesis>>, es decir a proposiciones de las que se pueden extraer las necesarias consecuencias [...] Asistimos a la formación de nuevas operaciones llamadas <<proposicionales>>, en vez de operaciones concretas: implicaciones (<<si... entonces...>>), disyunciones (<<o... o...>>), incompatibilidades, conjunciones, etc.⁸⁴

Además del empleo adecuado de un lenguaje formal, el perfeccionamiento de este proceso se muestra en las abstracciones efectuadas en las matemáticas, donde por ejemplo, comenzando con la percepción de *tres* objetos; una vez desechados queda sólo la idea de ese conjunto, es decir el signo 3; que en un nivel aún mayor de abstracción queda representado por la variable 'x' o la variable 'y' en el álgebra.

La exhaustividad con que Piaget desarrolló la epistemología genética, rebasa con mucho lo que aquí hemos expuesto. Al momento de su muerte, acaecida en 1980, su obra sobrepasaba los cuarenta volúmenes: su estudio prioritario fue la inteligencia en el niño desde los más variados ángulos, tales como la génesis de la noción de cantidad, de tiempo, velocidad, movimiento, la geometría, el lenguaje, etcétera; siempre respaldado por la experiencia, la observación y la experimentación. La epistemología y psicología genética son impensables sin acudir a sus

⁸³ *Ibid.* p. 61.

⁸⁴ *Ibid.* p. 61.

contribuciones. Sin embargo, consideramos que hemos trazado de forma general lo esencial de su pensamiento. Entrar más a detalle implicaría analizar conceptos mucho más arduos, tal como lo muestra la siguiente expresión: ‘nosotros hemos tenido ocasión de mostrar que la causalidad sensoriomotora no deriva de la causalidad perceptiva y que, por el contrario, la causalidad perceptiva visual se apoya en una causalidad táctico-cinestésica...’.⁸⁵ Esta disección tan exhaustiva de la noción de causalidad, recuerda otro pensamiento de Séneca sobre las clasificaciones demasiado proliferas: ‘Tan viciosa es una división excesiva como no hacerla; se asemeja a lo confuso lo que está dividido hasta hacerse polvo’.

Antes mencionamos la importancia que jugaban las características individuales y el entorno para el desarrollo de la inteligencia. Dijimos que desde el nacimiento, ésta evoluciona hasta culminar con el pensamiento abstracto. Piaget sostiene que el orden que aquí mostramos no es intercambiable, lo cual explica por qué no vemos niños aplicándose a la lógica proposicional. Los tres momentos representan un ciclo cerrado. Pero en cuanto a las edades que él estipula como la aparición de las distintas fases, sus datos aunque son confiables, tienen un valor aproximativo. La razón estriba en el entorno, capaz de dificultar o facilitar el aprendizaje:

los estadios de desarrollo que hemos descrito se suceden siempre en el mismo orden, lo que muestra perfectamente el carácter <natural> y espontáneo de su desarrollo en secuencias, siendo cada uno necesario para la preparación del siguiente y para el final del precedente; por el contrario, no corresponden a edades absolutas y según los distintos medios sociales y la experiencia adquirida se observan aceleraciones y retrasos.⁸⁶

La relación encontrada entre características individuales y entorno, Piaget la concibe técnicamente como un proceso de *asimilación-acomodación*. Pedagógicamente estos tienen importancia capital, puesto que los procesos de aprendizaje se encuentran vertidos en aquellos términos. Por ello no podíamos concluir este apartado sin tocarlos.

Asimilación. La versión piagetiana del aprendizaje descarta la idea de la pura receptividad. La inteligencia no es aquella superficie presta a recibir y mantener idénticas las impresiones provenientes del exterior. A cambio de que un objeto devenga en ‘ítem cognoscitivo’, debe sufrir algunas modificaciones; es decir, asimilar implica necesariamente un proceso que elimina y deforma ciertos rasgos del objeto y aún le añade otros para que resulte adecuado a su carácter como ‘objeto conocido’. Así, la asimilación es la apropiación del objeto hasta transformarlo en un

⁸⁵ *Ibid.* p. 63.

⁸⁶ *Ibid.* p. 66.

elemento indiscernible del propio esquema del conocimiento; es decir, trabaja sobre él y hace que este, en un principio exterior al sujeto, pase a formar parte homogénea con su estructura. Nótese que la descripción coincide con la digestión de los alimentos, pero resignificada como proceso intelectual: “Conocer un objeto es, por tanto, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esta transformación en relación con las acciones transformadoras. Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción”.⁸⁷

Acomodación. Ocurre cuando la inteligencia no modifica el objeto, si no que se adapta a él. Aquí lo externo se ‘abre’ espacio, entra en el esquema de conocimiento y se mantiene como externo. Esto hace que la inteligencia se reorganice en torno a él. Pareciera este proceso encontrar una clara ilustración en la adaptación social, donde el individuo termina acomodándose a su entorno al aceptar seguir las reglas del juego social.

La explicación separada de ambos términos es con fines didácticos. En realidad, el proceso de asimilación-acomodación trabaja con la participación de ambos. Son recíprocamente dependientes y donde hay asimilación hay también acomodación. La contraparte juega siempre un papel: si la asimilación es máxima la acomodación está en su mínimo y viceversa.

Bajo la anterior dinámica de asimilación y acomodación se desarrolla todo el proceso psicogenético, encontrándolo igual en la etapa donde el niño aprende a coordinar sus movimientos que cuando aprende a hablar, a organizar, clasificar, a realizar operaciones que exigen la abstracción, etcétera. En suma, la inteligencia partiendo de un sujeto que se apropia de su entorno, también se adapta a él, desencadenando un proceso permanente de reestructuración que involucra modificar el entorno para simultáneamente ser modificado por él:

el funcionamiento intelectual no procede por tanteos ni tampoco por una estructuración puramente endógena, sino mediante una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste perpetuo de esas formas a los datos de la experiencia. Dicho de otra manera: la inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre una asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos.⁸⁸

⁸⁷ *Ibid.* p. 56.

⁸⁸ *Ibid.* p. 200.

3.3 El adolescente

Nuestra preocupación por los adolescentes es de índole pedagógica. Deseamos entenderles para educarlos mejor. Por esta razón, se precisa de un mapa general que nos muestre su situación. No sólo en el aspecto escolar, sino como individuos. Los desarrollos psicoanalíticos posteriores a Freud que se aplicaron a estudiarlo, proporcionan comprensiones útiles que harán del profesor alguien más preparado para afrontar los desafíos que inevitablemente sobrevendrán en su práctica docente cotidiana.

Podemos comenzar con una noción que ya es cliché en torno al tema: la adolescencia es el tramo de vida que conduce hacia la edad adulta. Preguntemos ¿es mera transición hacia la edad adulta? No, durante este lapso ocurre un proceso nada simple y con características propias cuyo impacto incide en los ámbitos anímico y corporal del joven.

¿Qué sucede en esta etapa? Llegado cierto momento, el cuerpo pone en marcha una serie de transformaciones cuyo fin es reproductivo. Ejemplos: cambio del tono de voz, desarrollo muscular y crecimiento del vello púbico y facial. También los genitales pasan por este proceso de metamorfosis, todo lo cual apunta al objetivo biológico de convertir a los jóvenes, en hombres y mujeres maduros para la procreación: ‘biológicamente hablando, la adolescencia es sinónimo del advenimiento de un cuerpo maduro, sexuado, susceptible de procrear’.⁸⁹

La situación social adolescente en general se encuentra entre el limbo de la dependencia infantil y la emancipación del joven adulto. El adolescente pues, ‘adolesce’ de una tensa situación, pues necesita de la protección familiar y a la vez en él se dan señales propias del adulto. En efecto, esta etapa conlleva la necesidad de adquirir una identidad personal que el niño resguardado por sus padres nunca sintió.

