



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
FILOSOFÍA**

**DOCENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN EL ESTUDIANTE
DE BACHILLERATO**

T E S I S

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

PRESENTA

EZEQUIEL GONZÁLEZ ORTEGA

TUTOR PRINCIPAL:

DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN / FILOSOFÍA

COMITÉ TUTOR:

MTRA. ROSA MARTHA GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN / PEDAGOGÍA

DR. GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN / FILOSOFÍA

MÉXICO, D.F. DICIEMBRE 2015



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.

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado con mi más profundo y sagrado respeto a las mujeres, por ser parte del misterio del cosmos o como dice Octavio Paz, por *ser el Enigma*.

De manera especial a mi madre María de la Luz Ortega Guzmán, porque su fortaleza ha hecho posible que mis debilidades no me permitan claudicar.

A mi esposa y amiga Viridiana Gutiérrez Vargas, por haberme rescatado del abismo.

A mis abuelas Raquel Guzmán Bermúdez y Teresa Hernández Arvizu, por ser el origen de la magia y el milagro de la creación.

Agradecimientos:

Agradezco a todos aquellos que de manera directa e indirecta hicieron posible la realización de este trabajo: familia, amigos y académicos.

De manera especial al tutor principal, el Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman, por las sesiones, intenciones, sugerencias y facilidades otorgadas para lograr terminar satisfactoriamente este texto a lo largo del proceso de construcción del mismo.

Al comité tutor, la mtra. Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez, por la paciencia, constancia, apertura y prudencia durante las sesiones y asesorías que fueron dando forma, contenido y sentido a este escrito.

El Dr. Guillermo Castillo Ramírez, por la atención, aportaciones y atinadas observaciones durante las sesiones y presentaciones de los avances de nuestro trabajo frente al comité tutor.

A la Lic. Adriana de la Rosa Rodríguez, por las facilidades y atenciones para la realización de la práctica docente en el gpo. 802. del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por el apoyo económico otorgado a través del programa de becas de la Coordinación de Estudios de Posgrado a partir del segundo semestre de este programa de maestría, puesto que sin él hubiese sido casi imposible realizar y culminar de manera satisfactoria este proyecto.

Una síntesis de los puntos centrales del capítulo 1, 3 y 4 de este trabajo fueron presentados a manera de ponencia bajo el título *Sobre el sentido de la enseñanza de la Filosofía: el caso del bachillerato mexicano*, en el *IX Coloquio de Humanidades, Diálogos sobre Cultura, Arte y Sociedad*, en la mesa titulada “Estudios sobre la educación”, realizado del 6 al 8 de mayo del 2015 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en San Nicolás de los Garza N.L. México, gracias al Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado (PAEP) de la UNAM.

ÍNDICE

	PÁGINA
Introducción -----	6
1.- Filosofía y educación: justificación y fundamentos desde la filosofía para una propuesta de intervención didáctica -----	9
1.1.- La actualidad de Kant y su respuesta a la pregunta	
<i>“Qué es Ilustración”</i> -----	10
1.2.- Autonomía y buena voluntad -----	13
1.3.- Nietzsche: educación, identidad y emancipación -----	16
1.4.- Educación para la emancipación -----	22
1.4.1.- Educación, identidad y memoria -----	23
1.4.2.- Educar para superar la barbarie -----	28
1.4.3.- Educación para el descrédito -----	30
2.- Desarrollo y características del adolescente como sujeto de la Educación: comportamiento normal y patológico en el aula-----	35
2.1.- Adolescencia y temporalidad -----	34
2.2.- El adolescente y la construcción de la identidad -----	37
2.3.- Responsabilidad y conflicto en el adolescente -----	41
3.- La noción de aprendizaje desde la propuesta pedagógica de Paulo Freire -----	45
3.1.- El sentido de la enseñanza de la filosofía en el México actual y la propuesta del paradigma crítico: el caso del bachillerato mexicano -----	46
3.2.- Enseñanza tradicional -----	52
3.3.- Educación problematizadora -----	54
3.4.- El método -----	56
3.5.- El problema generador -----	57
3.6.- La investigación del tema generador -----	58
3.7.- Características del diálogo -----	59
3.8.- Confirmación del aprendizaje -----	60

4.- Propuesta de intervención didáctica -----	62
4.1.- Práctica docente: entre lo conveniente, lo posible y el término medio -----	64
4.2.- Propuesta didáctica -----	65
Sesión 1 -----	66
Sesión 2 -----	72
Sesión 3 -----	77
Sesión 4 -----	81
Sesión 5 -----	85
Sesión 6 -----	89
La evaluación de las sesiones -----	94
4.3.- Contexto y práctica docente -----	95
4.4.- Interpretación -----	96
Conclusiones generales -----	103
Anexo 1: planeaciones -----	106
Anexo 2: organizador didáctico -----	124
Bibliografía -----	124

“Pero nada tiene de vergonzoso que un hombre, aunque sea sabio, aprenda mucho y no se estime en demasía.”

Sófocles, *Antígona*.

Introducción

Partimos aquí de un problema de enseñanza-aprendizaje situado en el nivel medio superior en México, para luego justificar y fundamentar, desde la Filosofía, la propuesta de intervención didáctica que posteriormente diseñamos e instrumentamos de manera directa en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, y cuyo propósito es contribuir con la mejora de la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato mexicano, asignatura en la cual se llevó a cabo la práctica docente. Lo anterior forma parte del trabajo de titulación del programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

El problema de enseñanza-aprendizaje del que partimos es la *falta de ejercicio crítico* que comúnmente se manifiesta en las aulas del bachillerato nacional, que conduce y sumerge en un estado de *pasividad* al sujeto, lo cual tiene trágicas consecuencias éticas, políticas y culturales, si tenemos en cuenta el vínculo que todo ello guarda con la construcción de la *identidad*, la libertad y el adecuado *ejercicio de la autonomía* en el estudiante de bachillerato que comúnmente atraviesa un estado de adolescencia. Por ello diseñamos aquí una propuesta de intervención didáctica centrada en el aprendizaje y cuyo propósito es *generar el pensamiento crítico a través del diálogo utilizando como recurso la ironía en un sentido socrático*. Para ello es necesario esclarecer cómo es que estamos entendiendo aquí los términos utilizados para el desarrollo de este proyecto, además de la pertinencia de los mismos.

Así, en el primer apartado de este escrito se señalan los fundamentos filosóficos de los cuales partimos, para conocer el contexto y la perspectiva desde donde se aborda el problema y proponer así una sólida, pertinente e innovadora alternativa para la enseñanza, estableciendo primero el *marco teórico* que después ha de vincularse al *marco conceptual*.

Para justificar nuestra propuesta desde el propósito señalado y posteriormente poder desarrollarla, es necesario plantear el problema arriba señalado sobre la *falta de ejercicio crítico* a manera de preguntas, las cuales no podemos ignorar aquí debido a su obviedad frente al problema: ¿Por qué es necesario promover el *ejercicio crítico* en este momento de la historia de la humanidad y más aún en el estudiante de bachillerato en

México? ¿Qué dice la Filosofía de la educación al respecto? ¿Cómo es que podemos generar alternativas de solución significativamente efectivas desde los límites aquí señalados? Intentaremos responder a lo anterior de la manera más clara posible a lo largo de este escrito.

Estos cuestionamientos no son meramente caprichosos, sino que mantienen cierta cercanía con lo señalado por Aristóteles a manera de conclusión al final de su *Política*:

Es manifiesto, en suma, que en la educación deben establecerse estas tres normas: el término medio, la posibilidad y la conveniencia. (Aristóteles: 1996: p. 310).

Así, dentro del proceso educativo y pensando en alternativas para su mejora, debemos pensar en lo más *conveniente* y desde qué perspectiva lo es, y luego, hemos de dirigir el pensamiento hacia la *posibilidad* de aquello señalado como más conveniente, además del *término medio*. Entonces, lo más lógico para nosotros es preguntarnos: ¿Resulta *conveniente* o no promover el pensamiento crítico durante la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato mexicano? Si esto es así ¿En qué medida y desde qué perspectiva es *posible*? Y finalmente ¿Qué resultados tenemos? Los puntos anteriores constituyen el hilo conductor de esta investigación que hemos llevado a la práctica, de la cual obtuvimos productos y conclusiones que sometimos a un análisis hermenéutico expuesto al final de este escrito a manera de conclusión.

Para llegar al diseño e instrumentación de nuestra propuesta de intervención didáctica fue necesario, después de tener claro el problema de la falta de ejercicio crítico en las aulas del bachillerato mexicano y específicamente en la asignatura de Filosofía, realizar una investigación que permitiera conocer al sujeto de la educación. Así, en el segundo apartado se realiza una caracterización del estado de adolescencia por el que atraviesa el estudiante. La pregunta central en este apartado es sobre el criterio por el cual podemos determinar si un comportamiento resulta normal y/o patológico del estudiante en el aula, y con ello crear una propuesta de intervención que atienda las necesidades específicas del bachiller.

Aquí se muestra que el estado de la adolescencia es un *dejar de ser* niño para integrarse al mundo adulto, por lo que el adolescente conduce toda su energía hacia la re-construcción de una nueva identidad, volviéndose vulnerable a todo tipo de tendencias con las que puede identificarse, y es aquí precisamente donde la enseñanza de la Filosofía tiene un papel fundamental, puesto que se propone, entre otras cosas, promover el ejercicio crítico en el estudiante.

Posteriormente, revisamos el enfoque crítico de la Pedagogía desde la propuesta de Paulo Freire respecto a la educación como una práctica de la libertad, con el fin de adaptarla a la enseñanza en las aulas del bachillerato mexicano y finalmente llevarlo a la práctica en el Colegio de Ciencias y Humanidades y evaluar resultados.

Partimos del paradigma crítico de la Pedagogía porque recupera el diálogo como recurso fundamental para devolver al otro la capacidad de hacer uso de su propio entendimiento, mostrando las contradicciones propias del contexto del estudiante, a través de la educación basada en la problematización, frente a una práctica tradicional de la educación bancaria que se limita a la acumulación de información.

Así, en el tercer capítulo seguimos cuidadosamente las características del diálogo según la propuesta de Freire, la metodología a través de problemas generadores, el papel del docente y el estudiante y finalmente, la confirmación del aprendizaje en el otro, lo cual dará algunas luces sobre el proceso de evaluación que vamos a tomar en cuenta para valorar nuestra intervención.

Finalmente, elaboramos nuestra propuesta reintervención didáctica y la llevamos a la práctica en el grupo 802 de la asignatura de Filosofía en el CCH plantel Naucalpan. La práctica docente se llevó a cabo en siete sesiones presenciales, las cuales se narran en el cuarto capítulo de nuestro trabajo, para posteriormente realizar un ejercicio hermenéutico de nuestra experiencia y con ello poder evaluar la propuesta de manera objetiva en términos de logros, debilidades y propuestas para intentar superarlas, todo ello a manera de conclusión.

Al final de este escrito se pueden consultar las planeaciones elaboradas para nuestra práctica docente, así como un organizador didáctico para el estudiante, evidencias y as fuentes utilizadas.

1.- Filosofía y educación: justificación y fundamentos desde la filosofía para una propuesta de intervención didáctica.

Además de lo dicho por el estagirita en su *Política*, partimos de la siguiente afirmación a manera de axioma, en tanto que la evidencia de la misma muestra la imposibilidad de negarla, puesto que el proceso cultural va conformando así las acciones que se han de convertir en las distintas tradiciones.

No puede haber sistema familiar ni social, por aislado que esté o por rudimentario que sea, sin enseñanza y discipulazgo, sin magisterio y aprendizaje consumados. (Steiner, 2007: p. 17)

Nuestro punto de partida aquí es entonces el supuesto político que subyace a toda comunidad, a saber: la relación implícita y existente entre *el que enseña, el que aprende, la manera en que lo aprende, la manera en que se enseña y los contenidos* de dicha enseñanza, y que vamos a intentar mejorar con nuestra propuesta. Veamos entonces cuáles son los vínculos entre tales elementos y el problema de la falta de ejercicio crítico.

Desde la perspectiva de lo que conocemos como “Filosofía occidental”, quienes han señalado la *actitud pasiva* frente al mundo, la existencia y sus enseñanzas como un problema, y más aún desde una relación de poder entre opresores y oprimidos, no han sido pocos pensadores, lo cual da testimonio de que no se trata de un problema que nos estemos inventando, sino que hay una tradición detrás en la que nos estamos insertando.

Así, partimos aquí de la modernidad y específicamente del pensamiento kantiano, que en su respuesta a la pregunta *¿Qué es ilustración?*, muestra el vínculo y las consecuencias entre la *falta de crítica, la voluntad y la autonomía* frente al otro, desde cierta relación de esclavitud. Esto lo desarrollamos en el primer apartado de este capítulo.

Después de señalar y superar el problema de la minoría de edad como una falta de carácter, debemos saber, al menos, hacia dónde dirigir los actos, por ello vamos a revisar las nociones de *buena voluntad y autonomía* en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, y la manera de conducirnos bajo la idea de un *imperativo categórico*, que independientemente de estar o no de acuerdo con él, el saber de su posibilidad nos obliga a hacer un *ejercicio crítico* respecto de los propios actos, es decir, a preguntarnos sobre el sentido de los mismos. El problema aquí, es que la ética

kantiana es limitada por un elemento externo al sujeto que es el imperativo, como se verá en su momento.

Por ello, vamos a revisar como es que Nietzsche plantea el problema de *la falta de crítica* y su necesidad de fomentarla desde la educación, entendida como un acto de emancipación frente a los mecanismos esclavizantes del capitalismo y el Estado, en su temprana obra *Schopenhauer como educador*, con un sentido ético que no pierde de vista la autenticidad e individualidad del sujeto al momento de conducir sus actos.

Por último, vamos a mostrar cómo es que Theodor Adorno lleva el problema de la *minoría de edad*, desde la política a las aulas, asemejando la emancipación a una mayoría de edad. Es por ello que debemos tomar en cuenta algunos elementos importantes señalados en su texto *Educación para la emancipación*.

Después de tener claros los fundamentos filosóficos de nuestra propuesta de intervención didáctica respecto a su *conveniencia*, y siguiendo la idea aristotélica en cuanto a la educación, se vuelve necesario ver la *posibilidad* de la misma. Para lograr mayor certeza en el diseño y la instrumentación, vamos a revisar cómo es que el *paradigma crítico* y desde la pedagogía, desarrolla el problema y define alternativas de acción con las que intenta superarlo, y que han de servirnos como fundamento.

1.1.- La actualidad de Kant y su respuesta a la pregunta “*Qué es Ilustración*”

En un breve texto destinado a la prensa y no a la academia, es decir, a los muchos más que a los pocos, al público en general y no al intelectual especialista, lo cual resulta importante porque se trata de un académico que sale de su elite intelectual para decir (tal vez enseñar) algo a las mayorías, Kant define la *Ilustración* y plantea el problema de la *actitud acrítica* de la siguiente manera:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su propio entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. Sapere aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración. (Kant, 2004: p. 87)

Según el texto, el problema es que vivimos sujetos de manera voluntaria en una *minoría de edad*, es decir, en una falta de *ejercicio crítico* y dentro de una pasividad tal que hemos dado al otro el poder de *governarnos*¹, de tener la facultad de *dirigir* nuestro entendimiento y con ello nuestras vidas cancelando toda posibilidad de decidir. Así, es claro que la *actitud pasiva* conlleva ya una falta de *identidad, autenticidad y libertad*, puesto que se da al otro el poder de dirigir nuestro entendimiento y nuestros actos, lo cual nos convierte en esclavos.

El problema aquí es que nosotros mismos somos culpables de tal estado de pasividad, que no es debido a una falta de capacidad intelectual sino a una falta de valor, de arrojo, de coraje, es decir, de *carácter*. Si el lema de la Ilustración implica tener *el valor* de servirnos de nuestro propio entendimiento, así y de acuerdo con el pensamiento kantiano, vivimos entonces en un estado de cobardía y resignación frente a lo establecido por el otro: suponemos que salir de la minoría de edad puede exponernos a ciertos peligros o vicisitudes que no queremos afrontar, y preferimos dejarle eso a alguien más y que ese otro decida por nosotros, con lo que nos alejamos nosotros mismos del ámbito de las decisiones y nos subordinamos voluntariamente en condición de esclavos.

Según lo anterior, podemos ver una relación entre un *yo* y un *otro* en forma de tensión, mediada por el uso del propio entendimiento: el ejercicio crítico que deja ver un problema: si no hacemos uso del propio entendimiento, entonces lo más probable es que exista *otro* que intentará conducirlo a su voluntad; y de manera inversa: si hacemos uso del propio entendimiento, entonces podríamos conducir la voluntad de todo aquel que vive aún en la minoría de edad, y que según Kant son las mayorías. Por ello lo anterior resulta un problema, porque hay para quien significa un beneficio que las mayorías se

¹ El problema es más profundo y se acrecienta debido a nuestro contexto y vinculado al problema de la identidad. Foucault señala que la actividad “pastoral cristiana” desarrolla la idea en la comunidad: ...”de que cada individuo, cualesquiera que sean su edad, su estatuto, y esto de un extremo al otro de su vida y hasta en el detalle de sus acciones, debía ser gobernado y debía dejarse gobernar, es decir, dirigir hacia su salvación”... (Foucault, 2002: p. 6). Ahora bien, si consideramos y aceptamos que somos una cultura resultado del choque entre el español y el indígena, en donde el primero sometió al segundo y cuyo dominio implicó una conversión forzada al cristianismo, que podemos ver de manera concreta en la imagen de la Virgen de Guadalupe quien: ...”cubre con su manto la ilusión de pertenencia y esconde, a su vez, una dura historia de abuso, exclusión, explotación y despojo.” (Pilatosky, 2013: p. 275), entonces somos resultado de una cultura y una tradición que aceptó, bajo la circunstancia que haya sido, ser gobernada por otra, lo cual nos ha sido heredado y transmitido como algo normal porque así debe ser y no puede ser de otra manera. Por lo anterior resulta aún más urgente promover el pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en el bachillerato mexicano, debido a que representa un medio para la emancipación de tales mecanismos de sumisión.

encuentren sumergidas en una minoría de edad, puesto que puede dirigir las a su antojo; mientras que para cada sujeto en particular lo más conveniente es el uso del propio entendimiento y dirigir cada uno sus vidas: ser autónomos e incluirse en el ámbito de las decisiones.

De acuerdo a lo anterior, el hacer uso del propio entendimiento produce cierto *poder* que puede ejercerse de una u otra forma frente al *otro*, ya sea para dirigirle la existencia o bien para dejar de ser su esclavo: para *someter* o para *emancipar*. Este problema es superado por Kant mediante la idea de la *buena voluntad*, y que desarrollamos más adelante. Por ahora lo importante aquí es ver la relación que subyace entre el hacer uso del propio entendimiento -y que para nosotros es lo mismo que el *ejercicio crítico*-, con el gobernarse o ser gobernado por otro: entre el *entendimiento*, el *poder* y el *otro*.

Ahora bien, debemos preguntar aquí sobre aquello que hace que el hombre viva en dicho estado de pasividad. ¿Qué es aquello que somete al hombre y lo mantiene en esa minoría de edad? Para Kant: “Pereza y cobardía son las causas merced a las cuales tantos hombres continúan siendo con gusto menores de edad durante toda su vida...” (Kant, 2004: p. 87). Así, desde esta perspectiva es claro que se trata de un problema de *modos de ser*: el que *es* menor de edad por cobarde y perezoso debido a la comodidad y cierta seguridad que ello le proporciona; y el que sale de su minoría de edad o atraviesa un desarrollo hacia la ilustración, al tener la valentía de servirse de su propio entendimiento con todo lo que ello implica, puesto que la libertad tiene un precio, que según el texto consiste en ocuparnos constantemente de nuestra voluntad haciendo a un lado la pereza y la cobardía.

Sin embargo, es importante señalar que tener el valor de servirnos de nuestro propio entendimiento, ha de ser sólo un primer paso para poder establecer nuestras propias reglas y ejercer cierta autonomía si consideramos la relación que ello guarda con el otro: en efecto, sólo podemos hablar de *autonomía* en un sujeto que ha logrado empezar a salir de su minoría de edad, pero ello no significa que se garantice el *buen ejercicio* de la misma, y por ende, que su voluntad sea buena, puesto que como ya se dijo, el hacer uso del propio entendimiento puede convertirnos en tutor del otro para esclavizarle o para emanciparle, y el no hacer uso del ejercicio crítico nos coloca ante la inmediata posición de ser esclavos del otro.

Se trata pues de un problema de la propia *voluntad*, puesto que no puede reducirse al deseo, al instinto o a las inclinaciones individuales así sin más, porque siempre estamos al mismo tiempo frente al *otro*, ya sea para dejarnos gobernar por él, para gobernarlo o

bien y en el caso específico de nuestro caso desde la educación: contribuir a su propia emancipación, para lo cual debemos tener en cuenta al otro como *fin en sí mismo* (como se verá más adelante), pero al mismo tiempo como un otro amenazante que puede no verme sino meramente como un medio.

Ahora bien, el problema de la falta de ejercicio crítico y desde este texto de Kant se reduce a la propia voluntad, a una cuestión de carácter y valentía, a nuestro *modo de ser* y su vínculo con la *otredad*. Podemos decir que en tal ejercicio hay cierta autonomía, lo cual no significa que sea ejercida de manera adecuada. Es decir, podemos ejercer el pensamiento crítico sin necesariamente dirigirlo por una buena voluntad. ¿Cómo podemos, entonces, dirigir nuestra voluntad de tal manera que no pase por encima del otro? ¿Cómo es que podemos evitar en lo posible tomar al otro como medio y no como un fin en sí mismo? Esto se abordará en el siguiente apartado, a través de la noción de “buena voluntad” en otra obra de Kant. Lo importante hasta aquí es el problema que en términos kantianos y según lo dicho puede expresarse así: si no hacemos uso del propio entendimiento por pereza y cobardía, el otro se va a convertir en tutor nuestro; y si logramos empezar a salir de la minoría de edad, podemos aprovecharnos del otro; o bien, ayudarle a tener el mismo nivel de conciencia, y que es precisamente nuestro propósito en la intervención didáctica que pretendemos fundamentar aquí de manera filosófica y tomando en cuenta nuestro propio contexto.

1.2.- Autonomía y buena voluntad

Una vez que se empieza a ejercer el pensamiento crítico y con ello se inicia la salida del hombre de la minoría de edad, es necesario conducir la voluntad de manera tal que no se pase por encima del otro, es decir, ejercer la autonomía de manera adecuada o bien, tender a lo que Kant llama “buena voluntad”. Pero ¿Cómo saber si estamos frente a una buena voluntad?

La buena voluntad no es tal por lo que produzca o logre, ni por su idoneidad para conseguir un fin propuesto, siendo su querer lo único que la hace buena de suyo y, considerada por sí misma, resulta sin comparación alguna mucho más estimable que todo cuanto merced a ella pudiera verse materializado a favor de

alguna inclinación e incluso, si se quiere, del compendio de todas ellas. (Kant, 2012: pps. 80-81)

Lo que hace que la voluntad, entonces, sea buena, es *lo que se quiere*. No los fines, ni los logros, ni si quiera la idoneidad, sino el querer. La buena voluntad, entendemos aquí, es buena por aquello que quiere. Así, una vez que empezamos a hacer uso del propio entendimiento, inmediatamente nos colocamos frente a un problema de *elección* entre lo que *debemos* y lo que *queremos* hacer, donde se ve inmersa la autonomía entendida como un ponerse a sí mismo las propias reglas, puesto que, al parecer, el deber aleja de ella al sujeto en tanto que hacer lo que se debe no es precisamente ponerse las propias reglas, sino adaptarse a unas ya establecidas.

En efecto es imposible saber realmente qué es lo que cada sujeto “quiere” para poder determinar si efectivamente hay un ejercicio adecuado de la autonomía o no, es decir, si tendemos hacia el ejercicio de una buena voluntad, pero al menos sabemos que lo que quiere aquél que empezó a salir de su minoría de edad es dejar de ser gobernado, el problema es la posibilidad de *querer* gobernar al otro para obtener un beneficio propio. Por ello, el texto señala que una buena voluntad lo es por el querer y no por el beneficio o los resultados esperados, es decir, desde esta perspectiva la buena voluntad es un acto no egoísta que subordina la subjetividad a favor de la objetividad, antepone lo público a lo privado: el deber al querer.

Lo anterior puede verse de manera clara en la idea del *imperativo categórico*, donde se subordina la voluntad del sujeto a una máxima válida para todos. Así, la sentencia: *obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal* (Kant, 2012: p. 122) parece priorizar el *querer* al *deber*, pero finalmente subordina todo a un imperativo: el imperativo es un mandato de la razón al cual queda subordinada la voluntad que es valorada por el querer, y que desde esta perspectiva es racional.

Podemos decir entonces que el ejercicio adecuado de la autonomía *debe-querer* conducir a la propia voluntad a subordinarse deliberadamente al imperativo categórico, para que pueda ser considerada una *buena voluntad*. Dicho en otros términos, al actuar debemos pensar si nuestro acto es digno de convertirse en una legislación universal, atendiendo a ello antes que a los propios intereses, no precisamente porque no resulta conveniente hacer al otro lo que no se quiere que el otro nos haga, puesto que tal actitud se reduce a la obtención de un resultado, y por ende se trata de un acto egoísta. La

voluntad *debe querer* actuar bajo el imperativo categórico porque no podría actuar de otra forma bajo el mandato de la razón, lo que constituye un acto no egoísta basado en el deber por el deber mismo que guía finalmente a la voluntad.

Lo anterior resulta un problema para la autenticidad e incluso para la libertad, para llegar a conocernos de manera auténtica como ese *unicum* del que habla Nietzsche y que abordaremos en seguida. No es del todo fácil afirmar y aceptar que somos auténticos, libres y por ende hemos dejado la minoría de edad, y al mismo tiempo, seguir un imperativo que se antepone a nuestra verdadera voluntad. Si hay obediencia absoluta, aún siendo ésta voluntaria, no podemos hablar del todo de autenticidad y libertad, aunque por otro lado, somos aquí conscientes de que tampoco podemos hablar de una autenticidad y libertad absolutas; lo cual tampoco significa que salir de la minoría de edad sea un destruir toda regla establecida.

¿Cómo hacer entonces para “querer” siempre dirigir nuestros actos bajo la idea de la buena voluntad? A partir de lo hasta aquí dicho, podemos señalar entonces lo siguiente respecto a este y otros cuestionamientos ¿Es necesario promover el ejercicio crítico? Sí, pero no es suficiente, es sólo un instrumento para acceder a un fin superior que es la emancipación respecto al opresor, y más aún la transformación de la realidad inmediata como veremos en su momento. ¿Cómo podemos promover el ejercicio crítico? Si lo que nos mantiene en la minoría de edad es la pereza y la cobardía, podemos salir de ella con valentía, adoptando otro *modo de ser* que implica un primer paso para conducir nuestra voluntad a través de la autonomía guiada por el imperativo categórico para que sea valorada como buena. Promover el pensamiento crítico es al mismo tiempo promover otro modo de ser, el modo de ser del hombre libre y responsable. El problema desde la enseñanza de la Filosofía es cómo colaborar con tal propósito obteniendo los mejores resultados. ¿Cuál es el papel de la filosofía en este proceso? La Filosofía es ese *ejercicio crítico* constante que no somete sino que libera, que genera alternativas de solución - porque no es unitaria sino dispersa-, opciones y fines, al poner en tela de juicio toda tradición establecida. Dicho ejercicio se muestra e involucra con el otro a través de la educación, independientemente del tipo que ésta sea.

