

Tópicos sobre Filosofía

1º Congreso Internacional de Filosofía en la Educación Media Superior

Zapopan, Jalisco, México
20 a 22 de noviembre 2024



BUAP

COBAEH
CONSEJO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR



Universidad
Autónoma
de Nayarit



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benéfica de Jalisco



COBAEP
Colegio de Bachilleres
del Estado de Puebla

UAH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
HUELVA

PREPA
IBERO
PUEBLA



Primera Edición 2025

D.R: 2025, Olimpiada Mexicana de Filosofía

Sociedad internacional de Filosofía en la Educación Media Superior

ISBN 978-607-59504-1-9

Editado en México

Coordinadores

Ángel Ernesto Jiménez Bernardino

Jorge Alberto Álvarez Ascencio

Diseño de portada y contraportada

Marco Alejandro Ramírez García



BUAP

COBAEH



Universidad
Autónoma
de Nayarit



COBAEP

LAH

PREPA
IBERO
PUEBLA



Sociedad Internacional de
Filosofía
en la Educación Media Superior

Comité Editorial

Gustavo Adolfo Maldonado Martínez
Ángel Ernesto Jiménez Bernardino
Omar Rivera Martínez
Maribel Benítez Vega
Marcelo Lobosco
Carolina Gómez Saldívar
Rodolfo Martínez Gutiérrez

Universidad Autónoma de Chihuahua
Universidad de Guadalajara
Universidad La Salle
Universidad de Guadalajara
Universidad de Buenos Aires
Universidad de Guadalajara
Instituto Tecnológico de México, Campus
Tijuana

Colaboradores y agradecimientos

Instituciones:

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo
- Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla
- Universidad Autónoma de Chihuahua
- Universidad Autónoma de Yucatán
- Universidad Michoacana
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Universidad Autónoma de Nayarit
- Universidad de Guadalajara
- Preparatoria Ibero (Puebla y Tlaxcala)
- Sociedad de Profesores de Filosofía de España
- Sociedad Internacional de Filosofía en la Educación Media Superior
- Delegación de la Olimpiada Internacional de Filosofía en México
- Delegación de la Olimpiada Internacional de Filosofía en España
- Delegación de la Olimpiada Internacional de Filosofía en Costa Rica
- Delegación de la Olimpiada Internacional de Filosofía en Italia
- Delegación de la Olimpiada Internacional de Filosofía en Argentina
- Delegación de la Olimpiada Internacional de Filosofía en Montenegro

Las opiniones vertidas en el presente texto son responsabilidad exclusiva de cada autor(es) y las mismas no reflejan en ningún modo el punto de vista de ninguna de las instituciones o colectivos que han colaborado en el mismo.



BUAP **COBAEH**
Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo



Universidad
Autónoma
de Nayarit



COBAEP
Colegio de Bachilleres
del Estado de Puebla

UAH
Universidad Autónoma de
Hidalgo

**PREPA
IBERO
PUEBLA**



Sociedad Internacional de
Filosofía
en la Educación Media Superior

Agradecimientos a Colaboradores y Delegados de la Olimpiada Mexicana de Filosofía:

Analy Chavarría Trillo - CECYTECH

Gustavo Adolfo Maldonado Martínez - Universidad Autónoma de Chihuahua

Omar Rivera Martínez - Universidad La Salle

Francisco Vargas Rosales - Universidad Autónoma del Estado de México

José Vega López - Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Edith Muñoz Vega - Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Lidia Gabriela Alduenda López - Universidad Autónoma de Nayarit

Julio Mejía Valenzuela - Preparatoria Alfa Fundación

Itzel Mendoza Ramírez - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Erick Eduardo Frías Méndez - Prepa IBERO Puebla

José Miguel Hernández Valtierra - Universidad de Guanajuato

Bojan Masevski - Harkness Institute

Rubén López Valdez - Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo

Samuel García García - Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo

Wilfrido Flores Martínez - Prepa IBERO Tlaxcala

Ailyt María Pinto Mañé - Universidad Autónoma de Yucatán

Carolina Gómez Saldívar - Universidad de Guadalajara

Omar Narciso Hernández Ramos – Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla

Leopoldo Díaz Mortera – Prepa Ibero Puebla



Introducción

Con gusto presentamos este documento que muestra la diversidad de ideas y análisis de docentes y estudiantes que participaron en el Primer Congreso Internacional de Filosofía en la Educación Media Superior, realizado del 20 al 22 de noviembre de 2024 en la Escuela Preparatoria No. 20 de la Universidad de Guadalajara. Esta actividad académica reunió a personas interesadas en la Filosofía de diversos centros educativos e instituciones de nivel superior, mostrando la importancia que para la comunidad académica tiene la disciplina filosófica y sus aportes como ciencia a la vida cotidiana. El contenido de este texto es fruto del análisis conjunto sobre tópicos de filosofía, sobre metodologías de enseñanza y otras temáticas importantes para mostrar la visión que cada participante tiene del mundo y del modo en que la filosofía impacta en la Educación Media Superior y en el ejercicio reflexivo del ser humano.

Este congreso tuvo la fortuna de contar con el apoyo de docentes de filosofía y autoridades educativas de diversas instituciones a quienes agradecemos el apoyo, no solo para respaldar la participación de su comunidad escolar, sino también para promover este encuentro, durante tres días - que coincidieron con la celebración del día mundial de la Filosofía celebrado el tercer jueves de noviembre-, representó un espacio de reflexión, de colaboración y de aprendizaje.

El intercambio de ideas y la colaboración entre las instituciones viene sucediendo desde la celebración de la Olimpiada Mexicana de Filosofía, cuya convocatoria a nivel nacional, ha permitido que los docentes y estudiantes de nivel medio superior concurren y coincidan en intereses en torno a la reflexión filosófica y la didáctica de la misma.

Durante estos trece años en que hemos podido coincidir docentes y estudiantes, hemos pretendido que la Filosofía no aparezca solo como una disciplina aislada, sino como una oportunidad para la reflexión y el análisis, en un mundo donde esta asignatura puede pasar desapercibida al eliminarse de los planes de estudio. Es cierto que el pensamiento y la reflexión pueden proceder de diversas disciplinas, pero la filosofía ofrece oportunidades excelentes para cuestionar tanto situaciones hipotéticas como al propio mundo; sin duda un ejercicio filosófico ofrece la posibilidad de cuestionar las tempestades de información que a diario se nos ofrece y de ofrecer soluciones distintas a las ya propuestas, la filosofía ofrece a toda persona, independientemente a su formación básica, la posibilidad de desarrollar la habilidad para pensar críticamente, analizar argumentos con rigor, hacer preguntas importantes y formar opiniones propias.

Para los estudiantes de preparatoria, la filosofía no es solo otra materia; es una invitación a examinar las bases de sus propias creencias y valores, a comprender las diferentes maneras de ver la realidad social y a desarrollar una ética sólida. Al estudiar las grandes preguntas que la humanidad se ha hecho siempre –¿qué es la verdad?, ¿si el mundo que tenemos es la mejor versión de él?, ¿cuál es el papel del hombre en el mundo? –, los bachilleres se enfrentan a los problemas fundamentales de la existencia humana y establecen habilidades racionales para encontrar y sustentar sus propias respuestas, basadas en la razón y la reflexión. Este proceso de definición y de reflexión son vitales para la construcción de una nueva ciudadanía que demanda jóvenes críticos y propositivos.



BUAP

COBAEH



Universidad
Autónoma
de Nayarit



COBAEP

UAH



Además, la filosofía juega un papel clave en el desarrollo de habilidades importantes para el éxito académico y profesional. El análisis de textos difíciles, la creación de argumentos lógicos, la participación respetuosa en debates y la capacidad de expresar ideas de forma clara y precisa son habilidades que se desarrollan especialmente en el estudio de la filosofía y que son útiles en muchas áreas del conocimiento y en diferentes trabajos.

Este Congreso de Filosofía en Zapopan no fue solo un lugar para presentar trabajos académicos; también fue un punto de encuentro, de diálogo y de intercambio de ideas entre profesores y alumnos de diferentes instituciones.

Con la publicación de este texto, esperamos que las reflexiones y los descubrimientos que aquí se presentan lleguen a un público más amplio. Confiamos en que este libro ayudará a estimular el debate filosófico, a promover la investigación en la educación media superior y a reafirmar la importancia de la filosofía como una herramienta fundamental para la formación completa de los jóvenes. Las siguientes páginas son una invitación a la reflexión, al cuestionamiento y al diálogo constante, con la convicción de que la filosofía, como guía del pensamiento, sigue siendo esencial para orientarnos en el complejo camino de la vida.

Ángel Ernesto Jiménez Bernardino
Jorge Alberto Álvarez Ascencio
Coordinadores de la obra



BUAP

COBAEH
CONSEJO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE PUEBLA



Universidad
Autónoma
de Nayarit



COBAEP
Colegio de Bachilleres
del Estado de Puebla

UAH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
HIDALGO



Sociedad Internacional de
Filosofía
en la Educación Media Superior

Contenido

Recomendaciones para escribir un ensayo filosófico en el contexto de la Olimpiada Mexicana de Filosofía. Ángel Ernesto Jiménez Bernardino, Jorge Alberto Álvarez Ascencio.....	8
Más allá de la Biología: La Construcción Social de la Femenidad y sus Implicaciones. Yovana Jacqueline Juárez Pratz, Raquel Sinaí Saldaña Sánchez	17
El Coloquio como estrategia didáctica: una propuesta desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y del Aprendizaje por Descubrimiento (AD) para la enseñanza de la Filosofía y las Humanidades en el Nivel Medio Superior. Armando Fabricio Martínez Arredondo	23
Reflexión teórica sobre la importancia de incentivar el gusto por aprender a los alumnos en filosofía. Mtro. César Augusto Martínez Torres	43
Del Origen de la tragedia al declive de la modernidad: Nietzsche como anti-profeta del tiempo. José Jairo Alvarado Cisneros.....	49
Reflexiones sobre teoría queer, despolitización e identidades políticas desde el estructuralismo. Juan Manuel Pascual Alarcón Sánchez	60
La dicotomía humano-animal, una elaboración que debe de ser cuestionada desde la enseñanza de la filosofía. Irving Jesús Hernández Carbajal.....	66
Estanislao Zuleta y la transformación educativa: una propuesta para el siglo XXI. Willer Hernández Rodríguez.....	73
Juego de Tronos: Una propuesta de gamificación del curso de ética para trabajar con grupos numerosos. Adriana Pérez Armendáriz.....	76
VocaFilos: Una propuesta para la práctica filosófica. Luz Elena Barrón Ulloa.....	81
Filosofía y emoción: Una herramienta para transformar vidas en la Educación Media Superior. Mtra. Diana Violeta Heredia Loza.....	85
Una ética para el uso de las IA's en la enseñanza de la filosofía. Fernando Franco Ordaz	88
La filosofía en la Escuela Media Superior de la Nueva Escuela Mexicana. Retos y desafíos desde la transversalidad curricular. Luis Alberto Corral García.....	93
El derecho a la hospitalidad: Kant ante los desafíos de la migración contemporánea. Mtro. Juan Jesús Conchas Rosales	106
La juventud y su Filosofía: Búsqueda de identidad y sentido en el contexto contemporáneo. Lic. Juan Manuel Muñoz Muñoz.....	108
Rebeldía filosófica: La voz de la juventud. Dr. Abel Limón Minero	109
Transformando desde el aula: la teoría feminista de bell hooks y el poder del deseo de cambio en la educación. José Javier Becerra Durán	113
Filosofía para Niños en Echeverría y Freire: hacia una autonomía transformadora de consciencia. Omar Rivera M.....	120
Entre luces y sombras, la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior de la UdeG. Juan Manuel Ortega Partida.....	124

Taller: La Juventud y su Filosofía. Lic. Miriam Guadalupe Barba Cortez, Lic. José Francisco Ávila Silva, Arq. Samuel De Jesús Galvez Arietta	130
Taller: El Mito de la Caverna en la Era Digital. Laura Angélica Gómez Llamas, Carlos Francisco Fonseca Arámbula	141
Taller: Filosofía Viva: Soliloquios y Senti-pensares en la Enseñanza Contemporánea. Mtra. Diana Violeta Heredia Loza, Lic. Moisés Cadena Mata.....	144
Taller: Reflexiones sobre la Identidad. Lic. Miriam Guadalupe Barba Cortez, Lic. José Francisco Ávila Silva, Arq. Samuel de Jesús Galvez Arietta.....	150
Taller: Pensar desde la juventud: Desafíos filosóficos y sus respuestas. Dr. Abel Limón Minero, Mtro. Alejandro Rocha Galindo, Dra. Cecilia García Pérez	152
Anexos	153



BUAP

COBAEP
COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE PUEBLA



Universidad
Autónoma
de Nayarit



COBAEP
Colegio de Bachilleres
del Estado de Puebla

IAIH

**PREPA
IBERO
PUEBLA**



Sociedad Internacional de
Filosofía
en la Educación Media Superior

Resumen

Este capítulo brinda una serie de recomendaciones fundamentales para aquellos estudiantes que comienzan su participación en la Olimpiada de Filosofía, teniendo como referencia los lineamientos establecidos por la Olimpiada Internacional de Filosofía. El texto introduce brevemente el formato del certamen, destacando que los participantes deben redactar sin ayuda externa, es decir, sin acceso a materiales de consulta como libros, apuntes, internet o asistencia de docentes. Esta guía concisa está diseñada para orientar tanto a los alumnos como a los profesores, aportando sugerencias prácticas y aplicables a lo largo del proceso de preparación y participación en el concurso.

Introducción

La Olimpiada de Filosofía está dirigida a estudiantes del nivel medio superior, y su finalidad es invitarles a explorar, analizar y debatir ideas filosóficas de manera reflexiva. El punto de partida del ensayo es siempre una cita seleccionada cuidadosamente, que puede pertenecer a un autor clásico o contemporáneo, y cuyo sentido profundo el estudiante debe interpretar para desarrollar un argumento propio.

El objetivo principal es que el alumno elabore un ensayo argumentativo e improvisado en el que exponga una tesis clara, consistente y coherente con respecto al contenido de la cita. Esto implica un ejercicio de pensamiento autónomo y crítico, ya que no se permite el uso de materiales de consulta ni asesoramiento externo.

En México, la Olimpiada de Filosofía se ha organizado durante más de una década, y ha sido un espacio importante para la formación intelectual de jóvenes. Además, sirve como filtro nacional para seleccionar a los representantes mexicanos que participarán en la Olimpiada Internacional de Filosofía (IPO), un evento global que reúne a los estudiantes ganadores de los certámenes nacionales de diferentes países.

El presente documento se dirige a quienes enfrentan por primera vez el desafío de redactar un ensayo filosófico en este contexto. A lo largo de sus secciones, se abordan las características generales de la competencia, se ofrecen sugerencias sobre el contenido del ensayo y se detallan pautas relacionadas con la forma, la estructura y el estilo de escritura adecuados.

¹ Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara

² Escuela Preparatoria No. 20. Universidad de Guadalajara

La Olimpiada Mexicana de Filosofía

La redacción de un ensayo, en cualquier ámbito, representa un ejercicio complejo de organización del pensamiento, expresión clara y coherente, y argumentación. Cuando se trata de filosofía, el nivel de exigencia se incrementa, ya que se espera que el estudiante trabaje con ideas abstractas, examine conceptos fundamentales y construya argumentos sólidos sin el respaldo de fuentes externas.

La experiencia acumulada a lo largo de los años ha revelado que muchos participantes experimentan una dificultad considerable al intentar escribir un ensayo filosófico, particularmente cuando se trata de sus primeras aproximaciones al pensamiento filosófico formal.

En este contexto, los estudiantes deben enfrentar el reto con muy pocos recursos: una computadora sin conexión a internet, una hoja en blanco, un bolígrafo y su mente como único instrumento. Esto significa que todo lo que el alumno ha reflexionado, leído o discutido antes del evento será su único respaldo en el momento de la escritura. Por eso es esencial desarrollar previamente habilidades de argumentación, análisis, razonamiento lógico y expresión escrita.

Reglas básicas del certamen:

- Se presentan cuatro citas filosóficas diferentes; el participante debe elegir una para desarrollar su ensayo.
- El tiempo límite para la redacción es de cuatro horas.
- El ensayo debe escribirse en idioma inglés.
- No se requiere citar textualmente a filósofos o teorías, ya que no se permite el uso de fuentes. Sin embargo, es importante referirse a ideas, conceptos o corrientes filosóficas de manera válida y coherente.

Los criterios de evaluación son los siguientes (Olimpiada Internacional de Filosofía, 2024):

pertinencia con el tema, comprensión filosófica del tema, poder persuasivo de la argumentación, coherencia y originalidad.

¿Qué es un ensayo?

De acuerdo con Bonales Valencia, Joel (2012), un ensayo es:

Composición literaria que tiene por objeto presentar las ideas del autor sobre un tema y que se centra, por lo general, en un aspecto concreto... por lo general, el ensayo es breve y presenta un estilo informal... El ensayo se puede catalogar dentro del género didáctico. Por lo tanto, es un género particular en el que, en forma expositiva, generalmente breve, el autor presenta sus teorías y comentarios sobre temas determinados, con la finalidad de hacer reflexionar al lector.

Citado por Angulo Marcial, Noel. (2013) Alzate Yepes (2009) señala que:

los docentes piden ensayos de manera recurrente y confunden al estudiante cuando bien se les podría solicitar un informe de lectura, un buen resumen, una reseña o un comentario, mismos que cumplen con el propósito de dar cuenta del tema en cuestión. La misma autora advierte que: Someter a un estudiante a que escriba un ensayo cuando no tiene propiedad para formular una tesis, cuando no posee habilidad para refutar o para argumentar con propiedad o exhibir de manera clara, coherente y contundente unas ideas a favor de una posición, se convierte en un acto irresponsable.

Declaración con la que estamos de acuerdo

Y sus características son (Bonales Valencia, Joel; 2012):

- *Es breve y destinado a lectores especializados.*
- *Es de estilo literario, aunque trate temas científicos, culturales y artísticos.*
- *Debe ser claro, sencillo, ameno, contiene la opinión personal del autor en cuanto al tema tratado.*
- *Puede estar dirigido a lectores no especializados, pero con cultura suficiente para interpretarlo.*
- *Propone la difusión de determinadas opiniones sobre temas muy variados.*
- *Puede ser biográfico y didáctico.*
- *Por lo general, trata temas de actualidad.*

¿Por qué escribir un ensayo filosófico?

La práctica de escribir ensayos filosóficos durante la etapa del bachillerato ofrece numerosos beneficios formativos. A continuación, se explican algunas de las competencias y habilidades que se fortalecen a través de este tipo de ejercicio y posteriormente algunas recomendaciones sobre como formular un ensayo filosófico, para ello partiremos fundamentalmente de la propuesta de Millgram, Elijah (s.f.), Swarthmore College (s.f.) y Pryor, Jim (s.f.):

1. Desarrollo del pensamiento crítico:

- *Análisis y evaluación:* El ejercicio filosófico obliga a examinar cuidadosamente argumentos, identificar supuestos implícitos, evaluar las conclusiones y reflexionar sobre su validez.
- *Cuestionamiento profundo:* La filosofía empuja al estudiante a ir más allá de respuestas automáticas o tradicionales, fomentando la duda razonada y el análisis de lo que comúnmente se da por sentado.
- *Diferenciación entre hechos y opiniones:* Es clave aprender a distinguir entre afirmaciones que pueden verificarse y juicios personales que carecen de evidencia suficiente.

2. Mejora de la comunicación escrita y oral:

- *Claridad y precisión:* La redacción filosófica exige el uso de un lenguaje exacto y sin ambigüedades, lo cual fortalece la capacidad de comunicar ideas abstractas con eficacia.
- *Argumentación coherente:* Se aprenden técnicas para construir argumentos con una base lógica y estructurada, apoyados en razones sólidas y pertinentes.
- *Desarrollo de la voz personal:* La reflexión permite al estudiante construir su propia visión del mundo y expresarla con convicción.

3. Conciencia ética y sensibilidad social:

- *Exploración de valores fundamentales:* Los ensayos filosóficos abordan preguntas centrales sobre moral, justicia, libertad, igualdad y otros conceptos fundamentales.
- *Apertura a otras perspectivas:* Estudiar diferentes teorías y corrientes filosóficas ayuda a comprender formas diversas de ver el mundo, promoviendo la tolerancia y la empatía.
- *Análisis de problemáticas actuales:* La filosofía proporciona herramientas para examinar críticamente temas sociales y políticos contemporáneos.

4. Crecimiento personal e intelectual:

- *Autoconocimiento:* La escritura filosófica es también una introspección, una oportunidad para que el estudiante cuestione sus propias creencias, revise sus valores y fortalezca su identidad.
- *Ampliación de horizontes intelectuales:* Al enfrentarse a ideas complejas, el estudiante desarrolla una comprensión más profunda y matizada de la realidad.
- *Preparación para la vida universitaria y profesional:* Las habilidades cultivadas — pensamiento crítico, análisis argumentativo, claridad expresiva— son altamente transferibles a cualquier disciplina académica y ámbito profesional.

El ensayo filosófico

Redactar un ensayo filosófico sólido implica mucho más que simplemente escribir sobre un tema interesante. Se trata de un proceso intelectual riguroso que requiere planificación, estructura lógica, claridad conceptual y, sobre todo, una disposición a pensar de manera crítica y autónoma. Para ello, es fundamental seguir ciertas etapas que facilitan la construcción de un texto argumentativo coherente y persuasivo.

1. Formulación de una tesis

La tesis constituye el núcleo del ensayo filosófico. Es la afirmación central que el autor desea defender a lo largo del texto y debe responder directamente a la pregunta o problemática implícita en la cita proporcionada. Esta postura no debe ser ambigua ni meramente descriptiva; por el contrario, ha de ser clara, específica y discutible.

Una buena tesis presenta una perspectiva que puede ser debatida, lo cual permite al autor desarrollar argumentos a favor y anticipar posibles objeciones.

La parte básica para comenzar con el ensayo consiste en revisar detalladamente las citas propuestas, elegir aquella de la que nos sintamos familiarizados y establecer una tesis.

Para los estudiantes que comienzan a escribir ensayos filosóficos, el elegir la tesis puede ser un trabajo complejo, pero hay algunas pistas que pueden ayudarnos a identificarla y a tomar una postura sobre la misma.

La tesis es un enunciado declarativo que establece la finalidad del ensayo, es la afirmación (positiva o negativa) de la que el autor quiere convencer al lector, responde a la pregunta ¿de qué quiero convencer al lector sobre esta tesis?

Por la experiencia con estudiantes de nivel medio superior, para algunos resulta complejo elegir una tesis e incluso identificarla, porque casi siempre eligen temas, pero no una tesis, si los estudiantes no son capaces de plantear una tesis, no obtendrán un ensayo, sino solo un texto sin dirección ni orden, la tesis es el primer reto que deben sortear para la elaboración de un ensayo.

Citado por Angulo Marcial, Noel. (2013) Alzate Yepes (2009) señala que:

los docentes piden ensayos de manera recurrente y confunden al estudiante cuando bien se les podría solicitar un informe de lectura, un buen resumen, una reseña o un comentario, mismos que cumplen con el propósito de dar cuenta del tema en cuestión. La misma autora advierte que: Someter a un estudiante a que escriba un ensayo cuando no tiene propiedad para formular una tesis, cuando no posee habilidad para refutar o para argumentar con propiedad o exhibir de manera clara, coherente y contundente unas ideas a favor de una posición, se convierte en un acto irresponsable.

De ahí la importancia de saber identificar y plantear correctamente una tesis, la tesis es entonces la declaración con la que estamos de acuerdo o no, pero que nos indica claramente que es lo que el autor quiere que aceptemos a través de su escrito.

Un buen ejemplo de cómo plantear una tesis se muestra a través del ejemplo de la teoría de la evolución de las especies de Charles Darwin (Angulo Marcial, Noel; 2013):

El científico arriesgó su imagen y hasta su integridad física al exponer sus ideas y plantear una tesis que contradecía la teoría de la creación que dominaba en su época.

- *Existe una premisa o punto de partida que es el objeto de la argumentación, aquello ante lo que Darwin toma una postura. En este caso, la aparición de las especies en la tierra.*
- *Luego se enuncia la tesis, que es la posición de Darwin ante ese objeto que se pretende defender. En este caso: las especies son producto de la evolución.*
- *Demostración: se presentan evidencias y buenas razones que sustentan la tesis de Darwin. En este caso, la documentación de los fósiles hallados en diferentes puntos de la tierra que prueban que ha existido un cambio evolutivo que ha dado origen a nuevas especies.*

- *Conclusión: a partir de los razonamientos y evidencias materiales se asume que la hipótesis debe ser aceptada, junto con las consecuencias de su aceptación o rechazo.*

Otro ejemplo, en este caso de las ciencias ambientales, es cuando un alumno redacta un tema en lugar de una tesis, indica que su tema es: *La contaminación ambiental*, pero este es solo un tema, no es una tesis y es tan general que se podría escribir cualquier cosa sin dirección y sin concluir en ideas precisas, las tesis que posiblemente podrían desprenderse de este tema podrían ser:

El ser humano no debería sobrevalorar su existencia por encima de la propia naturaleza

El mundo está hecho para comodidad del ser humano, empoderado sobre el universo, cuando en realidad debemos entender al ser humano como una parte de él.

Los seres vivos y el medio ambiente en general no disponen de derechos y deberían tenerlos para ser protegidos como un todo y no solo al servicio del ser humano.

Y otras tantas tesis, donde el lector se siente “tentado” a señalar que está de acuerdo o no. Una tesis es una frase corta que establece una declaración muy particular, relacionada a un tema, pero que es posible defender con argumentos y defender de los posibles contraargumentos.

Ya una vez elegida la tesis, el autor del ensayo puede adoptar diversas estrategias argumentativas, como:

- Rebatir una tesis o demostrar que ciertos argumentos en su favor son débiles o inconsistentes.
- Defender una postura filosófica frente a críticas o malentendidos.
- Justificar racionalmente por qué determinada tesis debería aceptarse.
- Introducir contraejemplos que pongan a prueba la validez de una afirmación.
- Comparar diferentes tesis, analizando sus fortalezas y debilidades.
- Ilustrar una tesis mediante ejemplos que la hagan más comprensible o convincente.
- Mostrar que, según el pensamiento de un filósofo, este debería aceptar cierta tesis, incluso si no lo ha hecho explícitamente.
- Presentar una objeción parcial que conduzca a una reformulación o matización de la tesis sin necesidad de descartarla por completo.
- Analizar casos límite o excepcionales que cuestionen la aplicabilidad de la tesis y permitan afinarla.

2. Construcción de argumentos

Una vez definida la tesis, el siguiente paso es ofrecer argumentos que la respalden de manera lógica, rigurosa y persuasiva. Cada argumento debe estar bien fundamentado y llevar a una conclusión razonablemente.

Existen varios tipos de razonamiento que pueden emplearse en la escritura filosófica:

- **Deducción:** Se parte de principios generales para llegar a una conclusión específica.
- **Inducción:** A partir de ejemplos concretos se infiere una conclusión más amplia.
- **Analogía:** Se comparan situaciones similares para ilustrar un punto.
- **Refutación:** Se muestran las debilidades de una tesis o argumento contrario.

Cada argumento debe desarrollarse en su propio párrafo, claramente delimitado, y contener:

- Una idea central o afirmación.
- Una explicación detallada de por qué es válida o relevante.
- Ejemplos, contraejemplos, analogías u otros recursos que refuercen la idea.

3. Los contraargumentos, anticipación y refutación de objeciones

Un ensayo filosófico verdaderamente riguroso no solo defiende su propia postura, sino que también reconoce la existencia de puntos de vista contrarios y los aborda, así se consideran posibles objeciones y se ofrecen respuestas bien razonadas que las refuten o las integren dentro del propio argumento.

Esta sección muestra la capacidad del autor para pensar desde diferentes perspectivas y responder a los desafíos que enfrenta su tesis. No basta con mencionar una objeción; es necesario explicarla con claridad y analizarla con detenimiento antes de refutarla.

Lista de verificación para esta sección:

- ¿Los argumentos presentados están claramente estructurados y son comprensibles?
- ¿Se identifican las suposiciones controvertidas de manera explícita?
- ¿Se han ofrecido justificaciones adecuadas para sostener esas suposiciones?
- ¿Se consideran los contraargumentos más relevantes?
- ¿Se responde a estos contraargumentos con argumentos sólidos y razonados?

4. Planificación del ensayo

Antes de comenzar a escribir, es muy recomendable diseñar un esquema general del ensayo, que permita visualizar la estructura del argumento y la organización de las ideas. Esta planificación ayuda a que el texto fluya de forma lógica y evita repeticiones o contradicciones.

Pasos sugeridos para planificar el ensayo:

- Dividir el contenido en secciones (introducción, desarrollo, conclusión).
- Para cada sección, anotar las ideas clave que se desean presentar.
- Esbozar los argumentos principales y sus respectivas justificaciones.
- Identificar posibles objeciones y cómo se responderán.
- Revisar el esquema para reorganizar o mejorar los contenidos antes de redactar.

- Dentro de la participación en la olimpiada Mexicana de Filosofía, es recomendable que el participante disponga de papel y lápiz para elaborar los bosquejos que le auxilien para organizar sus ideas.

Este plan inicial no es definitivo y puede ir ajustándose conforme se avanza en la escritura. Sin embargo, tener una guía desde el principio permite mantener el enfoque y mejorar la coherencia del texto.

5. Estructura del ensayo filosófico

Un ensayo filosófico bien construido debe presentar una organización lógica y clara, compuesta generalmente por tres partes fundamentales:

- **Introducción:** Es el primer contacto con el lector, por lo que debe ser atractiva, clara y precisa. Debe plantear el tema, contextualizar la cita elegida, presentar la pregunta filosófica central y, sobre todo, exponer la tesis que se desarrollará.
- **Desarrollo:** Es el cuerpo del ensayo. Aquí se presentan los argumentos a favor de la tesis, se explican detalladamente y se incorporan ejemplos, analogías, contraejemplos y objeciones. Cada idea importante debe ocupar su propio párrafo, con un hilo conductor que conecte los diferentes segmentos del texto.
- **Conclusión:** Esta sección resume los argumentos principales y reafirma la tesis, mostrando cómo se ha llegado a ella. No se deben introducir ideas nuevas aquí, sino que debe funcionar como un cierre reflexivo. Además, puede incluir una observación final que indique la relevancia del análisis o sugiera otras posibles líneas de reflexión.

Lista de verificación para la estructura general:

- ¿La organización del ensayo es correcta?
- ¿Las secciones y subsecciones están claramente diferenciadas? ¿Se presentan de manera lógica y organizada? ¿Los títulos y/o subtítulos corresponden a los textos?
- ¿Se identifica con claridad la tesis que se defiende?
- ¿La tesis que se defiende corresponde a la cita filosófica planteada?
- ¿La introducción plantea una tesis clara y contextualizada?
- ¿La conclusión ofrece un cierre coherente sin introducir nuevas ideas?