Tal inquietud sobre sí mismo, todo este empuje y concentración de vida tienen como efecto que su mundo imaginario de niño, ceda a una nueva comprensión caracterizada por un conjunto de intereses propios de su edad. Así como el cuerpo, la psique del joven se transforma: el niño es arrancado de su estado pueril a la fuerza, debido a los inexorables desarrollos psíquicos y biológicos, lo que por supuesto le causa incertidumbre y dolor: ‘[es] un proceso silencioso,

⁸⁹ R. E. Muuss, *Teorías de la adolescencia*. Paidós. Buenos Aires. 1997. p. 27.

doloroso, lento y subterráneo de desprendimiento'.⁹⁰ Es la muerte de la crisálida porque muta en mariposa. Muere pero no muere; muere para vivir.

Bajo el influjo de su naciente individualidad, el adolescente de pronto se torna escéptico del molde familiar. Poco importa si tuvo o no una excelente educación: 'Los padres, de todos modos, dejan de ser a sus ojos los valores de referencia'. Éstos, perplejos, notan la rebeldía súbita del joven contra ellos, sus consejos y cuidados. Conjeturo que la causa de esto se debe a que, conforme va menguando su poderosa imaginación infantil, comienza a asomar un mundo nuevo, esta vez no apoyado en la fantasía, sino en la realidad; este nuevo mundo intuye que desborda por todos lados la versión pasada por filtros que sus padres construyeron para él. De ahí proviene la indiferencia por algún tiempo a las opiniones de su familia.

Así, la adolescencia tiene el carácter de la aventura, que comienza con la elección de sus amistades, elección que experimenta como una muestra de su nuevo poder. Igualmente emocionantes son sus primeras excursiones 'afuera', sin supervisión, solo de frente al mundo. Entonces, la rebeldía típica de esta etapa no es 'sin causa'; por el contrario, es la expresión de un poderío conferido por un sentimiento de libertad e individualidad en ascenso.

Pero con el poder devienen consecuencias y ni siquiera un adolescente por más rebelde e individual que pretenda ser, puede librarse de su dimensión intersubjetiva: el joven no está solo, ni sólo él manda; afuera hay otros como él que le impiden ejercer impunemente su libertad so pena de sufrir violencia o rechazo, que en su situación puede doler más. Rápidamente aprende la dinámica que le permite integrarse al grupo de su interés; los lazos afectivos que antes dirigía exclusivamente a su familia, los redirige ahora a un grupo diferente, por supuesto modificados: la familia es desplazada del centro y pasan a ocupar un lugar secundario. Los amigos gozan de un gran aprecio y su opinión puede tener enorme influencia como hasta hace poco la tuvo su familia. Esto puede deberse a que se considera a un amigo como igual; en cierto sentido, el lazo de amistad es percibido como un medio de darse a sí mismo identidad, tal como lo asevera el sabio dicho popular: 'dime con quién andas y te diré quién eres'. Esto quizá explique la importancia que a su edad reviste el grupo, la pandilla, la tribu...

Estos grupos son su primera forma de convivencia como ser independiente: 'Ante la creciente importancia que la sociedad reviste ahora en su vida, comprende que nada puede surgir de una

⁹⁰ *Ibidem.* p. 169.

acción solitaria. La adolescencia es el momento en el que nos damos cuenta de cuán vital es el otro biológica, afectiva y socialmente para cada uno de nosotros, cuánta necesidad tenemos del otro para ser nosotros mismos'.⁹¹ Posteriormente, la familia en la etapa adulta puede (o no) ser restituida en el centro afectivo del individuo, una vez que la adolescencia proporcione las experiencias suficientes y haya amortiguado su impulso de juventud. Pasada esta turbulencia puede erigirse una jerarquía de relaciones más madura y conforme con prioridades establecidas.

Lo que hemos dicho hasta el momento podría hacer pensar que la adolescencia es un período más o menos terso, con sobresaltos advenedizos y sin mayores repercusiones para el joven y su familia. Esto es falso. Así como el niño, aunque inocente, sufre a la par los conflictos familiares, así el adolescente moderno padece de lo mismo que la sociedad globalizada en que vive: el sino o sinsentido de la vida. Es un hecho que dicho malestar el joven lo siente con la vivacidad propia de su edad y lo manifiesta: 'Su sufrimiento, confusamente sentido, in formulable y, en una palabra, inconsciente, está más expresado mediante comportamientos impulsivos que conscientemente vivido y puesto en palabras'.⁹²

Confusamente sentido o inconsciente, no quiere decir que el sufrimiento no sea experimentado; como la angustia sartreana, está allí, lo que ocurre es que no puede ser remitido a sus causas originarias. Este es un mal que padece todo adolescente sin excepción: 'El joven muchacho o la chica de hoy es un ser trastornado que alternativamente, se precipita alegre hacia adelante en la vida, luego de pronto se detiene, agobiado, vacío de esperanza, para volver a arrancar inmediatamente llevado por el fuego de la acción. Todo en él son contrastes y contradicciones'.⁹³

Toda la juventud experimenta en diversos grados el conflicto existente entre sus pulsiones y el código social; durante su adaptación, debe reprimir mucho de aquello que haría de buena gana si no lo impidiera la fuerza o la ley interiorizada. Este conflicto del joven es normal y su efecto es un estado de neurosis que por ocurrir en esta fase de la vida se lo llama 'neurosis de crecimiento'. Según Nasio este momento 'es, de hecho, la repetición en la adolescencia de la primera neurosis de crecimiento que fue, para un niño de cuatro años, el complejo de Edipo';⁹⁴ sendas neurosis se consideran inevitables y en tanto que cumplen con una finalidad específica, resultan incluso saludables.

⁹¹ Juan David Nasio. *Cómo actuar con un adolescente difícil: consejos para padres y profesionales*. Paidós. México. 2011. p. 74.

⁹² *Ibidem*. p. 48.

⁹³ Françoise Dolto. *La causa de los adolescentes*. Seix Barral. Barcelona. 1990. p. 117.

⁹⁴ Juan David Nasio. *Op cit.*, 2011. p. 82.

Los efectos dispares que sin embargo conllevan estos procesos, van de lo moderado hasta las situaciones más extremas. ¿Por qué estas diferencias? Dicha disparidad es causada por múltiples factores que incluyen herencia, entorno, disposición psíquica e incluso alimentación. Cuantitativamente, la mayoría de jóvenes concluirá su adolescencia sin mayores molestias que las experimentadas por el conflicto antes mencionado que concluirá por sí mismo y de buena manera si fue correctamente llevado. Pasada la crisis el sujeto entra en una nueva etapa donde su personalidad posee características más o menos estables que definirán el tipo de existencia que habrá de vivir.

‘Ahora bien, cuando este sufrimiento mudo es muy intenso e incoercible, se exterioriza ya no a través de la efervescencia adolescente común y corriente, sino a través de los comportamientos riesgosos, impulsivos y repetitivos’. ¿Cuáles son estos comportamientos y qué los causa? Son aquellos actos que tienden al daño de sí mismo y otros. Esto incluye aquello que sirve como medio de fuga: drogas, alcohol y en el extremo, conductas de muerte. Para Nasio la raíz de esta conducta se encuentra en los ‘desgarramientos de su infancia’. En efecto, un entorno hostil puede ya desde la primera etapa, dañar la frágil vida de un pequeño irremediablemente, por eso dice Doltó: ‘Un bebé cuya familia lamenta que sea como es [...] corre el riesgo de quedar marcado para toda la vida, mientras la gente piensa que no comprende nada’. Si Freud pensaba que ‘infancia es destino’, aunque se impliquen, quizá resulte más apropiado decir ‘familia es destino’.

De esta forma es como encontramos a jóvenes en su papel de Tánatos por causa de sucesos penosos de los que recuerda poco o nada pero que manejan los hilos inconscientes de su conducta actual. ¿Qué hacer? Si se la puede llamar cura y si esta es posible, consistirá en restituir los daños que causó la experiencia patógena, cosa muy difícil de lograr puesto que aquello que se ha de restaurar es la psique. Preguntamos, ¿será posible curar las expresiones de odio y rencor arraigadas en el ser humano? Si existe la magia, ésta se encuentra en la cura para este problema. Digo magia en el sentido de maravilla pues si es posible curar los estados mórbidos de la psique, entonces no concibo hecho más maravillosamente mágico que éste.