1.3.- Nietzsche: educación, identidad y emancipación

En una de sus *Intempestivas*, Nietzsche retoma el problema señalando lo siguiente sobre la *actitud pasiva a-crítica* y su vínculo con la voluntad, la educación y la identidad:

Al preguntársele cuál era la característica de los seres humanos más común en todas partes, aquel viajero que había visto muchas tierras y pueblos, y visitado muchos continentes, respondió: la inclinación a la pereza. Algunos podrían pensar que hubiera sido más justo y más acertado decir: son temerosos. Se esconden tras costumbres y opiniones. En el fondo, todo hombre sabe con certeza que sólo se halla en el mundo una vez, como un *unicum*, y que ningún otro azar, por insólito que sea, podrá combinar por segunda vez una multiplicidad tan diversa y obtener con ella la misma unidad que él es; lo sabe, pero lo oculta como si le remordiera la conciencia. ¿Por qué? Por temor al prójimo, que exige la convención y en ella se oculta. Pero, ¿qué obliga al único a temer al vecino, a pensar y actuar como lo hace el rebaño y a no sentirse dichoso consigo mismo? El pudor acaso, en lo menos; pero en la mayoría se trata de comodidad, indolencia, en una palabra, de aquella inclinación a la pereza de la que hablaba tal viajero. Tiene razón: los hombres son más perezosos que cobardes. (Nietzsche, 2001: p. 31).

Según lo anterior, los seres humanos tenemos en común la *pereza* más que la *cobardía*. Preferimos adaptarnos a la convención aún teniendo conciencia de que *somos*, y no sólo eso, sino que nuestro *ser* es constituido como un “*unicum*”. Esto es precisamente debido a nuestra pereza para transformar las cosas, y a la cobardía o miedo de la responsabilidad activa y constante que conlleva la libertad.

El texto nos muestra una distinción entre un *yo subjetivo*, particular e incluso privado; y un *yo* que podríamos llamar público, en tanto forma parte de la comunidad y vive entre otros sujetos. Al mismo tiempo, distingue al ser humano en su particularidad frente al hombre masa. Primero, hay una separación de lo público y lo privado, de lo objetivo y lo subjetivo, puesto que se habla de la conciencia que cada uno tiene de poseer cierta existencia irrepetible y ser únicos; y luego, de la sumisión al orden establecido en que paradójicamente cae la mayoría. Afirma que hay un hombre de carne y hueso con características concretas que conforman una esencia específica y lo hacen

diferente del rebaño, del hombre masa: el *unicum* que se sabe *ser* una unidad irrepetible; pero que al mismo tiempo es un cobarde y tiene miedo de perder la comodidad que otorga el aceptar y dejar las cosas como están respecto a las costumbres, opiniones y valores del mundo moderno: sigue viviendo en la minoría de edad debido a su pereza aún teniendo consciencia de su propia singularidad.

Entonces, aún distinguiendo entre aquellos que viven en la minoría de edad y quienes han salido de ella, todos somos conscientes de que somos un *unicum*, el problema es que somos perezosos y cobardes. Tampoco se trata aquí de una falta de entendimiento, sino que es por una falta de arrojo y carácter. ¿Cómo salir, pues, de dicho estado de pereza y cobardía, si es que aún sabiendo nuestra sumisión hacia lo establecido preferimos dejar las cosas como están? Ante tales cuestiones, Nietzsche señala lo siguiente:

El hombre que no quiera pertenecer a la masa únicamente necesita dejar de mostrarse acomodaticio consigo mismo; seguir su propia conciencia que le grita: «¡Sé tú mismo! Tú no eres eso que ahora haces, piensas, deseas».

Toda joven alma oye ese grito día y noche y se estremece, pues presiente la medida de felicidad que, desde lo eterno, se le asigna cuando piensa en su verdadera liberación; más de ningún modo alcanzará esa felicidad mientras se halle unida a la cadena de las opiniones y el temor. (Nietzsche, 2001: p. 36.)

Así, este texto propone para todo aquél que no desea seguir en un estado de minoría de edad, seguir la propia conciencia que grita suplicando por la propia libertad, por la elección de nuestras propias inclinaciones, por encima de aquello que nos encadena y somete. En este sentido, lo anterior resulta ser, primero, un ejercicio de *autoconocimiento* al diferenciarse del otro, y en ese sentido, es también un ejercicio crítico respecto al poder que puede ejercer el otro.

Evidentemente se propone dar más peso a esa voz de la conciencia particular que grita dentro de cada sujeto y le exige una liberación, para alcanzar cierta felicidad. Lo anterior implica ya un nivel de conciencia, el del despierto que escucha esa voz que le confirma que, en efecto, no somos lo que realmente hacemos, pensamos y deseamos, puesto que el hacer, el pensar e incluso el desear, nos han sido impuestos por los mecanismos egoístas del capitalismo y el Estado. Sin embargo, la conciencia y el ejercicio de conocimiento no es lo único necesario, puesto que el propósito es llegar al

acto, o mejor, apropiarnos de otro *modo de ser*, como lo vimos en el apartado anterior. El texto de Nietzsche lo señala de la siguiente manera:

La cultura no exige de él únicamente esa vivencia interior, ni tampoco que juzgue el mundo exterior que lo circunda; más bien, en último término y principalmente, la acción, esto es, la lucha en pro de la cultura y la hostilidad contra influencias, costumbres, leyes, disposiciones en las que no reconozca el propósito que lo alienta: el engendramiento del genio.

Así, esta lucha en pro del “engendramiento del genio” consiste en adoptar *otro modo de ser*, el carácter del que ha despertado desde el llamado de su yo interior, y es consciente de la urgente necesidad de dirigir nuestros actos hacia los fines más profundos y más nobles, despegándose de lo establecido por los opresores y ejerciendo con ello la libertad que nos muestra nuestra autenticidad.

Frente a este panorama ¿cómo salir entonces de ese estado de cobardía y pereza, si aun siendo conscientes de nuestra singularidad y esencia particular, seguimos sometidos a los valores impuestos por aquellos a quienes conviene que nos identifiquemos con el hombre masa, porque pueden seguir siendo los tutores de quienes viven en la minoría de edad?

Según lo visto, Kant diría que la voluntad debe sujetarse al imperativo categórico y ser entonces una buena voluntad, y ello es lo que racionalmente se hace, es decir, que dicho acto proviene de la razón y no podría ser de otra manera. El imperativo es un mandato que subordina al sujeto al otro, en tanto que el hombre es un fin en sí mismo y nunca un medio, el querer que nuestros actos se conviertan en una máxima universal nos coloca dentro de cierta idea de democracia, y cercanos a en una especie de religiosidad, donde de alguna manera se vive por y para el otro.

Para Nietzsche también se trata de adquirir otro modo de ser distinto al del perezoso y cobarde que vive sujeto a los valores establecidos por el opresor, pero siguiendo el *instinto* que se encuentra más alejado de la racionalidad que la razón misma, y en ese sentido nos coloca más cerca de la autenticidad y la identidad de nuestro yo, en un ejercicio de auto-conocimiento y libertad. Frente al problema anterior Nietzsche señala lo siguiente:

Pues, en efecto, la pregunta reza así: ¿Cómo adquiere tu vida, la vida del individuo, el valor más alto, el significado más profundo? ¿De qué forma se la desperdicia menos? Ciertamente, sólo si vives en provecho de los ejemplares más raros y preciosos y no en provecho de la mayoría, esto es, de los ejemplares que, tomados en particular, carecen de valor. Es justo esta idea la que debería inculcarse y cultivarse en el joven, que él mismo se considerase casi como una obra malograda de la Naturaleza, pero también, a la vez, como un testimonio de las más grandes y admirables intenciones de esta artista; «le ha salido mal -dirá para sí-, pero yo quiero honrar sus elevadas intenciones poniéndome a su servicio a fin de que le salga mejor para otra vez ». (Nietzsche, 2001: p. 108)

El texto invita a preguntarnos sobre el valor más alto y el significado más profundo de la *vida particular* de cada sujeto, sin remitirse a *imperativo universal* alguno. Retomando el supuesto señalado al inicio de este escrito con referencia a la obra de Steiner, donde se afirma que no hay sistema social ni familiar sin enseñanza y discípulos, por lo que algo hemos de enseñar a las nuevas generaciones así como también algo hemos aprendido y conservado de la tradición a la que pertenecemos, entonces y de acuerdo al texto citado, hemos de seguir los pasos de los mejores, el engendramiento del genio buscando aquello que nuestra vocación decida según su llamado interno.

Lo que debemos conservar en la enseñanza es, pues, esa superioridad respecto del propio sujeto consigo mismo, eso que se llama cultura y que la Naturaleza no da, sino que él mismo construye. Así, lo que el hombre debe hacer para encontrarse a sí mismo y lograr con ello cierta felicidad, es un continuo aprendizaje teniendo en cuenta que las intenciones de la Naturaleza radican en este “engendramiento del genio”, y el testimonio de ello es que hemos visto nacer hombres cuyo carácter podemos tener como un valor alto y de profundo significado. Un ejemplo de ello es el filósofo que da nombre a la obra de Nietzsche: *Schopenhauer como educador*.

Así, una de las alternativas de que disponemos para salir de la minoría de edad y distinguirmos del hombre masa esclavizado por la convención y cancelando, por ende, su propia identidad, autenticidad y libertad, además de toda posibilidad de transformación es el *conocimiento de nosotros mismos* cuyo fin es el engendramiento del genio, y que podemos desarrollar de mejor manera mediante el proceso educativo, con educadores cuyo compromiso es emancipar al otro de su condición de pasividad

frente al orden establecido. Lo paradójico aquí es que dicha mediación entre educadores y educandos es deseable e incluso puede resultar fructífera, en aquello que sin embargo resulta imposible enseñar:

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan cuál es el auténtico sentido originario y la materia fundamental de tu ser, algo que en modo alguno puede ser educado ni formado y, en cualquier caso, difícilmente accesible, capturable, paralizante; tus educadores no pueden ser otra cosa que tu liberadores. (Nietzsche, 2001: p. 41)

Y más adelante:

Es difícil colocar a alguien en este intrépido estado de autoconocimiento puesto que es imposible enseñar el amor; en efecto, únicamente en el amor aprende el alma no sólo la mirada clara, analítica y despreciadora de lo que atañe a ella misma, sino también ese deseo de mirar más allá de sí y de buscar con todas sus fuerzas un yo superior, oculto en alguna otra parte. (Nietzsche, 2001, p. 109)

Paradójicamente, el educador ayuda al otro a ver lo que sólo él puede ver, aquello que resulta imposible de educar y formar, pero no de incitar, es decir, de mostrar indirectamente, semejante a la manera en que el psicoanalista pretende hacer consciente lo inconsciente. Este es el cómo desde la perspectiva de Nietzsche, semejante a la mayéutica socrática donde se ayuda al otro a dar a luz *sus propias ideas*, el texto señala la posibilidad de propiciar algo al educando de manera *indirecta* para que este inicie el proceso de autoconocimiento, necesario para emanciparse de lo que le es ajeno y lograr cierta felicidad, entendida como el ejercicio de la libertad.

Así, la educación es una alternativa para mostrar a la conciencia la necesidad de tender hacia el pensamiento crítico, pero al mismo tiempo necesita de la *voluntad* del sujeto, puesto que se trata de algo que no puede ser “educado ni formado”, de difícil acceso, pero no imposible, ya que el mismo autor señala que el educador puede colaborar para *revelarlo*. El que educa puede revelarle algo de manera indirecta al que es educado, siempre y cuando éste ponga de su parte. Es necesario conjugar ambos elementos: toda la voluntad del que se quiere educar, y el compromiso pleno del

educador. Sin embargo, el educador también puede corromper al discípulo, de lo cual curiosamente fue acusado Sócrates y posteriormente condenado a beber cicuta.

Hasta aquí pues, distinguimos entre lo que se aprende porque alguien lo enseña como el caso de ciertas habilidades y saberes, como el del zapatero, herrero, campesino, el arquitecto, la medicina, etc.; y aquello que se aprende por el sujeto mismo y nadie más lo puede enseñar, como la búsqueda constante de nuestro ser auténtico y originario: la propia construcción de la identidad y el ejercicio de la libertad. Si hay cosas que aprendemos porque otro las enseña; y cosas que nadie más puede enseñarlas, sino que las aprendemos por nosotros mismos, entonces:

- a) Hay una evidente importancia y superioridad en el aprendizaje sobre la enseñanza, precisamente porque el primero supera los límites de la segunda. Así, si la enseñanza es limitada su uso en el aula ha de ser limitado, lo cual nos dice que debemos centrar nuestra propuesta en el aprendizaje, donde la voluntad del sujeto de la enseñanza es fundamental para obtener resultados positivos.
- b) Suponiendo necesaria la ayuda del otro durante el aprendizaje de aquello que sólo podemos aprender por nosotros mismos, en última instancia el *límite* real del aprendizaje es la voluntad del que aprende, que en este sentido limita siempre la voluntad del que enseña.

Desde la perspectiva nietzscheana es claro que necesitamos salir de la minoría de edad para emanciparnos de los mecanismos de poder establecidos por el “egoísmo de los propietarios” (Nietzsche, 2001: p. 111), y “el egoísmo del Estado” (Nietzsche, 2001, p. 113). La forma de hacerlo es a mediante un *auto-conocimiento*, un ejercicio respecto de nosotros mismos y cuya finalidad es dirigir nuestros actos teniendo como propósito alcanzar el valor más alto y los significados más profundos, es decir, el engendramiento del genio.

Ahora bien ¿Es *conveniente* el pensamiento crítico desde la educación según la perspectiva de Nietzsche en esta obra? Ahora más que nunca resulta conveniente incitar el ejercicio crítico desde la educación, puesto que el egoísmo de los propietarios y el Estado han permeado el sistema y los valores de la educación actual, formando masas para alimentar el orden establecido, excluyendo al sujeto del ámbito de las decisiones.

Lo anterior es recogido por Theodor Adorno desde la teoría crítica, en su *Educación para la emancipación*, y Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido*, y *La educación*

como práctica de la libertad. Elementos que han de ser desarrollados en los siguientes apartados y cuyo fin es fundamentar nuestra propuesta de intervención didáctica.

1.4.- Educación para la emancipación

Kant señala el problema de la *minoría de edad*, y lo pone en términos de dominio e identidad al decir que el menor de edad es aquel que es guiado por algún otro, ya que es un no atreverse a hacer uso del propio entendimiento. Sin embargo, propone someter nuestra voluntad al imperativo categórico. Se trata de un compromiso ético al que subordinamos nuestros actos de manera libre y voluntaria, por lo que no nos muestran nuestra verdadera identidad. Desde aquí podemos ver la idea de que la comunidad política es más importante que el sujeto, en tanto éste debe regir sus actos de manera tal que se conviertan en máxima universal.

Nietzsche recupera el problema y señala la voluntad subordinada al dictado del instinto, al que llama ser *unicum* y nos acerca más a la idea de identidad, en tanto que los actos se realizan bajo el mandato de eso que grita desde lo más íntimo de nuestro propio ser. El sujeto aquí es más importante que la comunidad: se debe procurar el engendramiento del genio. El problema aquí es la posibilidad de caer en un estado de barbarie y quedarnos en la individualidad más egoísta del que no toma en cuenta al otro. En otros términos, el problema es que al conducirnos frente y entre los otros no aplastemos a nadie.

Es Adorno quien, desde nuestra perspectiva, retoma ambos elementos: la necesidad de salir de la minoría de edad y hacer uso del propio entendimiento, y con ello de buscar y encontrar paulatinamente nuestro propio ser y con ello emanciparnos; pero al mismo tiempo evitar ser conducidos bajo el egoísmo y caer en la barbarie, todo lo cual puede ser abordado desde el proceso educativo a través de la “descalificación”, y que vamos a desarrollar en este apartado.

Para ello vamos a recuperar tres elementos del texto *Educación para la emancipación*, los cuales permitirán tener más clara la *conveniencia* y la *posibilidad* de nuestra propuesta, desde la perspectiva de la Filosofía Crítica, y luego, mediante la Pedagogía Crítica. Señalaremos, primero, el vínculo existente entre *memoria, educación e identidad*, porque nos permitirá mostrar que el problema de la minoría de edad se presenta y exige aún una mayor y urgente resolución en el contexto de las sociedades

regidas por el capitalismo. Así y frente a este panorama, veremos como es que el texto afirma que el único y prioritario objetivo del proceso educativo es precisamente educar para la superación de la barbarie; y finalmente, la propuesta que esboza Adorno con la idea de una educación para el “*descrédito*”.

1.4.1- Educación, identidad y memoria

¿Cuál es el vínculo entre la educación, la identidad y la memoria y por qué resulta relevante a nuestra propuesta? Ya se dijo que la educación puede o bien esclavizar o bien emancipar. Para emancipar y emanciparse es necesario el ejercicio crítico y la voluntad del educando. Emanciparse es ejercer el pensamiento crítico y empezar a salir de la minoría de edad llegando al acto que transforma realidades.

Señalamos también que este ejercicio del pensamiento crítico es un acto de autoconocimiento, porque implica escuchar el propio instinto y llevar esa escucha a la propia conciencia. Este nivel de conciencia no basta puesto que la finalidad es llegar a la acción, lo importante aquí es que el proceso de construcción de la propia identidad está mediado por la conciencia que escucha y sigue su propia voz. En este sentido, educación e identidad van de la mano, son dos caminando juntos, puesto que la primera va nutriendo a la segunda que a su vez delimita a la primera al elegir de acuerdo con su propio yo.

El papel de la memoria dentro del vínculo entre educación e identidad no se limita a la simple “memorización” de las cosas que se suponen aprendidas y que después pueden aplicarse en cualquier momento, puesto que el aprendizaje no puede limitarse a la repetición mecánica desde la perspectiva del paradigma crítico, sino a un ejercicio de concienciación que implica el compromiso para la transformación de la realidad, como se verá en el apartado correspondiente donde lo abordamos desde el pensamiento de Paulo Freire y su propuesta pedagógica. Por ahora sólo queremos señalar el vínculo entre *memoria, educación e identidad* y sus repercusiones dentro de las sociedades capitalistas como la nuestra. Con ello pretendemos claridad respecto a la conveniencia, desde la Filosofía, de una educación para la emancipación mediante el ejercicio crítico que genera alternativas en un contexto opresor.

Respecto al vínculo entre identidad y libertad dentro del orden capitalista, Adorno señala lo siguiente en el texto citado:

El orden económico, así como la organización económica de acuerdo con su modelo, lleva, ayer como hoy, a la mayoría a depender de acontecimientos sobre los que carece de toda posibilidad de disposición, y a la minoría de edad. Si quieren vivir no tienen otro remedio que adaptarse a lo dado, que someterse; tienen que erradicar precisamente esa subjetividad autónoma a la que apela la idea de democracia; sólo pueden mantenerse renunciando a su propio yo. Penetrar cognitivamente en el contexto de ofuscamiento y descifrarlo les exige precisamente ese esfuerzo doloroso del conocimiento que la organización de la vida y, no en última instancia, la industria cultural totalitariamente hipertrofiada, les veda. (Adorno, 1998: p. 25)

El texto señala claramente que los valores impuestos desde el poder económico nos colocan en un estado de dependencia en el que no podemos decidir, sino todo lo contrario: exige de nosotros una total adaptación, aceptar que las cosas deben ser así porque no pueden ser de otra manera y ello es lo mejor. Lo anterior, nos coloca en la posición más lejana respecto a la idea de una democracia que no puede incluir la exclusión y la adaptación sino como una contradicción en sí misma; alejándonos al mismo tiempo del ejercicio de autoconocimiento en los términos que aquí hemos señalado.

Adorno plantea el problema de la minoría de edad de manera tal que el *modo de ser* del sujeto no queda fuera del ámbito político, sino que es éste quien lo exige: la democracia entendida como la mediación entre el carácter subjetivo y la comunidad política. En un estado ideal y desde esta perspectiva, el ciudadano participa de lo político desde su propia “subjetividad autónoma” -que para nosotros es el ejercicio crítico-, y construye el marco y los límites de la administración de la ciudad en beneficio de las mayorías sin hacer mal a nadie. La subjetividad, el “propio yo” que para Nietzsche es el *unicum*, queda incluido -no sometido- en el ámbito de las decisiones políticas que incluso lo presupone, al menos en el caso ideal de la democracia.

Sin embargo, en un Estado real como el que se vive y percibe tangiblemente en las sociedades capitalistas como es el caso del México actual, la mayoría de sus organizaciones sociales están diseñadas para que el sujeto viva sometido a lo establecido por la economía desde los vínculos que ésta guarda con la organización

política. En otros términos, el sujeto queda excluido del ámbito de las decisiones y lo único que le queda es la resignación que se presenta a manera de adaptación.

Sin embargo, desde una mirada superficial podemos decir que los tiempos cambian, y que ahora lo que se valora es la riqueza y la acumulación desmedida sin restricción alguna por encima de cualquier otra cosa, sin tener en cuenta la relación del hombre con el hombre mismo y con la naturaleza, y que deberíamos sumarnos a la modernidad y subirnos al tren del progreso en lugar de querer restaurar aquello que simplemente ya pasó.

Aquí se encuentra precisamente el vínculo entre memoria, educación e identidad que queremos enfatizar debido a su importancia para nuestra propuesta. En efecto, en el transcurso de la historia vemos que existen algunas cosas que cambian y otras que no, otras que se mantienen y unas que logran mantenerse porque se transformaron adaptándose al contexto. El cristianismo de nuestros tiempos no es el mismo que el de los tiempos de Cristo, y por otro lado, el imperio romano ya no sobrevive como tal pero la Iglesia sí, aunque se haya transformado y adaptado para lograrlo. Pero para poder reconocer tal proceso cambiante es necesaria una *memoria* que registre los datos más relevantes aportados por los hechos y nuestras percepciones de ellos, a lo largo de cierto periodo de tiempo donde se hayan registrado los cambios fundamentales y poder compararlos. Podemos decir aquí que una conciencia de tales cambios es la que mejor podría auto-conocerse, y eso sólo es posible a través de la memoria. El ejercicio de autoconocimiento que va implícito durante la salida del hombre de su minoría de edad, sólo es posible gracias a esta memoria subjetiva que permite comparar y conocer.

Hay, en cambio, una memoria que fija las cosas después de la invención de la escritura, Platón lo narra a través del mito de Teut, el inventor de la escritura, en su diálogo *Fedro*.² Esta memoria fija a manera de copia, descuidando la esencia y centrándose en la forma: se trata de una memoria mecánica que registra los hechos tal y como ocurrieron desde una perspectiva externa a ellos mismos, a la manera en que

² “¡Oh rey!, le dijo Teut, esta invención hará a los egipcios más sabios y servirá a su memoria; he descubierto un remedio contra la dificultad de de aprender y retener. Ingenioso Teut, respondió el rey, el genio que inventa las artes no está en el caso que la sabiduría que aprecia las ventajas y las desventajas que deben resultar de su aplicación. Padre de la escritura y entusiasmado con tu invención, le atribuyes todo lo contrario de sus efectos verdaderos. Ella no producirá sino el olvido en las almas de los que la conozcan, haciéndoles despreciar la memoria; fiados en este auxilio extraño abandonarán a caracteres materiales el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu. Tú no has encontrado un medio de cultivar la memoria, sino de despertar reminiscencias, y das a tus discípulos la sombra de la ciencia y no la ciencia misma. Porque cuando vean que pueden aprender muchas cosas sin maestros, se tendrán ya por sabios, y no serán más que ignorantes, en su mayor parte, y falsos sabios insoportables en el comercio de la vida.” (Platón, 2003: p. 295)

actualmente lo hacen las fotografías, el video y las fotocopiadoras. Pero sería absurdo pensar que no había memoria antes de la invención de la escritura, y las tradiciones orales son testimonio de ello. Así, existe entonces la memoria que fija las cosas de acuerdo a su propia subjetividad, a la percepción personal que se tuvo de algún suceso, eso que marca al sujeto de manera inevitable e independientemente de lo que se quiera o no se quiera enfatizar. Se trata de nuestra peculiar forma de percibir el mundo, y que sólo puede darse en ese *unicum* del que habla Nietzsche, semejante a la absorción particular que cada organismo tiene del vino, donde la tolerancia a dicho líquido difiere en cada organismo y en ese sentido podemos decir que los distingue esencialmente.

No obstante, Kierkegaard separa y distingue el recuerdo de la memoria, haciendo descansar la memoria en la colectividad y el recuerdo en la subjetividad. Así, afirma que:

En realidad no pueden existir recuerdos comunes. (Y más adelante)
(...) el lugar (sic.) del recuerdo es totalmente privado y esto es lo
que hace de él un lugar bendito y delicioso. (Kierkegaard, 2009: pps. 34-35)

Lo anterior resulta fundamental al realizar el ejercicio de autoconocimiento y con ello construir la propia identidad dentro del ámbito de las decisiones. Sin el recuerdo personal del recorrido de nuestra existencia, resulta imposible el ejercicio crítico porque no hay referentes que puedan servir para comparar un antes y un después, establecer nociones de bueno y malvado y con ello generar alternativas frente a los mecanismos de opresión establecidos por el orden económico.

Así, dentro de un contexto globalizado donde se pretenden homogeneizar procesos de producción con el fin de generar excedentes; donde existen alianzas por el poder expresadas en la organización política de “bloques económicos” y “tratados” internacionales, y donde cualquier tradición y su saber importa menos que la producción y la explotación ilimitada, es donde el ejercicio crítico queda relegado por la homologación cultural, pero por ello y al mismo tiempo es que se vuelve necesario en el proceso de construcción de la identidad que retomaremos más adelante.

El texto de Adorno señala el problema de la siguiente manera:

La sociedad burguesa está de modo universal bajo la ley del intercambio, del "igual por igual" de cálculos y cuentas, que pasan y de los que en realidad nada permanece. El intercambio es por definición algo intemporal, como la *ratio*

misma, como las operaciones de la matemática, que en su forma pura apartan de sí el momento temporal. Así desaparece también el tiempo concreto de la producción industrial. Esto discurre cada vez más en ciclos idénticos e intermitentes, potencialmente uniformes, no necesitando ya apenas la experiencia acumulada. Economistas y sociólogos como Werner Sombart y Max Weber adscribieron el principio del tradicionalismo a las formas feudales de la sociedad y el de racionalidad a las burguesas. Lo que en definitiva no significa sino que el recuerdo, el tiempo y la memoria son liquidados de la sociedad burguesa, según va avanzando ésta, como una especie de resto irracional, de modo similar a como la racionalización progresiva de los métodos de producción industrial reduce, junto con otros restos artesanos, también categorías como la del tiempo de aprendizaje, o lo que es igual, de adquisición de experiencia. Privándose del recuerdo y agotándose, perdido todo largo aliento, en la adecuación a lo que en el momento cuenta como actualidad, la humanidad se limita a reflejar una ley evolutiva objetiva. (Adorno, 1998: p: 18)

Así y según el texto, dentro de las sociedades burguesas entendidas como aquellas regidas por la lógica de capital y el intercambio, el tiempo, la memoria y el recuerdo son simplemente restos irracionales dentro de una estructura racional, es decir elementos que deben ser eliminados puesto que resultan ajenos e incluso en contra del sistema.

La falta de ejercicio crítico, pues, genera cierta pasividad que nos excluye del ámbito de las decisiones limitándonos a seguir todo orden establecido sin saber qué es lo que realmente deseamos, excluyéndonos al mismo tiempo de toda posibilidad de construir una identidad propia puesto que nos coloca dentro del conjunto del hombre masa, sin recuerdos y sin memoria, sin autonomía. De este modo, una educación con el propósito de emancipar a través del ejercicio crítico constituye una de las alternativas más deseables, pero también una de las más utópicas puesto que la lógica interna del capitalismo implica su aniquilación.

Frente a este oscuro panorama donde pareciera ser que todo está en contra del adecuado desarrollo de una educación para la emancipación, Adorno señala que la educación no debe ni puede tener otro objetivo que la superación de este estado de barbarie, lo cual se desarrolla en el siguiente apartado.

1.4.2- Educar para superar la barbarie

¿Realmente resulta necesario educar para la superación de la barbarie? El mundo capitalista bajo el que nos hemos organizado política y económicamente plantea cierta confianza en el futuro mediante el *progreso*. ¿Podemos dudar de toda su estructura? ¿Acaso no hemos logrado avances científicos que podrían asegurar la superación de enfermedades hasta ahora incurables e incluso la generación de la vida y con ello erradicar el hambre y la pobreza? La fe en el progreso mediante la racionalidad estaba en los filósofos modernos. Kant se pregunta si su tiempo vive una época ilustrada a lo que responde tajante que no, pero que se vive en una época de “*Ilustración*” (Kant, 2013: p. 95). Mientras que para Nietzsche “El «progreso» es meramente una idea moderna, es decir, una idea falsa.” (Nietzsche, 2007: p. 33).