6. Cuidado del lenguaje y corrección formal

Dado que la filosofía se basa en la claridad del pensamiento, el lenguaje utilizado en el ensayo debe ser preciso, directo y libre de ambigüedades. Es necesario evitar tecnicismos innecesarios o frases demasiado complejas que dificulten la comprensión, no se requiere citar, pero puede hacer referencias generales hacia la postura filosófica o el autor.

También se deben definir correctamente los términos filosóficos empleados, para que el lector entienda exactamente a qué se refiere el autor. Además, la revisión final del texto debe incluir una corrección minuciosa de la ortografía, la gramática y la puntuación. Un error gramatical puede modificar el sentido de una oración.

Lista de verificación final:

- ¿El texto es claro y comprensible desde el punto de vista del lector?
- ¿Está escrito con concisión, evitando repeticiones innecesarias?
- ¿Se han corregido todos los errores gramaticales y ortográficos?
- ¿Los términos filosóficos están definidos y se usan consistentemente?

Conclusión

Escribir un ensayo filosófico representa un verdadero reto para la habilidad de análisis, de redacción y de reflexión; dentro de la Olimpiada Mexicana de Filosofía, se espera que los estudiantes elijan una de las cuatro citas propuestas y establezcan una tesis para argumentarla, este ejercicio no es sencillo y requiere por un lado práctica, pero es también una labor que debe ser compartida y respaldada por el docente asesor.

Una vez elegida la tesis, que es uno de los procesos más complicados, hay algunas recomendaciones básicas para la escritura del ensayo, este proceso puede parecer complejo al inicio, seguir una metodología clara, practicar con regularidad, hace de esta, una experiencia enriquecedora.

Es importante recordar que la filosofía no pretende ofrecer respuestas definitivas, sino fomentar una actitud reflexiva ante las grandes preguntas de la existencia humana.

Referencias

Bonales Valencia, Joel (2012). Prometeo Revista Mexicana de Divulgación, III, pp. 28-36.

Angulo Marcial, Noel. (2013). El ensayo: algunos elementos para la reflexión. Innovación educativa (México, DF), 13(61), 107-121. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000100007&lng=es&tlng=es

Gabinete de Estudios 2014-2023. <https://gabinetedeestudios.com/ensayo-filosofico/>.

Millgram, Elijah (s.f.). *Cómo escribir tu ensayo filosófico: Problemas comunes que debes evitar*. Recuperado de <https://spot.colorado.edu/~tooley/WritingEssays.html>

Olimpiada Internacional de Filosofía (2024). Historia. Recuperado de https://www.philosophy-olympiad.org/?page_id=43

Pryor, Jim (s.f.). *Guidelines on Writing a Philosophy Paper*. Recuperado de <http://www.jimpryor.net/teaching/guidelines/writing.html>

Swarthmore College (s.f.). *Philosophy Writing Guide*. Recuperado de <https://www.swarthmore.edu/writing/philosophy-writing-guide>

Resumen

En el presente ensayo se reflexiona la compleja construcción social de la identidad femenina, desafiando las reduccionistas perspectivas biológicas que limitan la comprensión de la mujer. A través de un análisis crítico de los roles de género, estereotipos y expectativas culturales, se revela cómo la sociedad ha históricamente subyugado a las mujeres, restringiendo sus oportunidades y potencial.

Se destaca la importancia de reconocer la diversidad de experiencias femeninas, más allá de las normas impuestas. Se argumenta que la falta de reconocimiento de esta diversidad ha llevado a la invisibilización de las múltiples formas de ser mujer, perpetuando desigualdades y violencia de género.

Al analizar las interseccionalidades de género, clase, raza y otras categorías sociales, se evidencia cómo las mujeres enfrentan barreras sistémicas que obstaculizan su empoderamiento. Se propone que una redefinición de la feminidad, basada en la agencia, la autonomía y la igualdad, es fundamental para transformar las relaciones de poder y construir sociedades más justas.

Palabras clave: género, feminismo, identidad, construcción social, desigualdad, empoderamiento.

La feminidad es una idea compleja que, aunque tiene una base biológica, va mucho más allá de los conceptos que la sociedad relaciona con las diferencias físicas, cognitivas y fisiológicas entre los sexos. La idea de feminidad suele asociarse con características, comportamientos, sentimientos y roles que una sociedad aplica tradicionalmente a las mujeres, pero no se limita a estos. Este sistema abarca aspectos tanto de estructura biológica, como de los órganos y funciones que forman el cuerpo femenino, como de una serie de construcciones, más que construcción de lo que forma a una mujer es más bien, como instrucciones que te pone la sociedad como factores culturales, normas y expectativas que se han ido creando a lo largo del tiempo y que moldean lo que “ser mujer” significa en diferentes contextos.

Sin embargo, esta base biológica es solo un componente, y en muchos sentidos es el punto de partida sobre el cual las sociedades a lo largo de la historia han desarrollado interpretaciones y roles específicos para las mujeres. La percepción de la feminidad ha estado profundamente condicionada por factores culturales, sociales, religiosos y psicológicos, los cuales no solo definen la biología de las mujeres, sino que también determinan la identidad, el comportamiento y la posición que se espera que ocupen dentro de una sociedad. Lo cual no debería de ser así, ya que las mujeres son las que deben de decidir sobre su identidad, su vestimenta, su aprendizaje, su cultura, su rol, su género entre otras cosas.

³ / yjuarezpz22@cobaep.edu.mx, Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla

⁴ / rssaldanasz@cobaep.edu.mx Afiliación: Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla

La construcción social de la feminidad ha evolucionado con el tiempo, pero siempre ha estado ligada a las expectativas y a los valores de cada época. En muchas culturas, la feminidad estaba (y en algunos casos, sigue estando) definida en relación con el hombre, estableciendo una división en la que las mujeres eran representadas como cuidadoras, sumisas y emocionales, mientras que los hombres eran vistos como proveedores, racionales y fuertes. Estas construcciones de género, aunque varían entre diferentes culturas y épocas, muestran cómo la sociedad ha impuesto una visión particular de lo que significa ser mujer.

La filósofa mexicana Graciela Hierro Pérez Castro, una destacada defensora de los derechos de las mujeres y del feminismo, ofrece una perspectiva crítica sobre la feminidad, cuestionando las construcciones tradicionales que han reducido el potencial de las mujeres a categorías predefinidas. Según Hierro, la feminidad es una construcción impuesta que limita y define a las mujeres dentro de ciertos roles, lo cual no solo es injusto, sino que también limita el desarrollo pleno del ser humano en su sentido más amplio.

Este enfoque nos lleva a cuestionarnos hasta qué punto la feminidad es una construcción social en lugar de una simple manifestación biológica. La imposición de ciertos rasgos y conductas como inherentemente femeninos ha generado consecuencias significativas en la vida de las mujeres, tanto en términos de oportunidades personales y profesionales como en su libertad para definirse a sí mismas.

La feminidad como construcción social

Aunque existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres, la sociedad ha impuesto roles, comportamientos y características específicas que se consideran 'femeninas' y que se espera que las mujeres adopten. Estos roles y estereotipos han sido contruidos y reforzados por estructuras de poder y prácticas culturales que han moldeado a lo largo de la historia las expectativas y limitaciones sobre lo que se considera 'ser mujer'. Entre las cualidades asociadas a la feminidad se encuentran la sensibilidad, la delicadeza y la belleza, características que se presentan como esencial a las mujeres, aunque en realidad son resultado de una construcción social. Las mujeres que empiezan a ser feministas o se convierten o forman parte de esto, es porque han sido maltratadas por alguien cercano y quieren un cambio o simplemente quieren una sociedad más justa e igualitaria para hombres y mujeres, ya que en muchos casos la voz de un hombre es más fuerte que la de una mujer.

Pérez Castro (1995), analiza estas dinámicas al señalar que la feminidad ha sido construida desde un enfoque que asocia a las mujeres con la indiferencia y la subordinación. Esta visión de la feminidad no solo limita las posibilidades de autodescubrimiento y desarrollo de las mujeres, sino que también las etiqueta en una posición en la que su papel se reduce a la obediencia y el cuidado de los demás. En este sentido, la feminidad se convierte en una herramienta de control social que condiciona el comportamiento de las mujeres y su autonomía. No solo controla su comportamiento, sino que también empieza a controlar toda su vida.

Para Pérez Castro (2002), esta construcción de la feminidad como subordinada y dependiente tiene consecuencias profundas y estructurales: refuerza la desigualdad de género y alarga un sistema que reprime las posibilidades de crecimiento y desarrollo de las mujeres, tanto a nivel personal como ético. Al negarles la autonomía y subordinar su identidad, se limita el ejercicio pleno de su libertad y su capacidad de tomar decisiones

sobre sus propias vidas y cuerpos. Es decir, se viola su derecho hacia la libre expresión. En última instancia, este sistema oprime y mantiene a las mujeres en una posición de desventaja, limitando su potencial y privándolas de su derecho a una vida plena y autónoma.

En esta visión crítica, la feminidad no es simplemente un conjunto de características personales, sino una construcción cultural que limita y controla a las mujeres, frenando sus capacidades de autonomía y de agencia en la sociedad. Hierro invita a cuestionar y desafiar estas construcciones impuestas, proponiendo una ética de la libertad en la que las mujeres puedan redefinir su identidad de acuerdo con sus propios deseos y aspiraciones, rompiendo con los estereotipos que las condicionan y alcanzando así una verdadera igualdad de oportunidades y derechos.

Estereotipos de género y roles impuestos

La construcción social de la feminidad se manifiesta en numerosos aspectos de la vida cotidiana, especialmente a través de los roles de género. Tradicionalmente, se ha asignado a la mujer el rol de cuidadora, responsable del hogar y del bienestar familiar, mientras que el hombre es visto como el proveedor económico y la figura protectora. Estos estereotipos de género no solo afectan la vida privada de las personas, sino que también tienen un impacto profundo en la vida profesional, limitando las aspiraciones y oportunidades de ambos géneros y perpetuando una estructura desigual en la sociedad.

Desde la educación de las niñas y los niños, se imponen ideas y expectativas que moldean su percepción sobre lo que es aceptable y deseable para cada género. La sociedad desde el pasado retoma en controlar a las mujeres dependiendo su clase social, ya que desde las mujeres que tenían una vida social alta iban a la escuela, y podían realizar muchas cosas, mientras que las mujeres que pertenecían a clases sociales bajas las trataban mal, no las dejaban ir a la escuela y las tenían como sirvienta. Entonces hoy en la actualidad probablemente ya no vemos mucho este tipo de casos, sin embargo, existen comunidades alejadas a información acerca de este tema, y las cuales reciben un trato no justo.

A las niñas se les enseña a ser delicadas, atentas y serviciales, reforzando la idea de que su valor está ligado a su capacidad para cuidar de los demás. Mientras tanto, a los niños se les educa para ser fuertes, competitivos y para asumir un rol protector, fortaleciendo la idea de que su identidad está ligada a su éxito y su capacidad de proveer. Este proceso educativo forma la base de creencias que se arrastran hasta la vida adulta y que limitan las posibilidades de las mujeres de desarrollarse plenamente en el ámbito laboral, al mismo tiempo que también imponen restricciones a los hombres, quienes pueden sentir la presión de siempre tener que cumplir con el rol de proveedores. A parte de que presionan a los hombres a dedicarse a su rol, los limitan a ser algo más, ya que en la sociedad que vivimos actualmente, a un hombre ya se puede considerar como una mujer, o mejor dicho se puede sentir como una mujer y es válido porque debemos de respetar su forma de pensar de él.

Pérez Castro (2001), consta que el concepto de *ética del placer*, la cual es una perspectiva “psicológica y educativa, intentando centrar la enseñanza moral y mejorando la calidad de vida. Se espera que las mujeres a través de esta propuesta tomen conciencia de la igualdad política de géneros y se revalorice la figura femenina en la sociedad” (Saldaña, 2012, p.68). Es como una herramienta para desafiar y cuestionar estos roles y estereotipos de género. Según Hierro, las mujeres deberían tener el derecho de tomar decisiones guiadas por su propio placer y bienestar, sin que sus decisiones estén exclusivamente determinadas por

el deber o las expectativas sociales que recaen sobre ellas. Este enfoque busca que las mujeres vivan sus vidas de acuerdo con sus deseos y aspiraciones personales, en lugar de cumplir con los papeles que la sociedad ha impuesto sobre ellas durante generaciones.

Esta ética del placer se convierte en una forma de resistencia contra las normas sociales que limitan el potencial y desarrollo de las mujeres. No se trata únicamente de disfrutar de la vida, sino de tener la libertad de tomar decisiones que les permitan un crecimiento auténtico y un desarrollo integral como seres humanos. En muchos casos, este derecho a elegir su camino y a priorizar su bienestar se ve obstaculizado por las normas y expectativas de género, que en muchos contextos todavía dictan lo que una mujer 'debería' hacer o sentir. Por supuesto, ha habido muchas mujeres que defienden estas ideas, las cuales son necesarias de defender si queremos que la sociedad avance. Por lo que actualmente existen movimientos feministas que apoyan estas causas, tomando en cuenta que cada 8 de marzo salen a las calles a defender sus derechos, y a compartir sus opiniones al respecto.

La propuesta de Pérez Castro permite imaginar una sociedad en la que las mujeres puedan elegir libremente su camino y sus metas sin ser juzgadas o limitadas por normas antiguas. Sin embargo, para que esta ética del placer pueda aplicarse en la vida real, es necesario que se produzcan cambios en múltiples niveles de la sociedad, desde la educación y la familia hasta las instituciones laborales y políticas. Solo de esta forma, las mujeres podrán vivir en un entorno que les permita desarrollarse plenamente y buscar su bienestar de manera auténtica.

Implicaciones de esta construcción en la vida de las mujeres

La construcción social de la feminidad es un proceso complejo que influye en múltiples aspectos de la vida de las mujeres, desde sus elecciones personales hasta sus posibilidades profesionales y su percepción de sí mismas. Este concepto, creado y reforzado a lo largo de la historia por normas culturales, sociales y expectativas impuestas, impone ciertas ideas de cómo 'debe ser' una mujer, afectando su identidad y limitando sus opciones en muchos ámbitos de su vida. Estas normas suelen dictar no solo el comportamiento esperado, sino también la apariencia, los roles y los deseos que se consideran 'adecuados' para una mujer.

En primer lugar, la construcción social de la feminidad establece restricciones sobre las oportunidades y opciones de desarrollo personal y profesional. Desde temprana edad, las mujeres son condicionadas a encajar en ciertos roles, como el de cuidadora o el de persona emocionalmente sensible, lo cual limita la percepción de sus propias habilidades y potencial. Estos condicionamientos no solo afectan su autoestima, sino también la confianza que tienen en sus capacidades para explorar en campos históricamente dominados por los hombres, como las ciencias, la tecnología, la política y la ingeniería. La elección de una carrera profesional, en muchos casos, se ve influida por la expectativa de que opten por profesiones relacionadas con el cuidado o la enseñanza, muchas mujeres en la actualidad estudian carreras asociadas a su rol, ya que tienen miedo a realizar o mejor dicho a salirse de su zona de confort ya que se sienten atacadas. Sin embargo, existen muchas otras mujeres las cuales han optado por estudiar carreras donde la sociedad las determina que son solo para hombres y han triunfado. Esto es una muestra de que si las mujeres empiezan a tener valor de salir de su zona de confort lograrían muchas cosas.

Además de la limitación profesional, esta construcción social de la feminidad restringe la libertad de las mujeres de decidir quiénes quieren ser y qué quieren hacer con su vida. Al imponer roles específicos, como el de esposa, madre, o ama de casa, se dificulta que las mujeres exploren facetas distintas de su identidad y desarrollen proyectos de vida alineados con sus propios intereses y deseos. La presión para ajustarse a estos estereotipos influye también en su vida emocional y en la manera en la que ven su propio valor, que a menudo se mide en función de su capacidad para cumplir con las expectativas sociales y de género, en lugar de sus logros o de su satisfacción personal.

Esta construcción de la feminidad también afecta a las relaciones personales de las mujeres, quienes, al tratar de cumplir con estos ideales, pueden llegar a sentirse obligadas a priorizar el bienestar de los demás sobre el propio. Esto es muy importante, ya que las mujeres al tomar un rol como este, deciden poner primero a otras personas antes que a ellas mismas y empieza a surgir problemas como baja autoestima, enfermedades y demás. Esto puede llevarlas a relaciones desequilibradas, donde sus propias necesidades se ven relegadas en favor de las de sus parejas, familiares o hijos. Las mujeres son, en muchos casos, socializadas para anteponer el cuidado y el sacrificio, lo cual las lleva a asumir cargas emocionales y responsabilidades adicionales que limitan su tiempo y energía para el crecimiento personal y la autorrealización.

En suma, la construcción social de la feminidad impacta la vida de las mujeres de una manera profunda y multifacética. Desde las oportunidades laborales hasta la estructura de sus relaciones personales, esta construcción reduce su libertad de elección y limita el desarrollo de una identidad auténtica. La feminidad socialmente construida impone un molde restrictivo que, si bien está en proceso de transformación, sigue siendo un desafío importante en la lucha por la equidad y la igualdad de género.

En conclusión, la feminidad de una manera más amplia es importante reconocer que no se trata únicamente de una construcción social arbitraria. Las ideas de Graciela Hierro nos invitan a explorar y analizar de manera crítica cómo se ha construido la feminidad a lo largo de la historia, no solo desde el punto de vista de la biología o la cultura, sino desde la perspectiva de los roles y normas impuestas que han delimitado las posibilidades y elecciones de las mujeres. Al revisar estos conceptos bajo la lente crítica que propone Pérez Castro, podemos empezar a percibir una sociedad en la que la igualdad sea el principio rector, donde los roles de género no limiten ni definan la identidad de las personas. Es decir, que no debemos de dejar que la sociedad solo por querer seguir ciertas normas que se han llevado de generación en generación nos definan a nosotras como mujeres.

Pérez Castro (1998), en su enfoque filosófico, argumenta que la feminidad se ha estructurado como un conjunto de expectativas, las cuales, de alguna manera, forman a las mujeres a actuar y a verse de cierta forma. Esta idea nos lleva a cuestionar cómo la sociedad ha moldeado esas expectativas y hasta qué punto son o no representativas de los verdaderos deseos y capacidades de cada mujer. Comprender que estos roles no son naturales, sino contruidos, nos da la oportunidad de abrir nuevas perspectivas hacia una sociedad más justa y equitativa. La feminidad, entonces, no debería ser vista como una única forma de ser, sino como una gama diversa de expresiones que cada mujer puede elegir libremente. A parte, de que la mujer elija libremente, que sea ella la cual quiera definirse y llegar a ser una mujer que triunfe en la sociedad, ya que en la actualidad las mujeres no pueden llegar a ser algo sin los hombres, lo cual es algo equivocado porque hay muchas mujeres que han logrado muchas cosas ellas solas.

Sin embargo, esta transformación no solo se logra a partir del pensamiento de Pérez Castro, sino que también es necesario cuestionar y revisar las normas y expectativas impuestas

por la sociedad en general. La conciencia crítica sobre estos aspectos es el primer paso para promover un cambio profundo en la manera en que entendemos los roles de género. Cuando somos conscientes de cómo se han construido socialmente estas ideas y limitaciones, adquirimos el poder de transformarlas. Esto significa abrir espacios para que cada mujer pueda tomar decisiones que realmente reflejen sus deseos, sueños y aspiraciones, sin estar condicionada por los estereotipos de género. Para poder abrir estos espacios, primero las mujeres deben sentirse empoderadas, deben creer que son capaces de lograr todo lo que se propongan, es decir, deben tener una mentalidad de empoderamiento hacia ellas para salir al mundo y realizar muchas cosas. Porque muchas veces el valor se gana con la mentalidad que una persona tiene.

Al deshacernos de estas expectativas y normas de género restrictivas, no solo otorgamos a las mujeres la libertad de explorar su identidad de manera plena y auténtica, sino que también permitimos una reconstrucción de la feminidad. Una feminidad que es inclusiva y que respeta la diversidad de experiencias, perspectivas y aspiraciones que existen en cada mujer. En esta visión, la feminidad deja de ser una etiqueta fija o un rol predeterminado para convertirse en un espacio de libertad y autonomía para que las mujeres empiecen a desarrollarse, a definirse, y a que ellas se definan como una mujer.

Referencias

- Pérez Castro, H. G. (1995). *Participación en la vida pública y acceso en la toma de decisiones*. Consejo Nacional de la Población. ISBN: 970-628-134-7.
- Pérez Castro, H. G. (1998). *La diferencia sexual. Su expresión en la cultura occidental*. Comunicación personal.
- Pérez Castro, H. G. (2000). *Los feminismos al fin del milenio*. Las nuevas identidades. ISBN: 968-863-546-4
- Pérez Castro, H. G. (2001). *Ética del placer*. UNAM. ISBN: 968-36-9316-4
- Saldaña. S., R.S. (2012). *Dilucidación a la propuesta ética de la doctora Graciela Hierro Pérez Castro*. [Tesis de licenciatura]. BUAP

El Coloquio como estrategia didáctica: una propuesta desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y del Aprendizaje por Descubrimiento (AD) para la enseñanza de la Filosofía y las Humanidades en el Nivel Medio Superior. Armando Fabricio Martínez Arredondo⁵

Resumen:

El estudio de las Humanidades y la Filosofía resulta indispensable dentro de nuestro modelo educativo, debido a que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Por consiguiente, resulta imprescindible apostar por técnicas efectivas de enseñanza en el Nivel Medio Superior, donde es viable desarrollar a la par habilidades de investigación que servirán a la posterioridad en la profesionalización del alumnado.

Por ello, el presente proyecto de investigación pretende dar cuenta de la metodología que se implementó en la elaboración del *Coloquio de Filosofía y Literatura de la ENMS San Luis de la Paz: Leer os hará libres*. Lo anterior, con la finalidad de constatar que la estrategia didáctica del coloquio es sumamente efectiva y enriquecedora en el Nivel Medio Superior dentro del área de Humanidades y la enseñanza de la Filosofía.

En este sentido, se evidencia que los proyectos que presentaron los educandos permitieron complementar lo aprendido en el aula de clases. También, con esta actividad es posible detonar habilidades de investigación debido a que el educando puede descubrir, adquirir y comprender problemas de interés general de naturaleza humanística desde la perspectiva del aprendizaje significativo.

El modelo por competencias tiende a ponderar habilidades mínimas con puntajes máximos. En el desarrollo de esta investigación, se pone a prueba el espíritu crítico de los educandos al generar nuevos ambientes de aprendizaje. Por ende, la implementación de este tipo de estrategias didácticas resulta sumamente enriquecedoras a los fines que tiende la educación integral, pues conllevan a llevar al alumno más allá de su zona de confort. De manera especial, sirven para la enseñanza de la Filosofía en Nivel Medio Superior.

Abstract:

The study of Humanities and Philosophy is essential within our educational model, as it contributes to the development of critical and reflective thinking. Consequently, it is crucial to adopt effective teaching techniques in Upper Secondary Education, where it is possible to simultaneously foster research skills that will be beneficial for students' future professionalization.

Therefore, this research project aims to provide an account of the methodology implemented in the organization of the Philosophy and Literature Colloquium at ENMS San Luis de la Paz: "Reading Will Set You Free". The goal is to demonstrate that the didactic strategy of the colloquium is highly effective and enriching at the Upper Secondary level, particularly in the area of Humanities and the teaching of Philosophy.

In this context, it becomes evident that the projects presented by the students helped complement what was learned in the classroom. Additionally, this activity facilitates the

⁵ Universidad de Guanajuato, ENMS San Luis de la Paz, Correo: af.martinez@ugto.mx

development of research skills, as students can discover, acquire, and understand issues of general humanistic interest through the lens of meaningful learning.

The competency-based model tends to emphasize minimal skills with maximum scoring. In the course of this research, the students' critical thinking is tested by generating new learning environments. Thus, the implementation of such didactic strategies proves to be highly enriching for the goals of comprehensive education, as they push students beyond their comfort zone. This is particularly useful for the teaching of Philosophy at the Upper level.

Palabras Clave

Didáctica de la Filosofía, Coloquio, Nivel Medio Superior, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje por Descubrimiento, Humanidades.

Introducción

El mundo que estamos viviendo exige que el educando del Nivel Medio Superior egrese con las competencias necesarias que le permitan lograr su proyecto de vida, tanto a nivel profesional como a nivel personal. Por ello, resulta necesario que la educación que se imparte en las instituciones respondan a la perspectiva de las tendencias nacionales, estatales, internacionales y, por supuesto, regionales. De acuerdo con el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, uno de sus objetivos es:

Proporcionar las líneas generales de los diversos enfoques pedagógicos que adopten los programas educativos [...] reconociendo y respetando la diversidad propia de las áreas disciplinares, los enfoques, los objetos de estudio y las regiones en las que inciden, así como las distintas trayectorias históricas de sus comunidades (Universidad de Guanajuato: 2015, p. 6).

Por ello, en el presente proyecto se plantea la metodología de creación de un espacio académico a modo de coloquio, para presentar- discutir las propuestas de lectura y hallazgos que han encontrado los alumnos de la sexta inscripción del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la ENMS de San Luis de la Paz, entorno a la reflexión literaria y filosófica, a partir de los contenidos del curso de Temas Selectos de Literatura y Filosofía. De este modo, se busca mantener un ámbito sistemático de discusión y reflexión colaborativa.

En el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, la promoción a la investigación es un pilar a desarrollar desde la formación del Nivel Medio Superior, pues la investigación permite ampliar los conocimientos de los educandos de forma concreta y certera. Además, los profesionales de dicha área se ven favorecidos si desarrollan las competencias necesarias en este rubro durante su trayecto en el nivel superior.

En el planteamiento del presente proyecto, no se busca formar investigadores, porque no es competencia del Nivel Medio Superior, pero sí tener un primer acercamiento a la misma desde las competencias que se busca desarrollar en dicha área. Lo anterior, repercute directamente en la formación integral del educando que busca la Universidad de Guanajuato.

La forma en la cual percibimos el proceso de enseñanza- aprendizaje ha cambiado con el paso del tiempo. Por consiguiente, la práctica docente debe actualizarse a las transformaciones significativas que derivan del sistema educativo. En este sentido, los esfuerzos de docentes, instituciones y administrativos deben encaminarse a reorientar el proceso educativo con nuevas estrategias didácticas que resulten significativas para el alumnado. Así, en este trabajo se plantea la estrategia didáctica del coloquio como una actividad enriquecedora en el Nivel Medio Superior.

Desarrollo

Las aulas siguen siendo espacios privilegiados para educar ciudadanos democráticos, sensibles, críticos y reflexivos capaces de generar empatía y superar los prejuicios sociales para trascender su contexto. En este rubro, la labor del docente es crucial para orientar los esfuerzos dentro del sistema educativo. Por consiguiente, surge una necesidad por diseñar estrategias didácticas que puedan transformarse en buenas prácticas para incidir en la mejora educativa.

En esta línea de abordaje, el espíritu científico, la formulación de preguntas de interés en torno al fenómeno filosófico/ literario, el pensamiento crítico, la lectura profunda, el perfeccionamiento de la expresión oral y la expresión escrita, así como la creatividad son habilidades que se buscan fortalecer con la propuesta del presente proyecto. De acuerdo con la carta descriptiva de la Unidad de Aprendizaje de Temas Selectos de Literatura y Filosofía, dentro de las competencias disciplinares se estipula que el educando:

- 5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- 7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros (González Vázquez. A., Cuadra Hernández A. y Palizada Sánchez A., 2017).

Y en concordancia con las competencias del Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato:

CG4. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica, respetuosa y reflexiva,

CG7. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros que promuevan su formación integral (González Vázquez. A., Cuadra Hernández A. y Palizada Sánchez A., 2017).

Ahora bien, el Coloquio como estrategia didáctica responde a un proceso de interacción en donde el educando sostiene una tesis, misma que ha surgido a raíz de un largo proceso de

investigación, frente a un público. Por ende, implica una presentación formal de una serie de planteamientos que el educando ha abstraído.

Por consiguiente, la formulación de un coloquio de estudiantes permite que los educandos descubran oportunidades para encontrar su propio ámbito de excelencia, pues en la formación en Ciencias Sociales y Humanidades es indispensable la investigación. En esta línea de argumentación, cabe destacar que la investigación es uno de los principales detonadores del progreso. De acuerdo a Yépez y Vivas (2020):

Es por esto, que la educación universitaria debe formar al estudiante en forma integral que le permita conjugar el saber, el saber hacer y el ser de tal forma que desarrolle competencias y capacidades que logren trascender lo teórico y se conviertan en conocimientos significativos. Esto significa que la misión de la universidad es formar al estudiante como un profesional que sea capaz de desempeñar su trabajo con excelencia (p. 2).

Aunado a lo anterior, es posible observar la creciente preocupación que existe por la falta de innovación al interior de las aulas en el área de Humanidades, y de manera particular, en la Filosofía. Las estrategias didácticas que se plantean en la mayoría de los manuales enfocan siempre las mismas secuencias didácticas con ligeros cambios. De acuerdo a Iglesias (2012): “La innovación se lleva a cabo y adquiere valor y sentido cuando por medio de ella se producen aprendizajes y se incide en la formación de los alumnos y también de los profesores” (p. 76).

Esto demuestra que existe nualmente investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en las áreas de reflexión y promoción del pensamiento crítico. De lo anterior, surge la pertinencia del presente proyecto.

Esta investigación busca constatar a la estrategia didáctica del coloquio como una herramienta sumamente efectiva para la enseñanza de la Filosofía y las Humanidades en el Nivel Medio Superior. Lo anterior, debido a que su aplicación se encuentra respaldada por el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje por Descubrimiento (AD).

La metodología de la presente investigación es de corte cualitativo y se encuentra estrechamente relacionada con el paradigma interpretativo en la educación, debido a que la investigación gira en torno al proceso de acción- reflexión de una práctica. Se utilizó el denominado enfoque de investigación-acción, con la finalidad de dar seguimiento a la investigación en el transcurso de todas las etapas de la aplicación de la metodología didáctica. Para ello, se construyó el presente procedimiento:

a. Con los educandos en el desarrollo de la UDA:

1. Desde el inicio del semestre se propone la actividad aquí planteada con los educandos y en las planeaciones para el desarrollo de la UDA de Temas Selectos de Literatura y Filosofía, entregadas en dirección al inicio del semestre.
2. De manera progresiva, se abordan los contenidos de la carta descriptiva de la UDA, fomentando el interés por la investigación en la interfaz entre la Filosofía y la

Literatura. De este modo, se pueden observar posibles rutas de lectura para la realización de la ponencia. Además, en este rubro se fortalece la transversalidad con otras Unidades de Aprendizaje que han tomado en su trayecto formativo en nuestra institución.