Muy lamentablemente existe un tipo de sufrimiento aún peor que los anteriormente señalados. En su fondo yace un acontecimiento decepcionante en tal magnitud que de alguna forma logra quebrar con el equilibrio psicoemocional original. Si Doltó nos dice que: ‘El hecho trascendental que marca la ruptura con el estado de infancia es la posibilidad de disociar la vida imaginaria de la

realidad',⁹⁵ aquí nos encontramos con que el joven sujeto 'se recorta de la realidad y produce ideas delirantes'. Quien padece una perturbación mental de este tipo se encuentra sólo parcialmente en contacto con el mundo real, de lo que resulta un horizonte existencial fragmentado.

Los grados de esta dolorosa situación varían, pero Nasio afirma que 'la perturbación más grave, la más irreversible, es sin duda alguna la esquizofrénica'.⁹⁶ Lo que sea que la origina, tiene la fuerza para 'quebrar' al individuo, para desconfigurar la unidad compleja que lo hace persona. Comparado con una hipotética 'media de normalidad', se lo puede considerar metafóricamente como una máquina que funciona mal.

Esta enfermedad generalmente surge en la adolescencia e impide, a quien la padece, sobrellevar una vida normal prácticamente por siempre: 'La psicosis esquizofrénica es una patología que aún resiste a la cura comprendida como una remisión completa y definitiva de las perturbaciones'.⁹⁷ Gracias a la medicina psiquiátrica un joven tiene posibilidades de reintegración social; no obstante, la medicina no pasa de ser un paliativo que relativamente integra al individuo: 'a falta de conseguir una cura mental, se puede esperar una cura social'. En este caso la persona esquizofrénica requiere todo el respeto, apoyo, cooperación y comprensión de quienes le rodean con el objetivo de hacer de su vida algo más digna y llevadera. Aquí encuentra su pleno significado esa frase emblemática que liga a los hombres y los conmina a ejercer activamente una actitud comprensiva y solidaria: ***Nada humano me es ajeno.***

3.3.1 La adolescencia y la escuela

Entre conocidos, amigos, familia e instituciones, quienes se preocupan por el bienestar y óptimo desarrollo del adolescente, la escuela ocupa un lugar destacado pero ambiguo. Mientras que los lineamientos académicos cumplen imperturbables su función social de enseñanza, históricamente han mostrado una mayúscula incompreensión y falta de empatía para ocuparse de otros aspectos igualmente importantes. Debido a esto es frecuente que los jóvenes se muestren resueltamente separados de los intereses académicos, para enfocarse en un asunto de mayor vitalidad: 'El tema central de la adolescencia es el de la identidad, el de llegar a saber quién es uno mismo, cuáles son sus creencias y sus valores, qué es lo que quieren realizar en la vida y obtener de ella'.⁹⁸ La escuela

⁹⁵ Françoise Doltó. *Op cit.*, 1990. p. 37.

⁹⁶ Juan David Nasio. *Op cit.*, 2011 p. 41.

⁹⁷ *Ibidem.* p. 43.

⁹⁸ L.J. Stone y J. Church. *El adolescente de 13 a 20 años.* Ediciones Hormé. Buenos Aires. 1980. p. 13.

resulta un lugar adecuado para esta búsqueda de identidad, no en razón de su oferta académica y por ofrecer un currículo de excelencia, sino por la oportunidad de socialización que ofrece a los jóvenes. Es necesario pues, que la escuela amplíe en lo posible sus funciones para proporcionar herramientas que respondan a esta fundamental inquietud.

Posiblemente resultarían inapropiadas muchas de las asignaturas de Nivel Medio Superior, si su trabajo gravitara en torno a la tarea de desarrollar la identidad. Sin embargo no puede culparse a la escuela de este vacío, pues su función primordial no es con el particular, sino con el complejo interés de la sociedad en su conjunto. No obstante podría contribuir con los jóvenes hacia su meta, en tanto ofrece variadas oportunidades que buscan despertar la vocación del individuo: asignaturas 'irrelevantes' en relación con la identidad, pueden mostrar una faceta del mundo al estudiante, que le comprometan a una indagación mayor del tema, mostrándose como líneas posibles de desarrollo personal, es decir, como dadoras de identidad. Así es como vemos al químico o al arqueólogo, quienes no se comprenden a sí mismos sin la labor que realizan, la cual les proporciona estabilidad psicológica.

Desafortunadamente, podemos ya ir contando con cierta cantidad de jóvenes para quienes ni el mayor empeño institucional logrará un efecto positivo en ellos: 'el hecho de que la sociedad haya elaborado mecanismos selectivos bastante estables que deciden el futuro del joven no significa que ellos correspondan a las necesidades psicológicas de éste. Es posible que ninguno de los caminos que le están abiertos ofrezca una solución adecuada para el enigma de su identidad en cuanto persona'.⁹⁹

Un ejercicio de autoevaluación hecho por el estudiante, lo obligaría a reflexionar sobre el provecho que le han reportado los contenidos de un determinado plan de estudios. De aquí podría resultar la sorpresiva paradoja de que sea él, el estudiante, quien 'repruebe' a la escuela por no suministrarle las herramientas eficaces que lo ayudarán a realizar sus objetivos individuales. Por supuesto, surge aquí el problema crucial sobre cuál es el sentido y legitimidad de la escuela ¿se trata tan solo de un medio del estado para subordinar a los individuos a sus finalidades? O por el contrario ¿debería la escuela enfocarse preferentemente en el desarrollo de la personalidad de cada individuo? La escuela para el individuo o el individuo para la escuela y el estado, esa es la cuestión...

⁹⁹ *Ibidem.* p. 22.

Proponemos que la educación debe garantizar la continuidad de aquellas actividades que benefician al conjunto y que por lo tanto contribuyen a la construcción de un estado de bienestar generalizado; fomentar el mayor número posible de áreas de conocimiento, teóricas y prácticas, desde la política hasta los oficios, sin que se excluya una sola actividad cuya utilidad deba ser reconocida. De este modo será muy difícil que los estudiantes no encuentren en una u otra área el acicate que haga asomar la identidad nada fácil del lograr.

Debemos aclarar que este trabajo por hacer de las instituciones educativas, no depende sólo de ellas, pues es una tarea en común con otros sectores sociales y destacadamente debe ser prioritario este asunto para un gobierno (suprasistema) y sus dirigentes cuyas pretensiones sean democráticas y busquen a través de la educación institucional el mejor medio para reproducir las mejores potencialidades de la sociedad, renovar las obsoletas y lograr que el individuo pueda desarrollarse a nivel social sin menoscabo de su singularidad.

3.3.2 Adolescencia y filosofía

La adolescencia es compleja y la filosofía no lo es menos. Es destino no poder conocer ni en una larga vida, todas sus vertientes ni todos sus pensadores, pues tan solo estar enterado a fondo del pensamiento de un filósofo importante absorbe tiempo y dedicación enormes. Los temas además son de lo más variados y enfocados desde las más diversas perspectivas. No exagero al decir que la filosofía es un laberinto capaz de perder cuando no se posee algún 'hilo de Ariadna' que ayude a encontrar la salida.

Resulta prudente pues, preguntarnos ¿qué necesidad hay de exponer a los jóvenes a semejante peligro, máxime cuando su situación existencial conlleva características como las antes descritas? Referir la filosofía como 'peligro' podría parecer nuevamente una argucia dramática. Pero piénsese en Sócrates, la juventud ateniense y cuánto desagradó a los gobernantes su incisivo modo de dialogar. En la historia de Roma acaeció el destierro de filósofos, propios y extranjeros. A Giordano Bruno se lo condujo a la hoguera por no retractarse de su concepción cósmica. Hoy, en épocas más 'civilizadas' pero no menos salvajes, la filosofía es objeto de anulaciones por reformas educativas y no podemos descartar que en esto no juegue ningún papel su factor 'peligro'; en efecto, las ideas, dadas las condiciones, pueden ser peligrosas.