Para Nietzsche y Adorno, resulta claro que vivimos en un estado de barbarie. Pero es este último quien señala que todos estos elementos se reflejan en el modo de vida moderno con una claridad tal que resulta urgente educar para superar el estado de barbarie:

...hoy la tarea más urgente de toda educación debe ser cifrada en la superación de la barbarie. El problema que irrumpe ahí es si en la barbarie puede ser cambiado algo decisivo mediante la educación. Al hablar de barbarie estoy pensando en algo muy simple, en el hecho, concretamente, de que en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización. Y no sólo en el sentido de que una abrumadora mayoría no haya conseguido la conformación que corresponde al concepto de civilización, sino en el de que están poseídos por una voluntad de agresión primitiva, por un odio primitivo o, como suele decirse de modo más culto, por un impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro de que toda esta civilización salte por los aires, algo a lo que, por lo demás, ya tiende por sí misma. Impedir esto me parece algo tan urgente que subordinaría a ello los restantes ideales específicos de la educación. (Adorno, 1998: p. 105)

Lo anterior nos deja claro que la pregunta ya no es si vivimos o no en una época ilustrada, sino todo lo contrario: tenemos la absoluta seguridad de que vivimos en una época de barbarie que ha rebasado todos los ámbitos y todos los niveles sociales, y que ahora más que nunca resulta necesario superar y uno de los medios para lograrlo es a

través del proceso educativo. Entonces la pregunta es cómo superar este estado de barbarie desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, la alternativa frente esta adaptación a lo impuesto desde el orden económico y al cual queda subordinado el orden ético del sujeto particular, es penetrar cognitivamente en el contexto desde el que se parte, para descifrarlo y poder actuar frente a ello, es decir, hacer un ejercicio crítico que ha de permitir la emancipación mediante un adecuado uso de la autonomía, lo cual puede generarse a través de la educación.

Si seguimos el supuesto de que la idea de democracia apela a una subjetividad autónoma, y por ende la adaptación en ella no es sino una contradicción en tanto que adaptarse a lo dado es renunciar a ese “propio yo”, y tal renuncia es vivir en la minoría de edad dejando que otro nos guíe, entonces y desde esta postura, una educación para la salida de la minoría de edad ejerciendo el pensamiento crítico es lo más conveniente en estos momentos de nuestra historia y nuestro contexto. Es conveniente porque somos un país en “vías de desarrollo”, lo cual significa que seguimos la organización de vida y perseguimos los valores establecidos por la economía de “primer mundo”, y al mismo tiempo deseamos de manera desesperada el título de “primer-mundistas” que otorgan precisamente los países del “primer mundo” bajo criterios económicos a los que se subordina lo político.

Frente al panorama aquí esbozado y desde la perspectiva educativa tenemos dos alternativas: o bien se es parte de la organización de la vida establecida por el orden económico y se educa para ello, alimentando la figura de la adaptación y preservando la minoría de edad; o bien, se educa para emanciparse de tales mecanismos de opresión por parte de los poderosos y llegar a la realización que se observa en el uso adecuado de la autonomía, en los actos dirigidos a la superación del estado de barbarie.

Políticamente pertenecemos a una democracia que exige el ejercicio adecuado de nuestra subjetividad autónoma, es aquí donde se une el nivel político y el nivel individual (ético), y se vincula con la memoria y recuperación del yo, que es erradicada por la sociedad burguesa. En el fondo, apostar por la identidad y el pensamiento crítico desde la educación, es apostar por la memoria y el recuerdo frente al olvido del yo propio del sistema y las sociedades capitalistas.

Luego de haber señalado desde la Filosofía la conveniencia y posibilidad de una propuesta de intervención didáctica con el propósito de generar el pensamiento crítico y contribuir con ello a la mejora de la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato

mexicano, debemos abordar el problema pedagógico, es decir, identificar la manera más adecuada de llevar a la práctica dicha propuesta, y al mismo tiempo obtener los mejores resultados e identificar las mejoras necesarias para lograrlo. Para lograr esto vamos a revisar el esbozo a manera de propuesta que Adorno llama “educar para el descrédito”, y que abordamos a continuación.

Hasta ahora lo importante aquí es que la educación para emanciparnos y superar la barbarie es un proceso que nos hace conscientes de la comunidad, pero al mismo tiempo exige un adecuado uso de la autonomía como presupuesto de la Democracia. En otros términos, el esquema que hay detrás es el siguiente: la Democracia exige y por ello presupone un ejercicio crítico individual que ha de convivir entre la comunidad con otros semejantes, y cuyo propósito es alejarnos lo más posible del estado de barbarie, entonces, el sujeto que ejerce adecuadamente su autonomía en un régimen democrático puede quererlo todo excepto dañar al otro en tanto que se pretende superar esta violencia primitiva que radica en cada una de nosotros.

1.4.3.- Educación para el “descrédito”

Durante el proceso educativo podemos contribuir para la superación del estado de barbarie en el cual vivimos. Nuestra propuesta pretende generar el pensamiento crítico en el estudiante de bachillerato a través de la ironía, y aprovechar al mismo tiempo el período de transición que comúnmente atraviesa el estudiante de bachillerato respecto a la construcción de la identidad y que desarrollaremos en su momento.

Llama la atención aquí la perspectiva de Adorno debido a su importancia en nuestra propuesta:

Tengo la impresión de que por mucho que todo esto sea deseable y deba ser impulsado, permanece todavía demasiado en el marco institucional, cuanto menos en el escolar. Yo diría, a riesgo de que me reprenda Ud. por comportarme como un filósofo (que es, en definitiva, lo que soy), que la figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la

contradicción y la resistencia. Pienso, por ejemplo, en la posibilidad de ir a ver películas comerciales con los últimos cursos de los institutos y, quizá también de las escuelas, mostrando luego sin más a los alumnos la clase de patraña con la que han tenido que enfrentarse, lo falaz de todo eso. O en la de inmunizarlos, en un sentido similar, contra ciertos programas matinales, tan comunes en la radio, en donde los domingos a primera hora se les invita a escuchar una música radiante, como si viviéramos, como se dice tan bellamente, en un “mundo sano”, lo que no deja de constituir, por cierto, una genuina representación de angustia. También podría leerseles alguna vez una revista ilustrada, haciéndoles ver hasta qué punto se explotan en ellos sus carencias afectivas. (Adorno, 1998: p. 125)

Educar para la contradicción y la resistencia. El texto propone una educación que desacredite lo establecido desde el poder económico, puesto que mantiene al hombre en la minoría de edad, es en este sentido que la educación ha de ser para la contradicción y la resistencia: para contradecir los valores que nos mantienen en estado de barbarie y resistir con el acto dicha postura. Contradicción y resistencia frente a ese impulso de destrucción propio del hombre moderno y que se acentúa cada vez más de manera cotidiana.

Adorno señala la posibilidad de acompañar al estudiante en su lectura del mundo para luego descalificar todo aquello que represente una mentira sobre la noción adecuada de vida civilizada. El problema es que sólo esboza tal posibilidad pedagógica que le es objetada por tener la posibilidad de convertirse en una especie de publicidad hacia el estilo de vida moderno sujeto al orden económico. Sin embargo, Adorno afirma que se pronuncia enérgicamente por una educación para el “descrédito” (Adorno, 1998: p. 126).

Veamos por qué lo anterior resulta importante para nuestra propuesta. El texto señala ejemplos claros para descalificar: el cine comercial, programas matutinos que invitan a vivir como si nada estuviese pasando en el mundo, canciones de moda. Y faltó el espectáculo vacío que hay detrás de los eventos deportivos, donde la falacia radica en que lo que se pretende hoy en día durante la organización y realización de dichos eventos como los juegos olímpicos actuales, los mundiales y otros torneos internacionales, las peleas de box, etc., lo que menos se pretende es exaltar valores como el heroísmo, la valentía, el arrojo, la fortaleza, etc., puesto que los que hay detrás

es precisamente toda una estructura que obedece a una estrategia de mercado, puesto que tales actividades han sido alcanzadas y rebasadas por el orden económico.

Lo anterior resulta un problema para la construcción de la identidad debido a la unificación que presuponen dichos eventos. Exponer un torneo deportivo donde los medios de comunicación compran los derechos de transmisión es una manera de homologar, pero si la homologación es para unificar valores dictados desde el orden económico que someten y mantienen a la comunidad en un estado de barbarie. Lo anterior invita a dejar de lado todo para presenciar tales eventos. Es un dejar de lado los problemas locales y de identidad para dar paso a la unificación cultural. Es decirle a un maestro rural que por ahora todo puede esperar puesto que hay pelea de box o partido de fútbol.

Además de lo anterior, lo que se fomenta con tal homologación es cierto nacionalismo exacerbado que generalmente provoca violencia. Si es cierto que el clima más favorable para que Auschwitz se repita es el “nacionalismo resurgente”:

Un nacionalismo negativo precisamente porque en la época de la comunicación internacional y de los bloques supranacionales no puede ya creer cabalmente en sí mismo y tiene que hipertrofiarse hasta la desmesura para convencerse y convencer a los otros de que aún es sustancial. (Adorno, 1998: p. 91)

Entonces, es urgente abordar el problema de la minoría de edad desde una pedagogía que pretenda emancipar el sujeto de la educación respecto a los mecanismos que le tienen sometido y oprimido. Para ello vamos a seguir algunos elementos fundamentales de la pedagogía crítica de Paulo Freire.

Sin embargo, antes de diseñar la estrategia y los recursos para llevar a cabo la instrumentación de nuestra propuesta de intervención didáctica, es preciso conocer al sujeto de la educación que en este caso es el estudiante del bachillerato mexicano, que generalmente identificamos como adolescente, lo cual se desarrolla en el siguiente capítulo de este texto.

2.- Desarrollo y características del adolescente como sujeto de la educación: el comportamiento en el aula

En las siguientes líneas vamos a señalar tres elementos que permitan determinar aquello que podemos considerar como “normal” y/o “patológico” en el comportamiento del adolescente dentro del aula: *la temporalidad*, *la construcción de la identidad* y la resolución adecuada del conflicto del “duelo” de la personalidad infantil entendida como un *hacerse responsable de sí mismo*, que ahora vamos a explicar.

El problema aquí es saber bajo qué criterios podemos considerar que algo es normal o patológico, en el *comportamiento* del adolescente dentro del salón de clases del nivel medio superior en el México actual. Más aún, cómo fundamentar tales criterios y tener un acercamiento a la comprensión del “ser” del adolescente o al menos lo más cercano a ello, que nos permita diseñar las estrategias de aprendizaje pertinentes y adecuadas para colaborar con la mejora de la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato.

Desde una tradición ambientalista del psicoanálisis y que se ha encargado de estudiar procesos de desarrollo por los que atraviesa el adolescente, tanto Arminda Aberastury como Mauricio Knobel, entre otros, coinciden en que hay un momento en el desarrollo y la vida de cada ser humano en que el sujeto, luego de los primeros años después de nacido, *deja de ser* niño para pasar a otro estado en donde se es parte del mundo de los adultos o al menos se atraviesa un proceso de integración al mismo (Aberastury, 2005 p. 10, 14 y 38) El problema es que se trata de un cambio involuntario y al mismo tiempo deseado, doloroso y placentero a la vez, es decir, sumamente contradictorio. Para intentar contrarrestar lo anterior generamos mecanismos de defensa que pretenden negar dicho tránsito, lo que implica enfrentarnos a la resolución de ciertos “conflictos”³, y que posteriormente van a determinar el *comportamiento* del sujeto a largo plazo, como la *construcción de la identidad*; y la responsabilidad adoptada hacia sí mismo y hacia el otro después de asumir dicha identidad, todo ello detonado por el tiempo.

Este capítulo se divide en tres partes en las que vamos a abordar, primero, *la temporalidad* como detonante del problema del abandono de la niñez y la entrada a la adolescencia; *la despersonalización* y reconstrucción de la identidad debido a tal ruptura; y finalmente la resolución de la construcción de la identidad y la *responsabilidad* de sí mismo al integrarse al mundo adulto.

³ Estos conflictos son señalados por Mauricio Knobel como un “síndrome de la adolescencia normal” en la obra citada. (p. 35).

2.1.- Adolescencia y temporalidad

Vamos aquí a identificar algunos elementos temporales que influyen e incluso van a determinar lo normal y lo patológico en el comportamiento del adolescente, siguiendo primero lo señalado por los teóricos arriba mencionados, para luego hacer la analogía con lo que acontece en el aula. Primero es necesario aclarar a qué o a quién hacemos referencia con el término adolescente y/o adolescencia, para luego identificar sus características a través de los *duelos* que va vivenciando.

Partimos de la idea de algunos psicoanalistas, entre ellos los ya mencionados, quienes coinciden en que la adolescencia es un cambio, un *dejar de ser* que implica contradicciones y desestabilización de manera necesaria e involuntaria en el sujeto, y que paradójicamente resulta normal (Aberastury, 2005: p. 10).

Para Mauricio Knobel:

El problema de la adolescencia debe ser tomado como un proceso universal de cambio, de desprendimiento, pero que se teñirá con connotaciones externas peculiares de cada cultura que lo favorecerán o dificultarán, según las circunstancias. (Aberastury, 2005: p. 39)

Y más adelante dice:

(...) considero que la adolescencia, más que una etapa estabilizada, es proceso, desarrollo (...) (p. 43).

Según lo anterior, durante la adolescencia hay cierto desarrollo en el sujeto que se padece como un “desprendimiento”: se padecen ambigüedades, cambios, incertidumbre, contradicciones de manera tan peculiar que resultan ser necesarias e incluso “normales” en tal proceso, lo que el mismo Knobel señala como “síndrome de la adolescencia normal”. (Aberastury, 2005: p. 35).

El que se trate de un síndrome hace pensar inmediatamente en algún tipo de anomalía patológica, lo que puede ser considerado como casos especiales. Knobel explica que le añade el término “normal”, precisamente para distinguirlo de un síndrome entendido como un problema de anomalía, es decir, le llama “síndrome de la adolescencia normal” a aquellos elementos tan contradictorios que en cualquier ser humano reflejarían alguna

patología, pero que de no presentarse durante la adolescencia estaríamos frente a problemas de anormalidad, puesto que lo normal es que se presenten de tal manera, veamos cómo es esto.

Según lo anterior, el primer factor fundamental para distinguir entre lo normal y lo patológico en el comportamiento de un sujeto durante la adolescencia es el *tiempo*, entendido como la *duración* de tales manifestaciones contradictorias y ambiguas propias de dicho “síndrome”; estado entendido también como ese transcurrir biológico por el que se *deja de ser* niño para convertirse en adulto mediante procesos involuntarios que todo ser humano tiene que atravesar y ante lo que no podemos hacer nada más que generar mecanismos de defensa para negar dicha pérdida, semejante a la muerte del otro y que es para nosotros un duelo. Por ello es que los autores aquí señalados se refieren a este *dejar de ser* niño como “duelos” que hay que atravesar, identificando tres distintos e íntimamente vinculados.

En términos psicoanalíticos podemos señalar *duelos* o pérdidas que todo ser humano tiene que enfrentar y resolver de la mejor manera para insertarse al mundo adulto. En la obra citada se señalan: el duelo por *el cuerpo, por la identidad infantil y por los padres de la infancia*. (Aberastury, 2005: pps. 10 y 110).

El *dejar de ser* niño implica una serie de cambios físicos que no pueden evitarse, debido a la temporalidad de nuestro propio cuerpo que tiende a cada momento hacia la muerte, a *dejar de ser*. Por eso es que resulta inevitable e involuntario: simplemente se padece. La voz cambia, aparece el vello en los genitales y junto a ello la menstruación, la erección y luego la eyaculación. El abandono de la niñez empieza manifestándose en el cuerpo y los cambios fisiológicos son experimentados como una invasión a la vida infantil, a ese estado de dependencia hacia los padres de la infancia que suministran la existencia y de los cuales es necesario separarse para configurar una nueva identidad independiente que es exigida primero por el cuerpo y luego por la conciencia de sí.

Es importante señalar que el proceso de *dejar de ser* niño no es tan simple y lineal como parece. Esto es lo problemático al momento de distinguir entre lo normal y lo patológico en el comportamiento del adolescente, porque no es un simple problema de edad que ha de pasar con el tiempo, sino un problema que viene desde atrás, desde que nacemos y en el que el sujeto hecha mano de todas las experiencias (conscientes e inconscientes) y elementos a los que ha tenido acceso y la manera peculiar de experimentarlos, y que van a determinar la manera de superar los duelos que se le presentan y que hemos señalado. Como por ejemplo la relación con el padre y con la

madre, el ambiente exterior con el que estuvo vinculado, e incluso “herencias” patológicas de tipo psíquico, elementos en los que no se ha de profundizar aquí puesto que nos desviarían de nuestro objetivo, y que sin embargo no podemos dejar de tenerlas en cuenta. Hemos de centrarnos únicamente en los cambios experimentados y su recepción por parte del adolescente, lo que algunos señalan como “debilidad de la adolescencia”, puesto que tales elementos influyen de manera determinante en su comportamiento y personalidad.

Para tener más claridad sobre lo anterior sirve aquí la analogía que hace F. Dolto al respecto:

Para comprender adecuadamente qué es la inopia, la debilidad de la adolescencia, tomemos la imagen de los bogavantes y las langostas que pierden su concha: se ocultan bajo las rocas en ese momento, mientras segregan su nueva concha para adquirir defensas. Pero, si mientras son vulnerables reciben golpes, quedan heridos para siempre: su caparazón recibirá las heridas y las cicatrices, pero no las borrará. (Dolto, 1992: p. 13)

El adolescente es quien ha abandonado la “concha” que habitaba desde la niñez, en donde es arropado y protegido de alguna u otra manera (en la mayoría de los casos) por su ambiente, para *dejar de ser* niño y re-configurar (segregar) su identidad de adulto, autónoma y separada de ese mundo infantil. Por ello sigue diciendo Dolto:

Las personas secundarias juegan un papel muy importante en la educación de los jóvenes durante este período. Aunque no estén encargadas de dar dicha educación, todo lo que hacen pueden favorecer la expansión y la confianza en sí, al igual que el valor para superar sus impotencias, o, al contrario, pueden estimular el desaliento y la depresión. (Dolto, 1992: p. 13).

Lo anterior resulta fundamental para nuestro propósito, en tanto que se pretende utilizar el resultado de esta investigación para mejorar la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Es importante, entonces, diseñar estrategias que tengan el cuidado de no dañar al estudiante durante tal vulnerabilidad, sino lo contrario, es decir, generar ambientes de aprendizaje donde el adolescente interactúe con la confianza, la creatividad, el respeto, la libertad, y el nivel más adecuado a su desarrollo.

Ahora bien, así como la adolescencia no es un problema de temporalidad lineal sino más bien circular, debido a la importancia de elementos anteriores a la niñez, además de los vínculos familiares en se desenvuelve un sujeto, tampoco termina cuando terminan los cambios corporales más significativos y propios de la pubertad: “El estado de la adolescencia puede prolongarse según las proyecciones que se reciben del mundo adulto (...)” (Dolto, 1992: p. 12). Es una especie de forma mental donde podemos recaer una y otra vez, dependiendo de la manera en que hayamos superado los duelos mencionados.

Si no todo inicia con los meros cambios corporales que se manifiestan de manera externa y tampoco termina allí, entonces hemos de pasar al nivel interno, donde se empieza a *configurar la identidad* y donde resulta fundamental el ambiente de identificaciones a que tiene acceso el adolescente en su contexto más inmediato, así como el duelo hacia los padres de la niñez.

2.2.- El adolescente y la construcción de la identidad

Aquí vamos a abordar el problema de la distinción entre lo normal y lo patológico vinculado a la *construcción de la identidad* en el adolescente, puesto que ello nos ha de permitir ver los límites respecto a la manifestación de conductas que entran dentro de tales parámetros en el aula, y así tenerlos en cuenta durante el ejercicio docente como elementos que deben de ser incorporados de manera pertinente a cualquier propuesta de intervención didáctica en el nivel medio superior.

¿En qué sentido es que el adolescente *re-construye* su identidad? La pregunta anterior no presupone que el niño no tenga algún tipo de identidad, sino que el sujeto padece un cambio, deja de ser o estar en un estado para pasar a otro sin dejar de ser él mismo: se trata de una reestructuración de la identidad infantil. Si, en parte, la adolescencia inicia con las manifestaciones externas durante los cambios físicos propios de la pubertad, lo que se conoce como el *duelo del cuerpo* de la infancia, entonces podemos ver que, así como de manera física se da una pérdida de la identidad infantil que ha de ser sustituida por otra, de la misma forma se dan cambios internos, mecanismos psicológicos elaborados como defensas para enfrentar dicha pérdida, el problema aquí es cómo se ha de resolver el duelo. Aberastury lo dice de la siguiente manera:

Cuando el adolescente se incluye en el mundo con este cuerpo ya maduro, la imagen que tiene de su cuerpo ha cambiado, también su identidad, y necesita entonces adquirir una ideología que le permita su adaptación al mundo y/o su acción para cambiarlo.

Y más adelante continua diciendo:

Estos cambios, en los que pierde su identidad de niño, implican la búsqueda de una nueva identidad que se va construyendo en un plano consciente e inconsciente. El adolescente no quiere ser como determinados adultos, pero en cambio, elige a otros como ideales, se va modificando lentamente (Aberastury, 2005: pps. 15 y 16)

Los cambios corporales obligan al adolescente a redefinirse de manera interna, a construirse luego de serle destruido el cuerpo de niño debido a la temporalidad biológica. Tales cambios implican una especie de despersonificación física y son al mismo tiempo el inicio de una re-construcción de la identidad en el nivel psíquico. El problema aquí son las múltiples identificaciones que emanan de la cultura y que contextualizadas corresponden con la configuración del México del siglo XXI: las tendencias políticas económicamente manipuladas para favorecer intereses particulares, la propaganda y su publicidad, el consumismo, en suma: las estructuras de poder que establecen el todo partiendo del orden económico y que nos mantienen en un estado de barbarie como se señaló en la primera parte de este escrito.

Aquí cobra relevancia fundamental el contexto que rodea al adolescente, y específicamente el duelo de los padres de la infancia, de ese ambiente de heteronomía, dependencia y adaptación que rodea a las figuras paternas en la mayoría de los casos. El sujeto ahora exige cierta libertad, un rol social, alguna responsabilidad, es decir, un reconocimiento del otro o si se quiere, la inserción de su yo al mundo adulto. ¿Pero con qué o con quién se reconoce él mismo? ¿Cuál es su propia identidad? Es aquí donde toda la energía es canalizada a ciertas figuras, modelos, naturalezas y modas del mundo adulto que se presentan como más atractivas que otras, identificándose así con unas y rechazando las otras.

Lo anterior resulta aquí relevante en la medida en que pensamos desde la docencia que sólo es cuestión de “educar bien” al otro, de llevarlo por el “buen camino”, es decir,

que lo único que tenemos que hacer como docentes de la enseñanza media superior es mostrarle cómo es que ha de insertarse a la comunidad adulta, y asumir el resto como “normal”. Sin embargo, esto resulta problemático tomando en cuenta el “síndrome de la adolescencia normal” de Knobel, y al que en un pasaje de su texto hace referencia a su manifestación en el carácter del adolescente de la siguiente manera:

El adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extremas de acuerdo con lo que conocemos de él. En nuestro medio cultural, nos muestra períodos de elación, de ensimismamiento, alternando con audacia, timidez, incoordinación, urgencia, desinterés o apatía, que se suceden o son concomitantes con conflictos afectivos, crisis religiosas en las que se puede oscilar del ateísmo anárquico al misticismo fervoroso, intelectualizaciones y postulaciones filosóficas, ascetismo, conductas sexuales dirigidas hacia el heteroerotismo y hasta la homosexualidad ocasional. Todo esto es lo que yo he llamado una entidad semipatológica, o si se prefiere, un “síndrome normal de la adolescencia” (Aberastury, 2005: p 43.).

Así y según el texto, la adolescencia emerge como un estado que implica ciertos cambios externos e internos, contradictorios y temporalmente sucesivos que se presentan de manera irracional, involuntaria, violenta, rebelde, enérgica, y que hemos de tener presentes en todo momento y al mismo tiempo intentar aprovechar dentro del aula, puesto que es aquí, durante dicha búsqueda enérgica de sí mismo, donde la enseñanza de la Filosofía puede ofrecer alternativas al adolescente susceptible y vulnerable a cualquier tipo de influencia. Es aquí donde puede despertarse la parte creativa del adolescente, tanto en lo intelectual como en lo artístico; donde se forja una ideología que ha de dar fundamento a la identidad que se está construyendo en ese peculiar momento.

El problema finalmente no es el “síndrome de la adolescencia normal” que finalmente resulta ser “normal” durante el estado de adolescencia, y en donde paradójicamente toda “normalidad” es síntoma de patología desde la perspectiva de Knobel. Lo problemático está en función del límite del “síndrome”, es decir, cómo saber realmente hasta donde cierta actitud es normal y/o patológica. ¿Hasta dónde tolerar la timidez, el desinterés, la apatía, el ensimismamiento, la contradicción, la evasión del tiempo, las conductas antisociales, la violencia, etc., dentro del aula? Es normal que un león sea violento, pero

no es normal ser violentado por el rey de la selva. Es decir: es normal que el adolescente padezca el síndrome de la adolescencia, pero no es normal ser violentado por dicha patología que de acuerdo a lo aquí señalado está dentro de la norma.

En tanto que nuestro objetivo en esta parte se limita a señalar los parámetros que hacen visible cierta distinción entre lo normal y lo patológico en el comportamiento del adolescente, hemos de centrarnos en este punto esencial: no podemos culpar al adolescente de atravesar por un estado tal que los especialistas señalan como “síndrome” calificado de “normal”. Sin embargo, no tenemos que ser violentados por él al menos dentro del ala, por lo que el límite de tal estado de padecimientos exacerbados resulta ser el otro, la otredad que al mismo tiempo hace pensar en sí mismo, debido a que tampoco sería normal el ser violentado por uno mismo. En otras palabras podemos decir que si no es normal para el sujeto hacerse daño a sí mismo, entonces tampoco puede ser considerado normal hacerle daño al otro. El problema aquí es la violencia, la barbarie extrema, cruda, gris, degenerada y dirigida tanto a sí mismo como al otro, y resulta problemático porque forma parte de nuestra constitución psíquica⁴, de nosotros mismos. Parece ser entonces que debemos reprimir nuestra naturaleza a favor del otro y de nosotros mismos, semejante al problema del imperativo categórico en Kant.

¿Resulta normal entonces reprimirse, cancelar la propia estructura psíquica a favor de la comunidad, es decir, cancelar nuestra autenticidad por el bien común? En los términos que hemos aquí manejado, el problema se expresa de la siguiente manera: Sufrimos un arrebato de la personalidad infantil (dejar de ser niño) y se hace necesaria la construcción de una nueva identidad para no quedarnos en “la nada” que siempre es más angustiante que cualquier cosa; sin embargo, dicha identidad no puede ser auténtica en tanto tenemos que reprimir nuestra constitución psíquica a favor del bien común. Nuestra naturaleza nos exige una reconstrucción del yo, pero los otros cancelan dicha posibilidad en tanto lo público se subordina a lo privado. ¿Es que no hay salida hacia una existencia plena donde se pueda conjugar de manera adecuada lo público y lo privado sin cancelar nuestra propia autenticidad? ¿Es “normal” reprimirnos para contenernos y no explotar o perder la cabeza, si hasta una simple olla de presión nos

⁴ Sobre este punto afirma Winnicott: (...) una vez que aceptamos el inconsciente, nos encontramos en un camino que tarde o temprano nos conduce a algo muy penoso: el reconocimiento de que por mucho que intentemos considerar la maldad, la bestialidad y las malas influencias como algo ajeno a nosotros, o que incide sobre nosotros desde afuera, al final comprobamos que, cualesquiera que sea las cosas que hace la gente y las influencias que la mueven, están en la naturaleza humana misma, de hecho, en *nosotros mismos*. P. 33.

muestra que el contener demasiado tiempo elementos que por naturaleza tienden a salir acaba por rebasar el continente y lo desborda?