3. A partir del segundo parcial se comienza a trabajar en la ponencia: estructuración, redacción, contenido, lecturas alternas, presentación, revisión teórica, exposición oral, etcétera. Se anexa la rúbrica de evaluación. A la par, se organizan a nivel interno elementos adyacentes a la actividad: publicidad, difusión, diseño de materiales, búsqueda de currículums de ponentes, elaboración del programa de inauguración, programación de sesiones, etcétera.
4. Elaboración de mesas de presentación de acuerdo a las temáticas seleccionadas.
5. Calendarización y presentación de la ponencia.

b. Con la logística de la actividad:

1. Búsqueda de ponentes para conferencias especiales. En este rubro, se plantea enlazarnos con el Departamento de Filosofía de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del Campus Guanajuato. Además, se utilizará parte de la vinculación que tiene el programa de Prácticas Lectoras con el Instituto Estatal de Cultura y el Programa Nacional de Salas de Lectura.
2. Entrega de la formulación del proyecto en la dirección de la ENMS de San Luis de la Paz para su Visto Bueno.
3. Desarrollo técnico de la actividad: envío de oficios- invitaciones, programación de sesiones en Temas, elaboración de programas, etcétera.
4. Estructuración de un programa inaugural.

La población se seleccionó de acuerdo a los criterios de accesibilidad y proximidad de los estudiantes del área de Humanidades. A partir de ello, se ha podido establecer el siguiente procedimiento para la conformación del coloquio, mismo que se fue conformando con el avance de las ediciones de esta actividad. Con la aplicación de la pasada metodología se han tenido los siguientes resultados:

Tabla 1. Resultados de asistentes de las cuatro ediciones del coloquio de Filosofía y Literatura de la ENMS de San Luis de la Paz.

Edición:	Ponencias de alumnos:	Conferencias Magistrales:	Mesas de discusión:	Número total de asistentes:
1	24	4	10	535
2	33	7	14	845
3	35	7	12	862

4	27	8	14	521
---	----	---	----	-----

Nota: Los resultados aquí mencionados se recogieron a partir de datos obtenidos.

La evaluación del aprendizaje se realiza a la par que la planeación del mismo, y de aquí la importancia de estructurar de manera adecuada los modelos y esquemas de seguimiento de proyectos (Cruz y Quiñones, 2012). Este procedimiento se divide en dos momentos clave: en trabajo con los educandos y trabajo con la organización y logística de la actividad.

Durante el 2021 se propuso un piloto para la presente actividad, formulada como el Primer Coloquio de Filosofía y Literatura de la ENMS de San Luis de la Paz: Leer os hará libres. La primera edición tuvo una serie de modificaciones, a la par que el área de Ciencias Sociales y Humanidades crecía dentro de la escuela. De esta manera, en 2022 se tuvo el Segundo Coloquio de Filosofía y Literatura de la ENMS de San Luis de la Paz: Leer os hará libres. Al igual que con la primera edición, se obtuvieron elementos claves para poder perfeccionar la tercera edición.

En mayo del 2023 se realizó la tercera edición de dicho coloquio, en donde se pudo implementar el uso de la Inteligencia Artificial en los procesos de investigación del Nivel Medio Superior. Finalmente, en 2024 se obtuvo una edición híbrida con el cuarto coloquio.

En este sentido, es importante considerar que los únicos instrumentos con los cuales se evaluaron las emisiones pasadas fue con listas de cotejo y con rúbricas de elaboración de ponencia, debido a que pertenecen al paradigma de la evaluación del aprendizaje. Además, por supuesto, de una autoevaluación, donde los educandos pudieron identificar sus fortalezas, debilidades, oportunidades y aptitudes.

Conclusiones

El empleo del coloquio como estrategia didáctica permite desarrollar en los educandos un sinfín de competencias para el ámbito profesional desde el Nivel Medio Superior. En esta línea de argumentación, cabe destacar que la investigación es uno de los principales detonadores del progreso. De acuerdo a Yépez y Vivas (2020):

Es por esto, que la educación universitaria debe formar al estudiante en forma integral que le permita conjugar el saber, el saber hacer y el ser de tal forma que desarrolle competencias y capacidades que logren trascender lo teórico y se conviertan en conocimientos significativos. Esto significa que la misión de la universidad es formar al estudiante como un profesional que sea capaz de desempeñar su trabajo con excelencia (p. 2).

Aunado a lo anterior, es posible observar la creciente preocupación que existe por la falta de innovación al interior de las aulas en el área de Humanidades. Las estrategias didácticas

que se plantean en la mayoría de los manuales enfocan siempre las mismas secuencias didácticas con ligeros cambios.

De acuerdo a Iglesias (2012): “La innovación se lleva a cabo y adquiere valor y sentido cuando por medio de ella se producen aprendizajes y se incide en la formación de los alumnos y también de los profesores” (p. 76). Esto demuestra que existe nualmente investigación sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje en las áreas de reflexión y promoción del pensamiento crítico. De lo anterior, surge la pertinencia del presente proyecto.

Cuando se refiere al Coloquio como estrategia didáctica existe poca documentación al respecto sobre el proceso de desarrollo de los mismos. En su mayoría, se encuentran memorias de los trabajos que han resultado seleccionados para dicha actividad. Por excelencia, a nivel licenciatura y posgrado en donde se puede observar su práctica. De acuerdo a Bayardo (2011):

Los coloquios son eventos académicos, generalmente semestrales, en los que los estudiantes de doctorado presentan sus avances de investigación y reciben comentarios de investigadores con experiencia, del propio tutor, y en algunos casos, de sus compañeros de programa (p. 66).

Bajo esta premisa, es importante destacar que la intención formativa de esta actividad es que los estudiantes se familiaricen con la crítica por vía de la investigación. De esta manera, la mayoría de las universidades realiza esta actividad académica por ser un pilar fundamental para la investigación. No obstante, como es universal al aplicar para cualquier área de conocimiento, tiene ciertas variaciones en su proceso.

En términos de innovación social, es conocido que las aulas siguen siendo espacios privilegiados para educar ciudadanos democráticos, sensibles, críticos y reflexivos capaces de generar empatía y superar los prejuicios sociales para trascender su contexto. En este rubro, la labor del docente es crucial para orientar los esfuerzos dentro del sistema educativo. Por consiguiente, surge una necesidad por diseñar estrategias didácticas que puedan transformarse en buenas prácticas para incidir en la mejora educativa.

El Coloquio como estrategia didáctica responde a un proceso de interacción en donde el educando sostiene una tesis, misma que ha surgido a raíz de un largo proceso de investigación, frente a un público. Por ende, implica una presentación formal de una serie de planteamientos que el educando ha abstraído. De esta manera, es posible observar cómo se asocia esta propuesta con otros procesos educativos para mejorar las habilidades en el educando.

El Coloquio como estrategia didáctica responde a un proceso de interacción en donde el educando sostiene una tesis, misma que ha surgido a raíz de un largo proceso de investigación frente a un público. Por ende, implica una presentación formal de una serie de planteamientos que el educando ha abstraído a manera de ponencia. Las humanidades son ante todo disciplinas interpretativas y reflexivas que, a la vez que proponen una lectura del mundo y del ser humano, examinan también su propio acto de interpretación y la forma en que se lleva a cabo la construcción de sentido.

Esto implica "situar la crítica en el corazón mismo del humanismo" y aceptar que la "crisis" es inherente a una serie de disciplinas que llevan a cabo un constante cuestionamiento

sobre sus métodos y objetos de estudio (Andrade, 2015). Bajo esta línea de argumentación y de acuerdo con Nussbaum (2014), las humanidades tienen su función en el individuo por:

1. Desarrollar la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva de los otros, particularmente, desde aquellos que históricamente han sido rechazados, discriminados por su diferencia.
2. Desarrollar la capacidad de interesarse auténticamente por los demás.
3. Eliminar la tendencia a separarse de las minorías por considerarlas peligrosas, esto es, anular el sentimiento de repugnancia por crearlas amenazadoras.
4. Desarrollar la capacidad de discernir, tomar posturas propias, además de escuchar, comprender y respetar los puntos de vista de otros (pp. 73-74).

Así, las humanidades se encargan de analizar la condición humana y sus implicaciones desde sus distintas aristas. Flechsig y Schiefelbein (2003) mencionan que “Los coloquios de aprendizaje en pequeños grupos sirven, fundamentalmente, para la orientación sobre un tema o problema complejo, pero contribuyen poco al desarrollo de competencias” (p. 31). Lo cual, se refuerza desde el área de conocimiento con lo anteriormente mencionado.

Finalmente, los resultados esperados permitirán direccionar la presente investigación a que el coloquio como estrategia didáctica sea reconocida dentro de la enseñanza de las ciencias sociales y humanidades. Esto representa un aporte significativo, ya que se plantea que el coloquio no sólo promueve el intercambio de ideas y el pensamiento crítico, sino que también fomenta una mayor participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, superando las metodologías tradicionales basadas en la memorización o la transmisión unidireccional de información.

Asimismo, con la implementación de esta estrategia, se busca abrir un espacio de reflexión en torno a los alcances que puede tener el alumnado cuando, desde el Nivel Medio Superior, se le permite involucrarse activamente en la generación de conocimiento a través de la investigación.

En este sentido, no solo se trataría de aprender sobre contenidos previamente establecidos, sino de formar estudiantes capaces de cuestionar, investigar y proponer nuevas perspectivas dentro de las ciencias sociales y humanidades, habilidades esenciales para su desarrollo académico y profesional en un mundo cada vez más complejo y globalizado. En definitiva, este enfoque podría transformar las prácticas pedagógicas en el Nivel Medio Superior, dotando a los estudiantes de las herramientas necesarias para desenvolverse en entornos que exigen competencias críticas, creativas y de investigación.

La inclusión del coloquio como estrategia didáctica, por tanto, no solo ampliará el repertorio metodológico de los docentes, sino que también impulsará un cambio de paradigma en la educación, donde el alumno sea protagonista en la construcción de su propio conocimiento, contribuyendo al avance y mejor comprensión de las ciencias sociales y humanidades desde las primeras etapas de su formación.

Referencias

- Álvarez S. Y. (2011). La enseñanza de las humanidades. *Revista de la Universidad de La Salle*, (56), 257-276.
- Andrade, M.M. (2015). La enseñanza e investigación en humanidades: más allá de una propuesta modesta. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 17 (2). 149-164. <https://doi.org/10.15446/lthc.v17n2.51283>
- Barriga, F. D. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 12(2), 49-66.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- Berrío, C. G. (2015). *Estrategia didáctica para fomentar el trabajo colaborativo por medio de las redes sociales en estudiantes de pregrado de la Universidad de Pamplona*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2760>
- Chávez, M., Solís, N., & Iriarte, A. (2012). *Estrategias de Aprendizaje Colaborativo para Redes Sociales Digitales*. XX Encuentro Internacional de educación a distancia. Redes y alianzas: más allá de las modalidades educativas. Recuperado de http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/anteriores/xx/memorias/ponenciaspdfplantilla/AR_Aceptadas/014_AR.pdf
- González Vázquez. A., Cuadra Hernández A. y Palizada Sánchez A. (2020). "Programa de Estudio: Temas Selectos de Literatura y Filosofía" en *Plan de estudios 2020*. Universidad de Guanajuato. Recuperado de: http://www.colegionms.ugto.mx/images/planes_estudio/plan2017/Sexto%20semestre/Humanidades/Temas%20Selectos%20de%20Literatura%20y%20Filosof%C3%ADa.pdf
- Mejía, C. F. (2013). Reflexiones de la enseñanza de las humanidades en la universidad. *Praxis & Saber*, 4(7), 201-219.
- Moreno-Pinado, W. E., & Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Iglesias, J., Toscano, M. de la O., & Román, C. (2012). Taller de prensa económica como instrumento de innovación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 423–440.
- Rojas, W. J. C. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9 (17), 159-168.
- Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (2013). *Proceso de gestión de la formación profesional integral. Base teórica conceptual para la elaboración de la planeación pedagógica*.

Universidad de Guanajuato (2020). Modelo Educativo. Recuperado de <https://www.ugto.mx/images/modelo-educativo-de-la-universidad-de-guanajuato-y-su-modelo-academico-ug.pdf>

ANEXOS

Tabla 2.

Clasificación de las ponencias elaboradas por los alumnos y los conferencistas magistrales para el Primer Coloquio de Filosofía y Literatura de la ENMS de San Luis de la Paz: Leer os hará libres.

	Título de la ponencia:	Tipo de ponencia:	Temática:
1	Lo que carcome el alma: “El huésped” de Amparo Dávila.	Alumno.	Literatura.
2	La dolorosa realidad: <i>Antígona González</i> de Sara Uribe	Alumno.	Literatura.
3	Dejar ser: “Orfandad” de Inés Arredondo.	Alumno.	Literatura.
4	Del terror y el horror: “El espejo” de Amparo Dávila.	Alumno.	Estética.
5	El hombre moderno: ¿el conocimiento lo es todo? <i>El Fausto</i> de Goethe.	Alumno.	Filosofía.
6	Un mundo posthumano.	Alumno.	Filosofía.
7	La aceptación de una sociedad en un futuro no muy lejano, <i>Un mundo feliz</i> de Aldous Huxley.	Alumno.	Filosofía.
8	¿Y la mujer? Un acercamiento a través de <i>Orgullo y prejuicio</i> de Jane Austen y <i>My Policeman</i> de Bethan Roberts.	Alumno.	Literatura.
9	Horizonte de la Filosofía en la educación, hacia la	Magistral.	Filosofía.

	construcción del pensamiento crítico.		
10	Dignidad y libertad de la persona.	Magistral.	Filosofía.
11	Sobre la memoria y una nueva visión de mundo, <i>El libro de los abrazos</i> de Eduardo Galeano.	Alumno.	Literatura.
12	Home: no hay lugar como el hogar, un acercamiento a “Casa Tomada” de Julio Cortázar.	Alumno.	Literatura.
13	La tristeza es algo doloroso: “El despertar” de Alejandra Pizarnik.	Alumno.	Literatura.
14	El sentimiento de conocer lo desconocido: “El huésped” de Amparo Dávila.	Alumno.	Estética.
15	(Re) Generación Filosófica	Magistral.	Educación.
16	Maternidad hurtada: “Joven Madre” de María Luisa Puga.	Alumno.	Literatura.
17	Fusiones silenciosas de la maternidad, “Conservas” de Samantha Schweblin y “Joven Madre” de María Luisa Puga.	Alumno.	Literatura.
18	La maternidad y la irrupción del embarazo; dos temas y muchas confesiones.	Alumno.	Filosofía.
19	Hacer chiquito al mundo.	Alumno	Filosofía.
20	Mujeres que escriben.	Magistral.	Literatura.
21	<i>Tokio Blues: Norwegian Wood</i> . Morir es absolutamente seguro.	Alumno.	Literatura.
22	Mansplaining: el valor de tu palabra cuando eres mujer.	Alumno.	Filosofía.
23	Una salvación imposible y la procrastinación del destino.	Alumno.	Filosofía.

24	Ciencia ficción en los aires: Julio Verne a partir de la Literatura y la Tecnología.	Alumno.	Literatura.
25	Del amor romántico: mitos y algo más que los matrimonios arreglados.	Alumno.	Filosofía.
26	El camino desconocido: <i>Fausto</i> de Goethe.	Alumno.	Literatura.
27	No todas deseamos ser madres: “Joven Madre” de María Luisa Puga y “Conservas” de Samantha Schewblin.	Alumno.	Literatura.
28	La realidad, “Casa Tomada” de Julio Cortázar.	Alumno.	Literatura.

Nota: En la presente tabla se observa la clasificación de las ponencias en tema y modalidad.

Tabla 3.

Clasificación de las ponencias elaboradas por los alumnos y los conferencistas magistrales para el Segundo Coloquio de Filosofía y Literatura de la ENMS de San Luis de la Paz: Leer os hará libres.

	Título de la ponencia:	Tipo de ponencia:	Temática:
1	La búsqueda del propósito y la redención del miserable: <i>Los miserables</i> de Víctor Hugo.	Alumno.	Literatura.
2	Conocimiento y poder: <i>El Fausto</i> de Goethe.	Alumno.	Literatura.
3	El cantar del alma: <i>Matar a un ruiseñor</i> de Harper Lee.	Alumno.	Literatura.
4	Introducción al pensamiento crítico desde el Nivel Medio Superior.	Alumno.	Educación.
5	Programa Nacional de Salas de Lectura en Guanajuato.	Magistral.	Cultura.
6	El silencio de la infelicidad: <i>Indigno del ser humano</i> de Osamu Dazai.	Alumno.	Filosofía.

7	Maldad y sociedad: <i>El señor de las moscas</i> de William Golding.	Alumno.	Filosofía.
8	Soñé que estaba ciego: <i>Ensayo sobre la ceguera</i> de José Saramago.	Alumno.	Literatura.
9	El espejo de la juventud, belleza y moral: <i>El retrato de Dorian Gray</i> de Oscar Wilde.	Alumno.	Literatura.
10	Nada es lo que parece. <i>NieR autómata</i> de Yoko Taro.	Alumno.	Videojuegos.
11	Presentación Editorial: Colección de Lecturas Valenciana.	Magistral.	Literatura.
12	La jaula de los marginados, una aproximación a “La jaula de la Tía Enedina” de Adela Fernández.	Alumno.	Literatura.
13	Sentimientos a flote: “El huésped” de Amparo Dávila.	Alumno.	Literatura.
14	El miedo que existe y delata: “El corazón delator” de Edgar Allan Poe.	Alumno.	Literatura.
15	Un felino encubierto: “El gato negro” de Edgar Allan Poe.	Alumno.	Literatura.
16	El miedo no siempre es miedo, el miedo se disfraza. “La máscara de la muerte roja” de Edgar Allan Poe.	Alumno.	Literatura.
17	Terror y horror en el cine y la literatura: hacia una estética del miedo.	Magistral.	Cine.
18	El sentido filosófico de la crítica.	Magistral.	Filosofía.
19	¿Un placer y gusto femenino o una imposición de la sociedad? “Joven Madre” de María Luisa Puga.	Alumno.	Literatura.
20	Madre por elección: <i>Las madres no</i> de Katixa Aguirre.	Alumno.	Filosofía.
21	El sinónimo de mujer: <i>El segundo sexo</i> de Simone de Beauvoir.	Alumno.	Filosofía.
22	Sobre la maternidad, un cuento de Samantha Schweblin.	Alumno.	Literatura.

23	El arte de vivir y sentir: <i>El libro de las emociones</i> de Laura Esquivel.	Alumno.	Literatura.
24	El terror en el cine mexicano: “Veneno para las Hadas” de Carlos Enrique Taboada.	Alumno.	Cine
25	Un amor tan bizarro: <i>La forma del Agua</i> de Guillermo del Toro.	Alumno.	Cine.
26	Batisofándo. The Batman de Matt Reeves.	Alumno.	Cine.
27	La epistemología en los diarios de las escritoras.	Magistral.	Literatura.
28	Un buen amor aún es posible. <i>El amor en los tiempos del cólera</i> de Gabriel García Márquez.	Alumno.	Literatura.
29	¡Por caridad de Dios, díles que no me maten!	Alumno.	Literatura.
30	De la enfermedad a la locura: “La gallina degollada” de Horacio Quiroga.	Alumno.	Literatura.
31	Nada vuelve a ser lo mismo: <i>Las batallas en el desierto</i> de José Emilio Pacheco.	Alumno.	Literatura.
32	Lengua, ritmo e identidad guanajuatense, la lengua hñahñu en poesía.	Magistral.	Cultura.
33	Salas de Lectura Guanajuato	Magistral	Cultura.

Nota: En la presente tabla se observa la clasificación de las ponencias en tema y modalidad.

Tabla 4.

Clasificación de las ponencias elaboradas por los alumnos y los conferencistas magistrales para el Tercer Coloquio de Filosofía y Literatura de la ENMS de San Luis de la Paz: Leer os hará libres.

	Título de la ponencia:	Tipo de ponencia:	Temática:
1	La sociedad del desconocimiento y la fuerza de la innovación: las tecnologías de la ignorancia.	Alumno.	Filosofía.

2	Construcción social de un amor romántico: de nociones idealizadas a la pedofilia y la pederastía.	Alumno.	Psicología.
3	El condenamiento del ser humano a su pasado: ¿Existe realmente el cambio?	Alumno.	Psicología.
4	Cuando pierdes la luz, <i>Perfect Blue</i> de Satoshi Kon.	Alumno.	Literatura.
5	El sigilo de controlar, exceso de libertades: 1984 de George Orwell.	Alumno.	Literatura.
6	El lugar del Estado de Guanajuato en la geografía lingüística de México.	Magistral.	Lingüística.
7	La carga de un duelo: “El desentierro de la Angelita” de Mariana Enríquez y “La Historia de Mariquita” de Guadalupe Dueñas.	Alumno.	Literatura.
8	¿Qué tan realista es lo fantástico? <i>El increíble castillo vagabundo</i> de Diana Wynne Jones.	Alumno.	Cine.
9	La huella de la mitología en la actualidad: un regreso a la Filosofía y Literatura Clásica.	Alumno.	Filosofía.
10	PANEM: el mundo distópico de <i>Los juegos del hambre</i> de Suzanne Collins.	Alumno.	Cine.
11	La naturaleza que me hizo deshumanizarme: <i>Indigno de ser humano</i> de Osamu Dazai.	Alumno.	Literatura.
12	Escuela de escritura de la UNAM.	Magistral.	Literatura.
13	El cuento siniestro en el Medio Siglo mexicano.	Magistral.	Literatura.
14	Más allá de un mundo de maravilla.	Alumno.	Literatura.
15	Depresión en la maternidad: “Joven Madre” de María Luisa Puga.	Alumno.	Literatura.
16	¿Y cómo soy madre?, “Mujeres frente a los espejos de la maternidad: las que eligen no ser madres” de Yanina Ávila González.	Alumno.	Filosofía.

17	Estoicismo y literatura japonesa: la tragedia atravesada en la búsqueda del yo.	Alumno.	Filosofía.
18	Etiología: el paso de las mujeres escritoras hacia la liberación de sentimientos en situación de melancolía.	Alumno.	Literatura.
19	Todas las cosas que están mal: la psicología del personaje en <i>Las voladoras</i> de Mónica Ojeda.	Alumno.	Psicología.
20	Terror y horror en la Literatura Mexicana: <i>Cuentos reunidos</i> de Amparo Dávila, los ojos como puertas del miedo.	Alumno.	Literatura.
21	<i>Orgullo y prejuicio</i> de Jane Austen: una lectura patriarcal desde la Literatura Romanticista.	Alumno.	Literatura.
22	Otro día siendo mujer: la aprobación social, limitaciones y opresiones tras la mirada masculina.	Alumno.	Filosofía.
23	Akelarre: la historia de las brujas.	Magistral.	Historia.
24	¿A quién le importa <i>El Principito</i> ? Hablemos de lo esencial.	Magistral.	Filosofía.
25	Un mundo lleno de realidades: la construcción social de la realidad desde la Filosofía y la Literatura.	Alumno.	Filosofía.
26	El saber es poder y la eterna insatisfacción humana: <i>El Fausto</i> de Goethe y <i>El discurso del método</i> de René Descartes.	Alumno.	Filosofía.
27	<i>Hamlet</i> de William Shakespeare: ¿la traición es cuestión de destino o casualidad?	Alumno.	Literatura.
28	Construcción del hombre moderno: <i>La metamorfosis</i> de Kafka como reflejo de la sociedad actual.	Alumno.	Literatura.
29	El destino como algo superficial: el símbolo de la creencia humana.	Alumno.	Filosofía.
30	De lo andrógino a lo queer: <i>Orlando</i> de Virginia Woolf.	Alumno.	Psicología.

31	Amor es amor: la Literatura desafiando los mandatos heteronormados.	Alumno.	Psicología.
32	Literatura queer: traspasando los conceptos de la sociedad moderna. Una lectura de <i>El Orlando</i> de Virginia Woolf y <i>La chica danesa</i> de David Ebershoff.	Alumno.	Literatura.
33	Estandarización como símbolo de aceptación: <i>El retrato de Dorian Gray</i> de Oscar Wilde.	Alumno.	Literatura.
34	La sociedad contemporánea en la pérdida de su libertad: desde el control de las masas hasta la eliminación del pensamiento crítico y los valores de la humanidad.	Alumno.	Filosofía.
35	De la ciencia ficción a la realidad: <i>Un mundo feliz</i> de Aldous Huxley.	Alumno.	Literatura.
36	El pasado es el futuro de nuestra vida.	Alumno.	Psicología.
37	Por un clavo se pierde un reino: la magia del caos.	Alumno.	Literatura.
38	Programa Nacional de Salas de Lectura en Guanajuato.	Magistral.	Cultura.

Nota: En la presente tabla se observa la clasificación de las ponencias en tema y modalidad.

Tabla 5.

Clasificación de las ponencias elaboradas por los alumnos y los conferencistas magistrales para el Cuarto Coloquio de Filosofía y Literatura de la ENMS de San Luis de la Paz: Leer os hará libres.

	Título de la ponencia:	Tipo de ponencia:	Temática:
1	La naturaleza humana desnuda: un análisis de <i>Los 120 días de Sodoma</i> del Marqués de Sade.	Alumno	Filosofía
2	<i>La Náusea</i> de Jean Paul Sartre: la metáfora de la alienación provocada por las redes sociales.	Alumno	Filosofía
3	¡Luces, cámaras y acción!:	Alumno	Cine

	el impacto del cine en la sociedad		
4	Filosofía y Género: construcción de masculinidades positivas desde el entorno paternal	Alumno	Filosofía
5	Siniestramente feminista desde niña	Alumno	Literatura
6	Entre delirios de cordura: la interpretación de los sueños y la guerra contra el conductismo.	Alumno	Psicología
7	Explorando lo siniestro: un análisis profundo desde la Filosofía y la Literatura	Alumno	Filosofía
8	La defensa de la democracia: un imperativo para la paz y el desarrollo	Alumno	Política
9	El sentido del gol: el fútbol como Filosofía	Alumno	Filosofía
10	Mujeres siniestramente feministas en la Literatura Mexicana	Alumno	Literatura
11	Gentrificación en México: ¿Mi casa es tu casa es tu casa?	Alumno	Política
12	El laberinto de la conciencia: entre el código y el espíritu en la fenomenología	Alumno	Filosofía
13	Cuando la vida se acaba y la juventud termina: <i>El retrato de Dorian Gray</i> en la sociedad actual.	Alumno	Literatura
14	Negación de la Maternidad: Joven Madre de María Luisa Puga como el viaje de autodescubrimiento	Alumno	Literatura
15	<i>El Libro de los Abrazos</i> de Eduardo Galeano: el arte como voz de la verdad	Alumno	Literatura
16	¿Qué hay detrás de ti? El espejo como símbolo de nuestra alma en <i>El retrato de Dorian Gray</i>	Alumno	Literatura

17	Alturas emocionales: un análisis cinematográfico de <i>Una película de altura “UP”</i> .	Alumno	Cine
18	¿Realmente es amor?	Alumno	Psicología
19	Desafíos y luchas por la autonomía y la dignidad femenina: los derechos reproductivos desde la Filosofía y la Literatura	Alumno	Política
20	Más allá de la herida: reconociendo la herida materna	Alumno	Psicología
21	De la vida de los jóvenes en el mundo: <i>La Odisea de Homero</i>	Alumno	Literatura
22	¿Cuál es la importancia del amor en nuestra vida? Un acercamiento a través de la Literatura	Alumno	Literatura
23	De brujas a feministas: explorando <i>El Segundo Sexo</i> de Simone de Beauvoir	Alumno	Filosofía
24	<i>La Iliada</i> de Homero y el origen de la ética y la moral occidental	Alumno	Literatura
25	Vidas pausadas, dolor y esperanza: una aproximación a <i>Antígona González</i> de Sara Uribe	Alumno	Literatura
26	De brujas a feministas: explorando <i>El segundo sexo</i> de Simone de Beauvoir	Alumno	Literatura
27	Amar y cómo no perderse en el interno	Alumno	Literatura
28	<i>Matar a un ruiseñor</i> de Harper Lee: el peso del prejuicio de la sociedad	Alumno	Literatura
29	Un acercamiento a la Filosofía y Literatura Maya: el tesoro de una cultura milenaria	Alumno	Literatura
30	Filosofía y Feminismo	Magistral	Filosofía

31	El cine en tiempos de pandemia	Magistral	Cine
32	El “fan- fic”, un espacio para la creación y la emoción humana: un análisis cualitativo desde las ciencias del comportamiento humano	Magistral	Psicología
33	Los alcances del lenguaje: ¿para qué leer?	Magistral	Literatura
34	Las flores que nunca se marchitan, abejas que regresan al panal	Magistral	Periodismo
35	La importancia del voto en las juventudes	Magistral	Política
36	Moderador en el foro de planillas SODAL de la ENMS de San Luis de la Paz	Magistral	Política
37	Encuentro de Expresidentes: SODAL de la ENMS de San Luis de la Paz	Magistral	Política
38	El arte de atreverse	Magistral	Psicología

Nota: En la presente tabla se observa la clasificación de las ponencias en tema y modalidad.

Resumen

El proceso de mejora continua es indispensable para el desarrollo óptimo de los individuos, en nuestra profesión no es diferente, la retroalimentación a partir de compartir y socializar propuestas resulta enriquecedor y te ayuda a analizar los datos erróneos o factibles de mejorar.

Esta ponencia es una reflexión que busca ayudar a incentivar *el gusto por aprender a los alumnos en filosofía* específicamente en la unidad de aprendizaje, Reflexión Ética, partiendo desde nosotros y entendiendo la situación de forma holística, integrando a todas las variables dentro del proceso, pero como actores fundamentales de la enseñanza aprendizaje, hay que llevar una reflexión profunda y transformar los paradigmas preestablecidos.

A mi entender la escuela es el principal agente formativo, que está inmerso en toda esta transformación que identifica la sociedad de la información y del conocimiento. Por lo que se debe de atender a las demandas sociales en el ámbito que nos corresponde y esto implica el modificar, cambiar, actualizar y generar conocimiento que nos lleve a construir una sociedad justa e intercultural donde se conviva con las innovaciones que vayan apareciendo, y nuestro pasado.

Palabras Clave

Atención, Argumentar, Construcción, Conocimiento, Estimular, Debate, Dialogo, Guía, Motivar, Tecnología.

Introducción

Mediante esta reflexión busco primordialmente trabajar para resolver aspectos que afectan el aprendizaje de la filosofía en la unidad de aprendizaje reflexión ética, la poca participación y el ausentismo, que reflejan un bajo interés por la disciplina al no visualizar la importancia que tienen para el desarrollo del alumno.

Cuando se realizan actividades fuera del aula, como concursos de ensayo, debates, proyección de documentales, coloquio, charlas, etc., es necesario que se designen grupos para participar condicionándolos para contemplar su asistencia o calificación, sin existir el ánimo voluntario de participar (generalidad). Así mismo me he percatado que cuando necesitan ausentarse por diversas razones de la escuela, las asignaturas del área son las que menos les preocupan, evidenciado al momento de solicitar su participación en la clase.

⁶ Escuela preparatoria N° 4, Universidad de Guadalajara

Por ello mi propósito para mejorar, se enfoca *en acercar a los alumnos de bachillerato al gusto por aprender y hacer filosofía*. Que encuentren significativo para su desarrollo personal y académico el trabajo en filosofía, y mediante el desarrollo y ejercicio de la argumentación y reflexión encuentren una herramienta para cambiar y modificar su pensar y actuar.