Es por este motivo que se exige suma cautela en la presentación de estos temas a los jóvenes, pues son susceptibles, sugestionables y puede para muchos de ellos resultar la filosofía más que

un remedio, fuente que exacerba su ya de por sí confusa situación. De aquí que la revisión de los programas de estas asignaturas deba ser una constante, no un proceso que ocurre solo cada veinte años o más, como sucedió en la ENP. El campo filosófico puede proporcionar material adecuado para renovar los programas con una mayor frecuencia. En cuanto a la cantidad y temática, conviene que sea poca y clara, haciendo mutis de aquel laberinto o en su caso, ahondar solo a pregunta expresa. Conviene, como hicieron los medievales, aplicar aquella *philosophia ancilla* y ponerla al servicio del ideal democrático exigido por la sociedad moderna. En efecto, pensamos en la democracia como meta social que puede contribuir al fomento de la identidad adolescente mediante su práctica reiterada. De esta forma la filosofía se convierte en una asignatura socialmente indispensable, que además cumple con el propósito de realizar individualmente al estudiantado.

Nietzsche ni su excéntrica idea del superhombre, ni tampoco su casi mí(s)tica concepción del eterno retorno, serán el objeto de nuestros análisis escolares. No porque sus producciones carezcan de valor literario y filosófico, si no por el hecho de su explosividad y constantes frenesíes, que pueden ser mal canalizados por los jóvenes. No olvidemos que sin él quererlo (¿cómo podría haberlo sabido?), la escritura de nuestro autor pudo tal vez ser un aviso temprano del fenómeno nazi y su nefasta herencia. Si fuera verdad que sus ideas fueron uno de los pretextos que llevaron a una sociedad avanzada a tal estado de barbarie; qué pensar sobre su coeficiente de seducción para jóvenes adolescentes. Sin embargo no sugerimos ocultarlo como un secreto; a pregunta expresa se puede dar la información solicitada y presumimos que sus efectos pueden contenerse, si su pensamiento es expresado adecuado a la situación, evitando exaltarle de forma inadecuada durante la exposición. Aún así, insistiríamos en mantener la cautela y considerar sus escritos como clasificación C, en analogía con el mundo cinematográfico; por lo que consideramos un aserto que los seminarios monográficos de este personaje comiencen hasta la facultad, cuando los jóvenes han cumplido ya los dieciochoaños.

Hemos mencionado que este abordaje de la filosofía en un estilo 'breve y claro', se hará bajo la consigna democrática, lo que simplifica en mucho organizar un prototipo de temas y autores que traten el asunto. Por supuesto, deben ser incluidos quienes no están de acuerdo con esta posición, pues es conforme con un correcto proceso dialógico. Sobre democracia, la filosofía tiene desarrollos en abundancia y es tarea de cada docente elegir con qué tema, con qué autor, hará la introducción a esta práctica. Las posibilidades son amplias y puede incluso ser un buen comienzo

abordar la cuestión sobre el 'derecho divino' o aquella que trata del 'esclavo por naturaleza', para intentar extraer sus implicaciones y contrastarlas con relación a un régimen de gobierno igualitario.

Es en este punto donde queremos situar nuestro énfasis en la importancia o por lo menos la posibilidad, por parte de los profesores, de hacer violencia a los programas establecidos. Es decir, apelamos a la 'libertad de cátedra' consignada por nuestra universidad como uno de los derechos fundamentales de que dispone la comunidad; no por un afán ostentoso, sino con el objeto de adaptar el hilo del curso a los acontecimientos vigentes, lo cual garantizará a los temas una plena utilidad. Esta es otra razón que justifica un mayor ritmo en la renovación de los programas, que optimizará la realización de los objetivos pedagógicos encomendados a la filosofía.

Según nuestra apreciación, consideramos que es Kant el filósofo clave para un abordaje serio de la democracia. Su pensamiento, en manera alguna menor al de cualquier otro de los grandes pensadores, proporciona los más sólidos fundamentos de una concepción universal e igualitaria. Por supuesto no hablamos de todo Kant, sino de aquel que desarrolla la 'Crítica de la razón práctica'. Más aún, en la pretensión de una simplicidad que dificulte confundir a los jóvenes, dejaremos de lado todos los pormenores para quedarnos con su resultado fundamental: el imperativo categórico, cuyo deber exige hacer del resto de los hombres, de cada uno de ellos, sede de la humanidad. El respeto sagrado a la igualdad, lazo allí promovido, es el verdadero derecho divino de los hombres, dado por nacimiento de una vez por todas.

La exposición de la teoría kantiana por supuesto debe hacerse acorde al nivel de los estudiantes, por lo tanto puede expresarse en un lenguaje sin tecnicismos con tal que preserve el verdadero sentido del cual la dotó su autor. En realidad el asunto por su índole humanísima, será captado de golpe por la gran mayoría, lo que no significa que todos lo acepten de inmediato. Es de esperarse que remueva en los jóvenes algunas convicciones inculcadas y mueva a un 'incendio' de ánimos en el aula. Pero precisamente la democracia se trata de suscitar controversias que obliguen a poner a prueba y eventualmente a replantearse sus ideas sobre los otros seres humanos y sobre sí mismos. Es, digámoslo así, un ejercicio donde los estudiantes muestran quiénes son por medio de lo que piensan de los demás. Entonces el imperativo categórico habrá surtido su efecto, pues como hemos dicho su importancia no está vertida en la letra de Kant, sino en el pensamiento de los hombres; en este caso de la juventud: 'Pero si es posible aprovechar plenamente una obra literaria limitándose a leerla, eso no es posible en ciencia y filosofía. Tal vez

haya personas a quienes les resulte grato leer a Newton o a Kant, pero las leyes del movimiento de Newton y el imperativo categórico de Kant son independientes de su expresión literaria'.¹⁰⁰

¹⁰⁰ *Ibidem.* p. 136.

4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

4.1 Propuesta de intervención pedagógica

El problema consistente en encontrar la mejor vía para una buena intervención pedagógica, estriba en saber qué buscamos con dicha intervención. Sin objetivos claros que fijen el propósito de la participación, eventualmente ésta puede derivar en caos; primero para el profesor, por no saber dotar de un fin concreto al curso, pero también para los estudiantes que con mayor razón, no comprenden qué se pide de ellos.

Siempre es conveniente la simplificación de los objetivos, con el fin de no recargar los programas y dificultar así su asimilación. De una lista posible, es aconsejable priorizar uno solo y tomar el resto como puente hacia su adquisición. De este modo se establece un solo camino para todos los contenidos. Existe por parte de Piaget un reclamo a los pedagogos por mostrarse negligentes en este punto y saturar al estudiante de los fines más diversos; lo cual le lleva a cuestionarse si acaso todos son igualmente imprescindibles e imprescindible por lo tanto, la enorme presión ejercida hacia el estudiantado:

el deseo de tener en cuenta todas las corrientes sin despreciar un tronco común de cultura general conducen en la mayoría de los casos a una sobrecarga de los programas que, finalmente, puede perjudicar la salud física e intelectual de los alumnos y retardar su formación en la medida misma en que se desea acelerarla o perfeccionarla. Este problema del agotamiento escolar, que en ocasiones inquieta más a los médicos y psicólogos que a las autoridades pedagógicas, está relacionado con la cuestión central de establecer si la escuela no enseña nada inútil.¹⁰¹

La pregunta incómoda ¿acaso la escuela nunca enseña nada inútil?, debemos también hacérsela a nuestra disciplina: ¿La filosofía no enseña nada inútil? Apelando a los objetivos curriculares y teniendo en claro cuáles son estos, la utilidad de las asignaturas dependerá por completo de su pertinencia para tales objetivos. Por nuestra parte hemos fijado un objetivo para la filosofía, consistente en el ejercicio de la democracia; por lo que sólo una escuela que se oponga a esta postura rechazaría a la filosofía como inútil (o peligrosa).

Con un objetivo en claro, es posible relativamente tener bajo control la vastedad del universo filosófico. El trabajo se reduce a jerarquizar el contenido con base en su capacidad para lograr la meta propuesta por la asignatura. Como puede observarse, aquí se da un viraje en el enfoque: mientras que tradicionalmente se priorizan los contenidos por sí mismos, sin una mayor atención

¹⁰¹ Jean Piaget. *Op cit.*, 1983. P. 130.

del objetivo que los unifica; aquí optamos por invertir el proceso y nos proponemos subordinar y valorar los contenidos respecto al objetivo que se persigue.