Parece entonces que el límite de lo normal y lo patológico en el comportamiento del adolescente no puede reducirse a no hacer daño al otro y tampoco a sí mismo, porque ello limita la existencia a una auto-represión a favor de la comunidad política, aunque tampoco podemos eliminar tales elementos.

En otros términos, no podemos decir simplemente que el comportamiento normal de un adolescente es no hacerse daño a sí mismo y tampoco al otro, porque ello se limita al acto interesado y por ende falso. Partiendo del principio ético kantiano donde el otro es un fin en sí mismo y nunca un medio, el acto auténtico para distinguir entre lo normal y lo patológico es la responsabilidad hacia sí mismo y hacia el otro: la responsabilidad y no la violencia, lo cual desarrollamos a continuación.

2.3.- Responsabilidad y conflicto en el adolescente

En este apartado vamos a señalar la importancia de la enseñanza de la Filosofía durante la adolescencia, que ha de ofrecer alternativas al estudiante para que pueda hacerse responsable de sí mismo sin traicionar su propio yo y sin atropellar al otro, pues sólo en la medida en que un sujeto pueda desarrollarse como *es* y no como *debe ser*, es que se abre la posibilidad de una existencia plena donde el adulto se haga responsable de sí mismo.

Frente al problema de la auto-represión de la voluntad a favor del bien común, la posibilidad que se abre es la de la *sublimación* del instinto a través de la *creatividad*. Ante la pérdida de la infancia que obliga a re-construir nuestra propia identidad rechazando ciertos comportamientos que pertenecen al mundo adulto para identificarnos con otros, lo problemático son los modelos patológicos con los que puede identificarse el adolescente durante esta construcción enérgica y urgente de la identidad, como el del psicópata, el mentiroso, el injusto, el desbordado, el violento, etc.; y al mismo tiempo, nuestra estructura psíquica en cuya constitución está el mal como algo propio de nuestra condición humana. Además de que al ceder a favor de los otros nos violentamos a nosotros mismos, y al dar prioridad a nuestras propias exigencias violentamos a la comunidad. Todo ello parece ser un panorama problemático y sin salida.

Sin embargo, como señala Aberastury:

Es llamativo, además, que sólo se hayan señalado hasta ahora los aspectos ingratos del crecimiento, dejando de lado la felicidad y la creatividad plenas que caracterizan también al adolescente. El artista adolescente es una figura que la historia de la cultura ofrece repetidamente, y tanto en artistas como en hombres de ciencia se hallan testimonios de que toda su obra de madurez no es sino la concreción de intuiciones y preocupaciones surgidas en esa edad. (Aberastury , 2005: p. 28)

Como hemos señalado, el adolescente canaliza toda su energía hacia la construcción de la propia identidad como una preocupación urgente. Podemos decir que dicha energía se asemeja a una búsqueda del yo auténtico, por lo que se da una especie de saturación de la misma que puede llegar a la creación artística e intelectual, donde pueden sublimarse las partes constitutivas de nuestra estructura psíquica⁵, sin renunciar a nuestra autenticidad y sin dañar a los otros ni a sí mismo: sin caer en la figura del psicópata. A ello es a lo que nos referimos con la idea de hacerse responsable de sí mismo frente al otro, frente a sí y frente al problema de la represión: dicha creación en cualquier ámbito conlleva al mismo tiempo el responsabilizarse de sí mismo frente al ámbito social. Algunos lo describen de la siguiente manera:

El logro de la identidad y la dependencia lo conduce a integrarse en el mundo adulto y a actuar con una ideología coherente con sus actos. (Aberastury, 2005 p. 126).

Ahora bien, es aquí donde adquiere una importancia fundamental la enseñanza de la Filosofía en tanto ofrece alternativas al adolescente para que pueda resolver los problemas que le plantea este *dejar de ser* niño, la búsqueda de la identidad y la resolución de la misma entendida como un hacerse responsable de sí mismo sin traicionarse a favor de los otros y sin violentar a nadie.

La Filosofía ofrece un abanico de alternativas respecto a valoraciones, perspectivas y modos de vida que pueden brindar un apoyo fundamental al adolescente que se

⁵ Para esta idea véase Aristóteles en la *Poética* donde afirma que: (...) “cosas hay que, vistas, nos desagradan, pero nos agrada contemplar sus representaciones y tanto más cuanto más exactas sean. Por ejemplo: las formas de las más despreciables fieras y las de los muertos.” p. 5.

encuentra en un estado vulnerable hacia cualquier tipo de influencia, en la cual busca ciertas identificaciones y empatías que han de alimentar la construcción de la propia identidad. En otros términos, las estrategias de intervención didáctica para la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato deben responder a las necesidades del adolescente y su contexto de acuerdo a lo aquí dicho.

De lo dicho en este apartado podemos concluir que:

- 1.- El adolescente deja de ser niño y por ende se le pone frente a sí, la urgencia de construir una identidad con la que se ha de insertar al mundo social, al mundo adulto.
- 2.- La necesidad urgente de la construcción de la identidad hace al sujeto vulnerable a cualquier tipo de influencias, tanto buenas como malas. El problema son las identificaciones con lo malo, puesto que forman parte de nuestra estructura psíquica y negarlas implica reprimirse a sí mismo. Sin embargo existe la posibilidad de no negar nuestro yo a través de la *creación* que sublima los elementos que pueden transgredir al otro y a sí mismo.
- 3.- El parámetro que permite determinar lo normal y lo patológico en el comportamiento del adolescente en el aula es, más que el no dañar al otro ni a sí mismo sin traicionarse o anteponer lo público a lo privado, hacerse responsable de sí mismo y por ende del otro, por lo que la enseñanza de la Filosofía resulta ser aquí lo más conveniente en tanto ofrece alternativas para que el sujeto se responsabilice de sí mismo durante su inserción al mundo de los adultos.

El tiempo resulta fundamental para dichos rangos de normalidad y patología, puesto que biológicamente dispara el problema, y la *duración* prolongada del síndrome normal de la adolescencia nos remite a la figura del sicótico. El hablar de pérdida, proceso, niñez, madurez, crecimiento, equilibrio y desequilibrio, integración, cambios, desprendimiento, búsqueda, persistencia, etc., muestra la importancia de la temporalidad durante el estado adolescente y la adecuada resolución mediante la responsabilidad de sí mismo.

- 4.- Toda enseñanza debe responder a las necesidades del sujeto de la misma, teniendo en cuenta sus características propias y también su contexto. Así, nuestra intervención debe responder a las necesidades que surgen durante la adolescencia de acuerdo a lo aquí señalado.

Ahora veamos cómo es que podemos mejorar la enseñanza de la Filosofía, a través de una propuesta de intervención didáctica con el propósito de generar el pensamiento

crítico, puesto que queda clara su conveniencia desde el nivel político y el nivel ético.
Todo ello desde el pensamiento de Paulo Freire.

3.- La noción de aprendizaje desde la propuesta pedagógica de Paulo Freire

En las siguientes líneas intentaremos señalar la noción de aprendizaje que subyace en algunas obras de Paulo Freire, quien lanza una propuesta pedagógica que desmitifica y somete a la crítica los valores de las sociedades de consumo, señalando la esclavitud a la que someten al desposeído, y proponiendo como alternativa la “pedagogía del oprimido”. Lo anterior ha de mostrar la necesidad e importancia de dicho quehacer en el contexto del México actual y más aún en las aulas; y que el docente puede tener como referente durante su práctica profesional. Dicho de otro modo, si tenemos clara la noción de aprendizaje que subyace en lo propuesto por Freire, podremos percatarnos de los resultados en el aula durante nuestro ejercicio docente bajo el enfoque del paradigma crítico, y disminuir el error intentando con ello afinar el acierto.

La propuesta pedagógica de Freire resulta apropiada y pertinente a nuestra investigación sobre *La docencia y construcción de la identidad en el estudiante de bachillerato*, ya que nos insertamos dentro de la *teoría crítica*, al considerar que éste es el enfoque bajo el cual se justifica nuestra intervención al ser el más apropiado. Así, el tener clara la noción de aprendizaje y la didáctica utilizada por Freire nos ha de conducir al diseño pertinente, adecuado y en lo posible innovador, de un ejercicio didáctico para la mejora de la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato mexicano.

Para lograr nuestro propósito hemos de partir del análisis concreto de los textos donde, a mi juicio, podemos ver lo que estamos buscando: *Pedagogía del oprimido*, *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía de la autonomía*, obras donde se explica el método a seguir para llevar a cabo una *pedagogía crítica*. Paulo Freire hace referencia propiamente a la educación y la pedagogía más que al *aprendizaje* en sí mismo, lo cual no imposibilita que podamos extraer dicha noción de su obra, aunque se trate de un trabajo complejo. Así, lo que pretendemos hacer aquí es *inferir la noción de enseñanza en Freire desde su propuesta de educación, partiendo del supuesto de que durante el proceso educativo, cualquiera que éste sea, intervienen e interactúan procesos de enseñanza y aprendizaje*, aunque no se den de manera simétrica, es decir, que puede haber cosas que se aprenden únicamente por el sujeto mismo y que nadie más puede enseñarlas, sino sólo intentar provocarlas e inducir las en el otro; y otras que pueden ser enseñadas porque otro las transmite.⁶

⁶ Véase Platón, *Menón*, donde se plantean tales posibilidades frente a lo susceptible de ser aprendido: “¿Podrás, Sócrates, decirme si la virtud puede enseñarse, o si no pudiendo enseñarse, se adquiere sólo con

En un primer momento de este apartado se aborda el sentido de la educación actual siguiendo la línea del paradigma crítico. Primero intentaremos ver cuál es el contexto de la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato mexicano, para después caracterizar la educación tradicional y compararla con la educación “problematizadora”, con la finalidad de mostrar la urgencia con que se manifiesta la necesidad de una pedagogía *del* oprimido y no *para* el oprimido, creativa y no impuesta, como se verá en las siguientes líneas.

En un segundo apartado se aborda la noción de enseñanza desde los textos ya mencionados, tomando en cuenta el *método* que se propone y caracteriza como “problematizador y dialógico”.

Finalmente, en el tercer apartado se señala la concienciación como asimilación del aprendizaje, entendido como praxis transformadora de la realidad social, a través del compromiso producto de la reflexión sobre la consciencia de su situación problemática con el mundo y manifestada durante el diálogo.

El cuarto apartado está destinado a la narración de los resultados, luego del diseño e instrumentación de una propuesta de intervención didáctica en un grupo de sexto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades.

3.1.- El sentido de la enseñanza de la filosofía en el México actual y la propuesta del paradigma crítico: el caso del bachillerato mexicano

En este apartado vamos a reflexionar sobre el sentido de la enseñanza de la Filosofía en el aula, para mostrar que la propuesta de Freire es pertinente y adecuada al contexto mexicano actual, tomando en cuenta las características propias de nuestro entorno concreto (*tercermundismo* y *dependencia*). Para ello hemos de caracterizar el contexto actual de la enseñanza de la Filosofía en México, primero; y luego, distinguir la educación tradicional de la educación “problematizadora”.

¿Para qué se enseña Filosofía en las aulas de bachillerato en el México actual? ¿Qué esperamos de aquel que obtenga alguna enseñanza de nuestras sesiones de filosofía? ¿Cuál es el sentido actual de la enseñanza de la Filosofía y cuál es el sentido más pertinente para ella? Preguntas que acechan a todo docente que es consciente del

la práctica: o, en fin, si no dependiendo de la práctica o la enseñanza, se encuentra en el hombre naturalmente o de cualquiera otra manera?”. P. 287.

contexto, de las masas oprimidas y los privilegios del opresor, de la crisis de valores subordinados al consumismo y el poder adquisitivo por la que atravesamos y que se muestran de una u otra forma en las aulas, en el comportamiento de las nuevas generaciones, en el imaginario que se han formulado desde la posición del oprimido.

EN 1950, La UNESCO lleva a cabo una encuesta sobre el lugar que ocupa la enseñanza de la Filosofía en los diversos sistemas de ocupación, sobre la forma en que se da y sobre la influencia que ejerce en la formación del ciudadano.⁷ En un informe producido luego de los resultados arrojados se afirma lo siguiente:

La gran mayoría de los encuestados está de acuerdo en el reconocimiento de la filosofía como formadora de la mente crítica; se trata de un coro unánime. Se evocan al respecto la tolerancia intercultural (Alemania), la capacidad de abrir el pensamientos tanto en cuanto a sus límites como a sus posibilidades (Argentina), de desarrollar la mente crítica (Bélgica), de formar el espíritu crítico al respeto y la tolerancia, de educar a la paz y a los valores democráticos (Burkina Faso), de desarrollar las capacidades del pensamiento para que este sea crítico y creativo, de argumentar racionalmente, de identificar y dar criterios (España). Se evocan también el fortalecimiento del saber y de la formación del juicio (Guatemala), la enseñanza del pensamiento creativo y crítico (Islandia), la promoción de la mente crítica y la reflexión sobre las cuestiones fundamentales (Líbano). La filosofía serviría para aprender a reflexionar y tomar decisiones responsables (Madagascar), para desarrollar capacidades argumentativas y reflexivas (México), así como el gusto y respeto por la pluralidad del pensamiento, para contribuir al proceso de formación intelectual y moral (Venezuela). (UNESCO. p. 71).

En la mayoría de los países encuestados se ve a la Filosofía como formadora del juicio crítico, creativo, pertinente para desarrollar habilidades de argumentación y reflexión, o al menos así se le ve en México según los datos señalados por el informe citado. Sin analizar con más detalle en qué condiciones se enseña la Filosofía en otras regiones, así como los niveles en los que se imparte dicha enseñanza, puesto que por ahora ello nos desvía del propósito de este apartado, podemos señalar que la perspectiva que se tiene

⁷ UNESCO, *La filosofía. Una escuela de la libertad*. pps. XII y 71.

de la enseñanza de la Filosofía según la fuente citada resulta ser de lo más *deseable* en un mundo industrializado y capitalista. No obstante, en algunos casos no ha sido aún posible llevar a cabo los buenos deseos que se tienen en mente al momento de trazar el sentido de la misma, debido a que en el proceso de enseñanza y aprendizaje influyen factores ajenos al mismo y que hacen aún más difícil dicha labor.⁸ Elementos tales como la institución donde se imparte dicha enseñanza, si favorece la técnica o las humanidades, los intereses y el compromiso tanto del docente como del estudiante, además del ambiente socioeconómico que los rodea y que influye durante la acción y la creación desde los sujetos, lo que hemos de señalar más adelante como “praxis”.

Al margen de las instituciones privadas en donde la Filosofía figura en los planes y programas de estudio de una u otra forma, ya sea porque es necesario para alguna formación específica como el caso de las institutos teológicos, o bien escuelas incorporadas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que deben cumplir con este elemento visto meramente como un requisito, en México la enseñanza de la Filosofía se imparte de manera obligatoria en algunos bachilleratos oficiales, como es el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y que es aquí el que nos interesa.

No obstante, es importante señalar que la Reforma Integral para el Nivel Medio Superior (RIEMS) promovida por el Gobierno Federal en México, eliminó las asignaturas de Filosofía del marco curricular común. Sin embargo y gracias a la movilización de la comunidad filosófica se logró que la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitiera el acuerdo 448 en junio del 2009, que obliga a las instituciones públicas y privadas a incluir asignaturas como ética, lógica, estética. (Vargas, 2011: p. 119)

Si bien es cierto que la UNAM y por ende el CCH, se mantienen al margen de la RIEMS ejerciendo su autonomía institucional, lo anterior deja ver el panorama de la situación de la enseñanza de la Filosofía en México, donde de manera oficial no se valora lo suficiente como para incluirla de forma explícita en planes y programas de estudio, además de impartirse únicamente hasta el nivel medio superior, en la mayoría de los casos nunca antes y algunas veces después. Sin embargo, al mismo tiempo deja ver que hay un sector de la comunidad en el México actual que valora y defiende la

⁸ Véase Gadamer, *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona, 2000, pp 15. “...que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución.” El decir que *nos* educamos, en este texto, incluye la propia voluntad, pero al mismo tiempo el nos-otros, nos-educamos a nos-otros-mismos. Es decir que pongo de mi parte, pero finalmente *todos* influyen incluyéndome a mí. Dice Gadamer: “De este modo sale a la luz el educar-se recíproco.” pp. 35.

pertinencia y necesidad de enseñar Filosofía, al menos, desde la oficialidad, lo cual significa que hay una pugna de intereses: los de las instituciones representados por el Estado; y los de la comunidad filosófica representados por una parte de la sociedad civil, aunque ambos sean integrantes de una misma comunidad.

La única manera en que miembros de la misma comunidad deseen intereses distintos respecto al sentido de la educación, es que obedezcan y apunten a intereses distintos. En el caso mexicano parece ser clara la escisión entre los intereses del Estado y los de la comunidad, que, aunque no debiesen estar separados, sin embargo así se presentan. Hay una tensión de fuerzas contrarias donde hay un juego por la dominación en la que unos pretenden oprimir y otros han de convertirse en oprimidos, donde unos imponen y otros obedecen: el poder estatal frente al interés civil. Esta confrontación se ha de repetir en la estructura económica, como el poder del opresor y el interés del oprimido, y ambas van a influir por un lado el sentido de la enseñanza, y por otro, se verán expresadas en el aula a través del ambiente de *aprendizaje tradicional*, elementos que hemos de desarrollar más adelante.

Bajo el tenso y cuestionable contexto en que se impulsa la RIEMS en los bachilleratos oficiales sujetos a la SEP, el CCH, en su *Plan de estudios vigente de Filosofía I y II*, afirma lo siguiente respecto a la Filosofía como asignatura susceptible de ser enseñada e incluida en su marco curricular:

La materia de Filosofía se ubica en el Área Histórico Social, que le integra por un conjunto de asignaturas humanísticas y sociales. Está dirigida a los estudiantes de quinto y sexto semestres del Colegio de Ciencias y Humanidades, es obligatoria y tiene un carácter formativo.

La enseñanza de la filosofía adquiere particular importancia en el momento actual, debido a que el avance de la ciencia y la tecnología no va aparejado con el desarrollo de las necesidades sociales e históricas en el sentido moral y humanista. Dicho avance ofrece pocas expectativas para el ser humano; por ejemplo, cuando se advierte la influencia negativa de algunos medios masivos de comunicación, que da como resultado la generación de individuos sumisos, dependientes y sin valores auténticos.

El propósito central de los programas de Filosofía es que, al concluir el curso, los estudiantes puedan asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida, para que tengan la posibilidad de mantengan (sic) firmes sus convicciones, su autonomía, mejorar su lenguaje y sus relaciones

con los demás, hombres y mujeres, que conforman su entorno social.
(*Programas de estudio de Filosofía I y II*, CCH, UNAM: p 3.)

El propósito señalado como “central” en este plan de estudios hasta ahora actual del CCH, coincide mucho más con el informe de la UNESCO de acuerdo a la valoración y sentido que México da a la enseñanza de la Filosofía; que el hecho de intentar eliminarla totalmente del marco curricular común como lo pretende la RIEMS. La Filosofía se enseña para desarrollar habilidades de análisis, crítica, argumentativas y reflexivas; para hacer frente y ejercer de manera consciente la libertad en una sociedad de consumo que somete y esclaviza generando individuos sumisos, sin valores propios, sin criterios, reducidos al nivel del consumidor y alejado siempre de la idea de ser humano.

El carácter obligatorio de la misma enfatiza la importancia y necesidad de la enseñanza de la Filosofía en un contexto como el nuestro, donde nuestra dependencia económica y el poder de enajenación de los medios masivos de comunicación se han encargado de la educación de los “ciudadanos”, convirtiéndolos en consumidores.

Tenemos entonces un contexto donde la perspectiva respecto a la enseñanza de la Filosofía no es valorada de la misma manera en una misma comunidad, puesto que se encuentran sujetos a intereses distintos; una institución pública de carácter autónomo (la UNAM y su sistema de bachillerato: CCH y Escuela Nacional Preparatoria) que manifiesta de manera expresa el interés y la importancia de la Filosofía en sus planes y programas de estudio; frente a un Estado para cuyas prácticas es necesario eliminar la Filosofía del marco curricular común de la educación. Es preciso preguntarnos ahora cómo es que se “enseña” filosofía en el CCH y quiénes la enseñan, puesto que ya hemos visto la posibilidad y posibles efectos de darse intereses distintos dentro de una misma comunidad.

Para ello ha de servirnos, en un primer momento, el mismo plan de estudios de Filosofía I y II del CCH, puesto que en este documento encontramos algunas sugerencias respecto a los temas y la manera de abordarlos: estrategias y aprendizajes esperados en cada unidad, además del sentido que han de tener tales conocimientos en el estudiante, expresados a través de propósitos específicos. Lo primero que hemos de señalar aquí es que este documento distingue ya entre una educación tradicional y una “educación alternativa” a la tradición. Afirma que:

(...) se busca sustituir básicamente el modelo de educación tradicional, centrado en un saber enciclopédico y memorístico, por un modelo de aprendizaje que pone énfasis en que el estudiante aprenda a investigar, argumentar y valorar.

El cambio de perspectiva en el campo educativo tiene como eje central el aprendizaje del alumno, como una actividad autónoma; es decir, como una actividad auto-iniciada y sobre todo autodirigida al punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje.

La idea básica del proceso de enseñanza-aprendizaje ya no es sólo la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a la realización de las tareas escolares. La actividad del alumno, que está en la base del proceso de construcción del conocimiento, se inscribe de hecho en el marco de la interacción profesor-alumno. (*Plan de estudios*, CCH, UNAM: pp. 6 y 7).

La enseñanza tradicional se basa, según este documento, en un saber que se acumula al parecer sin sentido alguno más que el de la referencia a la manera de una enciclopedia, y por ende memorístico más que reflexivo: de repetición más que de creación. El problema con el modelo tradicional es que cancela toda posibilidad de creación y con ello de adaptación de un saber a un problema concreto y propio de un contexto específico. El docente es quien tiene el saber que transmite al alumno, quien por su parte carece de toda luz y ha de recibir *pasivamente* el conocimiento de su fuente original, puesto que así se ha conservado tal cual a través de los tiempos.

La postura contraria la representa el estudiante que aprende de manera activa, autónoma, libre, creadora, y al que hace referencia el *Plan de estudios* del CCH. Un sujeto que finalmente no aprende solo, sino en una constante interacción con quien enseña; lo cual implica que el docente no “da” o deposita sus saberes en el otro, sino que los *propicia e insinúa* durante la interacción con él, o bien, genera ambientes de aprendizaje apropiados para incidir en ello. Para ello se enseña Filosofía en el CCH. Veamos cómo es que caracteriza Freire la educación tradicional frente a la educación problematizadora, con el fin de adecuar su propuesta a nuestro contexto realizando las innovaciones pertinentes.

3.2.- Enseñanza tradicional

El problema respecto al sentido de la educación es planteado por Freire en términos de *poder* que asoman claramente desde el título de sus obras: *Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*. Parte de una clara oposición entre opresores y oprimidos, entre un *discurso* de poder que somete y una *práctica educativa* que libera de dicho lenguaje impositivo mediante una relación *dialógica* llevada al acto. En este apartado hemos de revisar la primera de estas oposiciones para ir desarrollando su vínculo con las otras a lo largo de esta investigación.

En una de sus obras aquí citadas, Freire se refiere a la educación tradicional comparándola con la educación liberadora en los siguientes términos:

(...) la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. (Freire, 1974, p. 85)

Veamos por partes esta nota que condensa lo que Freire va a explicar en los siguientes capítulos de la misma obra y llama educación “liberadora” o bien “problematizadora”⁹ como antagónica de la educación “bancaria”, esa que es transferida de un sujeto a otro de manera *pasiva*, donde el estudiante intenta acumular el conocimiento tal cual le es transferido por el que conoce, por el que establece los valores que dentro de las relaciones de poder señaladas, son dictados desde los opresores y hacia los oprimidos.

En toda estructura de educación tradicional se mantiene la relación de poder entre el educador y el educando: el que sabe y va a dictar el saber a quienes no saben. Se trata de una relación de *dominio* a través del saber: el que sabe tiene el *poder* de dictar al que no

⁹ Lo anterior no responde a una ambigüedad en los conceptos del *corpus* freireano, sino a una necesidad de ampliar el término educación-liberadora. Se trata de una educación que en efecto libera pero al mismo tiempo problematiza las relaciones que tiene el hombre con el mundo y con el contexto social.

sabe lo que *debe* saberse, con lo que se *impone* frente a las posibilidades del otro excluyéndolo del ámbito de las decisiones. En esta relación, el que no sabe siempre va a estar esperando que le sea marcado el rumbo de las cosas, por lo que se trata de una relación de esclavitud y opresión, puesto que el que no sabe no puede vivir como *quiere* vivir sino como *debe* vivir; mientras que el que sabe y tiene el poder de dictar su saber mantiene sometido y esclavizado al que no sabe, que a su vez se esclaviza -debido a su pereza y cobardía- “voluntariamente” al que sabe, porque no conoce alternativas. Lo anterior resulta un problema durante la planeación en el ejercicio de la enseñanza de la Filosofía, debido a que, en ocasiones, el oprimido asimila como “natural” la opresión, por lo que no la ve, y por ende piensa que las cosas no pueden y *no deben* ser de otra manera.

Por lo anterior, lo primero que hay que superar es la contradicción expresada en la relación de poder que hay detrás de una educación tradicional. Esto se logra mediante una relación distinta entre los elementos que intervienen en el proceso educativo señalado por Freire, donde lo susceptible de ser conocido no es el resultado de un sujeto que realiza el acto de conocimiento, sino la *mediación* entre sujetos que conocen. Es decir, desde esta perspectiva la enseñanza no consiste en transmitir un saber dado de una vez y para siempre; sino en ser *concientes* de las relaciones que se establecen entre los sujetos a través del conocimiento. Así, la enseñanza consiste en *hacer consciente* al otro de las relaciones entre los sujetos y de éstos “en y con”¹⁰ el mundo, superando la posición del que sólo acumula saber debido a que alguien lo transmite.

El problema de las relaciones de poder que genera la dualidad opresor-oprimidos no se limita únicamente al ámbito educativo, como ya se había señalado, sino que se presentan también en el ámbito político y económico. Lo problemático de la educación tradicional es que limita la libertad del oprimido, sumiéndole en una posición *pasiva* donde es sólo un receptáculo. Dicha supresión de la posibilidad de elegir viene de una dominación externa pero al mismo tiempo vinculada con el ámbito educativo: la política, el sentido de la cultura y los valores.

Una de las grandes -sino la mayor- tragedia del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir.

¹⁰ “De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar *con* el mundo.” Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 28.

Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son representadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. (Freire, 1982, p. 33)

Las relaciones de poder entre opresores y oprimidos surgen de las condiciones histórico-sociales, del hombre en su situación concreta, filtrando niveles propios de las relaciones entre los hombres: político, económico y educativo. Lo relevante aquí es que precisamente durante el proceso educativo, el oprimido tiene la posibilidad de realizar la transformación sobre su propia realidad social. Por ello resulta importante no sólo superar la oposición educador-educando, sino superarla para llegar a establecer una relación “dialógica”, crear las condiciones apropiadas para el diálogo: crear y concretar ambientes de aprendizaje que favorezcan la enseñanza de la Filosofía entendida como aquella que posibilita el desarrollo de habilidades de reflexión, análisis, crítica, argumentación, etc.

Dentro de las relaciones de poder existentes y señaladas entre el educador y el educando está implícito el proceso de enseñanza y aprendizaje. “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, p. 12). Todo proceso educativo lleva implícito, a la vez, procesos de enseñanza y aprendizaje que, como ya se señaló antes, no se dan de manera simétrica y sin embargo siempre están presentes. El problema es el *sentido* de dicha enseñanza ¿Cómo es que se enseña desde la perspectiva de la educación liberadora? ¿Cuál es el método y su fundamento? ¿Cómo nos damos cuenta de que en efecto el otro *aprendió* algo dentro de esta propuesta?

3.3.- Educación problematizadora

En este apartado vamos a intentar caracterizar la educación problematizadora frente a lo que hemos señalado como educación tradicional o “bancaria” de acuerdo a los términos empleados por Freire, para posteriormente ver cómo es que se lleva a cabo y cuál es el método y la consumación del aprendizaje a través de él.