Hay que recordar que el dialogo filosófico es fundamental para el proceso de aprendizaje dentro de la disciplina esta actividad además de permitirnos conocer a nuestro alumnado es una práctica de aprendizaje que permite acercar a los alumnos al establecimiento de argumentos para justificar sus dichos y opiniones.

De acuerdo con Miguez (2005) si adscribimos a una concepción de aprendizaje como un proceso constructivo, auto-regulado, dirigido a una meta (intencional), situado (relacionado con un contexto), cooperativo (social), con diferencias y matices individuales, en el que se elaboran conocimientos, se interpreta y se significa, y se desarrollan competencias, habilidades y actitudes, no podemos obviar la consideración de las variables motivacionales a la hora de diseñar la propuesta de intervención psicopedagógica. Indicando que una situación de aprendizaje se dificulta al no encontrar elementos motivantes para el alumno.

Contenido teórico

El aprender filosofía entraña el ejercicio de pensar y repensar la filosofía como un proceso cultural de dotarse de un sistema de conocimientos que permita comprender y abordar la realidad y transformarla.

Los alumnos en la actualidad mantienen un nivel de distracción propiciado por diversos elementos, lo que implica un esfuerzo mayor del docente por captar la atención de ellos y sobre todo que tengan motivación intrínseca para buscar el saber por el saber. En mi caso para que exista construcción del conocimiento ellos necesitan aportar y contribuir (realizar el dialogo filosófico), sin su compromiso esto se convierte en un monologo sin sentido para mí y mucho menos para ellos.

“Si no se cuenta con el interés o motivación de los estudiantes para los cursos de filosofía, el fracaso siempre será prácticamente total. No sólo la filosofía, sino cualquier otra disciplina para que se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que contar con la motivación interés decidido, solido del estudiante” (Petterson, 1996, p.11).

Dentro de la filosofía como lo señala Payares (2011) “un proceso de enseñanza-aprendizaje integrador demanda a la vez de un lector experto que trascienda la simple decodificación y reproducción literal del mensaje para comprometerse con un proceso creativo de actualización del texto”. En consonancia el texto ha devenido en un medio imprescindible y expedito para acceder a la realidad. Ello implica su consideración oportuna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de filosofía. Quien no lo haga no estará a tono con la época y dejará de preparar al estudiante para la sociedad de la información.

Es necesario que mediante la filosofía y específicamente la unidad de Reflexión Ética se logre despertar y sacudir las concepciones con las que cuentan los alumnos. Que las actividades diseñadas estén encaminadas a que los alumnos busquen y aporten, se

organicen y colaboren, si no lo realizan se dificulta el desarrollo de un adecuado proceso de aprendizaje acorde al paradigma educativo de la actualidad, donde los actores principales, son los mismos alumnos.

El proceso constructivista y la educación basada en competencias requieren de un seguimiento y acompañamiento en el aprendizaje, como guías debemos establecer un acercamiento con los estudiantes.

Por otro lado, el impacto de los entornos virtuales en la enseñanza de la filosofía es innegable, la informática educativa no sólo enriquece las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, sino que exige la construcción de diseños metodológicos en consonancia con la tecnología educativa. La llamada realidad virtual enriquece y viabiliza el proceso de construcción de conocimientos y generalización de experiencias.

En principio considero fundamental que el docente se involucre con el entorno inmediato de los alumnos mediante materiales auténticos de apoyo para la clase que provengan de la vida real, además de conocer sus intereses, por lo que el docente debe estar actualizado en cuanto a lo que sucede en el mundo actual y moderno (qué tipo de música, cine, deportes y moda gusta a los alumnos, el rol de la tecnología en su vida diaria...etc.). Lo anterior con la finalidad poder diseñar actividades que capten su atención y los anime a ser proactivos, posibilitándoles construir aprendizajes integrales. Estableciendo foros de discusión, debates grupales, exposición y conferencias magistrales de diversos eventos.

Mi contexto se sitúa en la Preparatoria N°4 en sus espacios áulicos tradicionales en el desarrollo del curso presencial de Reflexión Ética, con los alumnos de 6° semestre del turno vespertino, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio bajo y que en un alto porcentaje laboran durante las mañanas. El desarrollo de la práctica es mediante estrategias que permitan el trabajo en equipo mediante el análisis de diversos textos contenidos dentro de su guía de aprendizaje, discusión de casos que presenten dilemas diversos, y exposiciones de temas contextualizando las teorías.

En este contexto se discute y argumenta entorno a diversas problemáticas de carácter filosófico para poder establecer un debate que permita llegar a conclusiones aceptadas. El entorno se presenta dirigido por el docente como guía y moderador de la actividad, dentro de un contexto de libertad y compromiso.

En la actualidad “aprender a aprender” se convierte en una necesidad primordial, ya que el proceso permite un aprendizaje continuo y duradero, esto implica la transformación profunda de lo que representa el rol docente dentro del proceso de aprendizaje, Díaz-Barriga (2010) señala que la redefinición del rol del docente, así como las prácticas educativas son una necesidad primordial.

La construcción del conocimiento toma relevancia y para ello es necesaria la colaboración, la autogestión, la toma de decisiones y la posibilidad de solucionar problemas. El profesor se presenta:

“Como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de las capacidades mencionadas, debe no solo dominarlas, sino apropiarse de nuevas formas de enseñar... que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a los estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel” ... (Díaz-Barriga, 2010, p. 49).

El contacto del conocimiento entre alumno y docente no es simplemente mediante la transmisión o reproducción de la información, incluso el ser únicamente facilitador limita la construcción de conocimientos. Es necesario que sea un organizador del ambiente de aprendizaje donde se tendrá que interactuar y entrar en contacto con el conocimiento el alumno y el docente. Crear un ambiente de aprendizaje que anime a los estudiantes a involucrarse activamente en el tema de estudio mediante el estímulo a los procesos de interacción con otros.

La situación a intervenir es la *apatía detectada en los alumnos, la falta de interés y el desánimo por la disciplina filosófica*. En mi caso para que exista construcción del conocimiento ellos necesitan aportar y contribuir (realizar el dialogo filosófico), sin su compromiso esto se convierte en un monologo sin sentido para mí y mucho menos para ellos.

Desde una perspectiva sociocultural el docente toma un sentido de mediador y facilitador que acompaña, supervisa, guía y retroalimenta durante la conducción del proceso de aprendizaje. Permitiendo al alumno estimular la disposición al aprendizaje. Que de acuerdo a Altieri (2003) “resulta estéril toda labor dirigida a orientar desde afuera...prescindiendo del móvil interior” (p.141), el proceso debe encaminarse a fortalecer la disposición a la construcción del propio aprendizaje, mediante el estímulo de la auto disciplina. Situación que el docente debe buscar establecer partiendo de su desempeño ideal al momento de trabajar en la obtención de aprendizajes de sus alumnos.

El propósito es un cambio o replanteamiento de la enseñanza de la disciplina filosófica donde se pueda estimular el debate y la argumentación, partiendo de un pensamiento crítico y reflexivo que permita filosofar. Pero que se contextualice dentro de las condiciones actuales y las problemáticas vividas por los jóvenes, acercando a los alumnos al gusto por el aprender, concretamente, la filosofía.

Para ello es necesario lograr tres objetivos concretos:

El primero trabajo colaborativo a distancia mediante el uso de un entorno virtual, como las redes sociales y herramientas de colaboración. Segundo el presentar actividades más frescas y cercanas a su contexto. Por último, reforzar actividades fuera del aula donde interactúen con diversos grupos y grados, desarrollo del Debate, foros y grupos de preparación para Olimpiada Mexicana de Filosofía.

Abordar la unidad de aprendizaje de Reflexión Ética considero representa una oportunidad valiosa que permite trabajar de forma dinámica y profunda una serie de problemas que el individuo tiene que enfrentaren la sociedad, buscando darles solución. La disciplina es muy atractiva, permite despertar y sacudir las concepciones con las que cuentan los alumnos.

Hay que recordar que los diversos ámbitos donde se desenvuelve el individuo representan un momento de decisión que le traerá consecuencias inevitablemente, es impensable considerar a las personas totalmente ajenas a los procesos éticos y morales, su vida gira en torno a ello. Sus creencias, la educación, el desarrollo científico y en general cualquier actividad humana donde se presente un conflicto de intereses o diferentes visiones que necesiten de una valoración partiendo de un análisis de valores éticos y morales.

Las “nuevas” tecnologías plantean retos importantes para la actividad del docente en las disciplinas filosóficas, la mediación se realiza con posibilidades innovadoras donde se

necesita estar preparado en competencias informativas y poder enfrentar el mundo vertiginoso del internet y de las transformaciones tecnológicas en los medios de comunicación y los implementos multimedia. La sociedad se encuentra en constante cambio, y es necesario que el docente como parte transformador de esta, se encuentre actualizado y adquiera las competencias para su manejo.

Los roles que tradicionalmente ha asumido el docente en filosofía hoy en día requieren una adecuación, el diálogo y la argumentación, deben buscarse dentro de espacios que el alumno actualmente utiliza. El papel del docente radica en promover la búsqueda adecuada de información, el análisis de la misma, el debate alrededor a las diversas posturas existentes, el desarrollo de conocimiento mediante el empleo de TIC y por último y más complejo, la organización de un ambiente de aprendizaje que incluya naturalmente el uso y aplicación de TIC. Se requiere de la integración de comunidades virtuales de aprendizaje, así como el uso y manejo de herramientas tecnológicas para esta finalidad.

Para comprender y de acuerdo a lo que señala Marzano (1998) “los educadores deben usar el modelo, y los recursos asociados a él, para fijar y lograr sus metas para el aprendizaje de los alumnos”. El propósito de cualquier modelo es ayudar a la gente a entender algo que es muy complejo. Debido a que pocas cosas lo son tanto como el aprendizaje humano, el modelo del bachillerato general por competencias se ofrece como una herramienta para ayudar a los educadores a entender mejor el proceso de aprendizaje. Si se logra esta comprensión, se habrá cumplido el objetivo último del modelo: la optimización del aprendizaje de los alumnos.

Conclusiones

Considero que parte de la acción del profesor de filosofía es entablar un dialogo libre y constructivo que permita la reflexión y la crítica de los supuestos establecidos en las diversas áreas de interacción de los seres humanos. Ante ello el aprendizaje de la filosofía es determinante para dar una visión holística del mundo a los alumnos, “salir del rancho mental” en el que pueden estar confinados.

En mi actividad diaria busco mediante diversas acciones de aprendizaje, que ahora he presentado en la propuesta, un cambio o replanteamiento de la enseñanza de la disciplina filosófica donde se pueda estimular el debate y la argumentación, partiendo de un pensamiento crítico y reflexivo que permita filosofar. Pero que se contextualice dentro de las condiciones actuales y las problemáticas vividas por los jóvenes.

Las estrategias constructivistas permiten lograr nuestros objetivos de aprendizaje mejorando los estándares de calidad educativa y acercando a los alumnos al gusto por el aprender, concretamente, la filosofía.

Por lo tanto, el docente, debe considera ser un diseñador y moderador de diversas actividades, que inviten al análisis propositivo. Que conjunte el uso de tecnologías digitales, redes sociales y ambientes virtuales, para divulgar y generar el conocimiento. De suma importancia es el manejo de comunidades de aprendizaje en ambientes virtuales, el empleo de las nuevas tecnologías para el desarrollo del curso. Que comprenda la importancia que tienen en la actualidad para atraer la atención e interés de los alumnos.

Es primordial ser un promotor de espacios extra aula (foros, conferencias, cafés y coloquios filosóficos, olimpiada, etc.) de análisis y discusión de ideas, asumiendo la organización del debate. Dentro de las características del perfil se tiene que considerar la conciliación y apertura a la solución de diversas problemáticas sociales que enfrentan los alumnos.

En la actualidad se requiere de una redefinición de la escuela respecto a dejar de ser el espacio único y privilegiado en la sociedad destinado a la formación, la cual es más contundente que la que tuvo frente a la popularización de la televisión, y quizás también, un cuestionamiento más profundo que atañe a su estructura, sus recursos, sus metodologías y los procesos de aprendizaje que promueve.

Con esto se busca captar la atención de los alumnos de manera significativa y atractiva, incluso que logre inspirar el gusto por la filosofía. Para ello, debe ser un líder empático, receptivo y convincente, que represente un liderazgo autentico y asumido. Crítico de la realidad, atrevido a externar sus ideas de manera sólida y fundamentada.

Referencias

- Altieri, A. (2003). *Introducción al estudio de la filosofía y sus problemas* (sexta edición). México. Universidad Autónoma de Puebla. pp. 147.
- Espinosa Hernández, Jesús y otros. (2010). *Propuesta metodológica para la implementación de programas en competencias profesionales integradas*. Capítulo III. pp. 67 a 81. Universidad de Guadalajara. Consultado en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/propuesta_metodologica.pdf
- Marzano, R. (1998) *Dimensiones del Aprendizaje*, ITESO, México.
- Migues, M. (2005). El núcleo de una Estrategia Didáctica Universitaria: Motivación y Comprensión. En Revista Iered: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. Vol.1, n.3 <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/mmiguez.pdf>.
- Payares, B., Machado, M. (2011). Problemas y retos actuales de la enseñanza de la filosofía. Odiseo, Revista electrónica de pedagogía, año 8, n 16, Recuperado de: <http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/05/problemas-retos-actuales-ensenanza-filosofia>.
- Petterson, G. (1996). *Didáctico de la filosofía*. México. Universidad de Guadalajara. pp. 9-12.
- SEMS, SEP (2008). La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Encontrado en, http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf.

Resumen

El documento integra tres temas que son fundamentales en lo que respecta a la filosofía de Nietzsche en asociación con la vida contemporánea. El primero, es el tema de las tragedias griegas, tomando como referencia principal "El Origen de la tragedia", libro en el que Nietzsche revisa lo apolíneo y lo dionisiaco; en el que critica de Eurípides la racionalización, el debilitamiento del coro y la integración del prólogo, en este tema, vemos en qué medida, en el siglo XXI la tragedia se comprende como una representación de la vida ordinaria. El segundo, parte de la idea de que la modernidad se ha desdibujado, pero no ha desaparecido, sino que a través de la posmodernidad y la hipermodernidad ha tenido continuidad. Con relación a este tema, se integra la idea de la muerte Dios enunciada por Nietzsche como parte de ese desdibujamiento (debilitamiento) de la modernidad. En este tema, se hace una breve crítica a la idea de un Nietzsche como profeta y más bien se plantea como un anti profeta, es decir, como un filósofo. El tercer tema se refiere al arte y a la renovación, tema que se vincula con las vanguardias y la influencia que ejerció el filósofo en los artistas como posibilidad de renovación o resurgimiento.

Abstract

The document integrates three themes that are fundamental about Nietzsche's philosophy in association with contemporary life. The first is the theme of Greek tragedies, taking as its main reference "The Origin of Tragedy", a book in which Nietzsche reviews the Apollonian and the Dionysian; in which he criticizes Euripides' rationalization, the weakening of the choir and the integration of the prologue, in this theme, we see to what extent, in the 21st century tragedy is understood as a representation of ordinary life. The second, starts from the idea that modernity has been blurred, but has not disappeared, but through postmodernity and hypermodernity has had continuity. In relation to this theme, the idea of the death of God is integrated, enunciated by Nietzsche as part of that blurring (debeakening) of modernity. In this topic, a brief criticism is made of the idea of a Nietzsche as a prophet and rather posed as an anti-prophet, that is, as a philosopher. The third theme refers to art and renewal, a theme that is linked to the avant-gardes and the influence that the philosopher exerted on artists as a possibility of renewal or resurgence.

Introducción

Al pensar acerca de las tragedias griegas me sitúo en un tipo de aligeramiento espiritual, so pena de nuestros días; más bien de un extrañamiento que me lleva a cuestionarme con asombro, acerca de la capacidad del ser humano para crear, destruir, inventar mitos y direccionar lo que llama destino. Las preguntas que emergen son tan básicas que en definitiva las hago con humildad, con inocencia, pero también con cierta malicia. Preguntas tales como: ¿Por qué el ser humano hace arte? ¿Cuál ha sido el sentido de la creación para las sociedades a lo largo de la historia? ¿Qué podría suceder si el arte muere y si el ser

⁷ Licenciado en sociología y Maestro en Estudios Filosóficos por la Universidad de Guadalajara

humano deja de pensar, deja de filosofar? ¿Qué rumbos tomará el ser humano cuando sea incapaz de leer y de representar las tragedias griegas? ¿Cuál será el destino del hombre cuando sea incapaz de crear y de escuchar música, de hacer arte? Las respuestas regularmente quedan en puntos suspensivos, porque luego llegan los cuestionamientos de las y los alumnos, preguntas que más bien connotan un diagnóstico actual del arte, de la filosofía y del tiempo que nos corresponde experimentar.

El presente texto, se compone de tres partes, en cada una de estas partes se invita más bien a pensar en torno a El origen de la tragedia de Nietzsche, a la noción de modernidad a la que sucede el desdibujamiento de un tiempo plagado de acontecimientos; que continúa con la interpretación de la filosofía de Nietzsche como un Nietzsche cristianizado, más apegado a la teología que a su propia filosofía y crítica. De esta manera, en correlación con ese desdibujamiento del tiempo, con relación a la cristianización del pensamiento nietzscheano, ahora encontramos, entre un marasmo de confusiones, al arte como posibilidad; no de un retorno al pensamiento y a los valores nietzscheanos; sino más bien como creación y renovación de nuestros valores.

De alguna manera, hemos sido omisos del pensamiento filosófico de Nietzsche, para dar paso a la pura interpretación y quizá a una resignificación de los pensamientos del autor, pero desde una comprensión teológica y cristiana. Le volvemos la espalda para convertirlo en pastor de un rebaño que ni siquiera reniega de sus incomprensiones. Entonces, nos encontramos en una encrucijada laberíntica de múltiples narrativas que se sujetan a las interpretaciones y resignificaciones del pensamiento nietzscheano, por lo tanto, es a través de otros por quienes comprendemos a Nietzsche, mientras el diálogo con el filósofo queda en pausa.

Las tragedias griegas y la vida ordinaria

El extrañamiento de la creación y de la representación de la tragedia, en pleno siglo XXI, obedece más a un conjunto de asombros por aquello que fue creado y representado hace más de dos mil quinientos años. Hoy en día, la distinción misma de la tragedia radica en que todo aquello que aflige al ser humano es trágico, como si la situación misma de la vida cotidiana fuese un cúmulo de tragedias de la vida cotidiana y ordinaria. Cada hombre, cada mujer, cada ser humano tiene la posibilidad de representarse así misma su propia tragedia. Ahora ya no representamos las tragedias para un público en específico, sino que existe un guion específico para esa representación en la cual se es a la vez actor y público. No hay más sublimación, sino más bien experimentación de una tragedia que se multiplica por cada ser humano en los actos de la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, dejamos de ser espectadores para convertirnos en actores de nuestra propia realidad “trágica”; a la vez es un límite e imposibilidad, recordemos que no hay sublimación, sino más bien experimentación de tragedias derivadas de narrativas que son a semejanza del ser humano; luego ni siquiera sabemos qué hacer con nuestras propias tragedias, porque es nuestra experiencia trágica aquello que nubla nuestras propias expectativas del mundo. Entonces, pasamos de una narrativa enunciada, a la enunciación de una narrativa que incita a la experimentación de tragedias en la vida ordinaria.

Ahora bien, este alejamiento de la tragedia como acto de sublimación y representación lleva precisamente a replantearnos el papel que juega el pensamiento de Nietzsche en el Origen de la Tragedia. De este dualismo de lo apolíneo y lo dionisiaco deriva una dilucidación, un

análisis milimétrico de cada concepto que es a la vez mirar con la óptica de Nietzsche el desciframiento de la voluntad, de la representación y de la creación en el arte.

De un trágico a otro, se aprecia una transparencia que es usual en Nietzsche al momento de explicarlos, transparencia que arroja conceptos no sólo con un análisis racional, también con la contundencia de un dardo y con la emoción de temas que no le son ajenos: la estética y el arte. De manera directa, en torno a la estética expone:

Mucho es lo que habremos ganado para la ciencia estética cuando hayamos llegado no sólo a la intelección lógica, sino a la seguridad inmediata de la intuición de que el desarrollo del arte está ligado a la duplicidad de lo *apolíneo* y de lo *dionisiaco*: de modo similar a como la generación depende de la dualidad de los sexos, entre los cuales la lucha es constante y la reconciliación se efectúa sólo periódicamente (Nietzsche, El nacimiento de la tragedia , 2012, pág. 49)

Luego, nos daremos cuenta de que la transparencia de cada concepto nos permite comprender en qué sentido, la tragedia da paso a un conjunto de vicisitudes que cuestionan su propia estructura narrativa desde sus propios autores; exponiendo contundentemente las diferencias que van de Esquilo a Sófocles hasta el origen mismo de la debacle de la representación de las tragedias con la obra de Eurípides. ¿Pudieramos entender, que Nietzsche se refiere al nacimiento de la decadencia en Grecia? O quizá notoriamente, nos muestra que es la “tradición antigua” la que “[...]nos dice resueltamente que la tragedia surgió del coro trágico y que en su origen era únicamente coro y nada más que coro” (Nietzsche, El nacimiento de la tragedia , 2012, pág. 88); una tercera opción nos expone una relación de Eurípides con el filósofo Sócrates, como si ese mismo debacle de la representación de la tragedia griega anunciara también esa asociación de representación de las tragedias de Eurípides con la filosofía de Sócrates. Nietzsche lo expone claramente al escribir:

Sin detenerme en este lugar a defender contra tales ataques los profundos instintos de Aristófanes, paso a demostrar, basándome en la sensibilidad antigua, la estrecha conexión que existe entre Sócrates y Eurípides; en este sentido hay que recordar especialmente que Sócrates, como adversario del arte trágico, se abstenía de concurrir a la tragedia, y sólo se incorporaba a los espectadores cuando se representaba una nueva obra de Eurípides (Nietzsche, El nacimiento de la tragedia , 2012, pág. 140)

Expresiones que fueron escritas de manera póstuma, como si a la vez fuera voz y eco, reafirmación de aquello que se encuentra en un ocaso tentado por el siglo XIX; el arte, el teatro clásico de Grecia, la música y la filosofía. Al continuar con esos escritos, Sócrates y Eurípides, quedan en la mira, y entre palabra Nietzsche comenta: “El desprecio socrático de lo instintivo encontró, además de Eurípides, todavía un segundo genio en el que provocó la reforma del arte, y una reforma aún más radical. También el divino Platón cayó en este punto como víctima del socratismo” (Nietzsche, 2004, pág. 110)

El origen de la tragedia se acentúa en dos conceptos clave, el primero, el del coro, que se planteó desde la propia perspectiva del filósofo, el cual dice “El coro satírico del ditirambo es el acto salvador del arte griego; en el mundo intermedio de estos acompañantes de Dionisio quedaron exhaustos aquellos vértigos antes descritos” (Nietzsche, 2012, pág. 95). Como si a semejanza de Sócrates, Eurípides estimara la razón haciendo sucumbir a la tragedia a través del prólogo. Una tentativa de Eurípides contra la tragedia o lo que llamaríamos hoy en día, una innovación que atenta contra el valor estético de la tragedia,

quizás de Esquilo y de Sófocles y dice: “Nada puede ser más contrario a nuestra técnica que el prólogo que aparece en Eurípides” (Nietzsche, 2012, pág. 265).

Contemplamos una vida ordinaria, vidas ordinarias que se someten a narrativas trágicas; multiplicidad de seres humanos que han adherido a su vida cotidiana un ejercicio de representación. Sin foro, sin teatro; el ser humano pasa de la representación de una tragedia a la aceptación de cúmulos de vicisitudes. Disiente de una vida estética, pero adaptó a la tragedia como narrativa ordinaria de sus propias vivencias. Quizá en este punto encontramos una de las contradicciones de la tragedia actual, es una experimentación de la tragedia en la vida ordinaria.

Esa narrativa pasó de la representación en el teatro a la teatralización de la vida. Curiosamente, una de las propuestas sociológicas más relevantes del siglo XX, se enfoca en la presentación de la persona, en la teatralidad y en la dramatización, es como una forma de explicación de una sociedad; teorización que no es errónea, porque ese marco explicativo permite comprender al actor social en su justa medida, en su realidad vivida como persona y en su calidad de actor. En este sentido, somos personas actuantes, ¿de qué? ¿De dramas, comedias y tragedias? Recordemos que es una perspectiva teórica, una explicación sociológica en la que podemos leer: “Los problemas enfrentados por el arte teatral y la dirección de escena son triviales a veces, pero bastante generales; en la vida social, parecen ocurrir en todas partes, proporcionando una nítida dimensión para el análisis sociológico formal” (Goffman, 2009, pág. 29).

En síntesis, el origen de la tragedia que oscila, en el análisis de Nietzsche, entre lo apolíneo y lo dionisiaco; nos brinda la posibilidad de comprender cuál ha sido el devenir del arte, ubicándonos entre un Eurípides socrático, racional, apolíneo; y un Esquilo y Sófocles que atenúan un arte sublime, con la música. Finalmente, con “el coro satírico” lo dionisiaco salva al arte. Entonces, el siglo XXI nos muestra un aligeramiento de la tragedia llevada a la vida cotidiana y ordinaria de los seres humanos, en esta transliteración que va de un arte trágico a una narrativa trágica de la vida vemos como la modernidad ya a inicios del siglo XX comienza a desdibujarse.

El desdibujamiento de la modernidad: Nietzsche un anti-profeta del tiempo

El ocaso del siglo XX trae consigo una mirada multiforme, oblicua y dudosa. En este siglo no estuvimos exentos de un pensamiento filosófico moderno, en el presente sabemos de la modernidad y de sus efectos, pero suponemos que a la par de esa modernidad vino su opuesto, su superación o lo que la engrandeció. Revisamos un pensamiento filosófico moderno que: “Se trata de esa tierra firme a la que Hegel dice que el pensamiento llega con Descartes, o de lo que Husserl llama <<la proto-fundación cartesiana del conjunto de la filosofía de los tiempos modernos>>” (Nancy, 2007, pág. 18). De repente encontramos a un Nietzsche que es prolífico con las aseveraciones que hace a los hombres de su tiempo, a la par también dirige sus sentencias a los ismos y hace temblar dogmas y sistemas filosóficos; también al decir a través del hombre frenético: “<<¿A dónde ha ido Dios?>>, gritó, <<¡yo os lo voy a decir! ¡Nosotros lo hemos matado – vosotros y yo! ¡Todos nosotros somos sus asesinos!” (Nietzsche, 2010, pág. 440).

Pero, no sólo es en “la ciencia jovial” en donde emite esa sentencia, también lo hace en el Así habló Zaratustra, en donde dice: “<<Vosotros hombres superiores – así dice la plebe parpadeando – no existen hombres superiores, todos somos iguales, el hombre no es más que hombre, ¡ante Dios – todos somos iguales!>> ¡Ante Dios! – Mas ahora Dios ha muerto.

Y ante la plebe nosotros no queremos ser iguales. ¡Vosotros hombres superiores, marchaos del mercado!” (Nietzsche, 2016, pág. 450). El advenimiento de la muerte de Dios es un síntoma del decaimiento de los valores heredados, del debilitamiento de la modernidad; es también posibilidad de renovación de los valores, por lo tanto, de un nuevo hombre, el hombre superior.

Esa asociación de la muerte de Dios con el decaimiento de la modernidad, aparece en el ocaso del siglo XIX al que le siguen cien años de adelantos técnicos y científicos o de “instrumentos de dominio” (Max Horkheimer, 2016, pág. 88). La modernidad inicia con su propio desdibujamiento, un ejemplo de esto lo ofrece Béla Tarr en la película “El caballo de Turín” quien muestra imágenes en blanco y negro de un escenario en donde mujer y hombre enfrentan adversidades catastróficas, como si Tarr quisiera exponer la decadencia que confronta el ser humano al final del siglo XIX con la incertidumbre del siglo XX, mostrando la precariedad de un porvenir provocado por el hombre.

La ilusión de dibujar una modernidad ajustada a una racionalidad y a una ilustración, con universales acentuaron a plenitud la libertad, la igualdad, la fraternidad y la democracia en los estados nacionales modernos; queda en trazos que no necesariamente fueron articulados, por esta razón, ese dibujo se vuelve una ilusión y nos parecen proyectos inacabados. Por esta razón, plantear el término de la modernidad resulta incomprensible, en ese sentido, más bien vemos que ese desdibujamiento queda en trazos que a partir del siglo XX tienen continuidad a través de la posmodernidad. Aunque encontramos anotaciones que nos iluminan en torno a este tema de manera crítica y que nos dicen, en torno a una “Bienal de Venecia de 1980” que:

En aquella ocasión, un crítico del periódico alemán Frankfurter Allgemeine Zeitung, propuso una tesis cuya importancia rebasa con mucho aquel acontecimiento en concreto para convertirse en un diagnóstico de nuestro tiempo: <<La posmodernidad se presenta claramente como anti modernidad>>. Esta afirmación describe una corriente emocional de nuestro tiempo que ha penetrado en todas las esferas de la vida intelectual, colocando en el orden del día las teorías de posilustración, posmodernidad e incluso poshistoria (Hal Foster, 2022, pág. 19).

Esta anti-modernidad, no fue ni ha sido suficiente para eliminar el concepto de modernidad, los prefijos anti, pos o híper siguen antecediendo al concepto en cuestión, sin que este desaparezca. La novedad sigue siendo lo que dijo Nietzsche con relación a la muerte de Dios. Esto no quiere decir que no haya debilitamientos tales como las instituciones, expuesta la muerte de Dios, se nota sucumbir a cánones, descreimientos e inadaptaciones al curso que siguen las sociedades modernas, la ciencia y la técnica. Un ejemplo de estos debilitamientos institucionales lo encontramos en las religiones o en la familia, pero hasta en el arte se notan determinados cambios debido a este debilitamiento institucional.

De esta manera, asistimos a una multiplicidad de significaciones sociales, más terrenales, menos canónicas, más ordinarias y cotidianas. Dispuesto todo al alcance de cualquier persona, vemos que todo lo inalcanzable ahora es una ficción, una creación de narrativas vueltas a un camino, el de la pura imaginación. En cierto sentido, el escenario cambia, los mitos son cuestionados y las tragedias son de la vida ordinaria. Curiosamente, oponiéndose a Nietzsche, el hombre ha regresado al mercado, y quizá el hombre frenético de Zaratustra ahora prefiere situarse en un estado único que disiente de los nuevos rebaños e inclusive de ciertos hombres superiores.

El mismo desdibujamiento pasa por otros prefijos que no nos son ajenos, de la posmodernidad, consecuentemente pasamos a la hipermodernidad. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de posmodernidad o de hipermodernidad? En una aproximación que integra una perspectiva sociológica y filosófica leemos que:

El posmodernismo tiene tendencia a afirmar el equilibrio, la escala humana, el retorno a uno mismo, aunque sea cierto, que coexiste con los movimientos duros y extremistas (droga, terrorismo, porno, punk). El posmodernismo es sincrético a la vez cool y hard, convencional y vacío, *psi* y maximalista, una vez más se trata de la cohabitación de los contrarios que caracteriza nuestro tiempo, no la pretendida cultura desenfrenada *hipdrug-rock* (Lipovetsky, 1986, pág. 117).