En el campo de la pedagogía existe una teoría que se corresponde con este cambio: es el 'modelo T' de Martiniano Román Pérez, compuesto por cuatro factores:

a) Contenidos: Son saberes y existen dos tipos fundamentales de contenidos: saber sobre conceptos (contenidos conceptuales) y saber sobre hechos (contenidos factuales).

b) Método: Es una forma de hacer.

c) Valores: Se estructura y se desarrolla por medio de actitudes. Un conjunto de actitudes asociadas entre sí constituye un valor. El componente fundamental de un valor es afectivo.

d) Capacidades: Habilidad general que utiliza o puede utilizar un estudiante para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo.

Estos componentes estructuran el *currículum* definido como 'una selección cultural, cuyos elementos fundamentales son: capacidades, destrezas, valores-actitudes, contenidos y métodos'. El programa de Ética es compatible con el enfoque empleado por el modelo 'T' desarrollado por Román. Esto podía ya verse en el análisis que efectuamos del programa de Ética, donde se declaraba estar 'dirigida no sólo a la adquisición de conocimiento, sino también a fomentar la acción moral en quien se educa'. Del mismo programa, podemos ahora agregar: 'El enfoque del programa no tiene como finalidad que el estudiante asimile un saber enciclopédico, sino que, a diferencia de esto, se busca que, a partir de los conocimientos propios de la asignatura, de las habilidades de análisis filosófico y de las actividades propuestas (trabajo con cortometrajes, narraciones, lectura de periódicos, entre otros), sea capaz de analizar problemas morales en su vida diaria'. Según esta descripción, la asignatura de Ética es prospecto adecuado para estructurarse según el modelo 'T', pues declara que su objetivo es el ahondamiento de la vida moral por encima de los contenidos. Además promueve capacidades y valores que hemos analizado en el primer capítulo. En cuanto al método o forma de hacer, se cuenta con un amplio margen, tal como se sugiere arriba con los recortes de periódico, cortometraje, etcétera. A continuación expongo el modelo T de Martiniano Román aplicado al tema de mi práctica docente:

<p>MODELO T DE FILOSOFÍA ASIGNATURA: ÉTICA QUINTO AÑO (ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA) DURACIÓN: UN AÑO ESCOLAR</p>	
<p>MEDIOS</p>	
<p>CONTENIDOS UNIDAD 3 3.1 CONCEPTO DE LIBERTAD 3.2 DIFERENTES MANIFESTACIONES DE LIBERTAD 3.3 RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LIBERTAD 3.4 AUTONOMÍA Y HETERONOMÍA MORAL 3.5 LIBERTAD Y NECESIDAD 3.6 LÍMITES Y OBSTÁCULOS DE LA LIBERTAD</p>	<p>MÉTODOS Maestros y alumnos participarán en la formulación de diversos conceptos de libertad a través de la siguientes técnicas: 3.1. Lluvia de ideas. 3.2. Dramatización. 3.3. Cuestionarios. 3.4. Exposición tanto por parte del profesor como por los educandos. 3.5. Discusión dirigida. 3.6. Investigación documental. Esta técnica se realizará en el aula a través de fotocopias de textos representativos.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	
<p>CAPACIDADES -FOMENTAR LA ACCIÓN MORAL -CAPACIDAD DE JUZGAR</p>	<p>VALORES -SENTIDO DEL DEBER Y LO VALIOSO -AUTONOMÍA DE LA VOLUNTAD -RESPONSABILIDAD -CORRESPONSABILIDAD</p>

4.2 Informe académico

Como parte del programa de estudios de MADEMS deben realizarse prácticas docentes con la siguiente finalidad: ‘Las actividades académicas de Práctica Docente y su organización, responden a un programa de formación educativa, donde el estudiante trabajará frente a grupo en el aula, fortaleciendo sus habilidades profesionales para la docencia’.¹⁰² A continuación me avocaré a la descripción de las prácticas docentes realizadas; por lo tanto la redacción adoptará el formato de un informe académico:¹⁰³

¹⁰² MADEMS. *Op., cit.* p. 58.

¹⁰³ Nota de advertencia: esta anotación cumple con el propósito de confesar una herida de muerte sufrida por este trabajo académico; específicamente, en lo concerniente a este cuarto capítulo, que posee una falta de sincronía con los primeros capítulos y que requiere aclaración. Me explico mejor. Como se sabe, las prácticas docentes son impartidas bajo condición de efectuarse en calidad de ‘visitante’; es decir, se requieren profesores dispuestos a ceder sus grupos a quienes habrán de realizar sus prácticas. Originalmente se pretendía que, en mi caso, las clases fueran dadas a estudiantes que se encontraban cursando el quinto año, en la ENP # 4. Como a muchas cosas que suceden en la vida, ocurrió aquí también que por una combinación de circunstancias, la profesora encargada de ayudarme, no pudo prestarme el grupo que teníamos ella y yo previsto. En cambio, amablemente me ofreció otro de sus grupos, en el cual podría cumplir finalmente con la importante obligación de las prácticas docentes: debido a la imposibilidad de impartir las sesiones en la asignatura de Ética que teníamos planificadas y en donde se inscribía el tema de la libertad preparado por mí, tuve como compensación la oportunidad de realizarlo en otra asignatura, Historia de las Doctrinas Filosóficas (HDF). Antes de continuar deseo agradecer aquí, públicamente, este gesto para conmigo que tuvo la profesora Bárbara Margarita Reséndiz Caraza (q.e.p.d), quien pese a su apretada agenda, contribuyó con esta actividad que exige la MADEMS. Ahora bien, se preguntará el lector, qué hay de malo en todo esto; y es que a primera vista no existe nada que se insinúe como erróneo, pues se trata tan solo de un simple cambio de grupo. Sin embargo, quien posea una mirada sagaz y el conocimiento suficiente referente al enfoque curricular, podrá ver el grave defecto que afecta este trabajo. Consiste en lo siguiente: aunque la Ética y la HDF son ambas asignaturas filosóficas y por lo tanto forman parte de la unidad que representa la filosofía, difieren de alguna manera en cuanto al enfoque de sus objetivos: aún cuando sin duda la ética de los grandes filósofos forma parte de la historia de la filosofía, tomadas ambas como asignaturas, teóricamente divergen en sus finalidades. Se trata pues, de una *imprecisión curricular*, no filosófica, circunstancia que de ninguna manera la aminora o exime de su error. La Ética pretende una meta que, si se logró uno de los pilares del presente trabajo, quedó claramente explicada. La HDF, debemos suponer, tendrá entonces otra pretensión que no se corresponde con los desarrollos efectuados por la Ética. Evitando problematizar excesivamente la situación que nos aqueja, temiendo cansar a mi lector, me veo no obstante obligado a referir lo que se puede leer en la presentación misma de aquel programa (HDF), con el fin de extraer unas últimas y breves conclusiones que puedan dar buen fin a esta circunstancia. Dice lo siguiente: “La asignatura se propone ser el espacio reflexivo para plantear y responder a interrogantes fundamentales de nuestra existencia como seres pensantes, a través del análisis y evaluación del debate de propuestas filosóficas clásicas. Se pretende reflexionar en qué medida, en estas últimas, hallan su origen y gestación las concepciones explícitas o implícitas que dan vida a nuestras maneras de entender el mundo actual, para ayudar al alumno a ubicar las coordenadas básicas bajo las cuales éste se construye y pueda situarse en él como un agente de cambio”. Como puede observarse, importa a este programa la relación existente entre las distintas filosofías ‘clásicas’, con la manera de entender el ‘mundo actual’. Podemos decir que tanto para la historia de la filosofía, como para los tiempos que corren, la ética y una de sus interrogantes primarias, el problema de la libertad, son asuntos ‘clasiqúsimos’, en modo alguno desdeñables, que pueden abordarse con la esperanza de que aprovecharán de la mejor manera tanto a estudiantes de quinto como de sexto grado. Entonces, si alguna diferencia podemos encontrar entre las asignaturas en cuestión, esta se encontrará en la *amplitud* de intereses que exhibe la HDF (‘plantear y responder las interrogantes fundamentales’), intereses que patentemente rebasan el relativamente ‘menor’ campo abarcado por la Ética y su específica preocupación por el fenómeno humano. Una vez expuesta la herida, que hemos confesado, padece este trabajo, nada esperaríamos mejor que a nuestro amable lector le pareciera que, aunque en efecto, la herida no dejará de ser herida viva, no es sin embargo mortal. En efecto, el lector que nos ha otorgado hasta aquí la gracia de su tiempo y nos ha acompañado por este ‘sendero de bosque’, se dará cuenta que la Ética no carece de la intencionalidad que conlleva la Historia de las Doctrinas Filosóficas, pues como a esta, le interesa también invitar a la reflexión, es decir, a ejercer aquel estatuto como seres pensantes, a debatir y analizar, así como a intervenir en tanto ‘agente de cambio’ gracias a uno de los atributos más importantes que hemos podido extraer y por el cual atributo quedó la Ética caracterizada como ‘ciencia de la praxis’.