Acabamos de señalar, al menos, que lo primero es superar la relación de poder maestro-alumno propia de la educación tradicional, para establecer una *relación dialógica* donde la educación ya no es algo que se transmite de uno a otro, sino aquello

de lo que participan conjuntamente quien sabe y quien no sabe: el uno aprendiendo al enseñar y el otro enseñando al aprender. ¿Qué es lo que se dialoga en esta relación que supera la educación bancaria? ¿Cuál es el contenido de la enseñanza y cómo es que podemos verificar el aprendizaje?

(...) con la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad de transformación en proceso. (Freire, 1974, p. 90.)

Se trata de una práctica que libera de las relaciones de poder propias de las sociedades de consumo, como la nuestra, y que genera individuos sumisos que sólo absorben valores establecidos por las elites en el poder. Lo relevante aquí para nosotros es que se hace más claro que se trata de un proceso de “concienciación”, un atravesar por ciertos niveles de conciencia: *darse cuenta* de que las condiciones establecidas en la realidad más inmediata son susceptibles de cambiar. ¿Cómo? Freire continúa diciendo:

En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a nivel intelectual, sino a nivel de la acción. (Freire, 1974, p. 111).

El aprendizaje en Freire inicia cuando el oprimido logra darse cuenta de su situación existencial, de su inmediatez de oprimido, pero no sólo en un nivel intelectual, sino a nivel de compromiso (acción). Bajo este paradigma, entonces, se enseña para que el otro aprenda no a repetir, ni a plantear un problema con los mismos términos y elementos con que le fue narrado; sino que el otro aprende en tanto logra explicarse con sus propios recursos su realidad histórica de oprimido, que lo esclaviza y al mismo tiempo le obliga a *actuar* para lograr la transformación deseada luego de ser consciente de su propia condición con y en el mundo.

Puesto que se ha superado la relación de poder maestro-alumno por la relación del que enseña y aprende del que a su vez aprende y enseña, la enseñanza no pretende donar nada y el *aprendizaje se confirma con la manifestación de tales niveles de conciencia mediados por la acción*, es decir, por el compromiso de transformación de la realidad

histórica por parte del trabajo reflexivo en el oprimido. Las contradicciones de las que se ha de hacer consciente son las que él mismo tiene delante suyo, la condición de opresión, esclavitud, explotación, enajenación y cosificación por las que atraviesa su ser histórico, susceptible de ser transformado a través del verdadero compromiso que es la realización concreta de la acción: la praxis.

El problema aparece cuando llevamos lo anterior a las aulas donde interactuamos con realidades concretas y ante las que todo docente tiene una responsabilidad social. En otros términos, lo problemático aquí es la manera en que se ha de llevar a cabo la pedagogía del oprimido una vez que somos conscientes de la necesidad de una educación liberadora. ¿Con qué *medios, recursos, estrategias, técnicas*, hemos de concretizarla durante la enseñanza de la Filosofía? ¿Cuál es el método a seguir en las aulas para llevar a cabo de manera óptima una pedagogía *del -y no para-* el oprimido? Si bien la propuesta de una ecuación liberadora frente a la práctica de la educación bancaria que somete y esclaviza es *deseable*, ahora debemos preguntarnos qué tan *posible* es llevarla a cabo en las aulas del bachillerato mexicano.

3.4.- El método

Freire ha señalado que la relación con el otro debe ser dialógica, es decir, mediada por el diálogo. Este autor parte de la realidad de una sociedad brasileña “cerrada” y “esclavizada” (Freire, 1982, p. 69), debido, entre otras razones, a los altos niveles de analfabetismo de la época y a su situación de dependencia económica. Ignorancia y pobreza. No obstante, hemos de tomar en cuenta que lo propuesta de la pedagogía del oprimido no se limita a la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato, sino que se dirige a todo tipo de sujetos. Incluso los ejemplos que se van señalando en los textos citados por el autor hacen referencia al diálogo con campesinos, amas de casa, obreros, etc., es decir, personajes que de algún modo y generalmente están en todos lados excepto en las aulas de algún bachillerato.

En este apartado hemos de ver el método que propone Freire para llevar a cabo la educación liberadora, para después mostrar la posibilidad de realizarlo en el aula con las modificaciones e innovaciones pertinentes para ello. Es decir, señalar elementos peculiares y problemáticos que surgen cuando se quiere llevar a un adolescente a niveles de conciencia relativamente ajenos a su cotidianeidad a través del diálogo.

3.5.- El problema generador

La educación problematizadora es mediada por un diálogo que no tiene pretensiones meramente intelectuales, sino enfocado a mostrar las contradicciones de la situación concreta del oprimido, y que le han de conducir al compromiso de la acción para transformar la realidad. El contenido del diálogo no debe determinarse entonces desde un plan de estudios, sino desde realidades históricas concretas y específicas. Es por ello que tal diálogo surge cuando se ha superado la relación propia de la educación bancaria. Freire lo expresa de la siguiente manera:

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición (...) sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada. (Freire, 1974, p. 107.)

Lo que detona el diálogo entre el educador-educando y el educando-educador es precisamente lo que el primero ve y quiere hacer ver al segundo que no logra verlo aun teniéndolo delante de sí. Se trata de algo que en un primer momento no se sabe hasta que aquel que ejerce la acción educadora, realiza cierta investigación o diagnóstico de la población y su contexto. Sin embargo, el docente puede tener la mejor intención para con el otro y, de manera inconsciente tal vez, ejercer una docencia más cercana a la educación bancaria aún teniendo en mente la educación problematizadora.

Por lo anterior, lo primero que se ha de tomar en cuenta al pensar la propuesta de Freire en el aula, es que los contenidos programáticos no pueden ser fijados de una vez y para siempre, a lo mucho pueden ser sugeridos con la intención de adecuarlos a problemas concretos y propios de cada contexto específico. No podemos llegar con toda una supuesta preparación, armados hasta los dientes de estrategias, técnicas, recursos, medios, etc., sin haber *dialogado* con el otro, sin haberlo *escuchado*, sin haber tenido un diagnóstico de las características específicas y propias de las condiciones histórico sociales concretas.

El docente-discente debe entablar un primer diálogo con el discente-docente, para que el segundo le muestre su visión del mundo (nivel de conciencia), y en esa medida, el primero pueda diagnosticar cuál podría ser la estrategia más pertinente y adecuada que cubra las necesidades de cierto grupo en específico, tomando en cuenta el contexto en que se encuentra. A ello se refiere Freire cuando dice que el que aprende ha de

“enseñar” durante su aprendizaje; y el que enseña “aprende” del otro, todo ello mediado por el diálogo. Por lo anterior, el que pretenda ejercer el acto educativo ha de convertirse, primero, en un indagador” de la visión del mundo del otro y de las condiciones de su existencia. Es por esto que es una “pedagogía *del* oprimido”, porque realmente surge *del* oprimido y no es depositada en él. Por ello el oprimido “enseña” su situación al otro, y el educador le devuelve el problema en sus términos concretos, ello mediante una relación dialógica.

3.6.- La investigación del tema generador

Bajo el esquema de la educación problematizadora, el docente-discente ha de interactuar con el discente-docente con la intención de identificar lo que Freire llama “el universo temático del pueblo” (Freire, 1974, p. 112.), es decir, el conjunto de temas generadores, que no son otra cosa que la visión del mundo, la percepción de la realidad del sujeto de la educación.

Así, el educador se convierte en un investigador del universo temático de la población estudiantil que tiene frente a sí para extraer los temas generadores, que no han de ser otra cosa sino el punto de partida de la pedagogía del oprimido. Esto es lo que hay que aprender y enseñar mutuamente, las diversas formas de interpretación de una misma realidad problemática:

La investigación temática se hace, así, un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador. (Freire, 1974, p. 128).

El punto de partida de la educación problematizadora es el diálogo con el otro para aprender de él la visión que se tiene del mundo, y posteriormente intentar iniciar un proceso de concienciación de la realidad a través del pensamiento crítico. Sin embargo, el diálogo puede presentarse de distintas maneras y con distintos sentidos, es por ello que hemos de tener claro el tipo de relación dialógica que Freire tiene en mente para la realización de la pedagogía del oprimido.

Lo importante hasta aquí es tener en cuenta que se puede ejercer el acto de educar bajo el paradigma crítico hasta que no hay vínculos de poder sino de semejanza para escuchar al otro y devolverle su propia visión del mundo con una lectura crítica.

3.7.- Características del diálogo

El recurso más importante en la interacción dentro de la propuesta de Freire y que aquí hemos señalado como una educación problematizadora-liberadora es el diálogo. La relación dialógica entre el oprimido y quien ejerce el acto liberador es el punto de partida para que el otro comience a tener otro tipo de conciencia de su situación en el mundo.

Sin embargo, dicho diálogo ha de tener características específicas. Al preguntarse sobre los rasgos distintivos de este tipo de diálogo, Freire señala lo siguiente:

(...) ¿y qué es el diálogo? Es una relación crítica de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. (Freire, 1982, p. 104.)

No se trata de un diálogo impositivo, unilateral y excluyente en donde una parte escucha y sólo la otra habla para luego confrontar si en verdad hubo cierto aprendizaje mediante la repetición memorística. Se trata de un diálogo entre iguales, que integra y es incluyente: de A *más* B y no de A *sobre* B.

Freire señala características peculiares para esta relación dialógica. Primero afirma que es *amoroso* porque no impone y porque tiene el compromiso de liberación para con el oprimido a través de un proceso de concienciación. Es *humilde* porque no se impone con un discurso arrogante (esclavizante) que se erige como un único poseedor de la verdad y porque es incluyente e integrador. Finalmente se trata de una relación cobijada por la *fe* en los hombres, por la *confianza* en su capacidad de crear y recrear a partir de sí mismo y su vínculo con el otro.

Así y de acuerdo con lo anterior, quien ejerce el acto de educar bajo la propuesta problematizadora-liberadora, en un primer momento, tiene que convertirse en un

investigador de los problemas generadores con el fin ver cómo es que se lee el mundo desde cierta posición de opresión, para después intentar generar ambientes de aprendizaje adecuados para lograr un proceso de concienciación en el oprimido a partir de una relación dialógica amorosa, humilde y con la confianza en su capacidad creativa.

¿Cómo es que podemos percibir el aprendizaje en el otro bajo esta propuesta pedagógica? ¿Cómo percatarse de que “aprende” y cuáles son los grados de aprendizaje susceptibles de algún tipo de evaluación?

3.8.- Confirmación del aprendizaje

Finalmente, podemos decir aquí que el aprendizaje es el ejercicio crítico que libera del estado de opresión y que se ha de consumir gracias a la reflexión del oprimido que lo conduce al *compromiso*, en tanto el aprendizaje es un proceso de concienciación sobre las condiciones histórico-sociales concretas de una comunidad, y que ha de producir la transformación del propio contexto.

Lo anterior puede hacernos pensar entonces que el aprendizaje se queda en el mero nivel de la reflexión, sin pasar a la acción transformadora de la realidad social. Sin embargo, Freire parte de una convicción respecto a la reflexión: (...)”estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica.” (Freire, 1974, p. 62). El problema es cómo distinguir la “verdadera” reflexión de la que no lo es. Esto se abordará más adelante.

El aprendizaje en Freire es reflexión, pensamiento crítico sobre las condiciones histórico-sociales de nuestro ser en situación, de nuestra existencia. Es dialogar sobre nuestra percepción del mundo, es reflexión que conduce a la acción, es un proceso de concienciación: un atravesar estados de conciencia guiados por la voluntad.

Freire distingue tres estados de conciencia: la conciencia *crítica*, la conciencia *ingenua* y la conciencia *mágica*. (Freire, 1982, p. 101 y 102). Tales estados se dirigen a su realidad inmediata, a una situación concreta pero de distinta manera.

La *conciencia Mágica* otorga a los hechos un poder superior al que se somete con docilidad y sumisión¹¹. Se trata de una conciencia que se esclaviza a sí misma aunque

¹¹ No podemos asegurar aquí que la conciencia mágica atribuye los hechos a Dios, sino más bien atribuye a los hechos un poder superior donde tal vez ella “vea” cierta divinidad, pero que de ninguna manera se trata de la noción de Dios en Paulo Freire, puesto que las categorías religiosas tienen un peso importante y

finalmente es un tipo de conciencia. Lo que parece ser un estado superior al anterior es la *conciencia Ingenua* que se asume superior a los hechos juzgándolos desde fuera y entendiéndolos como le da la gana, excluyendo todo tipo de interpretación distinta de los mismos y por ende todo tipo de acción.

Estamos ante la posibilidad de los dos extremos, el que se somete asumiéndose como inferior (conciencia mágica) a todo aquello que ésta adjudica a fuerzas superiores, y cuya voluntad cede a una voluntad “mayor”; y el que se asume superior juzgando el todo desde su particular interpretación. El que hace y quien prefiere hacer a otro cargo de si propia voluntad. El que impone de manera espontánea los valores; y quien los sigue como si fuesen eternos. Lo que viene a romper la tensión de estos contrarios es la *conciencia Crítica* que se representa las cosas tal y como se dan en la existencia.

Sólo la *conciencia crítica* lleva implícito el compromiso y con ello la acción. Bajo esta perspectiva, la enseñanza no es un producto terminado sino un *proceso continuo* de reflexión y diálogo que somete a la crítica toda tradición establecida para poner en tela de juicio las condiciones que le oprimen desde su contexto. Es un asumirse como ser histórico, inacabado, en constante y profunda transformación.

fundamental en la obra del brasileño, y por ello no podrían reducirse a una visión de la “conciencia mágica”. El discurso religioso detrás este autor se muestra incluso como el fundamento de su propuesta, basta señalar los términos pertenecientes al cristianismo de una manera secularizada en el la pedagogía del oprimido y que aquí hemos señalado como características del diálogo: *amor al otro*, *fe* en que se puede lograr la transformación del oprimido y su contexto, y *humildad* para superar la relación de poder detrás de las nociones tradicionales de maestro y alumno, sin imponer nada al otro. Sin embargo, la explicación detallada de lo anterior nos desvía de nuestro propósito en este momento.

4.- Propuesta de intervención didáctica

Considerando todo lo que hasta aquí se ha dicho, y teniendo en cuenta que la finalidad de esta investigación es el diseño de una propuesta de intervención didáctica para mejorar la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato del México actual, es necesaria la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de intervenciones didácticas propician el *pensamiento crítico* y el adecuado ejercicio de la autonomía?

La mayor parte de las fuentes revisadas hasta este momento omiten o toman como simple dato histórico, a mi juicio, algo determinante para comprender nuestra situación actual respecto a la enseñanza de la filosofía: que la filosofía surge con sus propios medios didácticos e *incluso es una didáctica en sí misma* en tanto que el filósofo es un amante del saber y no un sabio, es decir: alguien que busca los *medios* para obtener algo que no tiene.

Antes de que se registraran tantas líneas de investigación psicopedagógica, teorías de enseñanza y aprendizaje, modelos pedagógicos, innovaciones curriculares y todos los elementos que hoy rodean la investigación sobre la enseñanza de la Filosofía, la tradición que atribuye el nacimiento de la Filosofía a la Grecia antigua, da *testimonio de la forma y el sentido en que se practicaba dicha enseñanza en su origen*, tanto en los maestros que dieron pauta a las distintas escuelas de la antigüedad como en sus respectivos seguidores. Subrayamos lo anterior con el fin de aprovechar lo que nuestros antiguos hicieron bien, y traerlo a nuestros días con las adecuaciones necesarias y pertinentes gracias a la investigación actual.

Entonces ¿Por qué resultan importantes dichas prácticas respecto a la enseñanza de la Filosofía desde la Filosofía misma? No podemos dejar de alimentarnos de tales elementos didácticos porque parecen ser *modelos* de enseñanza que siempre han funcionado, y tienen semejanza con los mecanismos establecidos para la educación en otras tantas culturas aparentemente diferentes.

El teatro en la antigüedad ática tiene, entre otros elementos, una intención pedagógica haciendo uso de la imagen, las pasiones, las creencias y el discurso; Platón echa mano del mito cada vez que se enfrenta a una aporía, y nos enseña que a través del *diálogo* podemos alcanzar otros niveles de interpretación de la realidad al contemplar varias posibilidades: su obra es toda una muestra de que dialogar es una herramienta didáctica para el aprendizaje y el ejercicio de la Filosofía como tal. Sin embargo, Sócrates había ido más allá del discurso y educa con el acto más que con las palabras: el testimonio de ello es su propia muerte.

De las maneras de enseñar Filosofía en la antigüedad y que resultan peculiarmente trascendentes podemos ubicar la *enseñanza socrática basada en la ironía*, que además de ser *mayéutica e intentar ayudar al otro a parir sus propias ideas*, tiene ese elemento peculiar que es la *ironía*, que golpea al otro mediante la burla refinada y le hace ver su error, según muestran los diálogos en la obra de Platón, y que posteriormente es señalado por Kierkegaard en su *Concepto de ironía en constante referencia a Sócrates* de la siguiente manera:

Si lo aquí desarrollado es correcto, vemos que la intención con la que uno pregunta puede ser de dos tipos. En efecto, uno puede preguntar con la intención de obtener una respuesta que contenga la plenitud deseada, de modo que cuanto más se pregunta, tanto más profunda y significativa resulta la respuesta; o puede una preguntar no con interés de respuesta, sino para succionar a través de la pregunta el contenido aparente, dejando en su lugar un vacío. El primero de los métodos presupone, naturalmente que hay una plenitud; el segundo, que hay un vacío. El primer método es el especulativo; el segundo, el irónico. (Kierkegaard, 2000: p. 103)

Lo anterior debe ser tomado en cuenta en nuestro trabajo, puesto que resulta fundamental la distinción que hace el texto respecto a la manera en que se dialoga con el otro. No debemos perder de vista lo señalado en el tercer apartado de nuestro trabajo, respecto a las características del diálogo según Paulo Freire, el cual debe ser humilde, amoroso y pleno de fe. Por eso es que la ironía es sólo un recurso y no un elemento constante.

Distincuir entre el preguntar para obtener una respuesta y preguntar para que el otro vea por sí mismo que aquello que tiene frente a sí (las contradicciones propias de su contexto) en realidad carece de contenido, es decir, se trata de un método que ha de poner en tela de juicio toda tradición establecida; es un ejercicio de desmitificación al suponer que detrás de las cosas hay vacíos.

En el discurso oratorio se da muy a menudo una figura que lleva el nombre de ironía y cuya característica es decir lo contrario de lo que se piensa. Ahí tenemos ya una determinación común a toda ironía, a saber, que el fenómeno no es la esencia, sino lo contrario de la esencia. (Kierkegaard, 2000: p. 275.)

Lo anterior debe lograrse a través del diálogo y tomando siempre en cuenta la distinción entre el preguntar para obtener respuesta y el preguntar con la intención de mostrar vacíos.

El ejemplo más claro para mostrar cómo se actuaba bajo el método irónico es la manera de aprender y enseñar Filosofía propia de la escuela *cínica*, cuyo objetivo era lograr cierta libertad respecto de los modos de vida establecidos por los mecanismos de poder, según deja ver Diógenes Laercio y posteriormente Michel Onfray en su texto *Cinismos*. Diógenes el cínico enseñaba con el *acto* más que con la palabra teniendo siempre la *ironía* como recurso de enseñanza, prueba de ello es la famosa anécdota del gallo sin plumas que utiliza para refutar y mostrar el vacío detrás de cierta definición del hombre según Platón (Laercio, *Vidas y opiniones*, p. 297. Y Onfray, 2002.).

Dialogar, hacer uso de la imagen, ejemplificar de manera simple y concreta al otro, dar prioridad al acto más que a la palabra, la ironía como burla refinada que invita a la crítica de toda tradición establecida, son elementos que debemos rescatar para enriquecer lo que hoy entendemos como enseñanza de la Filosofía, porque la Historia es testimonio de su eficacia, específicamente como medios y recursos que pueden ayudar a detonar el ejercicio crítico que pone en tela de juicio el orden establecido y genera alternativas. Por ello y por lo ya expuesto en la primera parte de este texto, hemos de intentar integrar tales elementos en nuestra propuesta de intervención didáctica.

4.1.- Práctica docente: entre lo conveniente, lo posible y el término medio

En las siguientes líneas vamos a realizar un ejercicio hermenéutico sobre los resultados de nuestra propuesta de intervención didáctica, llevada a la práctica en el Colegio de Ciencias y Humanidades panel Naucalpan, en la asignatura de Filosofía II, en el grupo 802 del turno matutino, con el propósito de *comprender* los hechos en términos de logros, carencias, equívocos, aciertos y con ello generar la propuestas pertinentes para alimentar nuestro ejercicio docente. Para ello es necesario tener en

cuenta las características específicas del contexto y los elementos de donde parte nuestra interpretación tales como el propósito de la intervención, logros, alcances y limitaciones.

4.2.- Propuesta didáctica

De manera general, diseñamos una estrategia de intervención didáctica para generar el pensamiento crítico y el ejercicio responsable de la autonomía, teniendo como recursos fundamentales el diálogo y la ironía, todo ello desde el paradigma de la Pedagogía crítica y centrado en la educación media superior en México.

Para ello se planeo una estrategia de siete sesiones de las cuales, las primeras cuatro se enfocan en generar en el estudiante el pensamiento crítico teniendo como recurso principal el *uso de la ironía* mediada por el cine y la literatura, cuya intención es obligar al otro a intentar aprender algo mediante el dolor de la impotencia frente al vacío que se muestra en la existencia; mientras que las últimas tres sesiones se centran en la identificación y descalificación de las contradicciones propias del contexto mexicano, lo que el plan de estudios de Filosofía del CCH de la UNAM señala en sus contenidos temáticos como una “ética aplicada”¹².

Intentamos ir de lo simple a lo complejo y siguiendo los pasos que propone Freire en su *Pedagogía del Oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*, realizando las adecuaciones necesarias y que son señaladas en el apartado dedicado a este aspecto. Primero investigamos cómo es que el sujeto de la enseñanza interpreta su realidad, para saber en qué nivel de conciencia se encuentra¹³: detectar lo que el autor llama “temas generadores”, y dilucidar después acerca de qué condiciones son las más favorables para que se genere el pensamiento crítico que pone en tela de juicio toda tradición establecida, todo aquello que representa una contradicción desde la óptica del poder entre opresores y oprimidos en el ámbito político, económico, social, cultural y religioso.

¹² Véase el *Programa de estudio de Filosofía I y II*, del CCH, UNAM p. 15.

¹³ Freire distingue al menos tres estados de conciencia: la conciencia *crítica*, la conciencia *ingenua* y la conciencia *mágica*. (Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 101 y 102). Tales estados de conciencia se dirigen a su realidad inmediata, a su situación concreta, pero de distinta manera.

Sesión 1

La primera sesión se dedicó a realizar un encuadre con el fin de conocer al grupo y sus “temas generadores”, es decir, los problemas que podrían trabajarse de acuerdo a sus características propias. Para lograr lo anterior recurrimos al diálogo y un ejercicio de autorreflexión bajo la técnica “árbol de la vida”.

Esta intervención inicia con siete estudiantes a quienes se les preguntó sobre la relación que han tenido con la Filosofía, sobre lo que conocen acerca de ella. Se mostraron temerosos de hablar o al menos eso me hicieron ver, mirándose entre sí como esperando que alguno dijera algo para ser descalificado mediante la burla. Sólo después de invitarles de varias maneras a participar, un par de ellos comentaron algo sobre “falacias” y “dilemas morales” como temas vistos el semestre anterior, sin poder dar cuenta claramente de algún tipo de aprendizaje respecto a los temas señalados.

Mostramos los contenidos temáticos, productos a realizar y la forma de evaluación, pero realmente hubo poca participación de su parte. Les solicité elaborar un “árbol de la vida” con cuatro descripciones morales de sí mismos, el dilema moral más fuerte que se ha experimentado, la descripción del contexto en el que más se ha sobresalido y cómo se ven dentro de cinco años, con el fin de conocer mejor el contexto y formas de ser del estudiante.

Surgieron dudas respecto al dilema moral e incluso respecto a lo que desean realizar dentro de cinco años, preguntas como “¿qué pongo aquí?” o “¿Cómo?” Se manifestaron en cosas tan simples que tienen que ver con nosotros mismos, con nuestras inclinaciones, con nuestra subjetividad, como si tuviesen miedo o simplemente esperaran a que les dijeran qué hacer.

Finalmente con nueve estudiantes y después de cierto modelado en las respuestas por parte del docente, empezaron a compartir mediante la lectura, partes de su árbol de la vida. Todos excepto uno de ellos, coincidieron con el deseo de concluir una “carrera universitaria” –la mayoría aún sin saber exactamente cual- para lograr cierta independencia económica respecto a sus padres e intentar pasarla lo mejor posible, que para ellos se reduce a “comprarse cosas, ir a fiestas y viajar”, sin saber exactamente qué o dónde ir. A partir de lo anterior se produjo el diálogo y fuimos ordenando su contenido en contextos: lo político, económico, social, cultural y su vínculo con la libertad, con el fin de ir ordenando el pensamiento.

Lo que *logramos* aquí fue la identificación de problemas generadores y hacer que hablaran un poco; finalmente se pudo hacer un encuadre adecuado y transmitir

confianza mediante las palabras, mostrarles que la Filosofía tiene un vínculo con todo aquello que de alguna manera ya habían pensado, deseado, imaginado, experimentado, etc., y que fue lo escrito por ellos mismos en su actividad.

Los siguientes ejercicios son evidencias de lo que aquí se señala:

López Rivera Wendy Jacqueline Grupo: 802
Filosofía II

"Árbol de la vida"

¿Cómo quisiera ser dentro de 5 años?

Quiero ser una profesionalista (pedagoga) y una madre ejemplar para mi hija - tener mis propias cosas: casa, ^{trabajo} ~~trabajo~~, etc.

Describir dónde han sobresalido más como persona

Creo que he sacado lo mejor de mí, con mi bebé, solo con ella te sabido abrirme como ser humano, he sobresalido creo yo, que como mamá.

Describir el dilema moral más importante

• Mi dilema moral más importante fue cuando me embarace y tuve que decidir si abortaba o no, este dilema duro como 2 semanas, pero decidi tener a mi bebé que ha sido la mejor decision de mi vida.

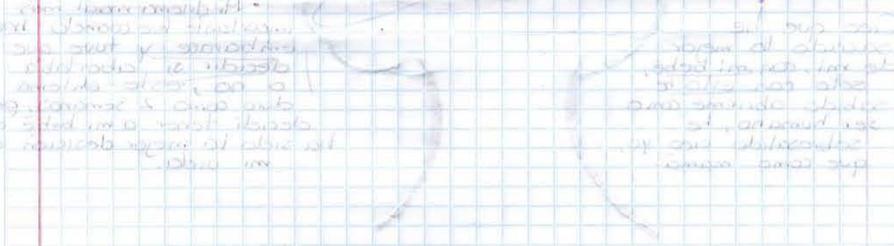
Describir . ¿Cómo soy moralmente?

- Soy puntual
- No tan honesta
- Algo violenta (cuando me hacen enojar) (un adulto)
- Ordenada

2023-09-03
F. Filosofía

La filosofía implica muchas disciplinas, está dentro de otras áreas, por ejemplo dentro de la economía, donde la sociedad nos dice que tenemos que estudiar una carrera en cierto contexto para hacernos de nuestros bienes materiales, pero la filosofía llega y pone en tela de juicio si es necesario o no. Esto implica la libertad de elección.

Si bien, la filosofía viene a poner en duda, si es la verdad lo que la sociedad impone, lo que la filosofía hace es ponernos a reflexionar, analizar, y tener nuestro propio criterio.



El pensamiento crítico es esencial para la filosofía. Esto implica la libertad de elección. Si bien, la filosofía viene a poner en duda, si es la verdad lo que la sociedad impone, lo que la filosofía hace es ponernos a reflexionar, analizar, y tener nuestro propio criterio.