Los temas no se alejan de la modernidad, siguen una lógica del mercado y del consumo. Las definiciones son variadas, pero coincidentes, hay autores que en sus investigaciones señalan, por ejemplo, desde la arquitectura “el fin simbólico del modernismo” (Harvey, 2008, pág. 56) con hora y fecha. Luego encontramos una definición: “Hipermodernidad: a saber, una sociedad liberal, caracterizada por el movimiento, la fluidez, la flexibilidad, más desligada que nunca de los grandes principios estructurados de la modernidad, que han tenido que adaptarse al ritmo hipermoderno para no desaparecer”. Lo que es significativo son las temporalidades y el cambio de prácticas desde una perspectiva sociológica que va de lo efímero a lo humorístico; principio y extensión de la razón, al parecer este proceso queda detenido, y vemos al hombre cómico y humorístico; además de pequeñas prácticas en tiempos poco duraderos, multiplicados, segmentados y fragmentados; pasando de lo uno como acción a lo múltiple como rechazo o aceptación.

Las sociedades sean premodernas, modernas, posmodernas o hipermodernas ostentan sus dogmas, sus creencias y sus religiones; al igual que sus sistemas filosóficos. Sería un error negar que, en la actualidad, las sociedades son tribales, pues el ser humano es un ser social y a pesar del debilitamiento institucional, las personas se asocian en grupos o en tribus. Al igual que las tragedias de la vida ordinaria nos encontramos a profetas relatando profecías, contando, imaginando al rebaño que le sigue. De igual manera, vemos que hoy en día que la filosofía de Nietzsche es llevada a un plano cuasi religioso, intentan volver los textos de Nietzsche, a su filosofía, contra sí mismo. Pasamos de un Nietzsche que reniega de lo sacerdotal a la cristianización de Nietzsche o al menos al intento de esa cristianización.

No es de extrañar, que, en una sociedad gregaria y tribal, en ausencia de referentes y el debilitamiento de algunas instituciones; se construya la idea de un Nietzsche sacerdotal como pastor que conduce al rebaño, como un predicador, aquellos de quienes Zaratustra decía:

Hay predicadores de la muerte: y la tierra está llena de seres a quien hay que predicar que se alejen de la vida. Llena está la tierra de superfluos, corrompida está la vida por los demasiados. ¡Ojalá los saque alguien de esta vida con el atractivo de la <<vida eterna>> (Nietzsche, 2016, pág. 95).

La interpretación de la filosofía de Nietzsche ajustada a un siglo XXI, se permea de ismos y redefiniciones, de teologías y teorización. Como si se intentara hacer ver que la filosofía de Nietzsche se encuentra al servicio de las religiones, de la teología y de las comunidades tribales, en el sentido de la sociología contemporánea, de las “tribus” en las “megalópolis” (Maffesoli, 2005, pág. 254). En el curso de 124 años los sucesos históricos, los fenómenos naturales y los avances científicos y tecnológicos nos han llevado a resignificar nuestras formas de integrarnos y organizarnos. En algunos casos hay un retorno a las formas de organización social, en otros se alteraron y hay sociedades que persisten con sus ritos y

costumbres. A la posible cristianización de la filosofía de Nietzsche encontramos un escenario puesto para propagarla como predica y profecía. Al igual que la tragedia, la filosofía de Nietzsche se lleva a un escenario contemporáneo, ordinario, pero no cotidiano.

El Nietzsche revestido de profeta también es síntoma de la ausencia de pensadores, de filósofos y de sistemas de pensamiento propios de la sociedad actual. Aunado al debilitamiento institucional vemos cierto diletantismo en la interpretación del pensamiento de Nietzsche que resulta más atractivo y prolijo para quienes no se interesan por analizar de manera crítica y reflexiva cualquiera de las obras del autor alemán. Pero esa idea de un Nietzsche profeta más predicador que pensador, filólogo y filósofo; puede someterse a juicio si consideramos que deriva de la interpretación y comprensión de cierto diletantismo que no toma en cuenta variables, categorías y argumentos o también de ciertos sacerdotes y religiosos que no hacen más que ver en Nietzsche a un redentor, al pastor que guía al rebaño.

La Filosofía de Nietzsche no es una profecía, tampoco Nietzsche es un predicador, no es un profeta. La interpretación de la filosofía de Nietzsche se ha sometido a los acontecimientos de un siglo posterior a su muerte, a la interpretación y a la diversificación de puntos de vista, opiniones y juicios; que toman al pie de la letra su filosofía o que la descartan sin un análisis crítico. Una interpretación de un filósofo francés expone que:

Nietzsche integra en la filosofía dos medios de expresión, el aforismo y el poema. Estas formas implican en sí mismas una nueva concepción de la filosofía, una nueva imagen del pensador y del pensamiento. Nietzsche sustituye el ideal del conocimiento, el descubrimiento de lo verdadero, por la *interpretación* y la *evaluación* (Deleuze, 2019, pág. 19)

El filósofo alemán es lo opuesto a un profeta o a un predicador. Su aprecio por el arte, por la música; más bien nos brinda un panorama filosófico y estético de un tiempo que trae consigo cambios trascendentales. El siglo XX no sólo fue un siglo de acontecimientos bélicos y de catástrofes, es el siglo en el cual emergen las vanguardias artísticas, este emerger nos lleva a una interpretación diferente de las artes, a una alteración respecto a las técnicas, las formas, los usos y los espacios de exposición. A partir de este emerger, también se constata un porvenir diferente en el arte, en los artistas, en la obra y en el espectador.

Arte y renovación

La situación actual del arte disiente notoriamente de lo que fue a finales del siglo XIX y principios del XX. Particularmente, las vanguardias de inicio del siglo XX tienen características específicas tanto en técnica como en forma, que contrarían las corrientes artísticas anteriores. Las vanguardias como el dadaísmo, son subversión y rechazo, poesía y juego; son oposición a las guerras y negación de las definiciones, negación de los autoritarismos, son una vuelta a la vida, con sus contradicciones. Aún y con estas características, para algunos historiadores del arte, dadaísmo: “Ciertamente, era deseo de aquellos artistas transformarse en niños y darles una higa a la solemnidad y la pompa del arte con A mayúscula” (Gombrich, 1997, págs. 467-468). El año de 1900 es un parteaguas con respecto al arte, año de la muerte de Nietzsche, se ve próximo un surgir de corrientes artísticas opuestas a las tradiciones o corrientes de arte precedentes. Que el filósofo estuviera o no de acuerdo con las vanguardias si hubiera vivido los primeros diecisiete años del siglo XX, queda en duda y especulación, Nietzsche ya estaba muerto.

Lo que sucede en el presente, con muchas de las actuales obras es que tienen como influencia y precedente a las vanguardias, que van del expresionismo hasta el De Stijl. En muchos casos la novedad fue que aconteció un cambio en cuanto a las técnicas utilizadas desde el inicio del siglo XX, continuidad de las vanguardias en el arte, también ya entrado el siglo XXI. Esto tomando en cuenta que “El arte moderno no nació por evolución del arte del siglo XIX. Por el contrario, nació de una ruptura con los valores decimonónicos” (Micheli, Las vanguardias artísticas del siglo XX, 1999, pág. 15). Al paso de los años, vemos que la poesía no es igual, la música se interpreta en otros espacios, la plástica es endeble al gusto actual del público, de los espectadores y de los artistas mismos; la escultura se encuentra en algún tipo de inmovilidad estética, pero con presencia en los espacio públicos y privados; la poesía transita por sí misma como un río, no se detiene, se seca y emerge; hace eco y se sitúa en un plano atemporal: es palabra, eternidad, eco de sueños, ficciones, realidades, silencio y voz.

El arte es un ave fénix que nos eleva espiritualmente: es renovación, presencia, olvido, reminiscencia, alteración de los sentidos: resurgimiento. Nos eleva a otros mundos, nos disuade de las imposiciones, de los autoritarismos y de todo aquello que es cadena y sombra. Al enunciar el concepto de renovación se implican también los valores su crítica y la deconstrucción, en este sentido, las vanguardias inyectan vitalidad. Ese resurgir a través se refiere a romper con la tradición, no significó negarlo, más bien desde una perspectiva de la filosofía actual:

La estética subversiva ha ensalzado la aleatoriedad, ha promovido el escándalo, ha practicado la rebelión, la espontaneidad, la independencia, ha querido la improvisación, ha enseñado lo fugitivo, lo perecedero, ha trabajado la energía, tallado el dinamismo, en una palabra, ha elevado la modernidad al pináculo (Onfray, Política del rebelde, 2020, pág. 237).

Onfray muestra su simpatía con las vanguardias, pero con cierta reserva, no admite la más mínima posibilidad de encubrimiento conceptual o de acción. El filósofo de Caen lleva a un grado superior la crítica ya sea a los monoteísmos o a los sistemas filosóficos. Somete a juicio la idea, pero también la vida de los personajes, de los pensadores o filósofos; no da tregua ni a las ilusiones, ni a los dogmas, menos aún a los fanatismos intelectuales como en el caso de Freud. Con ese mismo rigor de un filósofo crítico habla del arte y comenta:

El arte que ha dejado de resistir debe perecer, ser sustituido por otro que resista. En esta guerra, cuando uno cae, el que viene detrás retoma la bandera. Que desaparezcan los parásitos colgados en el museo más de lo debido o los que no empiezan ningún trabajo sin pensar antes en la exposición. (Onfray, Política del rebelde, 2020, pág. 238)

Ese sinceramiento de un filósofo libertario nos acerca a diferentes tópicos que comúnmente disienten con la historia de la filosofía o con los pensamientos filosóficos situados en la tradición. Es común encontrar en algunos de los libros de Onfray una referencia a Nietzsche, en un libro en particular nos dice que “La filosofía padece una extraña enfermedad contraída por las vanguardias estéticas [...]” (Onfray, 2021, pág. 47). Este texto es significativo, porque Onfray no hace una biografía, sino una geología de Nietzsche, los argumentos del filósofo francés son como un dardo, una crítica en el texto, desde la cual la balanza no está a favor o en contra de las vanguardias.

La renovación del arte viene de la creación de diferentes corrientes artísticas, como se dijo anteriormente: del expresionismo, dadaísmo, surrealismo hasta llegar al De Stijl, por ejemplo, en el libro “Las vanguardias artísticas del siglo XXI” se desarrollan trece corrientes

artísticas (Micheli, 2000, págs. 15- 353) Los valores estéticos como la belleza o lo sublime siguen siendo valores, pero de otras formas y técnicas. La narrativa ha cambiado y cada corriente artística de las vanguardias tiene sus propósitos, sus negaciones, críticas y contradicciones.

En el arte, lo que asumimos de suyo como obra es creación, en algunos aspectos la obra es disrupción, sobre todo con las vanguardias, es negación. Lo simple de la creación se convierte en una risa cínica, una burla; es también manifestación y azar. En las vanguardias encontramos técnica, forma, y negación, es posibilidad de uso de otros materiales, inventiva que distingue a cada artista. Aparecen actos performativos, poesía y música que recrean la inventiva individual para los otros, de ahí que en el dadaísmo el collage, arquitectura o poesía sean parte de las innovaciones que son un distintivo en la renovación, en la creación entre el arte y la vida cotidiana.

El impulso de estas corrientes de arte del siglo XX sienta un precedente que impacta en las diatribas no convencionales que se lanzan ya entrado aquello que se llama posmodernidad. La influencia que ejercieron las vanguardias es indudable, la misma literatura y la filosofía suponen un flujo de críticas que tienen como objetivo instituciones, conocimiento, estructuras de lenguaje y códigos cibernéticos. Esta influencia es notoria en las propuestas artísticas de finales de la década de los 60 hasta entrados los 80 y los 90. De John Cage a la *fluxus*, el arte pop se sitúa en ese campo en el que el arte se envuelve en un ciclo dialéctico que va de un espacio público, al privado: de la calle a las galerías o museos; luego también a la colección: es un diálogo constante entre obra de arte, artistas, espectadores, mecenas y coleccionistas.

Los movimientos y las corrientes artísticas de finales del siglo XX traen consigo novedades: del *ready made* al *happening* hasta llegar a la *performance*. Pasamos de las apariencias a la presencia, ¿teatralización del mundo de la vida cotidiana? no, más bien nos encontramos en posicionamientos que son críticos, siguen siendo disruptivos, algunos movimientos revolucionarios, otros que ponen de frente al nihilismo y otros más al diletantismo; pero ya no sólo para quien logra entender una obra, sino para quien ha logrado asentar la experiencia del arte, en este sentido, cabe pensar en ese proceso de democratización de que el arte es para todos.

El siglo XXI da la bienvenida al arte, nos convoca en un mundo que podía ser previsible. Del teatro griego a los estadios, de la tragedia a la ruptura y a la cultura pop, de escuchar la novena sinfonía de Beethoven en algún teatro, a reproducir algún disco de vinil de Pink Floyd, The Cure, Depeche Mode, y ya más actualmente reproducción en alguna plataforma a PP. La literatura misma irrumpe los esquemas tradicionales y pasa al formato de bolsillo, los libros son accesibles, pero también la música y la representación escénica. Ahora bien, la performance se sitúa en un campo crítico e inclusive político, en el cual el propio cuerpo puede ser el material con el que el artista representa su creación, cuerpo y representación, cuerpo y realidad; el artista y su cuerpo se sitúan en un escenario de presentación y representación, más bien:

En el performance la reflexividad es parte fundamental del proceso de creación, pero es una reflexividad que no se queda en los confines privados, sino que es expuesta al público. Al analizarse a sí mismos se convierten en sujeto y objeto, estableciendo un maridaje entre el interior y lo exterior, lo público y lo privado. En el performance las acciones privadas se tornan manifiestos públicos. (Alcázar, 2014, pág. 269).

La renovación del hombre a través del arte implica entendimiento de nuestras situaciones, circunstancias y acontecimientos actuales. Somos contemporáneos en una sociedad que constantemente se auto limita, se da valores que no se alejan de la moralina de los siglos anteriores, pero que sí puede renovarlos. El arte nos tomó la delantera desde el inicio de la razón y de los tiempos, ser y creación ya se conjuntaban, faltaban las manos que moldearan todo aquello que el ser humano imaginara.

La filosofía y el arte griegos son fundamentales en el devenir histórico del ser humano, música y teatro; la tragedia en sí misma era una representación de la creación. Creación y ser, entre la música y la representación, es decir, entre el coro de los griegos, la representación y la performance contemporánea se asocia un cosmos. El conjunto de los factores nos lleva a un ejercicio trágico con un valor estético sublime. El artista que realiza la performance sublima precisamente su presente, es cuerpo, acto, a veces voz y en ocasiones silencio, podría ser onirismo, pero no lo es; porque ese ejercicio es al momento. Cada vez que el artista realiza una performance y sublima su creación, la vuelve irrepetible e incomparable, es ese cosmos; por ello, ese acto es creación y renovación, es inicio y fin, luego resurgimiento.

Conclusión

Llegamos al final de un breve recorrido a través del cual he querido hacer un acercamiento a El origen de la tragedia de Nietzsche. Este recorrido implicó tres caminos que coinciden, se entrecruzan y disienten. El primero, se encuentra en la tragedia griega y la transliteración a la vida ordinaria en el siglo XX, camino que no se entiende, primero, si no comprendemos el origen de la tragedia y su relación con la filosofía, específicamente entre Eurípides y Sócrates, con ello la negación del coro y la racionalización a través del prólogo, dando paso a la idea de representación de la tragedia en la vida ordinaria. El segundo, es el desdibujamiento de la modernidad, vista también a través de sus continuidades: la posmodernidad y la hipermodernidad, además del tema de la muerte de Dios, tema que por sí mismo es controversial; por lo tanto, ubicamos a Nietzsche, no como un profeta, sino como un filósofo que prioriza al arte, a la música como uno de los temas fundamentales de su filosofía. El tercero es el tema del arte y la renovación, punto que ha requerido integrar a las vanguardias, a los movimientos y corrientes artísticas que desde inicios del siglo XX generaron una ruptura, vanguardias en las que Nietzsche influyó. Para dar sentido, más bien se plantea como un tema fundamental que difiere de las corrientes artísticas del siglo XIX; es ver al arte como posibilidad de renovación, creación e invención del ser humano y en esto, no hay controversia con la filosofía de Nietzsche, pues hasta “El coro satírico del ditirambo es el acto salvador del arte griego”.

Referencias

- Alcázar, J. (2014). Performance un arte del yo. México D.F. : Siglo XXI editores.
- Deleuze, G. (2019). Nietzsche. Argentina : Cactus.
- Goffman, E. (2009). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gombrich, E. (1997). La historia del arte. New York: PHAIDON.
- Hal Foster, J. H. et al (2022). La posmodernidad. Barcelona: Kairós.
- Harvey, D. (2008). La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del camino cultural. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Lipovetsky, G. (1986). La era del vacío. Barcelona: ANAGRAMA.
- Maffesoli, M. (2005). La transfiguración de lo político. La tribalización del mundo posmoderno. México: Herder.
- Max Horkheimer, T. W. (2016). Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos. Madrid: Editorial Trotta.
- Micheli, M. d. (2000). Las vanguardias artísticas del siglo XX. Madrid: Alianza Editorial.
- Nancy, J.-L. (2007). Ego Sum. Barcelona: ANTROPHOS.
- Nietzsche, F. (2004). El pensamiento trágico de los griegos. Escritos póstumos. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2010). Nietzsche. La ciencia Jovial (Vol. 1). Madrid, España: Gredos.
- Nietzsche, F. (2012). El nacimiento de la tragedia. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2016). Así habló Zaratustra. Madrid: Alianza Editorial.
- Onfray, M. (2020). Política del rebelde. Barcelona: ANAGRAMA.
- Onfray, M. (2021). Las avalanchas de Sils Maria. Geología de Friedrich Nietzsche. Barcelona: Fragmenta editorial.

Las teorías eurocentristas del pensamiento social trajeron consigo las distintas categorías de análisis de la realidad desde el darwinismo social, el naturalismo, biologicismo, funcionalismo, determinismo económico y algunos monismos reduccionistas en su forma de abordaje filosófico-social.

El estructuralismo y postestructuralismo se encuentran dentro de estas tradiciones caracterizadas por los análisis que se abordan desde el estudio de los signos y del lenguaje; y la forma en cómo se adhieren a la composición individual y posteriormente colectiva.

Desde la corriente estructuralista se pretendió la diferenciación esquemática entre el *significante* y el *significado*, es decir, el contenido y la forma; en la filosofía del lenguaje se observaba esta fluctuación teniendo como punto de partida el signo distinguido por la “*imagen fonética* como un componente material o sensorial, el *significante*. La otra parte del signo es la representación del objeto, el *significado*” (Moebius, Franzens, 2004, p. 490).

En la teoría social del estructuralismo y tomando como base el estudio de las culturas, se incorporó el estudio de los signos y la significación como resultante de interacciones simbólicas de relación, la determinación de la individualidad a partir de lo colectivo.

De acuerdo con esto, el estructuralismo de las ciencias sociales y de la cultura considera todos los fenómenos culturales y sociales de la misma forma en que Saussure consideraba la combinación del significado y el significante, es decir, como un hecho cuyo sentido solamente puede deducirse de su relación diferencial con respecto a otros fenómenos. Por ello, una estructura no se explica a partir de los elementos individuales, sino solamente a partir de las relaciones entre estos elementos (Moebius y Franzens, 2004, p. 491).

Asumiendo que la colectividad reproduce el mundo sensible, el mundo de los objetos que se nombra a través del lenguaje y que es este el encargado de configurar simbólicamente la cosmovisión del individuo se coloca en un primer escenario un *orden simbólico* que se sostiene por los procesos de interacción social y que tiene su origen en lo que Marx denominaría *la teoría del reflejo*. Ésta reconstruye la dialéctica de Hegel y la transmuta a la sociedad y la naturaleza.

No se parte de lo que los hombres dicen, se representan o imaginan, ni tampoco del hombre predicado, pensado, representado o imaginado, para llegar, arrancado de aquí, al hombre de carne y hueso; se parte del hombre real que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida (Marx y Engels, 1971, p. 26).

Entonces, es el orden simbólico una realidad reflejante de símbolos en interacción, son los signos los que permiten la incorporación del individuo al orden preestablecido de dominio e ideológico. De acuerdo con Silvestri y Blanck (1993) “el hombre refleja la realidad utilizando unas herramientas que le son exclusivas: los signos. En tanto herramientas, los signos funcionan como mediadores en su relación con la realidad” (p. 29).

Si los signos son mediadores de la realidad social y esta se entiende dentro de un orden preestablecido caracterizado por fuerzas dominantes que se instauran a través de bloques ideológicos, entonces la subjetividad del individuo se ve interpelada por la ideología

⁸ Escuela de Nivel Medio Superior de Salamanca, Universidad de Guanajuato.

dominante, *reflectante* en el actuar y composición del *sujeto*, de *sujetividad*, de adhesión y de reproducción de los esquemas socialmente determinados, regulados y normados.

De acuerdo con su estructuralismo marxista, el sujeto es un producto ideológico, entendiendo por "ideología" los órdenes que proporcionan el sentido y las relaciones imaginarias. Estos no solamente tienen un efecto en las mentes de las personas, sino que se condensan hasta constituir "aparatos ideológicos de Estado" (escuela, familia, justicia, etc.). De acuerdo con Althusser, la subjetividad surge cuando individuos concretos son interpelados por la ideología como sujetos concretos, cuando reaccionan a esta interpelación, y se identifican con estas interpelaciones que asignan al individuo una posición determinada por la ideología (Moebius y Franzens, 2004, p. 494).

Es de esta manera como se construye el patrón regulador en el *sistema mundo* que está supeditado a la ideología impuesta por el mismo sistema y que una de sus características subyacentes es lo heteronormado y patriarcal.

Ante la construcción social de la sexualidad con sus características particulares de las sociedades occidentalizadas, irrumpe en el discurso teórico el *postestructuralismo* para brindar elementos de orientación y entendimiento a las nuevas identidades y realidades sociales en constante movimiento.

El postestructuralismo como teoría de vanguardia sobre las identidades, coloca en una de sus principales premisas: la conceptualización del *exterior constitutivo* como una crítica a la regulación, normalización y universalización de los distintos aspectos de la vida social, inclusive el sentido de la *sexualidad y sexualización* en donde se presentan los binarismos que se niegan en posibilidad ontológica y se desconocen entre sí. Este exterior constitutivo critica el sistema de los dos sexos, instituido de facto por su hegemonía y lo asume como única posibilidad y realidad objetada, desconociendo y negando cualquier posible alteridad.

Por otro lado, las estrategias de universalización son confrontadas por los postestructuralistas con un llamado "exterior constitutivo", es decir, se pregunta qué es lo que se está excluyendo en las estrategias de universalización y naturalización, pero es constitutivo como diferencia para la afirmación de lo universal o de lo natural (Moebius y Franzens, 2004, p. 501).

Las ciencias sociales postestructuralistas colocan entonces la disidencia como elemento principal de su argumento, la visibilización de lo inexistente en el discurso hegemónico y oficial, la posibilidad de la identidad ante la negación de lo identitario; surge entonces la perspectiva de la *contingencia* ante el panorama absolutista como formas inevitables.

La perspectiva de la contingencia permite la deconstrucción de los binarismos asumiendo la posibilidad de las identidades *contingentes* que, desde un *exterior constitutivo* del orden simbólico, soportan las prácticas de vida a partir de la existencia de lo negado.

En palabras de Reckwithz (2004): A diferencia de esto, las ciencias sociales postestructuralistas representan una "perspectiva de la contingencia" que se encuentra en general en las ciencias de la cultura actuales, y oponen a las invisibilizaciones de la contingencia por parte de las teorías de la acción el hecho de que determinados intereses y normas solamente se constituyen y se vuelven definibles ante el trasfondo de los órdenes simbólicos contingentes, los cuales después modelan a su vez a la praxis social (Citado por Moebius y Franzens, 2004, p. 502).

Desde las identidades contingentes el postestructuralismo aborda la deconstrucción desde la praxis buscando hacer visible lo excluido en la búsqueda del exterior constitutivo; esta praxis, según Derrida "está dirigida en contra de las oposiciones conceptuales y lógicas binarias, como por ejemplo hombre/mujer, naturaleza/cultura, interior/exterior, que son

inherentes al pensamiento occidental. En estos casos, siempre un término domina al otro y al mismo tiempo es pensado como el más importante” (Moebius y Franzens, 2004, p. 497).

Entonces para romper la lógica binaria se requiere la presencia del *externo constitutivo* en donde a diferencia de la dualidad, cuyos opuestos tienen existencia propia, el binarismo busca desaparecer, negar la otredad y por consiguiente destinarle a *no ser*. De ahí que la existencia de la multiplicidad de identidades se reafirma bajo su propia delimitación respecto a otra cosa que ella no es.

Los cierres como característica del discurso hegemónico, estructurado y estructurante, asumen la totalidad impuesta de la universalización; el externo constitutivo y las identidades contingentes, se ven desplazadas por la regularización del poder, por las relaciones que se dan en éste de manera jerárquica y *deseable*, por la institucionalización de formas de relación social que implica la sexualidad y la forma de *ser y estar* en el *mundo de la vida*.

Los cierres pueden ser, por ejemplo, de los siguientes modos: que solamente se puedan pensar y percibir determinadas formas de sexualidad; que solamente haya determinadas maneras de convertirse en un sujeto social; que existan prácticas históricamente específicas que se consideren socialmente como normales o patológicas, etc. (Moebius y Franzens, 2004, p. 497)

Las identidades entonces permitirán la constante movilización de sus externos constitutivos sin la posibilidad de *cierre*, para Derrida el cierre es “un intento de detener el deslizamiento de los significantes, y de fijar y *deshistorizar* determinadas relaciones entre los elementos, que sin embargo son en el fondo contingentes, mediante un centro que se supone que estaría por fuera de las relaciones diferenciales” (Moebius y Franzens, 2004, p. 497).

Es por ello que, en las identidades desde el postestructuralismo, la perspectiva contingente y el externo constitutivo no puede haber una identidad totalmente *cerrada* heterosexual ni homosexual; es lo que denominaría la teoría queer como el principio de la *no determinación*.

La teoría queer realiza una crítica por el continuo de los esquemas binarios en el movimiento feminista, sostiene que existe una incidente defensa cerrada de una sola identidad, opresiva y normativa del discurso de género desde lo heterosexual; al colocar el término *mujer* o *mujeres* como sujetividad política en el discurso de las relaciones sociales y relaciones de poder, se desdibuja y desconoce la diversas formas de identidad que se mueven en la periferia y que se encuentran *contingentes* ante el discurso heteronormado. Son estos argumentos los que Butler cuestiona al colocar *el género en disputa*, pues existe en el discurso del movimiento feminista una interpelación a la identidad, la movilización del dispositivo de los aparatos de dominación actuantes en la individuación como única posibilidad estructurante y estructurada del poder; la denominación de los esquemas heteronormativos en el movimiento feminista se hace presente ante la preservación del *género*.

Según Butler, no solo el género está construido socialmente, también la sexualidad es fruto de mecanismos discursivos y de poder. Butler rechaza que la identidad de género sea el aglutinante principal del movimiento feminista, dado que no puede mantenerse como fundamento de la unidad del movimiento una sola identidad. Advierte, además, que la identidad tiene como consecuencia la opresión, puesto que siempre lleva incorporada una dimensión normativa. La propuesta de Judith Butler es que esa posible “común identidad feminista” (“la mujer”) no gire en torno a uno solo de los aspectos que caracterizan al grupo de mujeres (la oposición masculino-femenino), esto sería algo parecido a considerar a la heterosexualidad en el privilegio y a la otredad en la subordinación (Zauzeta y Guzmán, 2020, p. 48)

Por lo anterior, Butler retomando la teoría de la interpelación de Althusser sostiene que “el sujeto se identifica con una determinada identidad sexual y de género bajo la ilusión de que esta identidad siempre estuvo ahí, antes del acto de interpelación” (Zauzeta y Guzmán, 2020, p. 48). Para su entendimiento, propone la *concepción performativa del género*.

La performatividad no es un acto descriptivo de facto, no es un hecho por sí solo que se desgaste en el actuante al momento de realizarse; la performatividad tiene implicaciones de lo que se nombra que, generalmente, conlleva estadios, normas, regulaciones, condiciones y sujetividad de quien realiza las acciones; no se limita a describir un hecho, si no que por el hecho de ser expresado realiza el hecho que es la acción.

Entonces la *concepción performativa del género* está vinculada a los hechos, actos que están descritos en el nombramiento del género y sus implicaciones; dicho lo anterior, se mueve en el terreno de la prerrogativa y descripción del género *naturalizado y esencialista* que supone al sujeto normado bajo la lupa reguladora del acto descriptivo. “Este es uno de los fundamentos de la concepción performativa del género, ya que las propias actuaciones en su repetición compulsiva producen la ilusión de una esencia natural” (Zauzeta y Guzmán, 2020, p. 48).

Ante la propuesta de la concepción performativa del género y la posición del *género en disputa*, la crítica que se le hace a la teoría queer es lo que corresponde a la no objetivación del y la sujeto político, la desvinculación del ente que es acreedor de derechos y normas que permitan la visibilidad en individuaciones que estén sujetas a la materialización de las dimensiones de poder, de dominio y que se asuman como elementos perceptibles de equidad e igualdad; es el discurso de la despolitización.

Se encuentra entonces en el centro de la discusión la posible ruptura entre el feminismo y la teoría queer, considerando en una primera diferencia que aquél no percibe a éste en su continuidad y como una ola, en una segunda diferencia el feminismo sostiene que la teoría queer *vacía* de representación a las sujetos políticas y por ende, la teoría queer se mueve en la constante fluctuación de las identidades que son cambiantes y no determinadas; no es posible, desde la teoría queer, asir la identidad porque éstas están en constante transformación identitaria.

Sin embargo, hay posturas que difieren de considerar a la teoría queer como una “evolución del feminismo”, tal es el caso de Cobo20 quien entiende el uso del género en esta teoría como una despolitización, y para ella esto significa una “manera de desactivar el feminismo en su sentido original”, además afirma que dicha teoría es supuestamente ajena al movimiento feminista ya que atiende otras discriminaciones y opresiones (como si no se conectaran entre sí todas las opresiones de género y sexo). (Zauzeta y Guzmán, 2020, p. 46)

Por lo tanto, ¿Es la teoría queer una teoría de despolitización del sujeto? a simple vista y análisis pareciera que así es, sin embargo, el término despolitización entendido desde esta discusión pareciera olvidar que la *disidencia* tiene un carácter político, que la *desencialización* y la *desontologización* de las identidades son un acto político ensimismado, una respuesta a la política oficial, una *contingencia constante y externo constitutivo* desde la jerarquía y estructura del poder representado en un sistema ideológico y de dominio; es desde ese sentido que la teoría queer no piensa en una individualidad como agente de lo político, sino se refiere a *sujetos colectivos* que se encuentran en constante resignificación.