I. Datos de la institución

Nombre de la asignatura: Historia de las Doctrinas Filosóficas

Nombre de la institución: Escuela Nacional Preparatoria #4 'Vidal Castañeda y Nájera'

Grado: Sexto grado

Número de horas por clase: Tres horas

Número de horas por semana: Tres horas

Número de créditos: Doce créditos

Hora de inicio: 17: 00 hrs / 17:00 hrs

Hora de término: 18: 40 hrs / 17:50

Número de alumnos en el aula: treinta y tres (33)

II. Tipo de valoración de la práctica docente

Por la naturaleza de la intervención, esta práctica piloto no puede recaer sobre los estudiantes como valoración numérica. Esto porque al ser las prácticas docentes de solo unas cuantas horas (después de un regateo con los profesores titulares), sería injusto que en mi calidad de visitante tenga yo injerencia alguna en la calificación final. Más que evaluar de esta forma al estudiante, se trata de ofrecerle una experiencia didáctica y de aprendizaje. Por esta razón la valoración debe encontrarse acorde con un juicio que nos ayude a determinar en qué medida la experiencia fue de provecho para los estudiantes; y en la medida en que esto se haya logrado podremos evaluar positivamente a los estudiantes, pero sobre todo podré ser evaluado yo como profesor junto con mi intervención. Dicha valoración sólo la podemos encontrar acudiendo directamente a los comentarios proporcionados por los estudiantes; esta considero que será la calificación de mi desempeño y de la práctica que realicé.

III. Objetivo de aprendizaje

Mi objetivo para esta experiencia fue dejar una impresión duradera en la concepción de realidad de los estudiantes, de manera que lo expuesto en clase no fuera instantáneamente desechado (o archivado, cual información 'bancaria') y al contrario, que tenga en su momento la oportunidad de manifestarse en forma de una mejor decisión para ellos. Es decir, se buscó que el conocimiento repercutiera a un nivel más íntimo, de *trascendencia formativa*. Permítaseme ejemplificar cómo expresó un estudiante el logro de este objetivo: 'la elección del tema fue bastante agradable, sí deja un impacto al finalizar, es decir, siento que uno de los propósitos más importantes al enseñar, se logró, que fue generar curiosidad y atención sobre el tema explicado'. 'Curiosidad y atención' me parece que sintetizan bien las actitudes que deben procurarse. Si se toma en cuenta que son estudiantes adolescentes, ya es un mérito. Pero hay un objetivo más profundo que la sola atención, pues ésta puede ser sólo una pose del estudiante y no interesarse en realidad por el asunto. Más allá de la 'atención', el objetivo es que éstos aprendan, pues sin aprendizaje el trabajo del profesor queda estéril. Por esto es adecuado fomentar la capacidad de asimilar los contenidos, como Piaget propone. De este modo se logra que la lección de filosofía, una vez comprendida, tenga la cualidad de crear vínculos y ensanchar el horizonte de intereses que posee el estudiante, disponiendo que el conocimiento se encuentre disponible y se aplique en un contexto en que la acción del sujeto se efectúa bajo una más profunda percepción de la realidad.

IV. Contenido temático

Para mi práctica elegí el tema de la libertad, asunto humano fundamental en lo teórico y en lo práctico. El tratamiento de este problema por la filosofía es muy amplio y pasa de la más férrea reivindicación hasta su tajante negación. Como punto de referencia hemos tomado la doctrina de J. P. Sartre, quien opta por una defensa de la libertad a ultranza y sin excusas.

La enseñanza de un tema tan propenso a las más diversas interpretaciones, impone de antemano la exigencia de evitar las actitudes dogmáticas; además de moderarlas en los estudiantes, el profesor de manera especial deberá precaverse de ellas; pues esta actitud deriva en una imposición de autoridad, que descalifica o alaba las opiniones en función del acuerdo que guardan con las suyas. Es un requisito de las clases de filosofía, a diferencia de las asignaturas que logran resultados exactos, el derecho de los estudiantes a no estar de acuerdo con las opiniones del profesor o del autor que expone.

Metodológicamente no era pertinente emprender el análisis sobre la libertad partiendo de las ideas sueltas que vagamente flotan en la mente de los estudiantes. Si bien un propósito importante es fomentar su librepensamiento, es menester una 'entrada' precisa, que funja como coordinada para iniciar la exploración del tema. En estos términos, basado en Sartre, di inicio a la problematización.

Haciendo caso a mi recomendación, procuré una exposición simple donde diseñé una estructura básica pero suficiente para contextualizar los principales tópicos de la filosofía sartreana. A continuación enumero y explico brevemente, en qué consisten estos puntos:

1) *Fenomenología*: Método filosófico fundado en la subjetividad humana cuyo papel es la descripción de los procesos de representación del mundo.

2) *Esencia y existencia*: En metafísica la esencia es una sustancia o idea perfectamente acabada sobre algún componente del mundo. La existencia es la realidad de las cosas insertas en la temporalidad.

3) *Mala fe*: Estado de quien niega la facticidad de su existencia plenamente libre.

4) *Responsabilidad*: Condición del hombre por efecto de su libertad; Sartre la resignifica hasta el punto donde el humano debe asumirse responsable por la conducta de su especie.

Estos tópicos, si bien poseen una importancia por separado, pues son temas en sí mismos, durante la exposición los presenté únicamente en cuanto factores ligados a la 5) *libertad*. Paso ahora a describir algunos detalles sobre mi secuencia expositiva.

Primeramente me presenté al grupo y expliqué el motivo de mi presencia allí. Mencioné que las prácticas docentes eran el aspecto práctico de una maestría enfocada en la docencia. Previo a la introducción del tema filosófico, abordé brevemente el contexto del autor mencionando que él presenció ambas guerras mundiales y el movimiento estudiantil de mayo de 1968 en Francia, donde era reconocido como un eminente intelectual. Al mismo tiempo hice repartir entre los estudiantes dos libros de su autoría: *El ser y la nada* y *El existencialismo es un humanismo*, junto con una imagen suya. Este recurso, además de poder incitar a la curiosidad, me resultó útil como un tiempo de acoplamiento y para 'romper el hielo'. En el pizarrón escribí el nombre de las obras y su año de publicación, agregando además la *Crítica de la razón dialéctica*. Estas acciones ocuparon alrededor de diez minutos, después de lo cual me apliqué a la exposición. Me parece pertinente dejar que los jóvenes expliquen con sus palabras el contenido de la clase, para ello transcribo literalmente sus interpretaciones:

A) Sartre habla de la libertad, como nadie antes había hecho, pues en el pasado con la filosofía clásica la libertad era cuestión de ser racional, conocimiento, algo que podías adquirir pero Sartre dice que la libertad es una condición de hombre, como el mismo lo expresa en su frase <el hombre está condenado a ser libre>. Pues es gracias a ésta libertad que el hombre puede formarse a sí mismo, a partir de la nada, pero ésta libertad implica una responsabilidad de la cual no podemos huir, y quienes tratan de hacerlo, se engañan a sí mismos.