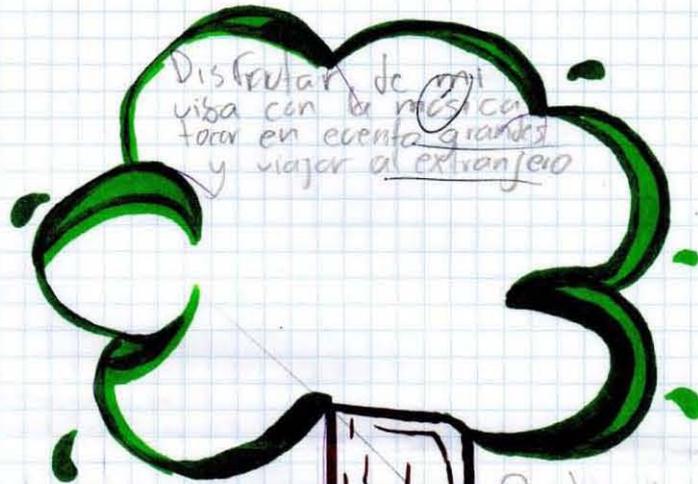
La filosofía implica muchas disciplinas, está dentro de otras áreas, por ejemplo dentro de la economía, donde la sociedad nos dice que tenemos que estudiar una carrera en cierto contexto para hacernos de nuestros bienes materiales, pero la filosofía llega y pone en tela de juicio si es necesario o no. Esto implica la libertad de elección.

Alfaro Garcia Axel Jézer

Grupo 802.

27/feb/15.

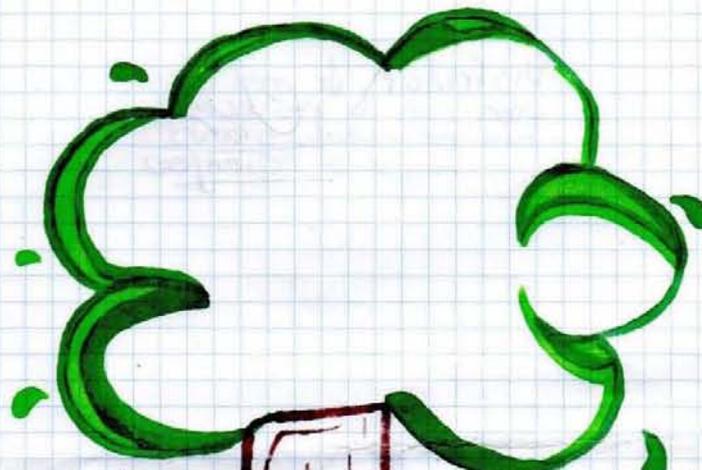
"Arbol de la Vida"



En la Música
Me gusta trabajar
Música es algo
que disfruto, me
pagan y no me
cuesta trabajo

Disfrutar con mi
familia o la música

Soy Frio Me cuesta trabajo olvidar
Soy Flojo y Soy en esos burlón



La libertad depende de que?
La Filosofía nos muestra
con diferentes temas que poco
tiene nuestra libertad
Económico, Político, con valores
Artístico o Cultural.

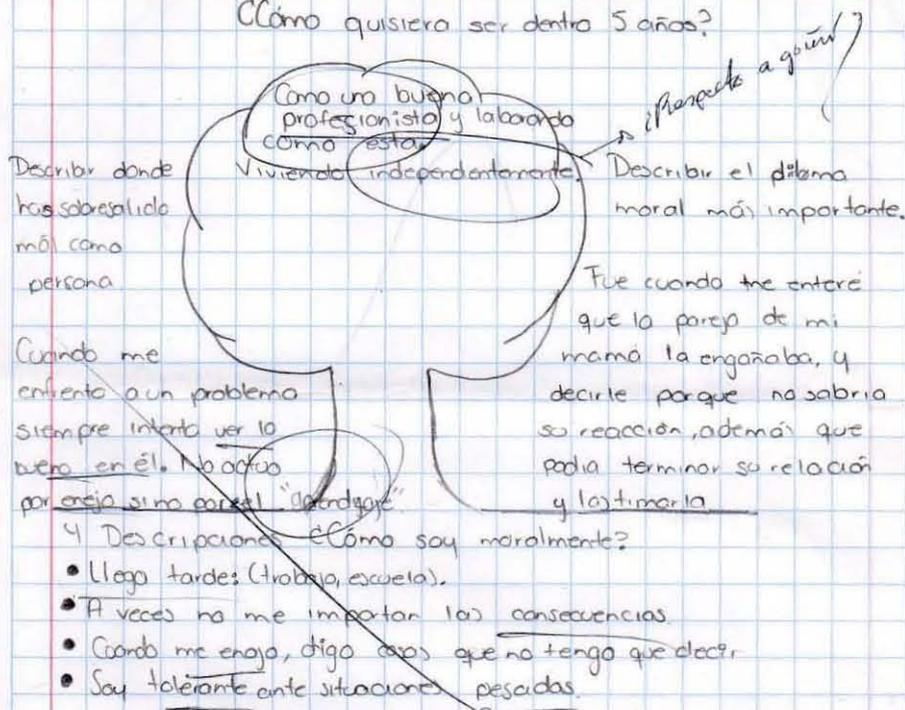
Económicamente lo vemos
de manera que si tienen
dinero tienen la "libertad" de
comprar lo que desean

pero eres excluido de
cuando que te da el
ejecutivo,
Políticamente lo distinguimos
por la libertad de
Relacionarnos con
nuestra comunidad

Economía	Político	Valores	Artístico

"Árbol de la vida"

¿Cómo quisiera ser dentro 5 años?



Político	Económico	Artístico	Valores
La filosofía se muestra en la relación a se tiene con la comunidad, y muchas veces en el que se dice de mí y si lo hago para ser más bien de mí.	Se muestra en cuestión de que muchas veces, solo se piensan y se hacen las cosas, en atención al dinero lo hago porque es bien remunerado.	Se muestra en como puedes expresarte y no necesariamente comunicarte verbalmente, aunque muchas veces no es valorado como a la gente le gustaría	Se muestra en como pones en alto tus valores, cual es que más aprecias y como a que haces para tenerlo como el principal

Las carencias de esta sesión se presentaron primero en la falta de participación por parte de los estudiantes, y en la poca asistencia puesto que de un grupo de treinta integrantes empezamos trabando con siete y al final se integraron otros dos. Respecto a la planeación, el orden para establecer los contextos en los que surgen las

contradicciones pudo haber sido más claro para los bachilleres, sin embargo se logró el propósito y realizamos un buen encuadre, puesto que finalmente los estudiantes se integraron a la participación mediante la lectura de su ejercicio.

Sesión 2

La segunda sesión se planeo con el fin de utilizar *la ironía* para generar el pensamiento crítico, tomando como pretexto el problema de la *identidad* frente al *hombre masa* y su vínculo con la *libertad*. Para ello utilizamos un *collage* que diseñamos de manera previa, cuyo tema central es la libertad frente a los valores establecidos por las sociedades de consumo, para exponerlo a los estudiantes -como dice Freire- a manera de “desafío” (Freire, versión digital: p. 78), y con ello detonar el diálogo esperando no una respuesta, sino la desestabilización del estudiante a partir de preguntas que muestren el vacío que existe detrás de las cosas y en este caso los valores del poderoso. Hubo algunos comentarios respecto a la libertad, el libertinaje y la formación, pero una vez más poca participación al inicio.

Después de la reflexión y poco diálogo se solicitó al estudiante responder a la pregunta “¿Quién soy yo frente al hombre masa?”, para posteriormente leerla y plantear el problema de la identidad desde los términos del estudiante. Todos coinciden en que son seres auténticos, únicos, que se encuentran más allá de los problemas comunes y saben cómo resolverlos, si es que les afectan. Como si se pudieran resolver las cosas de manera fácil, como pasa en el cine y la televisión: esta fue la actitud que se hizo presente. Lo anterior corresponde a una *conciencia ingenua*, que se asume superior a los hechos juzgándolos desde fuera y entendiéndolos como le da la gana, excluyendo todo tipo de interpretación distinta de los mismos. (Freire, 1982: p. 101-102)

Al término de ésta clase se les pidió conseguir una lectura para trabajar en la tercera sesión, con el fin de conferirles cierta responsabilidad y confianza y ver así frente a qué tipo de estudiante estamos.

¿Qué logramos? Que los estudiantes pensarán al menos el problema de la identidad frente al hombre masa, que vieran cómo es que la libertad suele ser sólo un término vacío, un fantasma del que se habla pero nadie o sólo algunos logran ver. En un par de casos vimos tristemente que se trata de la consciencia de aquél que apenas se entera, pues algunos de ellos confesaron no haberlo pensado antes. A esta sesión se incorporaron estudiantes que no se habían presentado, y algunos de los que se presentaron en la primera sesión ahora no estaban.

Israel Noé de Luna Perez

¿Quién soy?

Solo se que no soy esa persona que va de acuerdo a las normas de la sociedad, no me gusta vivir ^{¿Cómo sabes?} alado a todos aquellos estereotipos de las personas que viven en una rutina clara es difícil salir de todo aquello pero si experimentar se hizo con el fin de observar el resultado es lo que hago me gusta ver todos aquellos resultados que se pueden lograr ser ingrudente extravertido exagerado alegre osmadoroso probar de todo un poco para ver lo que me gusta sin importar las criticas.

Estoy muy tranquilo la mayor parte del tiempo es algo que me hace sentir bien no soy el tipo de persona que es serio solo por que sus padres se lo mandaron o la sociedad soy así solo por que a veces prefiero tener un debate mental con miyo ya que así solo son mis ideas las que analizo con miyo mismo antes de compartirlas con las demás personas.

Pienso realmente que la vida es un juego que te puedes tomar muy en serio y que si hay algunas maneras en las que quiero vivir una de ellas es enfunde la felicidad de otras personas me hace feliz y que solo puedes compartir con otros solo cuando peleas por los señas

¿Cuáles son?

Ining Ocampo Alvarez.

¿Quién soy?

Soy todo y soy nada.

El problema que nos caracteriza como jóvenes es y ha sido creer que sabemos quiénes somos y qué es lo que queremos pero no lo sabemos, vamos por la vida creyendo que sí porque no hemos respirado una oportunidad para pensarlo y definirlo.

Sé que sólo existe una persona que tiene dieciocho años de edad, cumple el 26 de marzo, quiere ser escritor, escribe, tiene un gusto peculiar para la Literatura, ama la poesía, escucha canciones de Lana del Rey, ~~habla la lengua de Shakespeare~~ ^{para recordar su tristeza.} gusta de fumar un cigarrillo para pensar, inspirarse y escribir, busca ser icónico, alguien difícil de descifrar, con un alma y espíritu secreto, sólo conozco a una sola persona que se describe así misma como La Gran Sirena azul, guardián del corazón azul. Ese soy yo todo eso.

Nunca he buscado parecer o ser diferente, cada quien se distingue por su esencia. Es cierto que hay personas "invisibles" o que buscan pasar desapercibidas pero eso sólo es un disfraz más.

Soy todo lo que he vivido: guerra, paz, armonía, fiestas, excesos, música, poesía, dolor, tristeza, depresión, amistades, relaciones amorosas, decepciones, fragilidad, vulnerabilidad, fortaleza.

Soy brisa de verano que rompe su calma rumbo en horizonte de anhelantes comientes.

Norma

Soy inusual, no tengo una personalidad amaglada, sólo hechos y deseos, sueños y pensamientos que logran marearme.

Creo saber quién soy, pero sería soberbio si dijera que así seré siempre, todo cambia. Quizás me vuelva peor y no tenga remedio, o quizás siga igual, o quizás nada pase.

Se que soy libre pero entre más libre creo que soy, más atado seré.

/ Interesantes reflexiones /

6-Marzo-2015

¿Quién Soy?

Interesante

Annel Laguna Alvarez es una persona que desde adul temprana empecé a cuestionarme todo. ¿Por qué las cosas se llaman como se llaman? ¿Quién le puso ese nombre? ¿Por qué nacemos y morimos? ¿Hay un Dios? ¿Y si todo es un sueño? Estas fueron unas de las varias preguntas que me hice desde niña, desde que tengo sentido me pregunté ¿Quién Soy? y hasta ahora sigo sin saberlo, ni los mejores científicos han podido descubrir quiénes somos los humanos, de dónde venimos, no han comprobado si existe un Dios, si existe una presencia, un alma, o un espíritu. Así que lo único que me distingue de todas las masas es mi mente, mis ojos y mis huellas dactilares.

¿Cómo sabes?

En primer lugar: mi mente es única en todo el mundo, nadie más tiene la capacidad de leerme, escuchar mis pensamientos, mi voz interna es muy diferente a la voz que utilizo al hablar, yo creo, imagino y todo eso pasa dentro de mí, mi conciencia es única, mis recordamientos y arrepentimientos también lo son, mis acciones negativas me llevan a unas fuertes y grandes guerras en mi mente ya que me enseñaron a no cometer errores, mi mentalidad es justa como la quiero, no creo en las mentiras y soy justa, siempre trato como me tratan y no me baso en hipocresías ni falsas sonrisas.

No creo que el lenguaje influya en como eres, ^{pero que} siempre digo "Que nadie sepa quien eres realmente" Así que todo de mí es MUY VERSÁTIL te puedo hablar muy educadamente, pero también muy de banda, mi forma de escritura cambia conforme quiero, así que no creo en las personas que te dicen como es tu personalidad con sólo ver tu letra. No creo que mi voz sea única, ni igual a ninguna, ya que cambio mis voces a mi gusto, escucho todo tipo de música, siempre sabre lo que cantas, así que me considero una persona VERSÁTIL, me adapto fácilmente a mis gustos y así me gusta ser, siempre haciendo lo que quiero y consiguiendo lo que quiero. Tengo una privilegiada mente que lo que imagino pasa teniendo una creencia (a la metafísica) y a una vida fuera de este mundo terrenal. Mis huellas dactilares son únicas como mis acciones, nadie decide como sentirme conmigo misma, así que nadie es culpable de mis actos mas que yo. Desafortunadamente aún vivo con las reglas y normas, pero en mi mente soy libre.

Y como último... Aún no sé quien soy. Y nadie lo sabe.

Considero mínimas o nulas las carencias de esta sesión, puesto que logramos desestabilizar al otro y mostrar lo vacío detrás de ciertos valores establecidos como el reducir el sentido de la existencia a la mera acumulación por la acumulación misma. El no identificar carencias no significa que fue una sesión perfecta puesto que pudo haber sido mejor, sino que simplemente logramos aquí nuestro propósito.

Sesión 3

Durante la tercera sesión la estrategia fue generar el pensamiento crítico a través de la identificación del “yo” frente al hombre masa, apoyados en las reflexiones que hace Nietzsche al respecto al inicio de su *Schopenhauer como educador*. Los estudiantes no consiguieron la lectura que se les solicitó ocho días antes, pero llegamos con fotocopias de la misma para realizar las actividades, lo cual confirma una conciencia ingenua.

Posteriormente leyeron sus escritos, lo cual dejó ver cómo es que se apropian el problema y lo llevan a la reflexión, que a su vez permite ver cómo es que están interpretando la realidad. El escrito que realizaron y leyeron mostró que, en efecto y como se señala en el apartado donde se reflexiona sobre las características de la adolescencia, están construyendo su identidad, pues coinciden con la idea de que son seres únicos, auténticos y que se encuentran más allá de los problemas del mundo de los adultos. Sin embargo, por otro lado y al mismo tiempo, siguen los valores dictados por el sistema capitalista, tales como la idea de que la existencia se reduce a trabajar más para ganar más y pasarla lo mejor posible respecto a lo monetario. En términos de Nietzsche, lo que se quiere lograr es: “una instrucción rápida para que cuanto antes pueda llegarse a ser alguien que gana dinero.” (Nietzsche, 2001: pp. 112 y 113)

Después desplazamos el problema de la identidad del “yo” frente al hombre masa, al problema de la “identidad del mexicano” frente a un mundo globalizado que pretende unificar valores y costumbres, puesto que, a la manera en que lo presenta Samuel Ramos en *El perfil del hombre y la cultura en México* y específicamente en la figura del “pelado”, se presenta como un desafío para cualquier mexicano. Sellamos con la pregunta para los estudiantes acerca de si realmente lo consideran un problema.

¿Qué logramos aquí? Que identificaran el problema, que supieran que existe y valoraran la importancia del mismo, que le dieran vueltas y ejercieran un juicio crítico respecto al mismo, en suma: la reflexión que debería llevar implícito el *compromiso* a la manera en que lo piensa Freire: (...)”estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica.” (Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 46).

Realmente logramos que vieron lo vacío que había detrás de sus propias reflexiones respecto a la pregunta ¿Quién soy?, en donde la mayoría coincide en tener un identidad única. Sin embargo y luego del collage y la lectura que utilizan la ironía, pudieron ver que realmente lo que las mayorías hacen es imitar y seguir viviendo en la minoría de edad, como se observa en el segundo escrito de las evidencias de esta sesión.

EL MEXICANO TIENE UN PROBLEMA YA Q' NO TIENEN
UNA IDENTIDAD PROPIA, SE VE EN LAS COSTUMBRES
Q' ADOPTA D' OTRAS CULTURA O D' OTROS PAISES.
CREO Q' EL MEXICANO TIENE UN PROBLEMA D'
COMPLEGIDAD AL NO PARSE CUENTA Q' LAS ACCIONES
Q' TIENE EN LUGARES "X" TIENEN UNA
RECURSION PARA TODA LA SOCIEDAD EN COMUN.
ME PARECE MUY JUNTO PENSAR Q' LOS MEXICANOS ASI
COMO SOMOS Y ME INCLUYO D' LA FORMA D'
CONFORMISMO QUIERAN O QUERAMOS LLEGAR A SER
UN PAIS DE ALTA GERARQUIA CON UNAS ACCIONES
MUY ESTUPIDAS → ¿Que podemos hacer?
¡Interesantes reflexiones!

PACMA TREJO CHRISTOPHER 802

Lesly Arana Rayón 802

13-Marzo-2015

¿Por qué es un problema la identidad del mexicano?

Efectivamente es un problema, puesto que desafortunadamente nos sentimos inferiores ante muchas naciones, pero claro, no nos gusta sentirnos así pero tampoco hacemos nada por salir de nuestra zona de comodidad (pereza). No digo que todos los mexicanos seamos iguales pero si tenemos ciertos rasgos o actitudes para que se nos identifique de esta manera. Pero de una cosa si estoy segura, se pueden romper patrones, al menos uno mismo y con satisfacción sabe o sabrá que hizo.

Isaquel Noé de Luna Pérez

(80)

La identidad del mexicano / no creo que sea un problema
ya que en todos los países se tiene diferente identidad
es simple y fácil criticar pero es muy diferente ser
criticado,

y que si los mexicanos somos bien vald madre
no todos los mexicanos somos así siempre por que
alguna vez si hemos actuado así pienso que el
mexicano tiene las armas para criticar las criticas
a su manera,

↳ Entonces tal vez sí sea un problema.

Finalmente, para dar el salto del problema de la identidad frente al hombre masa, al de la identidad del mexicano, se expuso la segunda parte del collage, que muestra

comentarios hechos a la cultura mexicana desde la televisión inglesa en el 2010, señalando al mexicano como “perezoso”, “holgazán”, que “come vómito frito y se arropa simplemente con una cobija que tiene un agujero en medio”.

Al final de la segunda parte de la exposición del *collage* alguien entre los estudiantes dijo en voz alta: “huevos”, como reacción a lo señalado en los videos. Antes de cualquier pregunta, antes de cualquier cosa, simplemente lo dijo, para luego disculparse afirmando que se había molestado por lo que había visto. Lo cual confirma, en efecto, la desestabilización de aquel que logra darse cuenta de que lo que valora tienen cierto contenido vacío, y con ello la pertinencia del recurso irónico en estudiantes y grupos con las características ya señaladas. Algo pasó en la conciencia de ese estudiante que lo sumergió en el problema de la identidad, ese es el mayor logro aquí.

Sesión 4

La cuarta sesión tiene como estrategia lograr la apropiación del problema de la identidad del mexicano, a través de la descripción y exposición del mismo en diferentes contextos mediante un *collage*, donde se muestra cierta representación de la identidad nacional en el arte, la política, la economía y la religión.

La mayoría de ellos mostraron descontento frente al problema básicamente porque los descalifica sin tener directamente la culpa de ello. La impotencia era notable, el problema aquí fue que les hizo falta lenguaje para decir todo lo que querían decir, simplemente se mostraron molestos sin saber qué hacer, sin referencias para ordenar sus ideas y expresar opiniones. Al menos esto permite ver que el problema se les presentó, en efecto como problema y a manera de “desafío”, además de mostrar una vez más la efectividad de la ironía como recurso para mejorar la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato mexicano.

Para sellar dicho aprendizaje se solicitó al estudiante plantear el problema en una reflexión escrita. Al final de esta sesión se encargó conseguir la lectura para trabajar en la quinta clase, un fragmento del texto de Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*, además de la descripción y exposición de un contexto donde se muestre algún rasgo propio de la identidad del mexicano. El docente mostró escenarios de manera modelada y ellos tendrían que haber señalado algunos otros, sin embargo, sólo tres estudiantes trabajaron en ello.

¿Qué se logró aquí? Una vez más desestabilizar al estudiante, poner en tela de juicio creencias como las reflejadas en sesiones anteriores, propias de la *consciencia ingenua*

que piensa que los hechos de su contexto le son ajenos, hasta que se sienten vulnerados y se saben impotentes.

¿En que consiste el problema de identidad del mexicano y como me afecta?

Éste consiste en que, bueno, yo pienso que esto no es de un día para otro ya viene de atrás, vamos siguiendo patrones y desafortunadamente los venimos siguiendo sin darnos cuenta de que nos afecta en cuestión de que si quieres viajar, salir, todo el mundo nos tiene en un contexto, de que aún no avanzamos. Un ejemplo, una amiga se fue de vacaciones al extranjero y llegó a una casa y la mujer que la atendió le preguntó que si ella era la que iba por el puesto de criada y ella le dijo no, "yo vengo de vacaciones" a lo que la chica respondió, es que todas las mexicanas vienen a trabajar. Porque el ejemplo, porque seguimos demostrando que no valemos como mexicanos, pero como ya había mencionado podemos cambiar patrones.

Lesly Arana Rayón 802.

traje el contexto.

* Traje la descripción de un contexto.
Mariana Mancilla.

20 Marzo 2015

¿En qué consiste el problema de la identidad del mexicano y cómo me afecta?

Es una pregunta muy compleja. Realmente nunca lo había pensado, pero creo que esto de la identidad en cada persona nunca es al 100% segura ya que conforme vamos creciendo vamos desarrollando diferentes habilidades y considerando nuevos gustos y cosas así. Hay otras cosas de las que estamos seguros, por ejemplo de qué es lo que quiero estudiar o dedicarme a hacer en mi vida, mis preferencias sexuales, las cosas que me gustan y lo que no, en general. Puede afectarme a mí, de forma tanto directa como indirectamente. Algunas de mis decisiones te van a afectar a determinadas personas y viceversa.

El que alguien no tenga determinada su identidad, es alguien inseguro y que no sabe lo que quiere y al relacionarnos con ese tipo de gente nos puede afectar en muchos sentidos.

¿En que consiste el problema de la identidad del Mexicano y como me afecta?

López Rivera Wendy Jacqueline

Consiste en saber en quién somos en realidad, qué es lo que nos caracteriza si es solo nuestro lenguaje, costumbre, etc. o va más allá de todo esto. No solo consiste en saber cómo nos vemos, sino cómo nos ven en otros lugares. saber en qué estamos bien y en qué estamos mal como mexicanos. Personalmente me afecta porque tengo una hija y es preocupante para mi que gente, que mexicanos les estoy dejando a mi hija. y que hija le deje.

(Trate de hacer la tarea, me base en un mercado, pero no lo escribi, sin embargo si me percate)

Los logros no pueden ser mayores puesto que la falta de constancia en la asistencia es la característica principal de este grupo de recursamiento donde cada sesión conocí a un estudiante nuevo y al mismo tiempo dejé de ver a los ya conocidos. La propuesta aquí es seguir trabajando (puliendo) el ejercicio del diálogo irónico con el grupo.

Sesión 5

Para la quinta sesión ninguno consiguió el texto solicitado, por lo que se procedió a hacer la lectura en voz alta para realizar las actividades planeadas, evitando con ello cualquier especie de paternalismo. Esta clase se finalizó con una reflexión donde se plantea el problema de la identidad nacional y una posible solución al mismo. Elementos señalados en el carácter del pelado se hicieron presentes en el aula: pereza y cobardía, reacciones verbales violentas, alusiones al poder, etc. Se señalaron tales hechos para ironizar respecto a las metas esperadas dentro de cinco años en su árbol de la vida como el terminar “una carrera universitaria”, y las actitudes manifestadas en su labor académica, la falta de interés que se manifiesta al llegar tarde, sentarse y cruzar los brazos sin tomar una sola nota ni sacar al meno una libreta para ver qué pueden aprender aún en contra de la propia voluntad.

Para sellar esta sesión se invitó al estudiante a ejercer la crítica ante lo que se le presentó e incluso asumió como desafío, y plantear una alternativa de solución al problema de la identidad desde la perspectiva del texto. Hubo respuestas que se quedaron en el nivel de los verbos, “intentar”, “cambiar”, “hacer consciencia”, etc., sin decir cómo llevarlo a cabo, sin embargo tres de ellos plantearon algo más allá, la *educación*, falta de aprendizaje por parte de ellos mismos debido a su propia pereza e incluso la manera en que fueron “criados”, aluden de algún modo a un proceso de formación que es necesario atravesar como si se tratase de una construcción de la propia identidad.

Solución del carácter.

- Buscar valores y virtudes que cada persona tenga para a base de ellos crear un carácter diferente resaltando las buenas cosas y dejar de ser o sentirse inferiores

Dejar de tratar de imitar al otro, teniendo en cuenta que nadie es perfecto, que nadie es mejor que otros, que somos diferentes, pero en cada persona hay algo por muy pequeño que sea que nos hace especiales y valiosos.

Darnos cuenta que con actitudes agresivas o con malas palabras no se soluciona nada, ni nos hace mejores

¿Cómo?

17 - Abril - 2015

Laura Pamela Pérez Díaz. Gpo. 802

Propuesta: Cambiar los contenidos de los medios de comunicación ya que ahí hay mucho contenido con el comportamiento de el pueblo, cambiarlo más a lo cultural y quitar lo pintoresco, mitos y chuscos y que sea un entretenimiento que nos deje buenas enseñanzas.

Wendy Rodríguez López
21-1-2012

Propuesta.

Pues yo opino que para que el Mexicano cambie esta forma de ser "pelado" es necesario principalmente una buena educación (de casa), el fomento de los valores, de igual manera en las escuelas, pero que esta educación que se da sea mejor de la que hay ahora que mejorar.

También es necesario que los medios de comunicación hagan algo al respecto en cuanto a su publicidad que ejerce porque en ella también viene una forma vulgar de como nos ven a nosotros los mexicanos.

Pero la principal cosa que yo creo es aceptar que somos mexicanos dejar a un lado ese estilo español y adoptar lo que tenemos como país

Lo que logramos en esta sesión fue dar cierta continuidad al problema y la apropiación del mismo por parte del estudiante que ya empieza el tránsito de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. De alguna u otra manera han podido darse cuenta de que no tienen el comportamiento de ese ser único que señala Nietzsche y que ellos mismos se reconocían en un primer momento.

Las carencias siguen siendo más abundantes por parte de los estudiantes, lo cual impide en cierta medida ver nuestras propias carencias respecto al trabajo instrumentado, puesto que no podemos llevar a la práctica las sesiones tal y como se planearon en un primer momento debido al comportamiento del grupo.

Sesión 6

La sexta sesión se planeó con una estrategia para ejercer el pensamiento crítico a través de la *descalificación* de ciertos elementos, a la manera en que sugiere Adorno¹⁴, como por ejemplo en la mercadotecnia, el arte y la política, mediante la exposición de un *collage*, cuya finalidad fue mostrar *medios* de descalificación de las contradicciones propias de nuestro contexto. El documental y la animación expuestos han de servir de ejemplo para que posteriormente ellos creen un medio semejante y de alguna manera podamos ver cierta ética aplicada o bien un compromiso detrás de la reflexión.

Al finalizar esta clase se informó al estudiante que la última sesión se trabajaría en línea, creando un *medio* para la descalificación y enviando un reporte del mismo vía correo electrónico. Únicamente se recibieron dos reportes que, respecto al contenido, fue notable una investigación al estilo del estudiante contemporáneo en donde se copia y pega información sin haberla digerido, es decir, sumidos aún en la comodidad que otorga la *minoría de edad*.