Dicho de otra manera, ante este esencialismo de la totalidad (poder que pretende ser absoluto) surge esta nueva visión poscolonial del sujeto colectivo que tienen que ver con una dinámica de constante redefinición de las identidades dentro de un espacio social,

discursivo, simbólico, económico, religioso, etc.; esta nueva visión determina el carácter de lo político (entendiendo lo político como esta capacidad de redefinición); es preciso puntualizar ahora que es inherente al sujeto colectivo la facultad por construir nuevos discursos, nuevas identificaciones y por consiguiente nuevas instituciones, pues tan múltiples y heterogéneos son los escenarios y elementos en los cuales se mueven y se reconstruyen constantemente.

Se abre un panorama más incluyente en el discurso de la política, desde la teoría clásica se ha conceptualizado un enfoque meramente funcional y pragmático en relación al ejercicio político, utilizando al sujeto únicamente como *depositario* de su voluntad en un consenso universal a través de la razón, la nueva perspectiva permite descubrir al sujeto inmerso en un nosotros/ellos que conscientemente sea capaz de establecer –a la luz de los límites identitarios y los ejercicios políticos– un conflicto constructivo; en tanto búsqueda de consenso o unidad, ésta crea espacios conflictivos que cuestionan las formas instituciones y discursos establecidos, cuestiona la lógica del Estado y la universalización dimensionando las identidades particulares por sobre cualquier tipo de institucionalidad.

Desde lo anterior la política se define entonces como una instancia de litigio que permite el cuestionamiento constante de los órdenes que regulan lo social, es hacer frente a un orden establecido y fundamentado. La política es llevar la nueva redefinición, el nuevo discurso, la nueva identidad de acuerdo con el movimiento generado, el nuevo símbolo, es decir, llevar lo político (escenarios identitarios colectivos) a la confrontación abierta ante lo que establece el orden social para construir nuevas formas y mecanismos de cambio.

Las formas sedimentadas de la ‘objetividad’ constituyen el campo de lo que denominaremos ‘lo social’. El momento del antagonismo, en el que se hace plenamente visible el carácter indecible de las alternativas y su resolución a través de relaciones de poder es lo que constituye el campo de ‘lo político’. (...) es la propia distinción entre lo social y lo político la que es constitutiva de las relaciones sociales. Si por un lado es inconcebible una sociedad de la que lo político hubiera sido enteramente eliminado – pues implicaría un universo cerrado que se reproduciría a través de prácticas meramente repetitivas– por el otro, un acto de institución política pura y total es también imposible: toda construcción política tiene siempre lugar contra el telón de fondo de un conjunto de prácticas sedimentadas. La última instancia en la que toda realidad es política no sólo no es asequible, sino que, de ser alcanzada, borraría toda distinción entre lo social y lo político. Porque una institución política de lo social de carácter total sólo puede ser el resultado de una voluntad absolutamente omnipotente, en cuyo caso la contingencia de lo instituido –y por ende su naturaleza política– desaparecería. La distinción entre lo social y lo político es pues ontológicamente constitutiva de las relaciones sociales (...). Pero la frontera entre lo que en una sociedad es social y lo que es político se desplaza constantemente (Laclau, 2000, p. 51-52).

Es a través de lo indeterminado y lo no asequible que se reconstituye la política poscolonial y postestructuralista empatizando con la *transversalidad de las relaciones de poder* que soporta la disidencia como único elemento posible de emancipación socio-política, sexual y de género.

[...] no hay diferencia sexual, sino una multitud de diferencias, una transversalidad de las relaciones de poder, una diversidad de las potencias de vida. Estas diferencias, según el autor, no son “representables” dado que son “monstruosas” y ponen en cuestión por eso mismo no solo los regímenes de representación política, sino también los sistemas de producción de saber científicos “normales”. En este sentido, las políticas de las multitudes queer se oponen tanto a las instituciones políticas tradicionales que se presentan como soberanas y universalmente representativas, como a las epistemologías sexopolíticas

heterocentradas que dominan todavía la producción de la ciencia (Zauzeta y Guzmán, 2020, p. 50).

Atravesar las relaciones de poder en las identidades, establecería la categorización de las mismas, creando así un máximo control. Categorizar es controlar; quien controla la categoría, controla lo colectivo; quien controla lo colectivo, controla la individuación, la corporalidad; es la *eterna vigilancia* para la posibilidad del castigo a fin de someter, dirigir y sostener un orden no solamente simbólico, sino punitivo y de poder.

Referencias

- Laclau, E. (2000). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Marx, K. Engels, F. (1971). La ideología alemana. México: Grijalbo.
- Moebius, S. Franzens, K. (2004). Cap. Postestructuralismo y ciencias sociales. En Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales (pp. 488-533). México; Fondo de Cultura Económica.
- Silvestri, A. Blanck, G. (1993). Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona, España; Anthropos.
- Zauzeta, E., Guzmán, R. (2020). Los significados del concepto y categoría del género en las ciencias sociales, algunas implicaciones con el derecho y la política pública. Jurídica Ibero: Nueva Época, revista semestral del departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana, (8), 33-60.

La dicotomía humano-animal, una elaboración que debe de ser cuestionada desde la enseñanza de la filosofía. Irving Jesús Hernández Carbajal⁹

Resumen

El presente trabajo cuestiona el que se siga transmitiendo desde la enseñanza de la Filosofía la dicotomía que define a los seres humanos en oposición de los animales. Atendiendo a que el humano en un sentido biológico es de hecho un animal, que pertenece a la clase de los mamíferos y al orden de los primates.

Se problematiza que la inteligencia, la racionalidad y el pensamiento sean los criterios de distinción, en el sentido de que primero habría que definir qué es la inteligencia, revisar qué entendemos por pensamiento y dar cuenta de que los seres humanos no somos todo el tiempo agentes que actúan y toman decisiones racionales, también tenemos una parte emotiva, misma que no habría que negar ni menospreciar.

Se devela que la dicotomía humano-animal ha sido históricamente elaborada, partiendo desde un antropocentrismo que no sólo busca distinguir, también jerarquizar a las existencias, por una marcada voluntad de dominio. Las fronteras entre “lo animal” y “lo humano” son cada vez más cuestionadas y difíciles de ser sostenidas, actualmente sus límites se vuelven ambiguos y contingentes.

La enseñanza de la Filosofía debería contribuir a la reflexión crítica y no a la repetición y retransmisión de una elaboración conceptual que sirve para la opresión y la explotación de los seres vivos, que busca concebirlos y reducirlos a existencias inferiores que las humanas.

Introducción

La enseñanza de la Filosofía es una práctica compleja y desafiante en muchos sentidos, sobre todo si tenemos en cuenta los altos objetivos que persigue, los cuales, en su mayoría son, contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, que se exprese en la habilidad de poder cuestionar, no sólo a la propia vida de aquel que está pensando, también al mundo en el que habita, teniendo en cuenta el cómo es que lo hace y por qué.

Uno de los principales desafíos que se encuentra el profesional de la Filosofía en su trabajo docente es repetir concepciones que han sido cuestionadas y que se han mostrado hasta superadas y de todos modos terminar por transmitir las, quizá sin darse cuenta o podría suceder de manera bienintencionada. Es decir: ¿qué tanto se cuestiona el profesor de Filosofía lo que se enseña? En las siguientes líneas nos enfocaremos a mostrar una de estas cuestiones espinosas.

Necesariamente en alguna sesión de la clase de Filosofía surgirá la pregunta: ¿qué es un hombre? Y una de las tentaciones más grandes será la de querer responder intentando

⁹ Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo. Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestro en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Doctorante en Bioética en la UNAM. Profesor de la Escuela Preparatoria No. 3, UAEH. Pachuca, Hidalgo, México. irving_hernandez@uaeh.edu.mx

diferenciarlo de los animales, estableciendo que los seres humanos son un tipo de existencia específica y los animales se encuentran en otra categoría.

La Bioética y los estudios críticos animales han develado que esta diferencia que se ha establecido no es una suerte de esencia, en el sentido de que sea natural e inamovible, como si se tratara de una condición ontológica que condiciona y determina necesariamente, sino que la dicotomía que opone a los seres humanos de los animales es una elaboración que ha sido históricamente construida, desde ambiciones muy puntuales.

Como lo exponen Adorno y Horkheimer, *“la enfermedad de la razón radica en su propio origen, en el afán del hombre de dominar la naturaleza”*¹⁰, la separación entre el hombre y lo animal puede estar atendiendo a una voluntad de dominio, en contra de aquello que se considera que es diferente de uno mismo, en este caso lo humano, y por tanto se busca negar cualquier relación con aquello, lo animal, para justificar su control.

¿Una distinción biológica?

Regresemos a las implicaciones de querer definir a los seres humanos en contraposición de los animales; cuando hacemos esto establecemos de manera lógica que se tratan de dos grupos que se excluyen, es decir: que al sostenerlo estamos negando toda animalidad en el ser humano, lo cual es cuestionable aún desde discursos científicos como los de la Biología.

¿Los seres humanos no somos animales? ¿No hay nada animal en lo humano? Desde las clasificaciones biológicas que se han realizado con base a las similitudes de ciertas características, se han ubicado a los humanos dentro de la clase de los mamíferos, esto debido principalmente a la presencia de las glándulas mamarias que son capaces de segregar leche para alimentación de las crías. Esta función no es exclusiva de las humanas, es algo que compartimos con otros animales. Una característica muy puntual de los mamíferos, incluyendo a los humanos, es que son vertebrados, es decir que hay la presencia de una espina dorsal o de una columna con vértebras.

Profundizando más en las clasificaciones, el orden en el que han sido ubicados los seres humanos dentro de los propios mamíferos es en de los primates, un grupo de animales caracterizados por tener capacidades visuales más desarrolladas que las olfativas y también por la presencia de cerebros de gran tamaño. Mucho tiempo se buscó establecer que la diferencia entre los animales y los humanos era que los segundos son capaces de sostenerse en dos de sus extremidades, es decir en ser homínidos, pero además de los seres humanos, entre los primates encontramos otros animales que son capaces de hacerlo, como los gorilas, chimpancés, orangutanes y bonobos.

Apelando a otra disciplina científica, como la Química, encontraremos que la base de los elementos y compuestos que nos conforman tampoco es una que sea exclusiva, sino que es compartida, nuestros tejidos están compuestos de carbono, hidrógeno y oxígeno. Como vemos hay una realidad material, que se expresa en nuestros cuerpos, puntualmente en sus características y funciones, mismas que no sólo nos relacionan con los animales, sino que nos significan como parte de ellos.

¹⁰ Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental* (Buenos Aires: Sur, 1973), 184.

Consideraciones sobre la racionalidad

¿De dónde viene entonces la supuesta diferencia entre humanos y animales? Históricamente encontraremos diversas respuestas, por ejemplo, las que ofrecen los antiguos griegos, que pensaron que los humanos poseemos o participamos de un principio metafísico como el alma. Y aunque otros filósofos también les concedieron un alma a los animales, asumían que debía tratarse de una que era menos compleja, que nada más les permitía participar del movimiento, pero no otras facultades relacionadas a lo racional.

Anaxágoras, por su parte, se expresa con menos claridad: a menudo dice que el intelecto es la causa de la armonía y el orden, mientras que en otras ocasiones dice de él que es el alma, por ejemplo, cuando afirma que se halla presente en todos los animales, grandes y pequeños, nobles y vulgares. No parece, sin embargo, que el intelecto entendido como prudencia se dé por igual en todos los animales, ni siquiera en todos los hombres.¹¹

Tradicionalmente se ha establecido que la diferencia entre los humanos y los animales radica en el pensamiento, que unos son capaces de hacerlo mientras que los otros no, lo que ha llevado a establecerse que los humanos son inteligentes y los animales no. Algunos han buscado perfilar aún más la cuestión y nombrarla al decir que los seres humanos son racionales y los animales irracionales.

“Pensamiento”, “inteligencia” y “racionalidad” son tres categorías sumamente problemáticas que será menester revisar, pero antes de empezar a hacerlo debemos notar algo que advierte Peter Singer: *“en la acepción vulgar, el término <animal> mezcla seres tan diferentes como las ostras y los chimpancés, al tiempo que interpone un abismo entre los chimpancés y los humanos, a pesar de que nuestra relación con esos simios sea mucho más estrecha que la de éstos con las ostras”*¹².

La interrogante de Singer la podemos traducir a otra, cuando hablamos de animales, ¿a quiénes nos estamos refiriendo? Porque, en palabras más coloquiales, metemos en el mismo saco a una gran diversidad de seres vivos. Y en ese sentido, la pregunta más general que podemos hacer respecto a esta cuestión es, ¿qué es lo animal? Y después, regresando a nuestra pregunta filosófica inicial, ¿qué es propiamente lo humano? ¿Cuál es la frontera entre uno y otro?

Vemos de esta manera que, así como la dicotomía humano-animal ha sido construida, también lo es el concepto de “lo animal”. ¿Qué pensamos cuando lo utilizamos? Veremos que no es una palabra neutra, sino que trae una carga de significados, referirse a “lo animal” en algunos contextos es hablar de aquello que consideramos salvaje, a lo instintivo, a lo desordenado, a lo agresivo, a la falta de la medida y de inteligencia, por mencionar algunos términos e ideas. “Se comportaron como animales”, frases de este tipo nos muestran un ideario que relaciona y significa a lo animal con algo que es negativo, peyorativo; en este ejemplo refiriéndose a un comportamiento que no sería el socialmente adecuado.

Empecemos ahora con la racionalidad: establecer que los seres humanos son racionales y los animales irracionales es una distinción sumamente problemática y cuestionable, de entrada, porque, ¿los seres humanos somos estrictamente racionales? ¿Todas las

¹¹ Aristóteles, *Acerca del alma*, II, 404b, trad. de Sánchez Pacheco (Madrid: Biblioteca Gredos, 1978), 87.

¹² Peter Singer, *Liberación animal* (Madrid: Editorial Trotta, 1999), 24.

decisiones que tomamos las hacemos desde el cálculo efectivo de las ventajas y los beneficios? ¿Elegimos siempre lo que es más prudente, conveniente y lógico? Parece que no.

Porqué seguir presentando a los individuos como entidades cibernéticas que ejecutan siempre decisiones de manera racional en el sentido de la Teoría de la Elección Racional, si en verdad sabemos que el ser humano ejecuta decisiones tomando en consideración su razón, su intuición y, sobre todo sus emociones.¹³

Quizá debamos empezar por preguntarnos, ¿en qué consiste la racionalidad? ¿Cuál es su garante? Como hemos visto a veces resulta difícil establecer qué es una cosa y suele ser más fácil decir qué no es, en este caso encontraremos de manera muy tradicional que la racionalidad, desde su construcción conceptual, se opone al impulso. Parece que el impulso es entendido como un no pensar una acción y solamente realizarla, sin tomar en cuenta la dimensión de la economía de las consecuencias.

Se relaciona a lo impulsivo con dejarse llevar por la emoción y aquí queda develada otra dicotomía: la emoción enfrentada al pensamiento. Volvamos a preguntar, ¿los seres humanos somos siempre racionales? En este punto veremos que la emoción ha sido desvalorizada, se le caracteriza como algo que es negativo; que en esta disputa lo preferible y virtuoso siempre debería de ser decantarse por la razón y el pensamiento lógico, ya que se relaciona a la emotividad con la imprudencia. ¿Toda emotividad es imprudente y peligrosa? ¿Siempre es preferible el cálculo de las acciones? Podemos apelar a muchos ejemplos éticos para mostrar la dificultad de estas preguntas, por ejemplo, a lo utilitarista, ¿es preferible el sufrimiento de uno que el de muchos? ¿es justificable esta lógica de acción?

Establecer y definir a los humanos como seres únicamente racionales implica negar su dimensión emotiva y deseante. Tan sólo para ejemplificar la cuestión podríamos pensar en el matrimonio, ¿todas las personas que se casan lo hacen porque es lo más conveniente para ellas? ¿O elijen hacerlo por algún tipo de sentimiento y estado afectivo que están experimentando?

Problematizando la noción de inteligencia

Sigamos con la cuestión de la inteligencia, en consonancia con nuestro proceder preguntemos, ¿qué implica serlo? Tradicionalmente se ha pensado en términos de la potencialidad de resolver problemas o la capacidad de hacer deducciones e inferencias, subordinándose por tanto al orden de la lógica y de las matemáticas, pero ¿ser inteligente consiste únicamente en poder resolver ecuaciones y hacer silogismos? Si ese es el caso tenemos que conceder y extender la inteligencia a objetos nacidos de la tecnología, como lo son las computadoras y celulares, mismos que funcionan precisamente a través de algoritmos, resolviéndolos en un lenguaje binario, estando en su programación el poder hacerlo, pero sin que exista en ellos una capacidad de agencia o voluntad de querer o no realizarlo. Resulta problemático concebir plenamente a estos objetos como inteligentes, pero si tenemos como único criterio la capacidad de realizar con solvencia una tarea,

¹³ Oscar Caloca y Nohemí Briseño, "Crítica de la teoría de la elección racional". *Gestión y Estrategia*, no. 49 (2016), <https://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/559> (Consultado el 09 de septiembre de 2022)

aunque sea de manera automática, sería justo preguntar, ¿las computadoras son igual, o más, inteligentes que aquellos que las crean y programan?

Una de las maneras tradicionales que se han desarrollado para medir la supuesta inteligencia es a través de la realización de pruebas o test que arrojan algo llamado “cociente intelectual”, dichas pruebas han sido constantemente cuestionadas precisamente porque detrás de ellas hay una idea de inteligencia muy definida y reducida, que otra vez privilegia a la capacidad lógico-matemática, dejando fuera muchas otras dimensiones y expresiones.

Para ensanchar la cuestión de la inteligencia, autores como Gardner han propuesto teorías como la de las inteligencias múltiples, modelos que permiten por lo menos sensibilizarnos y reconocer que hay diferentes maneras de resolver problemas, que van más allá del pensamiento lógico-matemático, estando entre ellas la inteligencia lingüístico-verbal, la visual-espacial, musical-auditiva, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista, emocional, etc. Si bien, este tipo de teorías implican sus propios desafíos y problemas, el mérito que tienen es complejizar el concepto de inteligencia, evidenciando que los seres humanos tenemos muchas capacidades más.

Creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos inteligencias. Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades.¹⁴

Si ensanchamos el concepto de la inteligencia en los seres humanos, ¿podremos sensibilizarnos en reconocer algún tipo de inteligencia en los animales? ¿No tienen ellos la capacidad de resolver problemas en su vida diaria? Es decir, si hay un esfuerzo en mostrar que la inteligencia va más allá de la capacidad lógica-matemática, ¿no podrían los animales ser considerados como inteligentes?

Tan solo pensando en lo emocional, que es una de las inteligencias que reconoce Gardner, ¿no tienen algunos animales una vida interior muy basta? Apenas estamos reconociendo en seres vivos como los elefantes una experiencia tan difícil como el luto, “la vigilia de Tonie por su recién nacido. Los elefantes se interesan por el cadáver, vuelven repetidamente a él, o al lugar de enterramiento, examinan los huesos, muestran conducta altruista y compasión por el sufrimiento, y no sólo hacia los familiares”.¹⁵

Y pensando en lo lingüístico, ¿no son las ballenas capaces de comunicarse de manera muy compleja a través de sonidos? ¿Podemos afirmar categóricamente que los animales no participan de ningún tipo de inteligencia?

Pensar, ¿Sinónimo de superioridad?

Finalmente problematicemos la cuestión del pensamiento, ¿qué cosa es pensar? Hay muchas acepciones, algunas de ellas consideran que es la capacidad de tener ideas, independientemente de si estas son correctas o no. Por mucho tiempo se ha creído que los

¹⁴ Howard Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (Barcelona: Paidós, 2019), 4.

¹⁵ Hugo Zaragoza, “El duelo en los animales no humanos”. *Diario DPI Suplemento Personas No Humanas*, no. 8 (2018), <https://dpicuantico.com/sitio/wp-content/uploads/2018/10/Zaragoza-Suple-personas-no-humanas-9.10.pdf> (Consultado el 09 de septiembre de 2022)

seres humanos somos los únicos con la capacidad de formular creencias, ya sean ciertas o falsas. Como vemos hay una suerte de conexión semántica entre los conceptos “pensamiento”, “ideas” y “creencias”.

Apelando al último término, ¿los perros, por ejemplo, no son susceptibles de generar creencias? Una pregunta así a primera vista suena irreverente y provocadora, pero vamos a detenernos en este punto, pongamos una situación: cuando la persona que lo pasea camina cerca de la correa, ¿no cree el perro que lo van a sacar? Cuando el humano con el que convive se empieza a poner la chamarra y a tomar sus llaves, no cabría usar la siguiente expresión: “el perro cree que se va a ir y lo van a dejar”. ¿No es la creencia una suposición que se asume como verdadera? ¿No cambia el comportamiento del perro después de ver al ser humano con el que vive tomar las llaves, la chamarra o la correa?

Si por otro lado asumimos algo más general, como que el pensamiento consiste en tener algún tipo de actividad mental, ¿estamos en condiciones de afirmar que los animales no piensan? Es decir, ¿que no tienen ningún tipo de actividad mental? Las investigaciones científicas recientes han demostrado que animales como los perros son capaces de soñar, se ha registrado que hay perros que ladran mientras duermen, otros que intentan correr y algunos más que tiemblan.

Un perro normal pasa un 44-48% de su tiempo despierto, un 19-21% en situación de somnolencia, un 22-23% en sueño de onda lenta y un 10-12% en fase REM. Es decir, 50% vigilia y 50% sueño, sea éste más o menos profundo. Por supuesto esto depende de la vida que lleven dueño y perro.¹⁶

Si las consideraciones y problematizaciones anteriormente expuestas no han servido para convencer de la dificultad que implica sostener una diferencia irreconciliable entre los animales y los seres humanos; y nos empeñamos en querer sostener que los animales no son capaces de tener creencias, actividad mental, que no participan de ningún tipo de inteligencia, sigue estando en el aire otra cuestión, ¿por qué la racionalidad tendría que ser el criterio que implique una superioridad?

Porque lo cierto es que esta diferenciación que se hace entre humanos y animales no es una que sea neutra y busque señalar las singularidades entre un tipo de existencia y otra, diferencias que además en este trabajo reconocemos que efectivamente existen, el propósito efectivo de esta oposición entre los animales y los humanos es el de crear una jerarquización, donde lo humano está por encima de lo animal, para así esta legitimar al primer grupo a dominar y a explotar dichas vidas.

La pregunta que se abre es, ¿por qué la racionalidad tendría que ser significada como el criterio que asegura toda la superioridad? Es decir, ¿quién decidió que el pensamiento o la inteligencia es la expresión culmen de las características que podrían tener los seres vivos? Parece que quienes han puesto en un pedestal dichas características hemos sido los propios seres humanos, pero elegir a la inteligencia como el valor más alto es algo tan contingente como querer sostener que las existencias superiores tendrían que ser aquellas que pueden volar o las que tienen más dientes.

Conclusiones

¹⁶ Rosana Álvarez, “El perro y el descanso”. *Argos: Informativo Veterinario*, no. 121 (2010), <https://www.portalveterinaria.com/revistas/argos/?anno=2010> (Consultado el 09 de septiembre de 2022)

Los docentes que imparten la clase de Filosofía y la enseñan, tienen un compromiso con ser críticos con lo que enseñan y transmiten, deteniéndose también en el cómo es que lo hacen. En ese sentido no es que necesariamente sea equivocado diferenciar a los seres humanos de los animales, pero deben reconocer los riesgos de hacerlo de esta manera y sobre todo tener la claridad de que hacer una distinción no implica necesariamente establecer una jerarquía, específicamente en este tema donde lo que se propone entre líneas es que los humanos están por encima de los animales.

El cuestionamiento constante permitirá visibilizar las funciones que tienen estas jerarquías, creadas para la dominación y la explotación de estas vidas al considerarlas inferiores, y establecerlas más cercanas al mundo de los objetos que al de los hombres.

La enseñanza de la filosofía tiene muchas potencialidades y necesidades, entre ellas que no sólo aquel que está aprendiendo pueda cuestionar los sentidos que le transmiten, también es imperativo que el docente lo pueda hacer.

Como hemos revisado la dicotomía que opone a los humanos frente a los animales, sobre todo partiendo desde la racionalidad, la inteligencia o la capacidad de pensar es sumamente cuestionable y difícil de ser sostenida, porque actualmente los límites ya no están claros entre lo que es propiamente animal y lo que es humano; de hecho parece que se avanza hacia una reconciliación donde los seres humanos se asumen como un tipo de animales; y el hecho de que sean capaces de pensar no los vuelve mejores, en todo caso singulares; así como hay animales que vuelan, hay otro que nadan, otros que reptan y unos que filosofan.

Es necesario seguir cuestionando e indagando en qué es lo estrictamente humano, pero es menester hacerlo sin caer en la tentación de partir de presupuestos que desprecian o dejen en un estatus menor a otras criaturas.

Referencias

- Álvarez, Rosana. *"El perro y el descanso"* en Argos: Informativo Veterinario, no. 121, 2010. Disponible en: <https://www.portalveterinaria.com/revistas/argos/?anno=2010>
- Aristóteles. *Acerca del alma*. Trad. de Sánchez Pacheco. Madrid: Biblioteca Básica Gredos, 1978.
- Caloca, Oscar y Briseño, Nohemí. *"Crítica de la teoría de la elección racional. Esquema administrativo de competencia y cooperación"*. En Gestión y estrategia, no. 49, 2016. Disponible en: <https://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/559>
- Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 2019.
- Horkheimer, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur, 1973.
- Singer, Peter. *Liberación animal*. Madrid: Editorial Trotta, 1999.
- Zaragoza, Hugo. *"El duelo en los animales no humanos"* en Diario DPI Suplemento Personas No Humanas, no.8, 2018. Disponible en: <https://dpicuantico.com/sitio/wp-content/uploads/2018/10/Zaragoza-Suple-personas-no-humanas-9.10.pdf>

La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiesta de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad. (Zuleta. 2004, p.87)

En la reflexión anterior Estanislao Zuleta nos invita como lectores de *elogio a la dificultad*, a mirar críticamente cómo los límites de nuestra imaginación configuran también los límites de nuestras posibilidades sociales; por otra parte, nos permite entender a una sociedad que enfrenta, entre otros, desafíos de tipo ontológico, ya que “deseamos mal” (Zuleta. 1990, p.28), así mismo, la educación enfrenta desafíos como la estandarización cultural, la mercantilización del conocimiento y la desconexión entre el aprendizaje y la formación de ciudadanos comprometidos. Desde esta perspectiva, el pensamiento de Zuleta emerge como una brújula para repensar y transformar la educación en el siglo XXI.

El propósito de este trabajo es explorar cómo las ideas de Zuleta sobre educación y su crítica a los modelos tradicionales siguen siendo vigentes, destacando sus fundamentos filosóficos y sus propuestas para enfrentar los desafíos educativos actuales. Aunque sus reflexiones nacen en otro tiempo, su profundidad conceptual las convierte en una herramienta relevante para repensar el sistema educativo contemporáneo.

Estanislao Zuleta nació en Medellín Colombia en 1935 y finalizó su existencia material en Cali en 1990, desde joven mostró una inclinación por el pensamiento crítico y la lectura autodidacta, de hecho, algunos de sus biógrafos como Carlos Mario Jaramillo y en algunas entrevistas, el autor paiseño comenta que abandonó a temprana edad sus estudios formales y se dedicó al estudio autodidacta, razón por la cual, rechazó la formalidad académica tradicional, optando por un enfoque de aprendizaje independiente que marcaría profundamente su filosofía. Fue un lector apasionado y un conferencista brillante, conocido por su capacidad para interpretar y conectar las ideas de autores clásicos con los problemas de la sociedad contemporánea, se reconoce en sus planteamientos una marcada influencia de los filósofos de la sospecha (Freud, Nietzsche y Marx), elemento que le permitió ser reconocido en las universidades y en la academia de su época como un filósofo beligerante y antisistema.

En esta línea, Zuleta desempeñó un papel destacado en la vida intelectual de Colombia, no solo como filósofo, sino también como pedagogo y promotor de la lectura crítica. Entre sus aportes más significativos, se encuentra su enfoque en el “placer de la dificultad”, planteado específicamente en el *elogio a la dificultad*, donde hace una invitación a disfrutar los retos del pensamiento y el aprendizaje.

Para impulsar una transformación educativa, Zuleta tomó la crítica a los valores tradicionales y la invitación a cuestionar las certezas establecidas, de Nietzsche, del mismo modo que su *voluntad de poder*, le permitió a Zuleta concebir el aprendizaje como un proceso de autoconstrucción y superación personal. Así mismo, tomó de Freud la importancia del inconsciente y la relación entre deseo y conocimiento. De ahí que su definición de aprendizaje se relaciona con enfrentarse no solo a los contenidos externos, sino también a las resistencias internas que impiden el crecimiento intelectual. También, en su propuesta filosófica se evidencia una profunda crítica a las estructuras sociales que perpetúan la

¹⁷ Docente de Filosofía. Colombia

desigualdad y la alienación. De ahí su insistencia en formar individuos críticos capaces de transformar su realidad.

A sí mismo, en su esquema filosófico, se destacan conceptos fundamentales como la *lectura crítica*, en la cual, Zuleta veía no solo un acto de comprensión, sino un ejercicio de interpretación activa. Leer, para él, es dialogar con el texto, cuestionarlo y apropiarse de su contenido, igualmente, se destaca *el placer de la dificultad*, un concepto original de la filosofía de Zuleta, en el que se resalta la importancia de enfrentarse a desafíos intelectuales como un camino hacia el crecimiento personal y colectivo. A su vez, se destaca el concepto de *autonomía del pensamiento*, como elemento fundamental de la educación, la cual debe ser emancipadora e incitadora al pensamiento libre y autónomo, asumiendo la libertad como una responsabilidad.

Entre otros se resalta también *la crítica al conformismo* que, siguiendo a Nietzsche y Marx, criticó las formas de educación que perpetúan el conformismo y la pasividad, promoviendo en cambio una pedagogía que fomente la creatividad y la acción transformadora.

Estas ideas filosóficas no solo constituyen los fundamentos teóricos de Zuleta, sino que encuentran una expresión directa en su crítica a la educación tradicional y en su propuesta pedagógica, de ahí que sea incisivo con la educación tradicional, a la que consideraba anclada en un modelo memorístico, autoritario y profundamente limitado en su capacidad de formar individuos autónomos y críticos, aspecto que recalcó en entrevista titulada "*la educación, un campo de combate*". Para él, este enfoque pone de relieve exclusivamente la transmisión de información sin cuestionar su significado o relevancia para los estudiantes, promoviendo una obediencia pasiva en lugar de un aprendizaje genuino.