B) Jean Paul Sartre dice que por lo menos el hombre primero es existencia y después esencias, podemos relacionar la esencia con las experiencias vividas; también se menciona que si un 'Dios' existe el hombre no puede ser libre ya que su destino está marcado. Por una pequeña votación entre nosotros, hemos llegado a la conclusión de que el hombre no es del todo libre, excepto por una compañera, porque siempre vas a pensar en otra persona, porque siempre tenemos un límite, ya sea moral o físico, como la muerte. Nuestra compañera piensa que el hombre sí es libre porque, como dice Jean Paul, tú tomas las decisiones sobre tu propia vida que vas creando poco a poco.

V. Estrategia para la clase

Previo a describir la parte estratégica, hago hincapié en la singularidad de la filosofía respecto a otras disciplinas, reflejada en la singularidad de su enseñanza. Formalmente la didáctica consiste en lo siguiente: 'Didáctica es la ciencia que trata del fenómeno enseñanza-aprendizaje en su aspecto prescriptivo de métodos eficaces'.¹⁰⁴ Es decir, el profesor con buen método para comunicar un tema, que posee materiales adecuados, en suma, que logra un aprendizaje en sus alumnos, es un profesor didáctico. La eficacia, puede decirse, estriba en la capacidad para 'adiestrar' en la adquisición de los resultados deseados, para lo cual es importante el camino que dirige a ellos. Ahora bien, para la filosofía, la didáctica implica una acepción distinta de la que se refiere a la mera eficacia, pues no se trata en sentido propio, de aprender procesos 'seguros' para la resolución de problemas, si no de *aprender a problematizar*; entre una gama enorme de cosas, a problematizar también los asuntos considerados resueltos. ¿Cómo se puede lograr la eficacia didáctica en una actividad que no se detiene llegada a ciertos resultados? He ahí la ambigüedad e irreductible condición de la filosofía, cuyo aprovechamiento es apreciable sólo a través del filosofar mismo. De aquí que las evaluaciones numéricas resulten para este caso inaplicables, no obstante los cincos y los dieces que obtienen los estudiantes en esta asignatura.

A continuación se enlistan las estrategias empleadas:

a) **La delimitación del objetivo.** La formulación del tema fue desde el principio un orientador para todas las explicaciones en clase; así se evitó que los estudiantes y el profesor perdiéramos de vista la intención de las sesiones.

¹⁰⁴ Raúl Gutiérrez Sáenz. *Op cit.*, 2000. p. 16.

b) **La enseñanza** dependió en gran medida de la claridad del lenguaje utilizado, de una correcta selección de ejemplos. Sobre el control del ritmo de exposición y de no elevar el nivel de dificultad innecesariamente, esto fue sugerido por los mismos estudiantes, quienes usaron de su derecho a opinar sobre cómo es mejor enseñar.

c) **Motivación.** Ésta resulta ser un elemento que no puede ser sustituido por ningún otro. Para mi práctica docente, puedo señalar que yo mismo me asumí como factor de motivación, desde el momento en que mediante la explicación intenté proyectar el interés por mi tema hacia los estudiantes.

d) **Valor.** Intenté volver asequible el *valor* del tema, conectándolo con el interés de los estudiantes, lo cual puede considerarse como una herramienta didáctica.

e) **Evaluación.** Usé la evaluación como herramienta didáctica, no como juicio inapelable del profesor. Ésta fue tomada como una oportunidad de retroalimentación para el estudiante. Quien valoró su aprovechamiento y decidió si fue positivo o habrá de hacer mejoras si la autoevaluación fue insatisfactoria.

En consideración a lo anterior, la estrategia atendió dos ejes. El primero de ellos puso énfasis en la comprensión. Cabe aclarar que antes de iniciar la exposición hice saber que podían los estudiantes expresar sus dudas en cualquier momento; sin embargo no fue sino hasta que hube terminado que se hicieron las preguntas y procedí a responderlas. Así que fue en el cierre de clase que pude comprobar si se logró el objetivo y en qué medida. El segundo eje fue filosófico, y atendió, dentro de la esfera de la ética, el problema de la libertad. La dinámica fue utilizar el concepto de libertad y confrontarlo con el de responsabilidad para de esta forma destacar los alcances y limitaciones de ambos, así como hacer ver las relaciones que mantienen con una realidad que no puede prescindir del ámbito colectivo o social.

VI. Secuencia de clase

1. Actividad de apertura: Debido a que los estudiantes y yo no tuvimos la oportunidad de presentarnos anteriormente, por lo limitado del tiempo de que disponía la profesora, aproveché esta ocasión para hacerlo y dar razón de mi práctica. Inmediatamente pasé a explicar cuál sería el tema y el autor abordados, para lo cual me auxiliaron dos libros importantes de la obra de J.P. Sartre y una imagen suya. En las observaciones de una joven esto tuvo el visto bueno: 'me agradó que llevó material al pizarrón e imágenes y un libro para interactuar más'.

2. Actividades de desarrollo: Como material didáctico, diseñé un mapa conceptual del pensamiento de Sartre. Esto causó buena impresión en los jóvenes, alguien escribió lo siguiente: 'el detalle de la cartulina que se pegó en blanco para luego ir llenándola conforme se explicaba el tema lo aprecié mucho, pues se sentía cómo estábamos progresando'.

La exposición oral fue mi recurso durante la práctica. Considero que la explicación fue buena, intenté incluir un lenguaje claro y fácil de comprender, además de ejemplos relacionados a la vida cotidiana. No obstante, gracias a los jóvenes concientizo un error: hablo rápido, por lo que ahora sé que es indispensable aprender a llevar un ritmo de explicación que permita la asimilación. Al respecto un joven comentó: 'creo que hace falta más ejemplos (más de los que aplica) y tal vez hacer pausas para verificar que todos vayamos al corriente'. Es patente la necesidad de interrumpir cada cierto tiempo la exposición e introducir ejercicios y actividades que refuercen la comprensión del tema.

3. Actividades de conclusión: Se entabló un diálogo con los estudiantes y éstos expresaron sus dudas. Se crearon grupos de cuatro estudiantes que realizaron una breve redacción sobre el tema que se impartió: dos ya están arriba transcritas. Sobre estas actividades, también los estudiantes hicieron sus observaciones, percatándome de que ellos habrían requerido un tiempo de participación no solo al final de clase, sino durante su desarrollo: 'Algo que me gustaría aportar, es que durante la clase se pueda dar un espacio para la participación del grupo. Eso haría la clase más dinámica'. Esta observación es importante porque muestra la voluntad de los jóvenes por participar en el desarrollo de la clase. Por mi parte puedo decir que, quizá por la poca familiaridad hacia mí, preguntaron hasta que les di la palabra; pero esto deja ver que de cuando en cuando se debe hacer un alto y permitir a los estudiantes expresar sus inquietudes.

En cuanto a su participación por grupos, todo transcurrió normalmente. No descuidé pasar a preguntar si habían comprendido en qué consistía la actividad o si tenían alguna duda.

VII. Recursos en el aula

Usé fundamentalmente de la exposición oral. Pero lo combiné con el uso del pizarrón y una cartulina negra donde sobrepuse cinco figuras geométricas de colores llamativos, para darles mayor contraste con el fondo negro. Las figuras estaban limpias, no tenían ninguna inscripción. El objetivo de esto era proporcionar un soporte visual al hilo de mi explicación. Cabe decir que

produjo un efecto de expectación que valoro positivo, pues los estudiantes desconocían su finalidad. Estas cinco figuras de colores llamativos se correspondían con mi plan de exposición, consistente en cinco conceptos capitales del existencialismo sartreano que acabo de explicar.

La utilidad de un esquema como el que realicé es que organiza las ideas de forma breve y fácil de recordar. Una vez iniciada la exposición e indicado el tema a tratar, 'la libertad', escribí la palabra en la figura central de la cartulina. Conforme avancé en mi exposición y abordé los conceptos restantes, fui escribiendo ordenadamente las palabras alrededor de aquella figura. La conclusión de la exposición se dio con la explicación del último concepto consignado en la figura que restaba por llenar. El uso del pizarrón, un tanto incidental, fue un auxilio sólo para consignar las obras del autor y un par de veces más para aclarar aspectos inesperados que después sobrevinieron.