¿Qué logramos? Evidentemente hay pensamiento crítico en el estudiante, tiene cierto nivel de consciencia, no lo calificamos como tonto, simplemente hace falta colaborar, es decir, dejar de lado la pereza y la cobardía que aún caracterizan a muchos de ellos para que salga de su minoría de edad. No atribuyo el pensamiento crítico únicamente a la intervención que se puso en práctica, la asignatura de Filosofía solo es una parte de la formación del bachiller y sería absurdo pensar que somos los únicos docentes preocupados por dicha tarea.

Lo que sí podemos atribuir a nuestra intervención es que todo el bagaje y la precomprensión que el sujeto tiene de las cosas, las haya dirigido de manera ordenada hacia problemas filosóficos que tienen un vínculo directo con sus propias convicciones, haciendo uso de su entendimiento. Algunos de ellos confesaron no haber pensado los

¹⁴ Así lo dice el autor: Pienso, por ejemplo, en la posibilidad de ir a ver películas comerciales con los últimos cursos de los institutos y, quizá también de las escuelas, mostrando luego sin más a los alumnos la clase de patraña con que han tenido que enfrentarse, lo falaz de todo eso. O en la de inmunizarlos, en un sentido similar, contra ciertos programas matinales, tan comunes en la radio, en donde los domingos a primera hora se les invita a escuchar una música radiante, como si viviéramos, como se dice tan bellamente, en un “mundo sano”. (Adorno, 1998, p. 125).

elementos problematizados de esa manera, aunque realmente es algo que de algún modo saben, pero lo tienen desorganizado y por ende poco claro para tomar conciencia plena del problema.

Wendy Jacqueline López Rivera

24-Abr-15

Propósito: Ejercer el pensamiento crítico a través de la "descalificación" en la Mercadotecnia, política y el arte.

Los videos que se proyectaron en clase se me hacen un poco ~~vulgares~~, en el primer video la verdad no entendi de que trataba "cumbres". El segundo del noticiero se me hizo tan ~~vulgar~~, pues en un noticiero es para que se den las notas del día unicamente y que nosotros ejerzamos un pensamiento con ellas, más sin embargo en este noticiero tal parece que importa más la belleza de la mujer. En el tercer video se me hizo algo tanto promover películas (novelas) en el noticiero, pero bueno de ante mano se ve que esto es para que la veamos y sigamos consumiendo televisoras generando ganancias para ellas y nosotros quedemos ^{en la} ignorancia.

El video de AMLO es una descalificación hacia él y su partido por parte de otro partido según con la idea de generarnos "un pensamiento en contra de él" diciendonos "esto quieres para México".

21-1-2018

Y por último el video de Nueva Alianza es con el fin de que no seas ni de izquierda ni derecha, que votes por su partido que no está dentro de los famosos grupos de partido izquierdo-derecha.

... ..

Itzel Aurora Chavez Lopez
Filosofia II

24-Abril-2015

Pensamiento crítico.

En el primer video comentan el ego del hombre y que ellos no tienen la necesidad de estar con las mujeres y prestarles atención, lo hacen ver como un hombre deseable por encima de una mujer, en lugar de demostrar una equidad de género.

En el segundo video utilizan a una mujer semiencuerada para manipular al televidente, puesto que es un medio de distracción. Al igual que es algo muy poco apto para el tipo de programa, ya que da una idea diferente.

En el tercer video se sale de contexto recomendar o recomendar una novela en un noticiero, cuando hay millones de noticias importantes que tomar en cuenta y por el contrario no lo hacen.

En el cuarto video muestran a AMLO como una persona contrario a lo que dice, que en lugar de apoyar al pueblo lo perjudica, pero de igual manera es una forma de manipular a las personas para lograr un objetivo, en este caso que AMLO no llegue a la presidencia.

En el quinto video hablando no hacer distinción por encima de las cosas para que de tal manera no voten por otros partidos que no lo hacen.

24 Abr 2015

Mariana Marcella Tapia.

En realidad no puedo o ~~mal~~ ^{bien} no me dan ganas de criticar ~~ninguno~~ de estos videos. Creo que toda la gente hace lo mismo todos los días injustificando sus actos.

A todos nos molesta algo que vimos en los videos anteriores, pero creo que tener un "pensamiento crítico" no es suficiente para mejorar la situación.

Puedo decir que todo esto puede parecer malo, pero para algunas personas lo ven normal o hasta bueno.

→ Pero ~~en el~~ ~~comienzo~~ de ...
(Esto ya ~~no~~ ~~permanece~~ ~~así~~)

Norma

Tratando de generalizar lo anterior, podemos decir que logramos devolver lo que el estudiante ya sabe y expresa, pero de una manera ordenada y estructurada, con el propósito de emanciparle respecto a las contradicciones de su contexto. Aunque resulta claro que siete sesiones, un semestre, o bien tres años en el bachillerato mexicano resultan insuficientes para ser educado o al menos recibir algún tipo de enseñanza,

puesto que no dejamos de aprender. Decir que son insuficientes no significa decir que son inútiles, por ello vamos ahora a hacer un ejercicio de interpretación acerca de lo narrado en esta parte, después de referirnos al contexto.

Lo que logramos después de nuestra práctica docente en el CCH podemos verlo en dos niveles distintos: lo académico y lo realmente experimentado, es decir lo que se logra hacer en términos de evaluación, y aquello que se queda impreso en el alma para toda la vida.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos decir que a partir del trabajo realizado en el aula los logros no fueron los suficientes para cubrir plenamente los propósitos señalados por el programa, puesto que la mayoría de ellos resultaron inconstantes y poco responsables respecto a la entrega de tareas y asistencia constante. Esto nos dice dos cosas: primero, que este tipo de estudiantes son los que más necesitan salir de la minoría de edad, y por ende, los que más necesitan desarrollar actitudes filosóficas. Y segundo, que el hecho de ser tan inconstantes y poco responsables confirma la posición del menor de edad que carece de arrojo para tener el valor de servirse de su propio entendimiento. Puesto que estar en un lugar que no se quiere estar, lo cual se manifiesta con actitudes que se encuentran alejadas del ser estudiante, los coloca en el lugar del cobarde que pretende dejar las cosas como están debido también a su pereza.

Respecto al nivel de la experimentación, podemos decir que los logros fueron enormes, puesto que aún obteniendo baja calificación las experiencias vivenciadas en el aula mostraron realmente la desestabilización de algunos de ellos, lo que podría transformarse en actitudes futuras en tanto tuvieron un efecto de reacción emocional.¹⁵

La evaluación de las sesiones

Ahora bien ¿cómo evaluar lo anterior? Teniendo en cuenta lo que señala la mtra. Rosa Martha Gutiérrez en su trabajo *Acciones constructivistas para la evaluación de los aprendizajes* y consideramos la evaluación (...) “como la emisión de un juicio de valor y no únicamente como la acreditación y certificación del alumno (...)” (Gutiérrez, 2006:

¹⁵ Véase Eutopía, *Los programas del bachillerato, Reflexiones de profesores*. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, segunda época, año 3, números 12-13, oct-mar, 2010: “Si nos interesa favorecer actitudes autónomas y responsables, necesitamos revisar la forma en que tales enfoques contribuyen a la integración de creencias, deseos y emociones que pueden derivar en ciertas actitudes.” En el artículo del mto. Jorge Luis Gardea Pichardo, titulado *Responsabilidad y autonomía: ¿problema de vigencia temática o de enfoques?*, p. 83.

p. 5); y siendo plenamente conscientes de que realizamos nuestra práctica docente en una institución pública cuya operatividad se rige por reglamentos y manuales, debemos tener en cuenta el propósito del programa que atendimos con nuestra intervención de siete sesiones y, al mismo tiempo, hacer dicho juicio de valor.

Nuestra práctica se inserta en la asignatura de Filosofía II, atendiendo específicamente el propósito que espera que el estudiante adquiera elementos que le ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social, según el Programa de estudios vigente del CCH de la UNAM.

Así, tenemos que hacer aquí un juicio de valor respecto a nuestra propia práctica y los resultados obtenidos por propio estudiante; y los logros respecto a los propósitos institucionales. Lo anterior deja ver entonces una contradicción, puesto que por un lado los estudiantes responden de manera relativamente positiva y reaccionan frente a la instrumentación de nuestra propuesta; y por otro lado no cumplen con lo establecido por una institución que propone el desarrollo responsable de la autonomía en el egresado. Es decir, que por un lado se favorece el desarrollo de la autonomía en los propósitos de la asignatura; y por otro se limita al estudiante a lo regido por el reglamento. Lo cual nos hace sospechar del discurso institucional que apuesta por la autonomía, mientras que el discurso político evita y sanciona cualquier tipo de desvío respecto al orden establecido, lo cual resulta un problema respecto a la evaluación.

4.3.- Contexto y práctica docente

En este apartado vamos a caracterizar de manera concreta el contexto donde se aplicó nuestra propuesta de intervención didáctica, describiendo las características esenciales del CCH en la experiencia más que en los propósitos institucionales, es decir, en los que se percibe y vive en lo cotidiano, para después hacer lo mismo con el grupo particular con el que se trabajó.

El CCH tiene sistemas de enseñanza en distintas modalidades que van más allá de la educación escolarizada, con el fin de cubrir las necesidades de los estudiantes y tomando en cuenta que no siempre son las mismas. Programas de asesoría como el caso del Programa Institucional de Asesorías, cursos sabatinos, y evaluaciones extraordinarias son ejemplos de ello. No obstante, aún con tales recursos, existen

estudiantes que tienen dificultades para la acreditación de algunas asignaturas, y se abren grupos de recursamiento que se insertan dentro del sistema escolarizado, pero que ya no es precisamente un grupo común donde los estudiantes se enfrentan a experiencias nuevas dentro del aula.

Los grupos de recursamiento suelen estar conformados de estudiantes que por alguna razón dejaron de asistir a clase, o reprobaron la asignatura. De cualquier manera, se trata de sujetos que ya “conocen” algo sobre la materia e incluso sobre el sistema de enseñanza del docente, lo cual tiene ventajas y desventajas: puede suceder que recurrar incite al estudiante a ser más participativo y aprovechar la experiencia para enriquecer las sesiones; o bien, utilizar lo que ya se sabe para aprobar con el mínimo esfuerzo; o tal vez, una combinación de ambos.

Nuestra propuesta de intervención didáctica se realizó en el grupo de recursamiento 802, en la asignatura de Filosofía II, de 7 a 9 del turno matutino. Se trata de un grupo de aproximadamente 30 estudiantes en lista, de los cuales asistieron nueve de una manera bastante irregular. Estudiantes que muestran su interés no asistiendo a las sesiones, sin tomar nota, sin hacer tarea, con apatía frente a los contenidos y las actividades, en suma, resistiéndose francamente al proceso educativo, sin dejarse educar, y sin embargo esperando terminar una carrera universitaria sin saber claramente cuál, según lo que respondieron en su “árbol de la vida”.

Si es cierto lo que afirma Samuel Ramos que dice Platón, y el individuo particular es una imagen del Estado en general, realmente dicho grupo no es sino un reflejo de nuestro contexto cultural, absorbido plenamente por los valores de las sociedades de consumo, donde el único fin es generar ganancias en el menor tiempo posible. Veamos qué nos dice esto.

4.4.- Interpretación de nuestra práctica docente

Para interpretar lo anterior vamos a partir del supuesto de que la descripción de lo ocurrido durante las sesiones es semejante a un texto¹⁶, al que podemos interrogar por el sentido del mismo y cuyo autor desconocemos, pero conocemos su contexto, es decir, somos conscientes de que no desconocemos del todo lo que vamos a interpretar, pero

¹⁶ Seguimos aquí la noción de texto que señala Paul Ricoeur en su obra *Del texto a la acción*: “Llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura.” p. 127.

tampoco nos es del todo familiar. No partimos de cero y ello nos ayudará a realizar el ejercicio hermenéutico. Así, queremos comprender el sentido de este texto, comprender qué es lo que nos dice en este momento respecto a lo que estamos buscando ahora. En otros términos, tener claros los logros, equívocos y propuestas para superarlos desde nuestro hacer docente. Para ello vamos a hacer tres preguntas a los hechos narrados respecto a nuestra intervención didáctica.

Retomemos lo dicho por Aristóteles al final de su *Política* y a manera de conclusión, y que hemos citado al inicio de este texto:

Es manifiesto, en suma, que en la educación deben establecerse estas tres normas: el término medio, la posibilidad y la conveniencia. (Aristóteles, 1996: p. 310)

Así, al pensar en mejorar la educación desde cualquier perspectiva debemos tener en cuenta siempre tres normas: lo deseable, lo posible y el término medio, es decir, lo que conviene y lo que se puede realizar. En otros términos, que sea pertinente y que pueda llevarse a la práctica, siendo concientes de la diferencia entre lo que se planeó y lo que se logró. Partiendo de tales consideraciones, preguntemos a nuestro texto ¿Qué tan *conveniente, posible e innovadora* resultó nuestra intervención de acuerdo a los resultados señalados y cuáles fueron los logros obtenidos y las carencias a superar?

Intentemos responder poco a poco teniendo en cuenta ciertos niveles de interpretación. Para saber si la propuesta es pertinente, debemos recordar lo que se dijo en otro apartado, a saber, la pertinencia de esta propuesta para generar el pensamiento crítico es evidente desde la perspectiva de la teoría crítica y desde la pedagogía crítica, esto es, desde una perspectiva política en términos de relaciones de poder entre opresores y oprimidos resulta necesaria y urgente. Esto nos permite ver que hay aquí un *nivel político* de interpretación, referido a las intenciones que hay detrás de las instituciones, es decir, el fin que cumple cada una de ellas.

Ahora bien, desde la perspectiva de los propósitos curriculares, tanto del Colegio como de la asignatura, es necesario el ejercicio crítico para el bien de la comunidad porque soluciona conflictos dentro de la misma. Si el CCH contempla como propósito de los programas de Filosofía que el estudiante pueda “asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente la vida”, entonces una propuesta como la nuestra resulta ser conveniente también desde la perspectiva institucional en un mundo

globalizante y que poco a poco excluye al oprimido del ámbito de las decisiones. Así, podemos ver que al mismo tiempo hay un *nivel institucional* de interpretación.

El propósito general de nuestra intervención didáctica es mejorar la enseñanza de la Filosofía, generando las condiciones adecuadas para colaborar con la salida de la “minoría de edad” del estudiante, que desde la perspectiva kantiana es debido a una falta de voluntad, de valor para servirse del propio entendimiento como vimos en su momento (Kant, 2004: p. 87); y desde la perspectiva freireana es debido al miedo a la libertad. Tenemos entonces un *nivel individual* de interpretación, en el que nada se puede hacer si el sujeto de la educación no pone una mínima parte de voluntad y valentía. Pero que al mismo tiempo se vincula con el nivel político y social, en tanto que el contexto y las transformaciones histórico-sociales influyen de manera directa en los estudiantes y sus hábitos de estudio.

Nuestro ejercicio hermenéutico gira entonces en torno a tres niveles que guardan ciertos vínculos entre sí y al mismo tiempo tienen cierta independencia: *lo individual, lo institucional y lo político*. Así, es importante tomar en cuenta las relaciones que guardan y su ejercicio individual durante nuestra intervención didáctica tanto para la evaluación como para su interpretación.

¿Qué tan posible o viable resultó ser la propuesta? Resumiendo la experiencia de la instrumentación de nuestro trabajo, podemos decir que lo que se logró realmente fue conducir toda la energía y capacidad de reflexión del estudiante hacia las contradicciones de su contexto, hacia la relación entre opresores-oprimidos y la libertad que se cree poseer presentando cada elemento como un *desafío*, con el propósito de llegar a esa reflexión que implica el compromiso y por ende la acción transformadora de la realidad. Además del trabajo respecto a la *memoria*. Aspectos que vamos a desarrollar en las siguientes líneas.

Sabemos más por experiencia que por erudición que no hay un grupo perfecto y que cada uno de ellos es realmente distinto al otro aún en el mismo nivel y contexto. Una de las características principales del grupo en el que se realizó la práctica fue la inconstancia o constante inasistencia, lo cual es sumamente problemático durante el proceso formativo por varias razones que pueden resumirse en la posible paradoja de educar a un sujeto ausente, que aunque pueda darse el caso en las obras de arte que educan sin ser su propósito fundamental a un sujeto ausente en el sentido de que son para cualquier espectador, en el caso de las clases presenciales del bachillerato escolarizado en México genera más problemas que beneficios.

¿Por qué falta a clases un estudiante inscrito en el sistema escolarizado? Se supone que el estudiante lo es en la medida que pone de su parte y no por obligación, como vimos en el primer apartado de esta investigación. El no asistir más que a un par de sesiones de una serie de siete, no indica más que una falta de voluntad, aunque no se descartan otro tipo de problemas como los personales, psicológicos, económicos, políticos y culturales, que influyen en la voluntad. De manera irremediable existen elementos como los arriba señalados que se infiltran en el aula y al mismo tiempo la rebasan, obstáculos para el ejercicio docente que deben tomarse en cuenta para la evaluación y mejora de la misma.

Uno de los problemas derivados de la inasistencia por parte del estudiante es la imposibilidad de llevar cierta continuidad y con ello, coherencia y sentido de los contenidos temáticos abordados en el aula y por ende, la posibilidad de tener algún tipo de efecto positivo en el estudiante. Resulta sumamente complicado explicar, dar orden a aquello que se pretende enseñar cuando los estudiantes no estuvieron la sesión o sesiones anteriores, o bien, los que estuvieron antes ahora ya no están, desequilibrando por completo el proceso formativo y el posible efecto positivo en la memoria y el carácter que podría llegar a tener cualquier enseñanza. Entendemos aquí la memoria siguiendo a George Steiner quien afirma que: "...la memoria es la Madre de las Musas, el don humano que hace posible todo aprendizaje." (Steiner, 2007: p. 38)

Hablar de la memoria como condición de posibilidad de todo aprendizaje, no significa que éste sea reducido a la memorización, además, es vista por nosotros no sólo como la base del proceso formativo, sino también como el sentido último de la educación, al menos en el nivel individual y en el nivel político, en lo público y lo privado, puesto que de las sesiones de Filosofía en el bachillerato mexicano apostamos a que de algún modo algo de lo enseñado en la asignatura permanezca dentro del estudiante de modo tal que, ante las vicisitudes de la existencia pueda tener referentes y con ello convicciones y actos inteligentes, por ello lo mejor es que lo aprendido, sea mucho o poco, permanezca en algún rincón de la *memoria* del bachiller para llevarse a la práctica cuando sea necesario. Respecto a la importancia de la memoria durante y después del proceso formativo, Steiner señala lo siguiente:

Mientras que buena parte de la doxa platónica, puesta en boca de Sócrates, se expresa por medio de mitos, el meollo de las enseñanzas de Jesús está contenida en parábolas: una taquigrafía oral encaminada a la memorización. (Steiner,

2007: p. 41)

El texto señala que las enseñanzas de los más grandes formadores de conciencias, que después se convertirían en las más grandes propuestas éticas en occidente, el pensamiento crítico y la Filosofía cristiana, echan mano de recursos que favorecen la memoria. Se trata de un lenguaje peculiar que no define las cosas propiamente, sino que a través de imágenes intenta enseñar contenidos grandes y profundos, que además tiene el propósito de permanecer en la memoria del sujeto, gracias no a la memorización sino al *impacto* que dicha experiencia tiene en el sujeto. La virtud de una enseñanza de este tipo consiste entonces en sintetizar en imágenes y palabras los grandes problemas que aquejan al hombre junto con sus misterios, de tal manera que a cualquiera le resulte claro ver lo que se aborda, y al mismo tiempo genera una interpretación propia y abierta de la realidad. De algún modo podemos decir que se busca desestabilizar al otro gracias al impacto de las imágenes que pueden formarse con el lenguaje.

Nuestra propuesta se basa en la ironía Socrática y el uso de la imagen a través del *collage* que, junto el pensamiento crítico, pretende desestabilizar al estudiante de manera tal que los contenidos se le presenten como un “desafío” y puedan permanecer así en la memoria. Así, la viabilidad de la misma, es decir la posibilidad de realizarse en la experiencia se fundamenta en el uso y la adecuación de tales elementos que siempre han funcionado durante el ejercicio docente en nuestro contexto específico de las aulas del bachillerato mexicano.

Las reacciones manifestadas por parte de los estudiantes durante las sesiones, actitudes como el esperar a qué les digan qué hacer, llegar tarde, asistir de manera irregular, sin tarea, sin notas, sin ganas de ser educado, son características propias del que vive en la minoría de edad, del oprimido.

Retomando el planteamiento de Aristóteles en su *Política* respecto a las normas que debemos tomar en cuenta al pensar mejorar la educación y partiendo de la interpretación de lo narrado, nuestra intervención didáctica resulta conveniente desde el ámbito político puesto que los estudiantes muestran estar aún en una minoría de edad, institucionalmente es lo más deseable e incluso de manera individual, sin embargo, aún hay problemas de pereza y cobardía respecto a tener el valor de hacer uso de su propio entendimiento.

Nuestra propuesta fue posible porque los estudiantes tienen cierto nivel de conciencia que permitió generar condiciones a manera de desafío mediante la ironía provocada por

el *collage*. Lo que obstaculiza la posibilidad de realizarla en los mejores términos, es precisamente la parte política desde la perspectiva del opresor que dicta valores al oprimido y que éste acepta de manera acrítica, lo cual puede verse en las actitudes contradictorias, como por ejemplo ver la educación como un mero medio de movilidad social sin saber qué estudiar, pero con la seguridad de que hay que estudiar algo para salir de donde se está: éste es precisamente el justo medio, saber que somos una parte de la formación del estudiante y ser conscientes de que el pensamiento crítico no basta, sólo es el inicio de la posibilidad de transformar el entorno mediante la acción.

Los hechos narrados y la inasistencia como característica principal del grupo nos permite señalar que, como docentes de Filosofía no somos los únicos involucrados en el proceso formativo, es decir, existen agentes que llegan hasta el aula y rebasan la buena voluntad del docente, así que resulta absurdo afirmar que con nuestra intervención se generó un pensamiento crítico que no se había generado antes; o bien que nuestros resultados fueron totalmente nulos. Ambos extremos resultan imposibles. En efecto, hay logros puesto que se hizo un trabajo con una finalidad y no quedamos en los mismos términos en los que empezamos. Logramos ordenar lo que de algún modo los estudiantes ya traían.

Las reacciones por parte de los estudiantes nos permiten ver que, en efecto, los elementos que siempre han funcionado, como la intención de mejorar la enseñanza de la Filosofía mediante elementos que pretendan permanecer en la memoria, resultan una de las mejores alternativas para estudiantes contaminados por los valores establecidos por el opresor, puesto que el *dolor* que generan hacen que, en efecto, algo quede marcado aún en contra de la propia voluntad. Nuestra propuesta basada en la ironía como recurso pedagógico contempla el dolor como medo de acceso y potencializador del aprendizaje. Respecto al dolor y su función durante el aprendizaje como catalizador Gadamer señala lo siguiente:

Esta fórmula no sólo significa que nos hacemos sabios a través del daño y que sólo en el engaño y la decepción llegamos a conocer más adecuadamente las cosas (...) Lo que el hombre aprenderá por el dolor no es esto o aquello, sino la percepción de los límites del ser hombre, la comprensión de que las barreras que nos separan de lo divino no se pueden superar. (Gadamer, 2003: pps. 432-433)

Lo anterior nos permite comprender que el proceso educativo es interminable y que

como docentes de Filosofía en el nivel medio superior sólo contribuimos una parte, lo cual no significa que no sea importante, puesto que el aula es uno de los pocos contextos donde pueden generarse condiciones adecuadas para generar alternativas y la ironía es una de las mejores herramientas para ello.

Conclusiones generales

Resulta urgente abordar el problema de la minoría de edad desde una pedagogía que pretenda emancipar al sujeto de la educación respecto a los mecanismos que le tienen sometido y oprimido, si se quiere superar el estado de barbarie en el cual vivimos. Para ello es necesario conocer al sujeto de la educación que en nuestro caso específico es el estudiante de bachillerato que comúnmente atraviesa un estado de adolescencia.

El parámetro que permite determinar lo normal y lo patológico en el comportamiento del adolescente en el aula es, más que el no dañar al otro ni a sí mismo sin traicionarse o anteponer lo público a lo privado, hacerse responsable de sí mismo y por ende del otro, por lo que la enseñanza de la Filosofía resulta ser aquí lo más conveniente en tanto ofrece alternativas para que el sujeto se responsabilice de sí mismo durante su inserción al mundo de los adultos.

Toda enseñanza debe responder a las necesidades del sujeto de la misma, teniendo en cuenta sus características propias y también su contexto. Así, nuestra intervención debe responder a las necesidades que surgen durante la adolescencia donde se hace una reconstrucción de la identidad de acuerdo a lo aquí señalado.

Diseñamos e instrumentamos una propuesta de intervención didáctica con el fin de superar el estado de la minoría de edad en que se encuentra el hombre masa, teniendo como recurso pedagógico la ironía entendida como un ejercicio de desmitificación respecto a las contradicciones propias de los mecanismos de poder de nuestro tiempo.

Llevamos a la práctica nuestra propuesta, entre estudiantes que traen cierto bagaje y conciencia de los problemas entre opresores y oprimidos, pero con un pensamiento un tanto vago y desordenado, y pudimos devolvérselo de una manera ordenada, con el fin de que, mediante la reflexión y el pensamiento crítico asumiera un compromiso que apunte a la praxis como transformación de la realidad social.

Sin embargo el problema surgió al momento de evaluar las actividades de los estudiantes, puesto que se manifestaron las contradicciones del discurso institucional que pretende promover el ejercicio responsable de la autonomía, mientras que limita al estudiante a lo meramente establecido por el reglamento.

Esto se traduce en un problema más grave puesto que nos coloca en actitud sospechosa frente al discurso político que otorga autonomía a las instituciones en el ámbito institucional, que a su vez promueve el ejercicio del pensamiento crítico y la autonomía responsable, pero por otro lado tenemos la práctica centralizada de la educación a través de las reformas laborales y educativas, reglamentos institucionales

específicos tanto para el docente como para el estudiante, lo cual constituye un problema que debe atenderse pero que aquí nos resulta insuficiente el espacio.

Los aciertos y logros obtenidos después de nuestra investigación, diseño, fundamentación e instrumentación de nuestra propuesta de intervención didáctica para mejorar la enseñanza de la Filosofía en el CCH que podemos señalar son los siguientes:

1.- Estamos frente a nuevas generaciones de estudiantes que tienen otras necesidades de enseñanza debido a las condiciones histórico-sociales que atravesamos como parte de las sociedades de consumo. Se encuentran en un estado de minoría de edad y son portadores de una conciencia ingenua que nos asume aún su papel frente a las contradicciones de los mecanismos de poder, pensando que no le afecta de manera directa. Frente a este panorama, nuestra propuesta que tiene como recurso la ironía que muestra el vacío detrás de los valores establecidos desde el poder poniendo en tela de juicio toda tradición establecida, resulta ser no sólo la más deseable sino también la más posible de llevar a la práctica debido a su eficacia desde la antigüedad y porque llega de manera directa a las emociones a través del dolor que genera aprendizaje.

Lo que hace falta es seguir puliendo el ejercicio irónico con la intención de que el estudiante dé a luz a sus propios juicios, mediante el ejercicio crítico, puesto que no hay mejor manera de ejercer la autonomía de manera responsable que aprendiendo por nosotros mismos aquello que no podemos aprender de otra manera y que sin embargo puede ser sugerido de manera indirecta gracias al recurso del que aquí hacemos uso y del que se ha utilizado como método de enseñanza desde tiempo de Sócrates.

2.- Logramos impactar de manera esporádica, pero sólida y profunda en el ser del estudiante que más lo necesita en nuestro contexto, puesto que sus expresiones y reflexiones denotan el coraje y la impotencia del saber que aquello que se ha valorado por las masas durante los últimos tiempos, realmente carece de contenido. Lo cual tiene alta probabilidad de convertirse en actos trascendentes.

3.- Comprender al sujeto de la educación donde desarrollamos nuestra principal actividad profesional como docentes del bachillerato mexicano, además de conocer alternativas respecto a estrategias, recursos y técnicas para obtener mejores resultados.