El autor también denunció cómo la educación tradicional reduce al estudiante a un receptor pasivo de contenidos predefinidos, desconectando el proceso de aprendizaje de las inquietudes y necesidades vitales del estudiante, del mismo modo que lo pensara Paulo Freire. Esta pedagogía, decía Zuleta, no solo perpetúa el conformismo, sino que también limita la capacidad de los individuos para pensar críticamente, reflexionar sobre su entorno y transformar la realidad. Por añadidura, Zuleta extiende su crítica a los maestros tradicionales, concebidos en este modelo como un transmisor de verdades incuestionables. En oposición, abogaba por un docente que facilitara el diálogo, el cuestionamiento y la construcción conjunta del conocimiento, desdibujando las jerarquías rígidas entre maestro y estudiante.

La propuesta de Zuleta, caracterizada por: promueve una lectura crítica, asumir un placer por la dificultad, lograr una autonomía del pensamiento y una crítica al conformismo resulta relevante para nuestro tiempo en la medida en que uno de los mayores problemas es la homogenización educativa, criticado fuertemente por Zuleta en "*la educación como campo de combate*" donde la estandarización impulsada por métricas globales, intereses económicos y currículos uniformes pasa por alto las particularidades culturales y contextuales de cada región.

Desde la perspectiva de Zuleta, la tendencia tradicionalista de la educación limita la capacidad crítica de los estudiantes y no les permite cuestionar su entorno. Además, la sobrecarga tecnológica en la educación ha traído consigo un consumo superficial de información, donde la inmediatez de la tecnología dificulta el ejercicio profundo de reflexión que Zuleta promovía, resaltando la importancia del "*placer de la dificultad*". Por otro lado, la crisis del pensamiento crítico, en un mundo saturado de información, exige una educación

que fomente la reflexión activa y la capacidad de interpretación en los estudiantes, capacitando a los individuos para resistir la manipulación mediática y contribuir a una sociedad más justa. En este sentido, Zuleta abogó por una educación que no solo formara individuos capaces de operar en un mundo globalizado, sino que también los impulsara a entender las dinámicas globales, participando activamente en la transformación social. En un contexto donde los desafíos globales son cada vez más complejos, su énfasis en la autonomía del pensamiento y el diálogo sigue siendo fundamental para la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida con la transformación de su entorno.

Estudiar a Estanislao Zuleta no es solo un ejercicio académico, sino un llamado a construir una educación más humana, que promueva la libertad y el pensamiento autónomo como pilares para la transformación social. Su legado nos recuerda que, en última instancia, educar es un acto político y ético que puede liberar o alienar, construir o destruir. En un mundo lleno de incertidumbres, su visión pedagógica sigue siendo una invitación ineludible a imaginar un futuro más justo y equitativo.

Referencias

- Jaramillo Restrepo, S. (2022). Elementos para una biografía intelectual. Estanislao Zuleta: de la revolución a la democracia. Argentina. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0001-9076-1214>
- Zuleta, E. (1990). El elogio de la dificultad y otros ensayos. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Zuleta, E. (2004). Elogio de la dificultad. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuleta, E. (1985). La educación, un campo de combate.

Introducción

En el programa de Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara, la filosofía se integra principalmente en las unidades de aprendizaje de manera transversal. Encontramos una mayor presencia de contenido filosófico en dos cursos: Identidad y Filosofía de Vida y Reflexión Ética. El trabajo de gamificación, motivo de esta ponencia, se realizó con la Unidad de Aprendizaje de Reflexión Ética, debido a que esta tiene como propósito una formación del alumnado en valores afines con el ejercicio de una ciudadanía diversa, inclusiva, tolerante, responsable y democrática. El contenido propicio para este tipo de formación, lo aporta la filosofía en su variedad de propuestas teóricas y de argumentaciones. Sin embargo, los contenidos filosóficos no resultan en sí mismos atractivos para los y las estudiantes, por lo que la gamificación del curso está orientada a generar situaciones problemáticas que creen en los alumnos la necesidad de investigar y de comprender algunas corrientes filosóficas en sus propuestas éticas.

A continuación, se abordan en términos generales: las características de los grupos a los que va dirigido el curso gamificado, los fundamentos teóricos de la propuesta didáctica, el diseño del curso y los resultados obtenidos.

Contexto

Actualmente se vive un proceso de varias rupturas generacionales que implica la coexistencia de creencias e ideas diversas, lo que fractura a la sociedad de la Región de los Altos Sur, en la que se encuentra ubicada la Preparatoria Regional de Tepatitlán. Estas diferencias conflictivas son llevadas a las aulas por los y las alumnas; situación que es un área de oportunidad para el trabajo de actividades dirigidas al entrenamiento de habilidades blandas, y que en la gamificación del curso se integran.

Los grupos a los que se les imparte el curso gamificado, son de 45 a 55 estudiantes. En el aula las condiciones de luz y ventilación no son las idóneas para esta cantidad de alumnos trabajando en equipo. Por lo que se aprovechan otras instalaciones de la escuela fuera del aula para la realización de las actividades.

Fundamentación teórica

La metodología de aprendizaje que se emplea es la comunidad de indagación y la estrategia didáctica de la gamificación.

La metodología de comunidad de indagación se retoma del programa de Filosofía para Niños de Lipman. En la comunidad de indagación, el profesor es un asesor que orienta al alumnado en la construcción del conocimiento a través de la práctica del diálogo. En el programa de Filosofía para Niños, se busca generar hábitos que son constantes en las acciones del quehacer filosófico, tales como, el asombro, la curiosidad, el saber formular preguntas, la clarificación de significados, la revisión crítica de creencias, la identificación de supuestos, la contextualización de las ideas, acciones todas ellas implicadas en el

¹⁸ Preparatoria Regional de Tepatitlán, Universidad de Guadalajara

pensar, cuestionar, analizar, justificar o fundamentar, es decir, en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

Por otra parte, la gamificación consiste en la implementación de estrategias y mecánicas empleadas en los juegos, pero con un objetivo de aprendizaje. No se trata solo jugar y entretener al alumnado. No se tiene un fin lúdico, sino el crear una dinámica de competitividad y de colaboración que traiga consigo un cambio de actitud del estudiantado frente a la complejidad de las temáticas abordadas.

Metodología

La gamificación se construye con una narrativa basada en la saga de fantasía, Canción de Hielo y Fuego (en la que se basó la serie de Juego de Tronos) de George R. R. Martin. Aunque el autor no ha terminado de escribir su saga, nuestra narrativa comienza cien años después de haber vencido la amenaza de los espectros, cuando los seres mágicos se extinguen, y se requiere establecer un nuevo orden.

LINEAS GENERALES DE LA GAMIFICACIÓN

- El grupo se divide en diez casas: Targaryen, Stark, Lannister, Greyjoy, Martell, Tyrell, Baratheon, Bolton, Arryn y Tully. A cada casa se le asigna un marco ético: Deontológico, consecuencialista, contractualista, de la virtud o pragmática. Cabe mencionar que, para el docente, el dividir a un grupo de 50 estudiantes en 10 casas facilita el trabajo de revisión y retroalimentación de los productos entregables.
- Se establecen reglas y se toman acuerdos. Por ejemplo, se les explica cómo pueden ganar dragones (monedas para generar la riqueza de la casa). Cada actividad de aprendizaje, individual o en equipo, tiene asignado un valor en dragones.
- Se hace un mapa de la escuela y se asigna un territorio a cada casa.
- Se asignan nombramientos y funciones. Por ejemplo, el maestro de cada casa tiene un libro en el que describe la problemática de los cuervos y hace la relatoría de los procesos de discusión y resolución.
- Se forma un consejo con representantes de cada casa para los procesos de resolución.
- Se les explica que cada dos o tres semanas llegará un cuervo con un reto. El reto es una problemática que requiere de colaboración de los integrantes de la casa y de negociación con las otras casas, y de fundamentación teórica de acuerdo con el marco ético que se les ha asignado previamente. Deben investigar para comprender la problemática y para proponer soluciones. Presentan sus propuestas en plenaria, se les da un tiempo para negociar o crear alianzas con otras casas. Finalmente, a través de sus representantes en el consejo generan una resolución.
- Se establecen costos de acciones o acuerdos. Por ejemplo, ir a la guerra cuesta 10 dragones, la reconstrucción de territorios 15 dragones, etc.
- La narrativa se construye en función de los temas que interesan a los alumnos, pero la trama está dirigida hacia el establecimiento de la paz. El curso cierra con dos eventos: Un torneo amistoso de almohadazos y un foro por una cultura de paz.

EJEMPLO DE UN CUERVO O RETO:



Los Greyjoy han sembrado el terror en todos los territorios. Actualmente controlan todo tipo de cultivo en las regiones más productivas de los Siete Reinos. Están cobrando impuestos a todos los aldeanos. Están arrancando de sus hogares a las niñas y a las jovencitas para prostituir las, y a los jóvenes los están llevando contra su voluntad a campos de adiestramiento para sumarlos a sus efectivos.

Los aldeanos tienen mucho miedo y empiezan a migrar hacia las ciudades libres.

Ustedes son sus gobernantes y tienen la obligación de defender a los aldeanos. Es urgente detener el terror y el sufrimiento que se esparce por todos los pueblos.

Lamentablemente, la casa *Lannister* se ha aliado a ellos. El acuerdo que estas dos casas tienen es que los Greyjoy financiaran el gobierno de los Lannister si actúan en su favor. Los Lannister están trabajando en el establecimiento de leyes para proteger los intereses de los Greyjoy.

Los reinos restantes formarán un solo bloque para afrontar esta situación.

PASOS

- (1) Cada casa tendrá que investigar antecedentes de situaciones similares. Realizarán un informe de una cuartilla, que incluirá: datos precisos de la problemática, medidas tomadas, resultados que se obtuvieron.
- (2) **Primera sesión de consejo de los Siete Reinos** Presentarán sus investigaciones y redactarán las propuestas de solución. (No participan los Greyjoy ni los Lannister.
- (3) Cada casa tendrá una discusión de las medidas propuestas en el consejo. Deberán reflexionar sobre las ventajas y las desventajas del conflicto armado o de una negociación.
- (4) **Segunda sesión del consejo**
Redactarán el papel de resolución.
- (5) Lectura del documento.
- (6) Investigarán sobre la propuesta kantiana de la paz perpetua.
- (7) Establecerán conclusiones sobre: ¿Cómo es posible alcanzar la paz en los territorios que conforman el poniente (los siete reinos)?

Resultados

Para establecer con certeza los resultados se requiere de un estudio más detallado. Al parecer, por los registros de las evidencias de aprendizaje, portafolio y examen, en términos generales los resultados han sido favorables. En los grupos en los que se emplea esta gamificación, el 95% de los y las estudiantes realizan las actividades con mayor puntualidad y compromiso, a diferencia de los grupos que llevan el curso estándar, en el que solo el 40% cumple con las características mencionadas. En los resultados del examen, la aprobación es del 80% en el curso gamificado, mientras que en los grupos del curso estándar es del 60 por ciento.

Conclusiones

En los grupos a los que se les imparte el curso gamificado, el entusiasmo que muestra el alumnado es considerablemente notorio. Las discusiones se continúan inclusive fuera de la hora de clases y los alumnos consultan diversas fuentes para mejorar su comprensión de los temas y sus argumentaciones. En ocasiones, los estudiantes comparten sus discusiones con otros docentes y con sus familias. Aunque su principal motivación para estudiar y leer filosofía responde principalmente al deseo de convertirse en la casa con mayor riqueza, los beneficios de la gamificación se observan en la calidad de sus

discusiones y en la fundamentación de sus resoluciones, así como en la integración del grupo.

A manera de recomendación, cuando se implementa la gamificación es importante mantener una observación constante en la dinámica del grupo. Pues los y las adolescentes realmente se involucran emocionalmente con la narración, lo que puede generar situaciones en las que los conflictos de las casas salgan de la ficción. Por lo que es importante recordarles en cada sesión que las villanías cometidas por algunas casas se encuentran solo en la narración que hemos construido entre todos.

Finalmente, la gamificación del curso, con una narrativa seductora logra crear en las y los estudiantes una necesidad por la filosofía. Pues comprenden que la filosofía les ofrece un amplio marco para contextualizar las problemáticas humanas.

Referencias

- Lipman, M. (1973). *Philosophy for Children*. Document Resume 1st. Evaluation. Disponible en: <http://www.documentbest.com/ov/v11q4n3oov>.
- Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Sumiacher D'Angelo, D., (2011). Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 13-46.
- Zepeda - Hernández, S., Abascal - Mena, R., & López - Ornelas, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai*, 12(6), 315-325.

Introducción

Los cafés filosóficos se han convertido en una estrategia amigable y efectiva para facilitar el encuentro entre jóvenes que forman parte de nuestra comunidad escolar. En Vocacional, hemos comenzado a realizar tertulias este semestre, y observamos con satisfacción una notable afluencia de estudiantes interesados en participar en el café filosófico: VocaFilos.

Esta iniciativa surgió como respuesta a una inquietud genuina sobre la carestía de eventos dedicados a las actividades extracurriculares y que de paso aportara un contexto de reflexión entre los jóvenes de nuestra institución. A partir de este tenor, se decidió establecer un programa bisemanal para VocaFilos que ostenta interrogantes específicas, pensadas para crear un sitio propicio que estimule la reflexión, que represente el interés de la comunidad, que se valore la escucha y que por añadidura consiga generar aprendizaje significativo.

Nace el Café Filosófico

“Existen lugares donde poder filosofar y el café filosófico no es precisamente uno de ellos. Yo, por mi parte, jamás pondría el pie en un lugar como ése”. (Brenifier, 2018). El libro: “Filosofar como Sócrates, Introducción a la práctica filosófica” ha sido una plataforma que me ha permitido trabajar de manera prudente el desarrollo de VocaFilos en escuela Vocacional, y mucha de mi reflexión se ha desarrollado gracias a la perspectiva que comparte este autor y con la cual me identifico: su inquietud en relación a las prácticas filosóficas con adolescentes y niños me atrae y me motiva sobre todo a trabajar en este proyecto.

Es de todos evidente que los cafés filosóficos nacen en Francia alrededor de 1990, cuando un grupo de personas o “Filósofos” (parece mito urbano) simplemente decidieron tomar un café y comenzar a charlar, a filosofar con sus iguales; al poco tiempo las “personas comunes y corrientes, o no” lo hicieron también y en ese momento estaban produciendo algo diferente, innovador, pero que venía de lo “común y corriente.” Y lo menciono apuradamente porque pareciera que una actividad lúdica, casual, reconfortante, se convirtió en un proceso de indagación en el ser propio de los participantes... pero, ¿Qué consigue ser lo maravilloso en esto?

Responder esta pregunta desde mi perspectiva pudiera tener diferentes aristas, sin embargo, le apuesto y justamente así nace VocaFilos, al entendido de que los seres humanos somos por naturaleza curiosos y de paso nada indiferentes a los sucesos que ocurren en este tiempo y espacio; abunda en nosotros o en algunos, desasosiegos que nos obligan a trascender la cuestión, y en la búsqueda de la respuesta nos conectamos con otros con quienes compartimos esta debilidad o bien responsabilidad. Esta reunión abrió la ventana y la elegancia del paisaje nos ha hecho sentir que puede llegar la autenticidad en cada uno de nosotros de la manera más simple y disfrutable.

¹⁹ Licenciada en Geografía, Maestra en Historia, Docente Escuela Vocacional

Importancia de los Cafés Filosóficos

Con lo mencionado anteriormente, podemos concluir que los cafés filosóficos son una respuesta a las inquietudes sociales que tiene esta generación en nuestra época de vincularse con la ciencia filosófica y con sus análogos a través de la misma; si hacemos una introspección y sin el ánimo de recurrir a pensamientos que castiguen a ciertas elites, la filosofía siempre estuvo comedida o al menos eso es lo que se reflejaba en algunos entornos académicos, a ciertos grupos que aseguraban que la labor del filósofo no se vinculaba con los problemas comunes y corrientes y así lograba romper lazos con lo que cada uno de nosotros enfrentaba en lo individual; por lo tanto un café filosófico como practica formal que no llevara la batuta propiamente de un filósofo ya estaba rompiendo con esta aseveración. Escribía Brenifier: “La verdadera filosofía se encuentra en la vida y en la sinceridad más que en los viejos libros y en las teorías falsas” (Brenifier, 2018) y bueno hoy en un aula, con 30 asistentes bisemanalmente y una persona interesada en romper la perspectiva antes compartida, hemos logrado plantear interrogantes sobre nuestra existencia en esta realidad de manera accesible para cualquier estudiante, no con el objetivo de buscar la solución a estas interrogantes, pero si con la posibilidad de promover desde la “informalidad” un proceso en los asistentes de pensamiento metódico, convincente y a la vez en continua transformación.

VocaFilos

No existen métodos determinados para el desarrollo de un café filosófico, sin embargo, se han tomado algunas propuestas de diversos cafés filosóficos para diseñar nuestro propio café: VocaFilos.

En nuestra escuela, el café filosófico tiene un tiempo de duración de aproximadamente 1 hora. Comenzamos con una introducción de 5 minutos, comentamos y recordamos el lineamiento para la participación (que en este caso tiene que ver con pedir la palabra y mientras sucede la participación portar consigo la taza de VocaFilos, claramente guardar silencio durante la escucha activa) se realizan aproximadamente 5 preguntas detonantes para comenzar con la primera intervención que se desplegara durante el café en aproximadamente 45 minutos. Por último, en 5 minutos el coordinador pretende cerrar la reflexión y dejar otros 5 minutos para una reflexión final de todos los participantes. – Se considera la parte final del café cuando el coordinador recuerda la cita para la próxima sesión haciendo la invitación a los presentes.

La pregunta seleccionada para cada VocaFilos busca promover en los asistentes un hondo análisis dirigido a los aspectos éticos, sociales y existenciales. Este proceso de controversia y examen, que incluye la vista propia de cada uno, es imprescindible para la evolución de un estudiante en su espectro particular y académico. Las preguntas que se proponen para ser contestadas bisemanalmente son las siguientes:

- ¿Existe Dios?
- ¿En el amor todo se vale?
- ¿Nuestro destino, la muerte?
- ¿En qué consiste la felicidad?
- ¿De qué están hechas las ideas?
- ¿Tiene sentido la vida?

Es transcendental subrayar que estos encuentros conviene llevarse a cabo a través de una moderación apropiada. En el entendido de que se trata de un momento de diálogo sincero y sin una organización completamente rigurosa sobre lo que se va a comunicar, puede suceder que se enciendan las alarmas y se generen inquietudes sobre el desarrollo fehaciente del café, que no se logren los momentos de fondo analítico o que se desalineen de los asuntos las ideas compartidas. Un aspecto que hemos considerado importante y necesario de identificar es entender que en la mayoría de las veces sucederá una cierta incomodidad entre algunos de los asistentes, debido a que las réplicas a los comentarios realizados pueden colisionar con sus sentencias. Por ello, pensamos que es de sumo valor que los jóvenes conserven un estado propicio para la apertura de ideas y atento a las opiniones de los demás, no solo practican la tolerancia también posibilitan el hecho de adquirir nuevas creencias o deconstruir algunas representaciones mentales.

La actividad analítica que los alumnos tienden a vivir en estos lugares se ha convertido en un período significativo durante su recorrido estudiantil. En nuestro caso, la asistencia a los cafés filosóficos no está condicionada, obligada o restringida ni limitada a un grupo específico de estudiantes, lo que nos ha permitido constatar que este tipo de actividades y entornos son buscados y claramente necesarios para los jóvenes. Al encontrarse con otros asistentes que acompañan inquietudes similares, ellos se sienten más seguros y motivados para expresar sus pensamientos e ideas. Tenemos claro que al paso del tiempo y con la evaluación del trabajo realizado, el café crecerá en cuanto a su estructura y formalidad.

Experiencias en VocaFilos

Es cierto que un café filosófico no se compara en lo absoluto con un curso, por ejemplo, enfocado en exponerle al estudiante diversas escuelas filosóficas; pero eso en lo absoluto lo hace irrelevante o peor aún innecesario. Comparto completamente que estamos hablando de una informalidad, desde la perspectiva académica, pero no se busca en su totalidad tener una práctica rigurosamente establecida y evaluada desde los preceptos filosóficos, no es que no lo busquemos, es que el aporte tornadizo puede llegar a convertirse en la figura que estamos buscando para que los estudiantes se acerquen al proyecto y se tome no con un sentido de obligación o importancia máxima, sino con uno de pertenencia. Citando a una de nuestras asistentes “yo vengo a VocaFilos porque quiero verme a mí misma, no porque me interese que me vean”.

Actualmente vemos en nuestra sociedad no solamente escolar sino global, la presencia de los cafés filosóficos de manera más puntual, me atrevo a decir que se han abierto las puertas y se ha permitido la entrada a estos grupos que advertíamos solo podían ingresar “eruditas” a los valientes que hemos decidido reconocer que el aporte de nuestros pensamientos sin una formación previa, sin un nombre o sin experiencia es válido, auténtico y que afortunadamente eso nos destina a la bravura de comenzar a desarrollar esa inquietud, ceder a la posibilidad de que en la argumentación se construirá la experiencia enriquecedora que propone la práctica del café filosófico. Escuela Vocacional lo propone así: ambientes agradables, seguros, abiertos a las mentes inquietas, donde reine la diversidad y la oportunidad de dialogar en una atmosfera que disperse la exclusión y el debate y que, a partir de una dinámica de trabajo metódicamente establecida, el respeto, la colaboración y el brío que nuestros estudiantes destilan le den vida a esta iniciativa.

Lo hemos logrado. Comenzamos con asistentes solo de quinto semestre vinculados por la unidad de aprendizaje de Identidad y Filosofía de vida, y acercándonos a la quinta semana, tenemos un aforo de 30 estudiantes perteneciente a todos los semestres, una página de

instagram donde se comparten imágenes con textos referentes a la temática propuesta en el programa correspondiente a la semana en curso y la consolidación de una FiloComunidad, que ha creado espacios de “buena vibra” como ellos lo han mencionado al finalizar nuestras sesiones.

Conclusión

Así como aprendimos de Sócrates la Mayéutica, en nuestra escuela confiamos que trazando un camino práctico, dirigido y en continuo proceso este tipo de actividades, misiones filosóficas, desarrollarán en el joven asistente un sentido crítico de responsabilidad con su reflexión, sobre todo un momento de disfrute al escuchar los aportes de sus compañeros y a la par diseñando y puliendo sus propias respuestas.

Por lo tanto, considero que los cafés filosóficos en la EMS, en nuestra escuela vocacional VocaFilos, son propuestas que trascienden la mera actividad académica del aula. Priorizan el desarrollo humano integral de quienes participan en ellas, se transforman en espacios seguros para la reflexión y, significativamente rompen con el estigma del aprendizaje académico tradicional abriendo la posibilidad de que nuestras mentes inquietas se expresen en un ambiente de libertad y seguridad, abordando reflexiones que son relevantes en sus vidas como jóvenes estudiantes y ciudadanos del mundo; todo esto sin olvidar que no estamos dejando de lado la enseñanza de la ciencia filosófica, estamos proponiendo un puente entre el pensamiento y el pensamiento filosófico.

Referencias

Brenifier, O.[. A.]. (2011). Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica. Diálogo.

Resumen

La filosofía no solo es una disciplina teórica, sino una práctica que puede influir profundamente en la vida de los estudiantes. A través de la integración de la reflexión filosófica y el análisis de las emociones, la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior (EMS) puede ayudar a los jóvenes a comprender mejor el mundo y su lugar en él. Esta ponencia toma como referencia casos de éxito de alumnos y egresados de la Preparatoria 9 de la Universidad de Guadalajara, quienes, gracias a la enseñanza filosófica, han transformado su cosmovisión. Al incorporar las emociones en el estudio filosófico, no solo se mejora la enseñanza de la filosofía, sino que se ofrece a los estudiantes la oportunidad de enfrentar de manera más profunda los problemas contemporáneos y desarrollar habilidades esenciales para la vida.

Introducción

Históricamente, la filosofía ha sido considerada una disciplina centrada en la razón pura. No obstante, esta visión ha sido enriquecida por enfoques que integran la subjetividad y las emociones, reconociendo que el pensamiento filosófico está profundamente ligado a la experiencia personal (González Rey, 2002). En la Educación Media Superior (EMS), los estudiantes se encuentran en una etapa formativa clave, en la que sus emociones y experiencias subjetivas juegan un papel crucial en la configuración de su visión del mundo. Esta ponencia explora cómo la filosofía puede contribuir a transformar la vida de los estudiantes al combinar el pensamiento crítico con la reflexión sobre sus emociones y subjetividades.

Filosofía y Subjetividad

La subjetividad ha sido abordada por diversos teóricos como una dimensión fundamental de la experiencia humana. Desde enfoques constructivistas hasta teorías críticas, la subjetividad se entiende como un proceso dinámico que involucra la interacción de las emociones, las experiencias y los contextos sociales (González Rey, 2002). En la enseñanza de la filosofía, integrar esta dimensión subjetiva permite a los estudiantes no solo analizar conceptos abstractos, sino también reflexionar sobre sus propias vidas y cómo sus emociones influyen en su manera de pensar y actuar en el mundo.

Adoptar un enfoque que considere la subjetividad en la enseñanza de la filosofía permite que los estudiantes desarrollen un sentido más profundo de autoconciencia y reflexión crítica. Este enfoque invita a los alumnos a examinar sus experiencias personales y sociales a la luz de conceptos filosóficos, ayudándoles a cuestionar sus creencias y a reconfigurar su visión del mundo.

²⁰ Preparatoria No. 9, Universidad de Guadalajara

La Filosofía y la Fenomenología

La fenomenología, con sus raíces en el pensamiento de Edmund Husserl y Maurice Merleau-Ponty, ofrece una metodología valiosa para recuperar y analizar la experiencia subjetiva de los estudiantes. Según este enfoque, la percepción y la conciencia son fundamentales para la construcción del significado del mundo (Husserl, 1992; Merleau-Ponty, 2002). A través de la reflexión fenomenológica, los estudiantes pueden acceder a una comprensión más profunda de sus propias vivencias y emociones.

Al aplicar la fenomenología en la enseñanza de la filosofía, los docentes pueden invitar a los estudiantes a examinar sus percepciones y emociones como parte integral de su reflexión filosófica. Este enfoque fenomenológico no solo ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, sino que también les permite entender cómo sus experiencias vividas dan forma a su manera de interactuar con el mundo. La filosofía, desde esta perspectiva, se convierte en una práctica transformadora que conecta el conocimiento con la vida cotidiana.

Metodología

El enfoque metodológico de esta ponencia se basa en la integración de la fenomenología y la subjetividad como herramientas pedagógicas y de análisis. Se parte de las siguientes premisas:

1. **Recuperación de experiencias subjetivas:** Se utilizaron enfoques cualitativos que permiten la reflexión individual y grupal sobre las experiencias vividas por los alumnos. A través de la introspección y el análisis de casos, los estudiantes pudieron identificar cómo sus emociones y vivencias impactan en su proceso de pensamiento crítico (González Rey, 2002).
2. **Enfoque fenomenológico:** Siguiendo los planteamientos de Edmund Husserl y Maurice Merleau-Ponty, se abordaron las experiencias de los estudiantes como fenómenos únicos, analizando sus percepciones y cómo estas moldean su interacción con el mundo. La reflexión fenomenológica permitió que los estudiantes examinaran sus emociones como parte fundamental de su aprendizaje filosófico (Husserl, 1992; Merleau-Ponty, 2002).
3. **Análisis del *senti-pensar*:** El concepto de *senti-pensar* propuesto por Enrique Dussel fue aplicado en la enseñanza filosófica, integrando tanto la razón como la emoción en el proceso de reflexión crítica. Esta metodología permitió que los estudiantes comprendieran que las emociones son parte esencial del análisis filosófico y de la toma de decisiones éticas (Dussel, 2020).

Estas metodologías fueron implementadas en clases de filosofía de la Preparatoria 9 de la Universidad de Guadalajara, además de las jornadas de preparación y capacitación para los diversos eventos académicos extracurriculares (Olimpiadas, eventos y encuentros), permitiendo que los estudiantes reflexionaran sobre su realidad, y a partir de ahí, transformaran su cosmovisión. Los testimonios de los alumnos y egresados que se presentarán en esta ponencia fueron recopilados mediante entrevistas y dinámicas reflexivas grupales que fomentaron la exploración de su subjetividad y experiencia emocional.

La filosofía como herramienta de transformación

Cuando la filosofía se enseña desde una perspectiva que integra la subjetividad y la fenomenología, puede convertirse en una herramienta poderosa para cambiar la vida de los estudiantes. Al invitar a los alumnos a reflexionar críticamente sobre sus propias emociones y experiencias, la filosofía se convierte en un espacio donde pueden reconfigurar su cosmovisión y desarrollar nuevas formas de relacionarse con su entorno.

En esta ponencia se presentarán experiencias de alumnos y egresados que, gracias al enfoque filosófico centrado en la subjetividad y la fenomenología, han transformado su manera de ver el mundo. Estos testimonios evidencian que la filosofía, cuando se vincula con la reflexión emocional y subjetiva, tiene el potencial de generar un impacto significativo tanto en la vida académica como personal de los estudiantes.

Integración en la Educación Media Superior

En la EMS, los estudiantes están en una etapa crucial de su desarrollo, tanto intelectual como emocional. Integrar la enseñanza filosófica con la reflexión sobre las emociones puede tener un impacto profundo en su capacidad para lidiar con los problemas contemporáneos, como los conflictos sociales, la desigualdad y el medio ambiente. La filosofía, al involucrar a los estudiantes en una reflexión crítica que incluye tanto la razón como la emoción, puede prepararlos para enfrentar estos desafíos de manera más reflexiva y responsable (Freire, 2018).

Conclusión

La enseñanza de la filosofía en la EMS, cuando integra la subjetividad y la reflexión fenomenológica, puede tener un impacto profundo en la cosmovisión de los estudiantes. Estas herramientas permiten a los alumnos interpretar y transformar su realidad desde una perspectiva personal y emocional. Además, la fenomenología ofrece una metodología para recuperar y analizar las experiencias vividas, lo que enriquece la reflexión filosófica y permite que los estudiantes conecten su conocimiento con su experiencia personal.

La filosofía, de esta manera, no es solo un ejercicio intelectual, sino una herramienta vital para mejorar la vida de los estudiantes, ayudándoles a enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con una mayor conciencia crítica y responsabilidad.

Referencias:

- González Rey, F. (2002). *Subjetividad, cultura y educación*. Editorial Morata.
- Husserl, E. (1992). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2018). *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Cátedra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Resumen

En este trabajo se discute el uso de las Inteligencias Artificiales (IA's) en la enseñanza de las humanidades —en particular de la filosofía— en la educación media superior (EMS). A través de la delimitación de una definición de las artificiales y los fines propios de la enseñanza de las humanidades en la EMS, se sostiene una contradicción: el uso de las IA's niega el logro de los objetivos de la enseñanza de las humanidades.

De esta discusión se deriva la insuficiencia de una ética y la necesidad de una política dentro de las universidades que sea resultado de un posicionamiento crítico frente al avance de las IA's en el terreno de la educación.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, pensamiento crítico, pensamiento creativo, humanidades, ética, política.