Estrictamente, el empleo del artificio de la cartulina resultaba prescindible, pues podría haber trazado el mismo esquema en el pizarrón sin necesidad de usar aquellos materiales. Esto es cierto pero, apoyándome en factores motivacionales aplicables en el aula, aquella cartulina tuvo un efecto yo diría 'mejor', que si hubiera empleado solo el marcador en el pizarrón blanco. Este esquema, diferente tan solo en que su presentación fue embellecida, representa, por el trabajo invertido en él, un signo de interés por parte del profesor, que es reconocido por los estudiantes como se vio antes en el comentario que escribió uno de ellos. Aquel instrumento que ha exigido de un mayor tiempo para su elaboración, aunque formalmente sea igual que otro que podemos hacer de manera muy rápida, implica un esmero y atención mayores para los estudiantes, lo cual aumenta las posibilidades de una conducta recíproca para con su profesor. Sin embargo, no todos quedaron satisfechos y se hizo el siguiente comentario: *'los materiales de apoyo pudieron ser mejor, como por ejemplo diapositivas u otro tipo de apoyo visual'*.

VIII. Ambiente áulico

El grupo al que impartí mi tema estaba ya en su último año de preparatoria, por lo que la asignatura de 'Historia de las Doctrinas Filosóficas' la cursan quienes se perfilan hacia las ramas de las humanidades. Por esta razón quizá, fue menos complicado captar su atención, ya que son jóvenes que probablemente estudiarán filosofía u otra disciplina afín. En cuanto a la conducta, la clase se desarrolló en calma, aunque no dudo que para este ambiente haya influido el hecho de la poca familiaridad que tenían conmigo, lo que quizá los inhibió en cierto grado. Además no descarto alguna advertencia por parte de la profesora titular para que mostraran un

comportamiento que no me pusiera en dificultades. Sin embargo, por sus valoraciones escritas, parece que la atención se debió a un auténtico interés. Comparto a continuación lo que un joven escribió al respecto:

La exposición me gustó, entendí los temas a la perfección, me agradó la forma tan didáctica en la que el profesor nos explicó no sé si pudo haber estado mejor. Creo que el profesor vio el modo perfecto de no aburrirnos y explicar los conceptos bien para que todos pudiéramos entender. El tema de la libertad de Sartre me gustó y creo que en definitiva voy a retomar el tema, muchas cosas de la exposición me sonaron y creo que varias se ajustan con mi realidad. Es un tipo de filosofía que me motivó a aprender más y a modificar muchas cosas de mi persona y mi realidad. Estoy satisfecho con el profe, buen equilibrio para que aprendiéramos sin que fuera pesado.

Estas observaciones, puedo decir que no son por compromiso, pues ellos podían omitir su nombre y por tanto podían decir lo que quisieran en su valoración. Quiero reconocer que su comentario es un halago; pero más me complace que el estudiante quiera tomar la iniciativa para darle seguimiento al tema.

Para que no se piense que todos percibieron la clase como la describo, transcribo un comentario que asegura que la clase más bien aburrió a algunos estudiantes: 'La clase está bastante bien, sin embargo se podría hacer un poco más didáctica debido a que algunos compañeros se notaban un poco somnolientos. Me gustó, pero si se diera con un poco más de energía estaría mucho mejor'.

Si la práctica se hubiera desarrollado en Lógica o Ética, que son asignaturas obligatorias para todos los estudiantes, no dudo que la dificultad habría sido mayor, ya que muchas veces éstas no guardan relación con sus estudios profesionales.

IX. Observaciones generales

Incluir las palabras de los jóvenes en este informe me ha parecido muy importante. Esa es mi retroalimentación. Me permito seguir citándolos, pero sólo en aquellas expresiones que dan cuenta de aquellos aspectos quizá poco concientizados por el profesor, pero que son tomados en cuenta por ellos para fijar una imagen de la clase y de quien la imparte:

'la energía es alta y hay notoria disposición'; 'la mayor parte del tiempo de la explicación estuvo dando la espalda al grupo, un poco dando paso al desorden'; 'no le da tanta vueltas al tema lo cual ayuda a que sea comprensible'; 'me gustó, pero si se diera un poco más de energía estaría mucho mejor'; 'solamente me gustaría que fuera más formal, con traje'; 'me pareció bien porque fue fácil de entender y el ambiente se sentía relajado'; 'la manera de expresar la idea es correcta aunque el lenguaje podría cambiar un poco'; 'Yo lo mejoraría dando un poco más de información, porque aunque entiendes, te quedas muy 'vacío'; 'hoy en día es inusual ver a profesores de preparatoria hacer esquemas y mapas a mano'; 'El tener una imagen, una idea visual, podría decirse que atrae más la atención y más si se resalta lo importante al igual que te ayuda a formar una idea'; 'lo único que podría corregir es el uso de muletillas'; 'sentí mucha fluidez, siendo muy sincero y sin la intención de ofender'.

Todas estas recomendaciones y observaciones son muy valiosas y en número suficiente podrían ser materia para una investigación futura cuya fuente son los estudiantes mismos. Pongámosle nombre desde hoy: *Estrategias docentes organizadas por quienes desean aprender*.

Finalmente, como no podemos arrancarnos de nuestras más recalcitrantes tradiciones pedagógicas, termino con el único comentario que me asignó una valoración numérica; el cual alivia de la incomodidad que provoca resistirnos a cuantificar nuestro desempeño:

‘en conclusión los temas son claros, interesantes y despiertan la curiosidad, algunos puntos en la introducción no son claros la presentación pudo ser mejor y de mejor calidad, pero resalto, el tema es interesante le doy un 9’.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaz, José. *La planeación curricular*. Trillas. México. 1990.
- Barreda, Gabino. *Estudios*. UNAM. México. 1992.
- Barreda, Gabino. *La educación positivista en México*. Porrúa. México. 1987.
- Delval, Juan. *Los fines de la educación*. Siglo XXI. México. 2017.
- Descartes, René. *Carta del autor a quien tradujo los principios de la filosofía*. UNAM. México. 1987.
- Díaz- Barriga, Ángel. *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, num. 3. Granada. 2013.
- ENP. *Plan de Desarrollo 2018- 2022*. Disponible en: dgenp.unam.mx/pdf/PD_ENP_2018_2022-2
- ENP. *Programa de Ética*. Disponible en: dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1512_Etica
- Habermas, J. *Derechos humanos y soberanía popular: las versiones liberal y republicana*. Paidós. Barcelona. 2004.
- James, William. *Pragmatismo*. Editorial Roble. México. 1963.
- Kafka, Franz. *Informe para una academia y otros escritos locos*. Prisma. México. 1990.
- Kant, Immanuel. *Filosofía de la historia*. FCE. México. 2009.
- Kant, Immanuel. *La metafísica de las costumbres*. Tecnós. Madrid. 2005.
- MADEMS. *Plan de Estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*, UNAM, 2015.
- Philippe, Perrenoud. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial GRAÓ. Barcelona. 2007.
- Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*. SARPE. Madrid. 1983.
- Romo, P.M. *Los matices del positivismo en la ENP (1867-1964)*. Perfiles educativos, núm 2. México. CISE. UNAM.
- Russell, Bertrand. *Los problemas de la filosofía*. Labor. Barcelona. 1986.
- Sartre, Jean Paul. *El ser y la nada*. Alianza Editorial. Madrid. 1984.
- Sartre, Jean Paul. *El existencialismo es un humanismo*. Quinto Sol. México. 1990.
- Sartre, Jean Paul. *Nekrassov*. Alianza Editorial. Madrid. 1982.

Schopenhauer, Arthur. *Parerga y Paralipómena II*. Editorial Trotta. Madrid. 2009.

Tomás de Aquino. *Suma contra los gentiles*. Editorial Gredos. Madrid. 2012.

Tomás de Aquino. *Suma de Teología*. Editorial Gredos. Madrid. 2012.

Tyler, Ralph. W. *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel. Buenos Aires. 1982.

UNAM. *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*.

Zoraida Vázquez, Josefina. *Juárez, el republicano*. El Colegio de México. México. 2005.