Lo anterior nos permite comprender que el proceso educativo es interminable y que como docentes de Filosofía realmente sólo contribuimos en una parte, lo cual no significa que no sea importante, puesto que el aula es uno de los pocos contextos donde

pueden generarse condiciones adecuadas para generar alternativas frente a contextos de barbarie.

Anexo I: planeaciones

Sesión 1

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Ezequiel González Ortega
ASIGNATURA	Filosofía II
SEMESTRE ESCOLAR	Sexto semestre
PLANTEL	Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	06 de Octubre de 2014

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Introducción al pensamiento ético y estético
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que se asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
APRENDIZAJE(S)	Investigación de los “temas generadores”
TEMA(S)	Encuadre

III. ESTRATEGIA

Investigar algunos de los *problemas generadores* que pueden trabajarse con el grupo de acuerdo a sus características, a través del diálogo y un ejercicio de auto-reflexión bajo la técnica “El árbol de la vida”.

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	Tiempo necesario para el desarrollo de la actividad (en el aula y extraclase)
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Actividades de enseñanza:</p> <p>Inicio: Sondeo y diálogo</p> <p>Desarrollo:</p> <p>1.- Coordinación del diálogo y reflexión a través de la elaboración del “árbol de la vida”.</p> <p>Cierre:</p> <p>Diálogo y esquematización de resultados.</p> <p>Actividades de aprendizaje:</p> <p>1.- Diálogo</p> <p>2.- Elaboración del “Árbol de la vida”</p>

	<p>3.- Participación y exposición de comentarios sobre lo escrito.</p> <p>4.- Elaboración de una tabla que organice los elementos señalados.</p>
ORGANIZACIÓN	<p>1.- El docente se presenta y presenta los propósitos de la sesión. Al mismo tiempo, va realizando un sondeo sobre los conocimientos previos y la opinión personal acerca de los contenidos y la asignatura. Inicia con preguntas sobre el contacto que se ha tenido con la Filosofía, la relación que se tuvo con ella en otros <i>contextos</i>, el <i>aprendizaje</i> que se obtuvo y el vínculo que tiene ello con la vida cotidiana. Es importante ir describiendo los <i>niveles</i> que se van mostrando en las palabras del estudiante: político, económico, religioso, artístico, etc., para organizar sus propias ideas e intereses. (20 min.)</p> <p>2.- Se solicita al estudiante realizar un “árbol de la vida” bajo las siguientes instrucciones:</p> <p>a) Dibujar un árbol en el centro de una hoja de papel. (Para entregar)</p> <p>b) En las raíces poner 4 descripciones partiendo de la pregunta “¿Cómo soy moralmente?”.</p> <p>c) En la parte superior del árbol describen “¿Cómo quisiera ser dentro de 5 años?”</p> <p>d) En las ramas de la izquierda, describen el “Dilema moral más importante que han vivido”.</p> <p>e) En las ramas de la parte derecha, describir “dónde han sobresalido más como personas”.</p> <p>(20 min.)</p> <p>4.- El docente exhorta al estudiante a leer su escrito, con la intención de investigar cuál es el <i>nivel de conciencia</i> con que el otro está leyendo la realidad, se entabla el diálogo y se recopila información importante en el pizarrón, sobre los <i>contextos</i> y las formas en que se está interpretando la existencia. Se invita al otro a leer la parte que quiera de su “árbol”, y después a hacer un comentario sobre el efecto de la realización del mismo (20 min.)</p> <p>5.- Se realiza un último sondeo sobre el vínculo de los contenidos temáticos, con los elementos señalados en el pizarrón. (20 min.) El estudiante realiza una tabla con los elementos recuperados, a manera de organizador y cierre. (10 min.)</p>
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Pizarrón, marcadores, papel y bolígrafo.
EVALUACIÓN	Participación y Tabla para organizar información.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	
COMENTARIOS ADICIONALES	

VI. ANEXOS

Sesión 2

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Ezequiel González Ortega
ASIGNATURA	Filosofía II
SEMESTRE ESCOLAR	Sexto semestre
PLANTEL	Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	06 de Octubre de 2014

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Introducción al pensamiento ético y estético
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que se asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
APRENDIZAJE(S)	Reconocer el problema de la propia identidad frente al hombre masa y el mundo globalizado, como una relación de poder entre opresores y oprimidos.
TEMA(S)	El problema de la libertad, el deber y los valores.

III. ESTRATEGIA

Utilizar la ironía para generar el pensamiento crítico tomando como pretexto el problema de la identidad, el hombre-masa y su vínculo con la libertad.

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	Tiempo necesario para el desarrollo de la actividad (en el aula y extractase)
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	Inicio: Actividades de enseñanza: Recuperación de la sesión 1 y conocimientos previos a través del <i>dialogo</i> . Exposición del <i>collage</i> que muestra el problema a través de la imagen. Desarrollo: Modera el dialogo sobre lo que se observa en las imágenes proyectadas y el vínculo con la propia existencia y la libertad. Cierre: Primer planteamiento del problema en términos de poder, a través

	<p>de la relación entre opresores y oprimidos. Coordinación de plenaria para sellado de aprendizajes.</p> <p>Actividades de aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Vincula lo visto en la proyección con su existencia 2.- Reflexiona frente a la pregunta “¿Quién soy?” 3.- Participa en el dialogo 4.- 1er planteamiento del problema en los términos del estudiante, a manera de cierre.
<p>ORGANIZACIÓN</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- El docente proyecta dos fragmentos de “Fritz Cat”, y la introducción de “Trainspointing”, cuyo fin es mostrar de manera irónica la relación entre opresores y oprimidos, y el problema de la libertad frente a dicha relación de poder. (20 min) De ser necesario se repite la proyección del video. 2.- Se inicia el diálogo sobre lo visto en la proyección y su vínculo con la vida cotidiana, se escuchan interpretaciones de los estudiantes. Todo ello se recupera en el pizarrón a manera de esquema o hilo conductor, para ir viendo los niveles en los que aparece el problema (Político, religioso, cultural, económico). Para ello se pueden apoyar en las preguntas guía para la “descripción de contextos” (20 min.) 3.- Se solicita al estudiante realice una reflexión escrita, primero definiéndose en una sola palabra, respondiendo a la pregunta “¿Quién soy yo frente al hombre masa?”, tomando en cuenta lo comentado en el diálogo. El docente expone la dificultad que implica dicho cuestionamiento. (15 min.) 5.- Se invita al estudiante a leer su reflexión, con la intención de ver cómo van interpretando la realidad. El docente escucha al estudiante y le hace preguntas referentes al problema del poder, la condición del oprimido y las posibilidades de salir de ella. La intención aquí es desestabilizar: que el otro se dé cuenta de que las propias convicciones no resisten mucho cuando se someten a la crítica. Recupera elementos importantes en el pizarrón, y plantea el problema de la libertad respecto a los valores establecidos por las sociedades de consumo. (20 min.) 6.- Se solicita el estudiante plantear el problema de la identidad en un mundo globalizado con sus propias palabras. (10 min.) 7.- Se invita al estudiante a leer su reflexión escrita para dialogar sobre lo escrito. (20 min.) El fin aquí es reflexionar sobre el entorno político, artístico y cultural subordinado a lo económico. 8.- Solicitar que consigan y hagan la lectura de Nietzsche, <i>Schopenhauer como educador</i>, parágrafo 1. 9.- Actividad extra-clase: <p>Instrucciones: se informa al estudiante sobre la realización de un registro de observación del mexicano en distintos escenarios. (20 min.)</p>
<p>MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO</p>	<p>Pizarrón, marcadores, proyector, DVD.</p>

EVALUACIÓN	Respuesta a la pregunta “¿Quién soy?”, y reflexión escrita.
------------	---

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	Nietzsche, F. <i>Schopenhauer como educador</i> , Valdemar. Barcelona 2000.
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	
COMENTARIOS ADICIONALES	Breves comentarios o aclaraciones.

VI. ANEXOS

Instrucciones: se realizará una práctica de campo con el propósito de observar el comportamiento del mexicano en distintos contextos, y determinar si hay algo en común en ellos.

1.- Organizar equipos de 2 a 3 personas

2.- Elegir un contexto (mercado, plaza pública, el estadio, la arena, la iglesia, transporte público) y documentar las características del contexto y los comportamientos de los personajes involucrados.

Las siguientes preguntas pueden orientar en la caracterización del contexto ¿Cuáles son las reacciones de la gente en ese contexto? ¿Por qué crees que reaccionan de tal manera? ¿Qué tipo de lenguaje utilizan para comunicarse? ¿Cuál es el objetivo de sus actos? ¿Cuáles son los valores que se muestran?

Sesión 3

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Ezequiel González Ortega
ASIGNATURA	Filosofía II
SEMESTRE ESCOLAR	Sexto semestre
PLANTEL	Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	06 de Octubre de 2014

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Introducción al pensamiento ético y estético
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que se asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
APRENDIZAJE(S)	Fomentar el pensamiento crítico a través del reconocimiento del problema de la identidad y su vínculo con la libertad, en un planteamiento teórico-filosófico que señala alternativas.
TEMA(S)	El problema de la libertad, el deber y los valores.

III. ESTRATEGIA

Generar el pensamiento crítico a través de la identificación del “yo” frente al hombre masa, y la respuesta a las preguntas planteadas por Nietzsche en el primer párrafo de su texto *Schopenhauer como educador*.

IV. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	Tiempo necesario para el desarrollo de la actividad (en el aula y extraclase)
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Actividades de enseñanza</p> <p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Recuperación de la sesión no. 2, así como de conocimientos previos. 2.- Presentación y coordinación de la lectura de Nietzsche donde se plantea el problema y un primer acercamiento al yo desde la propuesta del loco de Turín, en la primera parte de su <i>Schopenhauer como educador</i>. <p>2.- Coordinación de diálogo entre pares.</p> <p>3.- Rotación de pares</p> <p>3.- Coordinación de plenaria</p> <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4.- Coordinación de actividad de sellado: instrucciones para la realización de una opinión escrita sobre lo revisado en la lectura. <p>Actividades de aprendizaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Participa en el dialogo 2.- Lectura crítica

	3.- Trabajo entre pares 4.- Reflexión escrita 5.- Participación en plenaria
ORGANIZACIÓN	1.- El docente inicia el dialogo para la recuperación de conocimientos previos y el planteamiento del problema a revisar. (10 min.) 3.- Se presenta el texto y las instrucciones de lectura para su realización. (15 min.) 4.- Participación en dialogo (10 min) 5.- Respuesta a las interrogantes que plantea explícitamente el texto. (15 min.) 6.- Participación en plenaria (20 min.) 7.- Llevar el problema de la identidad al problema concreto de la identidad del mexicano, por medio de la exposición de un collage, donde se presenta al mexicano en el arte, la política, el deporte, la economía. (20 min.) 8.- Planteamiento del problema en una reflexión escrita (10 min.)
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Pizarrón, marcadores, texto.
EVALUACIÓN	Respuesta a las interrogantes del texto de Nietzsche, participación y reflexión escrita donde se plantea el problema de la identidad del mexicano.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	Nietzsche, F. <i>Schopenhauer como educador</i> , Valdemar. Barcelona 2000.
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	Nietzsche, F. <i>Schopenhauer como educador</i> , Valdemar. Barcelona 2000.
COMENTARIOS ADICIONALES	Breves comentarios o aclaraciones.

VI. ANEXOS

Se incluyen todos los textos, rúbricas e imágenes completos en apoyo a la estrategia.

Por ejemplo:

Anexo 1: Cuestionario de Evaluación

Cuestionario

Responde cuidadosamente las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué es lo que has amado hasta ahora verdaderamente?
- 2.- ¿Qué es lo que ha atraído a tu espíritu?
- 3.- ¿Qué lo ha dominado y, al mismo tiempo, embargado de felicidad?

Sesión 4

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Ezequiel González Ortega
ASIGNATURA	Filosofía II
SEMESTRE ESCOLAR	Sexto semestre
PLANTEL	Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	06 de Octubre de 2014

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Introducción al pensamiento ético y estético
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que se asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
APRENDIZAJE(S)	Identificar del problema de la identidad del mexicano
TEMA(S)	El problema de la libertad, el deber y los valores.

III. ESTRATEGIA

Promover el pensamiento crítico a través de la apropiación del problema de la identidad del mexicano, mediante la descripción y exposición del mismo en distintos contextos.

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	Tiempo necesario para el desarrollo de la actividad (en el aula y extraclase)
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	Actividades de enseñanza Inicio: Recuperación de conocimientos previos Desarrollo 1.- Coordinación para la elaboración y exposición de un <i>collage</i> donde se muestre la representación del mexicano por el mexicano en distintos contextos. a) Plaza pública

	<p>b) Transporte público</p> <p>c) Centros de esparcimiento</p> <p>d) Centros de manifestaciones culturales</p> <p>e) Redes sociales</p> <p>3.- Coordinación de plenaria</p> <p>Cierre:</p> <p>1.- Moderador del análisis del collage</p> <p>Actividades de aprendizaje</p> <p>1.- Recopila y observa la exposición del <i>collage</i></p> <p>2.- Participa del análisis de contextos</p> <p>3.- Plantea el problema sobre la identidad del mexicano y señala su vínculo con la libertad, con los recursos propios del estudiante, en una reflexión escrita.</p>
<p>ORGANIZACIÓN</p>	<p>1.- El docente modera la exposición del <i>collage</i> sobre la representación del mexicano en distintos contextos (40 min.)</p> <p>2.- El docente modera y coordina el análisis del <i>collage</i>, recuperando los contextos en donde se muestra el mexicano: el arte, la política, religioso, económico. (20 min.)</p> <p>3.- Diálogo entre pares sobre el problema de la identidad y representación del mexicano. (10 min.)</p> <p>4.- Reflexión escrita donde se plantea el problema y se señala por qué es un problema, de manera que nos afecta. (5 min.)</p> <p>5.- Conclusiones (10 min.)</p> <p>6.- Solicitar al estudiante consiga el texto de Samuel Ramos, <i>El perfil del</i></p>

	<i>hombre y la cultura en México, Psicoanálisis del mexicano.</i> (10 min.)
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Pizarrón, marcadores, proyector, texto.
EVALUACIÓN	Elaboración y exposición de la “Descripción de una contexto”; y un primer planteamiento del problema.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	Garibay, Ricardo, <i>Milusos</i> . México. 1970. Paz, Octavio. <i>El laberinto de la soledad</i> , FCE, México: 1973. Samuel, Ramos. <i>El perfil del hombre y la cultura en México</i> , espasa-calpe. México. 1992.
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	Paz, Octavio. <i>El laberinto de la soledad</i> , FCE, México: 1973. Samuel, Ramos. <i>El perfil del hombre y la cultura en México</i> , espasa-calpe. México. 1992. Garibay, Ricardo, <i>Milusos</i> . México. 1970.
COMENTARIOS ADICIONALES	Breves comentarios o aclaraciones.

Sesión 5

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Ezequiel González Ortega
ASIGNATURA	Filosofía II
SEMESTRE ESCOLAR	Sexto semestre
PLANTEL	Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	06 de Octubre de 2014

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Introducción al pensamiento ético y estético
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que se asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
APRENDIZAJE(S)	Identificar del problema de la identidad del mexicano
TEMA(S)	Ética aplicada

III. ESTRATEGIA

Generar el pensamiento crítico y la reflexión a través de la lectura del texto de Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*, en el apartado de “El pelado”.

IV. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	Tiempo necesario para el desarrollo de la actividad (en el aula y extraclase)
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Actividades de enseñanza</p> <p>Inicio:</p> <p>Recuperación de conocimientos previos</p> <p>Desarrollo</p> <p>1.- Coordinación para la elaboración y exposición de un <i>collage</i> donde se muestre la representación del mexicano por el mexicano en distintos contextos.</p> <p>a) Plaza pública</p> <p>b) Transporte público</p> <p>c) Centros de esparcimiento</p> <p>d) Centros de manifestaciones culturales</p> <p>e) Redes sociales</p> <p>3.- Coordinación de plenaria</p> <p>Cierre:</p> <p>1.- Moderador del análisis del <i>collage</i></p> <p>Actividades de aprendizaje</p> <p>1.- Recopila y observa la exposición del <i>collage</i></p> <p>2.- Participa del análisis de contextos</p>

	3.- Plantea el problema sobre la identidad del mexicano y señala su vínculo con la libertad, con los recursos propios del estudiante, en una reflexión escrita.
ORGANIZACIÓN	<p>1.- Se hace un recuento de las sesiones anteriores, se presentan los nuevos contenidos y el organizador didáctico. (15 minutos). Se pide a alguno de los estudiantes ayude a recuperar alguna de las sesiones, con el fin demostrar nuestra capacidad de memoria, y la constancia que han tenido en la sesión, porque en el árbol e la vida se dijo que lo que querían era terminar una licenciatura. Aquí está la ironía. ¿Qué estamos haciendo para lograr nuestros propósitos?</p> <p>2.- El docente modera y coordina el análisis del <i>collage</i>, recuperando los contextos en donde se muestra el mexicano: el arte, la política, religioso, económico. (20 min.)</p> <p>3.- Diálogo entre pares sobre el problema de la identidad y representación del mexicano. (10 min.)</p> <p>4.- Reflexión escrita donde se plantea el problema y se señala por qué es un problema, de manera que nos afecta. (5 min.)</p> <p>5.- Conclusiones (10 min.)</p> <p>6.- Solicitar al estudiante consiga el texto de Samuel Ramos, <i>El perfil del hombre y la cultura en México, Psicoanálisis del mexicano</i>. (10 min.)</p>
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Pizarrón, marcadores, proyector, texto.
EVALUACIÓN	Elaboración y exposición de la "Descripción de una contexto"; y un primer planteamiento del problema.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	<p>Garibay, Ricardo, <i>Milusos</i>. México. 1970.</p> <p>Paz, Octavio. <i>El laberinto de la soledad</i>, FCE, México: 1973.</p> <p>Samuel, Ramos. <i>El perfil del hombre y la cultura en México</i>, espasa-calpe. México. 1992.</p>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	<p>Paz, Octavio. <i>El laberinto de la soledad</i>, FCE, México: 1973.</p> <p>Samuel, Ramos. <i>El perfil del hombre y la cultura en México</i>, espasa-calpe. México. 1992.</p> <p>Garibay, Ricardo, <i>Milusos</i>. México. 1970.</p>
COMENTARIOS ADICIONALES	Breves comentarios o aclaraciones.

Sesión 6

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Ezequiel González Ortega
ASIGNATURA	Filosofía II
SEMESTRE ESCOLAR	Sexto semestre
PLANTEL	Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	06 de Octubre de 2014

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Introducción al pensamiento ético y estético
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que se asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
APRENDIZAJE(S)	Ejercer el pensamiento crítico a través de la “descalificación” de las contradicciones próximas a nuestro contexto. (El consumismo, el capitalismo, la política y la educación).
TEMA(S)	Ética aplicada

III. ESTRATEGIA

Ejercer el pensamiento crítico a través de la descalificación en la mercadotecnia, el arte y la política.

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	Tiempo necesario para el desarrollo de la actividad (en el aula y extraclase)
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	Actividades de enseñanza Inicio: Recuperación de conocimientos previos Desarrollo 1.- Coordinación y trabajo de lectura comentada.

	<p>2.- Elaboración de preguntas guía.</p> <p>Cierre:</p> <p>Actividades de aprendizaje</p> <p>1.- Recupera elementos previos.</p> <p>2.- Participa en el ejercicio de lectura.</p> <p>3.- Participa en plenaria</p>
<p>ORGANIZACIÓN</p>	<p>1.- El docente enuncia el propósito de la sesión y expone el collage. Explica la intención de la descalificación. Primero se expone el video sobre el consumismo la era de la estupidez. Luego, el capitalismo explicado de manera sencilla y rápida. La historia del agua embotellada. (15 min.)</p> <p>2.- Se le pregunta al estudiante cuál es el vínculo de los videos con la libertad. Se hace énfasis en que se trata de una descalificación a través del ejercicio crítico. Se le pregunta al estudiante cómo se hace para ejercer el pensamiento crítico. Para poder ejercer el pensamiento crítico es necesario ver más allá de lo normal, volvernos hiperbóreos, elevarnos con la reflexión que si es de verdad, lleva implícita la acción. Se hace énfasis en que el pensamiento crítico no es un regalo de Dios, sino un acto de la voluntad. A las personas semejantes les ocurren cosas semejantes, si me comporto como siempre me va a ocurrir lo de siempre. Traiciónate a ti mismo para encontrar lo desconocido. Se inicia un breve diálogo. También se hace énfasis en que se usó lo más cercano al arte para la descalificación. Los artistas, cuando lo son en verdad, muestran alternativas. (15min.)</p> <p>3.-Se expone la segunda parte del collage, que contiene ya no elementos de descalificación, sino a descalificar. Noticiero que recomienda ver telenovela, noticiero que expone a la mujer como juguete sexual, video del instituto cumbres, spots políticos. (20 min.)</p> <p>4.- Se solicita al estudiante trabajar en equipo para elaborar de manera escrita su descalificación de los visto en el collage. (10 min.)</p> <p>5.- Se inicia el diálogo escuchando y retroalimentación al estudiante. (15 min.)</p> <p>6.- Se solicita la actividad final. (15 min.)</p> <p>Instrucciones:</p> <p>a) se arman equipos para elegir un tema entre economía, política y cultura.</p>

	<p>b) Buscar elementos para la descalificación</p> <p>c) Elaborar un medio de descalificación. Puede ser un video, una animación fotográfica, o un escrito argumentativo, una pintura, cómic, cartel, o un dibujo.</p> <p>d) Enviar correo electrónico para recibir rúbrica de evaluación para la actividad final.</p>
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Pizarrón, marcadores, proyector, texto.
EVALUACIÓN	Reflexión escrita donde se plantea el problema y una alternativa de solución.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	<p>Garibay, Ricardo, <i>Milusos</i>. México. 1970.</p> <p>Paz, Octavio. <i>El laberinto de la soledad</i>, FCE, México: 1973.</p> <p>Samuel, Ramos. <i>El perfil del hombre y la cultura en México</i>, espasa-calpe. México. 1992.</p>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	<p>Paz, Octavio. <i>El laberinto de la soledad</i>, FCE, México: 1973.</p> <p>Samuel, Ramos. <i>El perfil del hombre y la cultura en México</i>, espasa-calpe. México. 1992.</p> <p>Garibay, Ricardo, <i>Milusos</i>. México. 1970.</p>
COMENTARIOS ADICIONALES	Breves comentarios o aclaraciones.

Anexo II
Organizador didáctico
Sesiones para el tema de la Libertad

Sesión 1
Fecha: 27/febrero/2015

TEMA	Encuadre
TÉCNICA	“Árbol de la vida”
TAREA A PEDIR	Autorreflexión escrita bajo la técnica señalada.
PRODUCTOS A ALCANZAR	Encuadre a través de la lectura de las reflexiones y el <i>dialogo</i> con los estudiantes. El estudiante elabora su “árbol de la vida”
EVALUACIÓN	Participación y tabla para organizar información. (10%)

Sesión 2
Fecha: 06/Marzo/2015

TEMA	El problema de la libertad, el deber y los valores.
TÉCNICA	Dialogo, observación y autorreflexión.
TAREA A PEDIR	Reflexión escrita frente a la pregunta “¿Quién soy?”, y un primer planteamiento del problema de la identidad. Nota: hay una práctica extra-clase que consiste en la descripción de escenarios.
PRODUCTOS A ALCANZAR	Reflexión escrita y planteamiento del problema en términos de opresores y oprimidos.
EEVALUACIÓN	Se trata de una evaluación formativa a manera de cierre, observable en el planteamiento del problema sobre la propia identidad frente al hombre masa, en términos de poder; y la respuesta a la pregunta “¿Quién soy yo frente al hombre masa?”; y la participación del estudiante. (15%)

Sesión 3
Fecha: 13/Marzo/2015

TEMA	El problema de la libertad, el deber y los valores.
-------------	---

TÉCNICA	Dialogo, observación y autorreflexión a partir de la lectura de un fragmento de <i>Schopenhauer como educador</i> . Uso de la imagen para detonar el dialogo sobre la identidad del mexicano.
TAREA A PEDIR	a) Cuestionario: 1.- ¿Qué es lo que has amado hasta ahora verdaderamente? 2.- ¿Qué es lo que ha atraído a tu espíritu? ¿Qué lo ha dominado y, al mismo tiempo, embargado de felicidad? b) Apropiación del problema de la identidad del mexicano a través del reconocimiento de la representación del mexicano en el cine y la literatura.
PRODUCTOS A ALCANZAR	Cuestionario y reflexión escrita.
EEVALUACIÓN	Reflexión escrita que contenga al menos una opinión argumentada sobre lo que se revisó en la sesión. (Planteamiento del problema); y respuesta a los cuestionamientos sugeridos en la lectura. (10 %)

Sesión 4

Fecha: 20/Marzo/2015

TEMA	El problema de la libertad, el deber y los valores.
TÉCNICA	Uso de la imagen para detonar el dialogo sobre la identidad del mexicano.
TAREA A PEDIR	Apropiación del problema de la identidad del mexicano, a través del análisis de la representación del mexicano en las descripciones documentadas por el estudiante.
PRODUCTOS A ALCANZAR	“Descripción” y presentación de un contexto; reflexión escrita (planteamiento del problema de la identidad del mexicano).
EVALUACIÓN	“Descripción y exposición de un contexto”; reflexión escrita. (15%)

Sesiones para el tema Ética aplicada.

Sesión 5

Fecha: 27/Marzo/2015

TEMA	Ética aplicada
TÉCNICA	Dialogo, reflexión y
TAREA A PEDIR	Apropiación del problema de la identidad del mexicano a través del reconocimiento de la representación del mexicano en el cine y la literatura.
PRODUCTOS A ALCANZAR	Escrito
EVALUACIÓN	Planteamiento del problema.

Bibliografía

- Aberastury (et. al.), (, 2005) *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Paidós, México.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Aristóteles, (2000) *Poética*, UNAM, BSGRM, México.
- _____, (1996). *Política*, México: Porrúa.
- Dolto, F, (, 1992) *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para hablar con los jóvenes*, seix barral, México.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI: México.
- , (1974) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI: México.
- , (2004) *Pedagogía de la autonomía*, Paz y tierra, Sao Paulo.
- Gadamer, (2000) *La ecuación es educarse*, Paidós, Barcelona.
- _____, (2003). *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme.
- Gardea Pichardo Jorge Luis, titulado Responsabilidad y autonomía: ¿problema de vigencia temática o de enfoques? En Eutopía, *Los programas del bachillerato, Reflexiones de profesores*. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, segunda época, año 3, números 12-13, oct-mar, 2010.
- Gutiérrez Rodríguez, Rosa, (2008) M., *Acciones constructivistas para la evaluación de los aprendizajes*, Dos culturas: México.
- Kant, I. (2013) *¿Qué es ilustración?* Madrid: AE.
- Kierkegaard. (2000) *Sobre el concepto de ironía en constante referencia a Sócrates*, Trotta, Valladolid
- _____, (2009) *In vino veritas*, AE: Madrid.
- Laercio, D., (2008) *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. AE, Madrid.
- Nietzsche, F. (2001). *Schopenhauer como educador*. Valdemar: Madrid.
- Programas de estudio de filosofía I y II actualizado*, UNAM, CCH.
- Pilatowsky, B. (coord.) (2013) *La configuración de la nación mexicana: un proyecto de inclusión y exclusión*. UNAM: México.
- Ramos, S. (1995) *El perfil del hombre y la cultura en México*. Espasa Calpe:
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*, México: FCE.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. México: FCE, Siruela..
- Onfray, M. (2002). *Cinismos: retrato de los filósofos llamados perros*. Argentina: Paidós.

Platón, (2003) *Diálogos, Menon o de la virtud*, Porrúa, México.

_____, (2003) *Diálogos, Fedro*, Porrúa, México.

UNESCO, (2011) *La filosofía: una escuela de la libertad*, México.

Vargas Lozano, Gabriel, (Ccomp.) (2011), *La situación de la filosofía en la educación media superior*, Torres asociados, RIHE, México.

Winnicott, (1993) *El niño y su mundo externo*, Lumen, Buenos Aires.