Una ética para el uso de las IA's en la enseñanza de la filosofía

La presencia de la Inteligencia Artificial en los entornos educativos es clara. Esto ha acarreado una amplia discusión en cómo estas herramientas pueden beneficiar a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, poco se menciona cuáles podrían ser sus perjuicios a los mismos, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de las humanidades —en particular de la filosofía— y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

En este trabajo se sostiene que el uso de las Inteligencias Artificiales implica una contradicción inmanente en la consecución del fin de la enseñanza de las humanidades y la necesidad de una ética y política para contrarrestar sus consecuencias. Para sostener esto, el primer apartado mostrará en qué consiste la contradicción en el uso de las Inteligencias Artificiales y cómo esto resulta inherente a estas. Luego, en el segundo apartado se delinea cuál podría ser una forma de minimizar las consecuencias del uso de la Inteligencia Artificial mediante ciertos criterios éticos y la posibilidad de una política al respecto. En el último apartado se realiza un breve sumario de lo discutido.

Contradicción de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de las humanidades

La Inteligencia Artificial (IA) es indiscutiblemente el desarrollo tecnológico más popular y con mayor incidencia en a lo largo del planeta hoy en día (Hanemaayer, 2022). Y aunque su presencia es de largo alcance, uno de los espacios donde mayor eco encuentra es en la educación. En este espacio la IA ha demostrado ser una herramienta de amplio uso y que, sin dificultad, se puede afirmar que llegó para quedarse.

La presencia de la IA en la educación ha generado poca discusión en comparación a su apoyo (Yarotskaya y Aleinikova, 2023; Hajkowicz, 2023), no obstante, existen muchas preguntas que deben ser contestadas en algunos ámbitos antes de aceptar tan libremente su uso. En particular, se debe observar con atención el uso de la IA en la enseñanza de las

²¹ Profesor de asignatura de la Preparatoria 5 de la Universidad de Guadalajara

humanidades a niveles formativos determinantes, como el caso de la educación media superior. Sin embargo, es fundamental comprender qué es la IA.

La IA no goza de una definición exacta debido a su constante desarrollo. Sin embargo, de forma general es posible recuperar una definición que permita identificar de qué se habla cuando se habla de IA y cuáles podrían ser sus consecuencias. En ese sentido, se puede entender por IA a los “sistemas que muestran un comportamiento inteligente al analizar su entorno y tomar medidas —con cierto grado de autonomía— para lograr objetivos específicos” (Boucher, 2020, p. 1).

Con esta definición es posible observar que la IA actúa con el fin de resolver ciertas problemáticas de forma relativamente autónoma. De esa forma la IA se convierte en una herramienta sumamente útil para las personas, pues viene a convertirse en un sustituto de muchas de las acciones que tenían que realizar en el día a día. Asimismo, se ha demostrado a lo largo de los últimos cinco años que la velocidad y eficiencia con la que actúa la IA es, en gran medida, superior a la que poseen las personas en un contexto similar. Por ejemplo, si se piensa en la búsqueda de fuentes de información o en la elaboración de un ensayo, herramientas de este tipo pueden hacerlo en menos de un minuto. Esto es mucho menos tiempo en comparación a las horas que le tomaría a una persona hacerlo.

Ahora bien, en el terreno de la enseñanza de las humanidades, en particular a nivel medio superior, se tienen objetivos específicos. La principal finalidad de mantener la enseñanza de esta área del pensamiento humano es el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Esto es propio de las humanidades, por ejemplo, de la filosofía. Como quehacer la filosofía promueve la identificación, comprensión y formulación de problemas. Asimismo, lleva consigo el desarrollo de la reflexión y la argumentación. Al tratarse, pues, de una disciplina que busca cuestionar, resolver y sostener, la filosofía implica crítica y creatividad de forma fundamental y en sus niveles más complejos. Se trata, en última instancia, de un medio que promueve el logro de esta capacidad —pensamiento crítico y creativo— en las y los estudiantes.

Más allá de la amenaza que el mundo globalizado en general ha representado para la permanencia de estas áreas de conocimiento en la educación, se puede observar un riesgo aún mayor en el uso de las IA's. ¿Cuál es el problema que está de fondo? En sí misma la IA niega el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la medida en que sustituya la actividad misma en los procesos de aprendizaje.

Tómese en cuenta el siguiente caso. Una estudiante debe realizar un ensayo argumentativo a partir de la formulación de un problema filosófico. Para ello, debe realizar al menos tres cosas. En primer lugar, identificar o formular una pregunta que ponga en tensión bases conceptuales de alguna dimensión de la realidad. Luego, realizar una investigación, análisis y selección de fuentes de consulta relativas a su problemática. Finalmente, a través de un acto reflexivo, formular una tesis y sostenerla mediante el desarrollo de la argumentación. Este proceso, por supuesto, será en el nivel que amerite su nivel. Como se puede observar, en estos tres momentos se puede observar el pensamiento crítico y creativo. La estudiante en este caso, al realizar activamente cada uno de estos pasos estaría poniendo en práctica las habilidades correspondientes y generando un producto que lo evidencie, el cual, en todo caso, recibirá una retroalimentación para su desarrollo continuo.

Ahora considérese que la estudiante, en lugar de realizar todo este proceso, decide hacer uso de una IA. Supóngase que la estudiante decide, como primer paso, pedirle a una IA que le dé una lista de problemas filosóficos. Luego, que le desarrolle un ensayo argumentativo en torno a ese problema con al menos una cita y fuentes de consulta. En

ese caso la estudiante habrá realizado activamente algo, pero ¿se trata de una acción que implique el despliegue del pensamiento crítico y creativo? En lo que respecta a esto, la estudiante fue mero receptor, un agente pasivo de una acción que realizó la IA. Este carácter heterónomo es claro. Ciertamente, se puede afirmar que la estudiante fue capaz de pedirle a la IA algo en específico, pero ¿qué tanto se puede llamar a eso pensamiento crítico y creativo? Probablemente muy poco o de ninguna manera.

Aquí se puede presentar una objeción. Es posible que haya quienes apelen a señalar que este tipo de uso es evidentemente contradictorio y que no es el caso que la IA ofrezca sus beneficios de esta forma. Se apelará, quizá, a que el uso de la IA deberá estar centrado en coadyuvar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y no a sustituirlo (U.S. Department of Education, 2023). ¿Cómo sería esto posible? Se apelará a que las IA's en el terreno de la educación deberán servir meramente como herramientas que permitan optimizar ciertos procesos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje sin que lleguen a negar la autonomía en el pensamiento de las y los estudiantes. Un ejemplo de esto se encuentra en la búsqueda de la información. Es decir, el uso de ciertas IA's para búsqueda y localización de fuentes de información pertinentes para la investigación en cuestión. Algo así como lo que ocurrió con los repositorios en línea en sustitución de ir a una biblioteca. Sin embargo, es poco claro hasta dónde esto se puede realizar y cuáles serían sus implicaciones.

La IA acorta procesos para las personas como su función inherente. Supóngase que la estudiante del caso anterior decide hacer un uso menos activo de la IA y se limita a la búsqueda de información. ¿Qué le ofrecerá la IA? Lo más probable es que le ofrezca un resumen de una fuente de consulta y un resumen de esta en relación con sus conceptos clave ingresados al buscador. La estudiante leerá el resumen y a partir de eso realizará su ensayo. ¿Qué ha ocurrido aquí? La IA cuando menos ha acortado una función para la estudiante: el proceso de revisión, análisis y discriminación de la información. ¿No era esto un proceso clave del pensamiento crítico y creativo?

Incluso si se considera un uso más controlado de la IA, parece que en sí misma se trata de una negación de la autonomía del pensamiento de las y los estudiantes. En la medida en que la IA sea, precisamente, una forma de inteligencia con cierto grado de autonomía, su uso supondrá una sustitución del pensamiento humano en gran medida (Castillo y Saavedra, 2024). Así como el teclado sustituyó al lápiz. Frente a esto alguien podría afirmar que eso es, en realidad, un logro humano. Y ciertamente lo es siempre y cuando se considere ese el fin de las acciones humanas: conseguir ciertas cosas en cambio de otras. La pregunta es si en el terreno de la educación media superior, en el caso particular de las humanidades en relación con el pensamiento crítico y creativo, es algo que realmente se quiera alcanzar.

De una ética a una política en el uso de la Inteligencia Artificial

La contradicción inherente en el uso de las IA's obliga a pensar de qué manera se pueden mitigar o domesticar sus consecuencias. Al considerar que el uso de la IA es una elección —si es que es el caso y no una obligación ya casi institucional—, la forma más inmediata para regular sus consecuencias sería pensar en una ética. ¿Qué se puede entender por esto? De forma general se hablaría de considerar una serie de principios o recomendaciones que, fundamentados en esta reflexión accesible a cualquier persona, permita un uso que resulte menos perjudicial para el logro de los objetivos de la educación. Sin embargo, estos principios variarán con relación a qué contexto se refieran. Por ejemplo,

no serán los mismos principios o recomendaciones si se habla del uso de las y los estudiantes sobre estas herramientas a los que se podrían formular con respecto al uso que hacen las y los docentes de estas.

Si se comprende que la IA llegó para quedarse, la resistencia a sus consecuencias sobre el pensamiento crítico y creativo, por no decir de la filosofía, deberá comprenderse desde el ámbito de la labor docente. ¿Qué recomendaciones se podrían hacer? En primer lugar, se deberá considerar un principio de responsabilidad, el cual posibilite a las y los docentes reconocer que la recomendación y uso de las IA's traen consigo mismas una negación al desarrollo del pensamiento autónomo del estudiantado. Luego, un principio del menor perjuicio, a través del cual la o el docente seleccione las herramientas de forma tal que minimice la sustitución de procesos en el pensamiento de las y los estudiantes. Finalmente, un principio de retribución, en el cual la o el docente implemente estrategias que permitan desarrollar, en alguna medida, la mayor cantidad de procesos sustituidos.

Por supuesto, como ocurre en el campo de la práctica, será aplicable en mayor o menor medida y dependiendo de diversos factores que no cabría describir aquí. No obstante, como toda ética, ha de tener la intención de ofrecer alguna guía frente a la pregunta por la acción ante circunstancias que la demandan.

Ahora bien, si se atiende a que la tesis *hobbesiana* de que la política no sería necesaria si la ética fuera suficiente (Hobbes, 2017), quizá sea necesario considerar algunas acciones institucionales con respecto al desarrollo impetuoso de la IA a través de los procesos de globalización actuales. Considero que no será suficiente con promover una ética del uso de las IA's en la medida en que las instituciones educativas no tengan una posición crítica con el uso de estas herramientas. Asimismo, que se establezcan lineamientos colectivos y democráticos a nivel institucional sobre la manera de acercarse e instrumentar —si es que siquiera es lo adecuado— las IA's.

Conclusión

El uso de las IA's es una problemática que no se ha reflexionado lo suficiente y con el cuidado que le corresponde. En este trabajo se demostró que el uso de la IA en la enseñanza de las humanidades, en especial de la filosofía, implica en sí misma una contradicción con el desarrollo de los fines de estas, es decir, el desarrollo del pensamiento crítico. El argumento fundamental considera que toda vez que la IA es una forma de inteligencia con carácter autónomo que resuelve problemas de manera inmediata y eficaz, sustituye estos procesos en las y los estudiantes. Al ser este el caso y ante la inminencia de su uso, se requiere una ética y una política en el terreno académico. No obstante, ambas deberán situarse sobre un proceso de reflexión y crítica. Lo más fundamental será cuestionarse cuáles son los fines que se quieren alcanzar y si la IA ayuda realmente en su alcance.

Referencias

- Boucher, P. (2020). *Artificial intelligence: How does it work, why does it matter, and what can we do about it?* Bruselas: Erupoean Union.
- Castillo, L. y Saavedra, R. (2024). A Comparative Analysis between Artificial Intelligence and Traditional Learning Methods in Developing Critical Thinking Skills among Secondary Education Students in Peru, *Proceedings of the 28th World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics*, 200-202. <https://doi.org/10.54808/WMSCI2024.01.200>
- Hajkowicz, S. et al. (2023). Artificial intelligence adoption in the physical sciences, natural sciences, life sciences, social sciences and the arts and humanities: A bibliometric analysis of research publications from 1960-2021, *Technology in Society*, 74, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102260>
- Hanemaayer, A. (2022). Introduction: Critical Insights—Bringing the social sciences and humanities to AI. En Ariane Hanemaayer (Ed.) *Artificial Intelligence and Its Discontents* (pp. 1-20). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88615-8_1
- Hobbes, T. (2017). *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2023). *Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Yarotskaya, L. V. y Aleinikova, D. V. (2023). Reviewing Learning and Teaching Content in the Scope of Artificial Intelligence: for Humanities and Social Sciences Majors, *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 145-162. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>.

El Nuevo Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana de Educación Media Superior se fundamenta en ciertas paradojas que surgieron al estudiar y analizar el Modelo Educativo que le precedió y que estaba Basado en Competencias el cual tenía como propósito la “empleabilidad” y la “productividad”, conceptos que ponen a las personas como empresa al calificarlas como “capital humano”, idea que degrada la condición humana de la persona. Así este nuevo Marco Curricular busca “la libertad del ser humano” por encima de la “libertad del mercado”, teniendo como mecanismo la conversación ética y moral entre “sujetos colectivos e interdependientes”. Para ello la Nueva Escuela Mexicana tiene como principios rectores fortalecer la educación pública y gratuita como un derecho universal; promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes; enfatizar el desarrollo integral del alumno, más allá de los contenidos académicos, incorporar la interculturalidad y el bilingüismo en los planes de estudio; otorgar mayor autonomía y participación a las escuelas, a los docentes y a las comunidades. El presente trabajo tiene como objetivo

analizar el lugar que ocupa la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior dentro del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, con especial énfasis en la implementación de la transversalidad curricular.

El interés y estudio del lugar que ocupa la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior surge desde el momento que se considera un valor formativo de la filosofía no sólo como fundamento del modelo educativo en cuestión sino como disciplina ya que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la construcción de una visión de mundo desde la formación humanística y ética. La Nueva Escuela Mexicana al plantear cambio de paradigmas hacia metodologías más participativas y significativas abre la puerta para explorar la filosofía a través de la transversalidad curricular dejando lugar a la renovación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Si bien la implementación de esta reforma presenta ciertas dificultades y brechas para su aplicación efectiva de los principios que promueve, analizar el caso de la filosofía y la transversalidad puede ayudar aportar elementos valiosos para mejorar la puesta en práctica de la reforma. Existe una relativa ausencia de investigaciones que aborden la intersección entre la filosofía, la transversalidad y la Educación Media Superior en el contexto mexicano, de modo que este Congreso Internacional de Filosofía en la Educación Media Superior y la oportunidad de este diálogo que se está dando busca contribuir a llenar ese vacío y generar conocimiento relevante para la comunidad educativa.

La ubicación temporal de esta investigación es sin duda actual aunque con cierto énfasis en el pasado, esto es, los antecedentes de este modelo educativo y los esfuerzos de implementación de la enseñanza de la filosofía en este nivel en los programas educativos anteriores, lo que permite identificar las oportunidades para la consolidación de la filosofía y la transversalidad en la Nueva Escuela Mexicana apelando a los hallazgos sobre lo que puede ser aplicado en las instituciones de Nivel Medio Superior en este sentido.

²² Licenciado en filosofía por la Universidad de Guanajuato. Maestro en Artes por la Universidad de Guanajuato, Doctorando en el programa del Doctorado Iberoamericano en Teorías Estéticas de la Universidad de Guanajuato. Profesor desde 2009 en el Nivel Medio Superior de diversas áreas de la filosofía. Profesor del área de comunicación en el Nivel Medio Superior desde 2016. Actualmente profesor de Telebachillerato Comunitario de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato del área de Ciencias Sociales y Humanidades desde 2019.

Estado de la cuestión.

Las producciones académicas sobre la educación en este nivel desde la Nueva Escuela Mexicana parten de un estudio previo y análisis que está recuperado en los *Principios y Orientaciones* de la NEM, así como en los *Fundamentos del Nuevo Marco Curricular Común de Educación Media Superior* mismos que establecen que antes de este Nuevo Modelo Educativo actual no se ha abordado de manera específica la enseñanza de la filosofía en este nivel educativo. Aun cuando se ha hablado de la transversalidad curricular en modelos anteriores, sin embargo, no existe una vinculación entre filosofía y transversalidad.

Dicha educación en México se dividía en tres ciclos desconectados: educación básica (preescolar, primaria, secundaria), media superior y superior. El sistema educativo favorecía a las zonas urbanas y el norte del país, mientras que el sur y áreas rurales mostraban rezagos. El abandono escolar era elevado, especialmente en la transición de secundaria a media superior, debido a problemas socioeconómicos, violencia y falta de expectativas. La NEM se propone transformar el sistema educativo para garantizar el derecho a la educación de los 0 a los 23 años, promoviendo un aprendizaje continuo, inclusivo y equitativo. Su enfoque abarca la calidad en la enseñanza, que hasta ahora ha mostrado rezagos en áreas fundamentales como matemáticas, ciencias y comunicación. A pesar de ser un mecanismo de ascenso social, la educación no ha sido suficiente para combatir las desigualdades, agravadas por políticas anteriores que no consideraban las diferencias entre grupos sociales. (cf SEMS, 2019).

En lo que respecta a la Educación Media Superior el Nuevo Marco Curricular Común tiene como objetivo transformar la educación media superior, alejándose de un enfoque basado en competencias centrado en la empleabilidad y productividad, y orientándose hacia un modelo más integral y humanista que considera el bienestar común. Además, establece la importancia de formar estudiantes críticos, participativos y éticos, capaces de comprender su contexto social, económico y político, y con un enfoque hacia el bien común y el desarrollo sostenible. También destaca la relevancia de integrar el currículum fundamental, que incluye recursos sociocognitivos como la comunicación, el pensamiento matemático, la conciencia histórica y la cultura digital, junto con las áreas de acceso al conocimiento, que abarcan las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades. (Arroyo, J. y Pérez, M., 2022)

Planteamiento del problema.

¿De qué manera la enseñanza de la filosofía, a través de la implementación de enfoques transversales, puede contribuir a la formación integral de los estudiantes de Educación Media Superior en el marco de la Nueva Escuela Mexicana?, ¿de qué maneras puede la filosofía integrarse de forma transversal a través de las diferentes asignaturas y áreas del conocimiento en la Educación Media Superior?, ¿qué habilidades de pensamiento crítico y reflexivo puede desarrollar el estudio de la filosofía en los estudiantes de este nivel educativo?, ¿cuáles son los principales desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes y las instituciones educativas para incorporar la filosofía de manera transversal en el currículo de la Educación Media Superior?, ¿qué estrategias didácticas innovadoras pueden facilitar la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en consonancia con los enfoques de la Nueva Escuela Mexicana?

Hipótesis

La implementación de enfoques transversales en la enseñanza de la filosofía dentro de la Educación Media Superior de la Nueva Escuela Mexicana puede contribuir de manera significativa al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, fortaleciendo así su formación integral y su compromiso con la transformación social. Los enfoques pedagógicos y fundamentos humanistas de la Nueva Escuela Mexicana crean condiciones propicias para la inclusión de la filosofía como un elemento clave en la Educación Media Superior. La transversalidad curricular propuesta por la Nueva Escuela Mexicana facilita la integración de la filosofía a través de diversas asignaturas y áreas del conocimiento, además la enseñanza de esta disciplina desde un enfoque transversal permite a los estudiantes de Educación Media Superior desarrollar habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creativo, indispensables para su desarrollo personal y su participación ciudadana. Desde este sentido, tanto los docentes como las instituciones educativas enfrentan desafíos relacionados con la formación, las estrategias didácticas y los recursos para incorporar la filosofía de manera transversal en el currículo de la Educación Media Superior. La implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas, facilita la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en consonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. La Biografía Hermenéutica por su parte como instrumento de reflexión identitaria ayuda a que las técnicas de enseñanza-aprendizaje puedan ser desarrolladas con una metodología basada en la identidad personal y comunitaria.

Introducción

Contexto de la Nueva Escuela Mexicana

De acuerdo con los fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior (Arroyo, J. y Pérez, M., 2022) se menciona que desde el año 2019 se buscó revisar el Marco Curricular Común en donde docentes y directivos tuvieron una participación en debates, conferencias y debates que duraron cerca de tres años, mismos que permitieron proponer el Nuevo Marco Curricular Común que establece las áreas del conocimiento y los recursos socioemocionales. En él también se redefinen los principios educativos que se alejan de una visión cuyo centro tiene la empleabilidad y la productividad conceptos de los modelos educativos anteriores y prioriza el bienestar común, la solidaridad y el espacio público, elementos que promueven una educación integral como base para la sociedad justa. El Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS) 2022 está en contra de la lógica de mercado neoliberal, el cual ve a las personas únicamente como capital humano, fomentando una concepción ética y colectiva de la vida social para formar estudiantes críticos y comprometidos con un mundo más equitativo. Además, este nuevo Marco Curricular parte de ciertas paradojas que se encontraron en esta dinámica de participación por parte de diversos actores de la educación en México y la revisión de los modelos educativos anteriores. El Acuerdo SEP 653 de 2012 y el Acuerdo SEP 442 de 2008 enfatizaron la formación para el mercado laboral y la sociedad del conocimiento, excluyendo áreas esenciales como la filosofía, ética e historia, que son fundamentales para formar ciudadanos críticos y éticos. Este enfoque es insuficiente para las demandas de la sociedad del siglo XXI, que requiere una educación que abarque dimensiones sociales, políticas, culturales y ambientales.

En principio una de las paradojas que se encontraron ubican que la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008 y el currículum de 2017 que antecedieron a la Nueva Escuela Mexicana centraban la enseñanza para el mercado laboral y el desarrollo de habilidades individuales, lo cual fue criticado por su orientación utilitaria ya que ignora el hecho de abordar problemas sociales como la desigualdad, la discriminación, violencia y degradación ambiental, problemas que afectan directamente a los estudiantes en sus proyectos de vida y bienestar socioemocional.

Otra paradoja identificada es que la educación cuestiona la limitada inclusión de los docentes en la definición de las políticas educativas, pese a que son quienes experimentan el proceso educativo directamente en el aula. Tradicionalmente, los docentes han sido tratados como ejecutores de políticas, sin un rol activo en la creación de marcos curriculares y proyectos. Su participación se ha limitado a capacitaciones, conferencias y uso de materiales prediseñados por expertos, mientras enfrentan evaluaciones estandarizadas. Una tercera paradoja encuentra la relación de las instituciones educativas con su contexto social. Aunque la escuela debería formar personas diversas en contextos variados, persiste un modelo de "escuela cerrada" que no aprovecha las realidades locales para enriquecer el aprendizaje. La globalización redujo la importancia de lo local, presumiendo una homogeneización cultural. Sin embargo, sus efectos han sido variados, fortaleciendo a veces las identidades locales como forma de diferenciación y resistencia, y resaltando desafíos como la pobreza, el desempleo y la migración. El constante cambio social demanda que el currículo y la didáctica se actualicen y mantengan una conexión real con la comunidad para lograr un aprendizaje significativo. Otro aspecto encontrado de los modelos anteriores es que se cuestiona el desprecio hacia las carreras técnicas y tecnológicas, derivado de una visión meritocrática que valora principalmente los puestos mejor remunerados, considerados más productivos y valiosos para la economía. La sexta paradoja cuestiona el uso de calificaciones numéricas como principal medida del aprendizaje, ya que tienden a jerarquizar y no reflejan el progreso ni las necesidades individuales.

La séptima paradoja cuestiona la fragmentación en el sistema educativo y su limitada articulación entre niveles. Tradicionalmente, la educación se enfocaba en competencias para la competitividad y el éxito laboral, pero los resultados mostraron altos índices de deserción y egresados sin las habilidades necesarias para el mercado laboral.

El Nuevo Marco Curricular Común de Educación Media Superior

El MCCEMS de 2022 (Arroyo, J. y Pérez, M., 2022) responde a esta crítica al proponer una educación que forme ciudadanos humanistas, críticos y participativos, capaces de actuar con ética y responsabilidad en contextos complejos. Promueve una base cultural que fomente el pensamiento lógico y matemático, habilidades comunicativas, conciencia histórica y cultura digital, preparando a los estudiantes no solo para el mercado laboral, sino también para contribuir al bienestar común y a la transformación social.

Además, aborda esta situación reconociendo a los docentes como profesionales esenciales en el proceso educativo, capaces de aportar desde su experiencia pedagógica. Este marco curricular fue construido colectivamente, involucrando a docentes mediante foros, consultas y mesas de diálogo. La participación de los docentes en la revisión y mejora de las progresiones será crucial en la implementación del nuevo MCCEMS, asegurando una educación adaptada a las necesidades reales de los estudiantes. También propone un modelo de "escuela abierta" que involucra a la comunidad, fomentando el fortalecimiento de valores y la resolución de problemas locales, y enriqueciendo el proceso educativo al reflexionar sobre situaciones del entorno.

Ante la meritocracia del modelo anterior, El Nuevo Marco Curricular de 2022 propone una educación basada en la voluntad de aprender, en lugar del mérito. Esta voluntad surge del pensamiento y la comprensión, no de incentivos externos. La didáctica se enfoca en problemas reales que los estudiantes y sus comunidades enfrentan, vinculando el aprendizaje con la vida cotidiana y el bien común, en lugar de limitarse a metas académicas. Así, se promueve el deseo de aprender desde la reflexión sobre el entorno, ayudando a construir una sociedad más justa y sostenible. Este enfoque requiere la orientación continua del docente, colocando al estudiante en el centro de la educación, para fomentar un aprendizaje con sentido de vida y comunidad.

El NMCC ante el desprecio de las carreras técnicas y tecnológicas, busca cambiar esta perspectiva al proponer que el valor de una profesión no se mida solo por el salario, sino por su aporte al bienestar común, incluyendo el trabajo no remunerado como el doméstico y de cuidado, por lo que destaca el valor social de las carreras técnicas y enfatiza en proporcionar conocimientos sólidos en áreas como comunicación, pensamiento matemático, cultura digital y conciencia histórica para un aprendizaje continuo. Además, fomenta que los egresados contribuyan a su comunidad mediante proyectos de generación de riqueza, autoabasto y acceso a bienes, revalorizando sus habilidades como un activo para el éxito y el bienestar comunitario.

Ante la evaluación basada en números se propone una evaluación formativa que, aunque incluya una nota final, se centre en el proceso de aprendizaje y en cómo se logran las capacidades y conocimientos. Esta evaluación requiere seguimiento personalizado, difícil de implementar, por lo que se sugiere usar coevaluación y autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje y apoyen el trabajo docente, evitando el uso de notas como recompensa o castigo.

Contra el sistema fragmentado que se identificó, el MCCEMS 2022, basado en el Plan SEP 0-23, busca cohesionar la trayectoria educativa desde el nacimiento hasta los 23 años, promoviendo un desarrollo integral y progresivo. Este plan plantea una reorganización para asegurar un aprendizaje continuo que forme ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su comunidad y nación, estableciendo metas y estrategias claras en cada nivel educativo para fortalecer este objetivo.

La Filosofía humanista como principio de la Nueva Escuela Mexicana

Para que esto sea posible, la NEM se fundamenta en principios filosóficos sólidos que parten del humanismo (Cf. SEMS, 2019) pues se promueve el fortalecimiento de la identidad nacional mediante el amor a México, el aprecio por su rica cultura, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores constitucionales. También la responsabilidad ciudadana que consiste en la aceptación de derechos y deberes, promoviendo en los estudiantes el respeto a valores cívicos como honestidad, justicia, solidaridad y libertad. Para que se pueda dar dicha responsabilidad social y ciudadana, la honestidad es clave ya que fomenta el desarrollo de la sociedad sobre la confianza y la verdad, facilitando relaciones saludables entre los ciudadanos.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) considera que la superación personal es la base de la transformación social, integrando una dimensión ética y política en todos los niveles de formación por lo que se promueve la formación de personas críticas, participativas y activas, que buscan transformar la sociedad mediante la innovación y el desarrollo de iniciativas para mejorar la calidad de vida y el bienestar común.

En esta propuesta educativa también se promueve el desarrollo integral del individuo con respeto a la dignidad humana y los derechos, basándose en la igualdad de derechos, trato y oportunidades. Desde un enfoque humanista, coloca a la persona en el centro del proceso

educativo, entendiendo a cada estudiante como un ser íntegro y en constante cambio, que forma parte de una comunidad interdependiente. Este enfoque fomenta una educación inclusiva y equitativa, de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial el ODS4 de la ONU, que busca garantizar una educación de calidad y accesible para todos. Por ello se considera que la educación es un derecho esencial y socializador, promoviendo que todos los individuos, sin importar género o preferencias, tengan las mismas oportunidades y un trato justo. Este compromiso con la igualdad impulsa la cohesión social, la participación y el desarrollo de una sociedad democrática y justa.

Otro elemento importante es que se adopta un enfoque intercultural que va más allá del bilingüismo, abordando aspectos históricos, sociales, políticos y ambientales para que cada cultura sea comprendida desde su cosmovisión a través del conocimiento profundo de las distintas culturas, promoviendo el respeto y la empatía, lo cual reduce temores ante las diferencias, fortalece la autoestima y genera una visión abierta y universal. También la NEM fomenta una cultura de paz que promueve el diálogo, la solidaridad y la resolución no violenta de conflictos, basada en el respeto a la diversidad. Inspirada en la Agenda 2030 de la ONU y el Decenio Internacional de Cultura de Paz de la UNESCO. Se promueve una conciencia ambiental sólida, enfocada en la protección y conservación del medio ambiente, la prevención del cambio climático y el desarrollo sostenible.

La Transversalidad Curricular.

En la educación media superior, la transversalidad (Cf. SEP, 2024) ha sido abordada de diversas maneras: como elemento curricular, competencia, eje temático y herramienta para planificar y evaluar. Sin embargo, los modelos educativos previos fragmentaron el conocimiento al organizarlo por disciplinas aisladas, dificultando la comprensión integral de problemas sociales, científicos y personales. Esto dejó al docente la responsabilidad de integrar contenidos, frecuentemente de forma aislada y sin propósito claro.

La transversalidad busca superar estas limitaciones vinculando recursos sociocognitivos, socioemocionales y áreas del conocimiento para crear experiencias significativas y contextualizadas. Esto requiere un enfoque interdisciplinario que trascienda las unidades curriculares, permitiendo que los contenidos aborden problemas reales y relevantes para el entorno del estudiante.

Entre sus funciones, la transversalidad conecta e integra conocimientos y habilidades adquiridas en la escuela, la comunidad y la vida cotidiana. Además, contextualiza los aprendizajes para resolver problemas contemporáneos, fomenta valores y fortalece la formación integral, promoviendo el desarrollo de estudiantes críticos, responsables y comprometidos. Al revalorizar el rol del docente como guía, la transversalidad posiciona al estudiante como protagonista de su aprendizaje y como agente de transformación social.

La transversalidad es una estrategia clave en el MCCEMS que integra conocimientos y experiencias a través de recursos sociocognitivos (comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital), áreas de conocimiento (ciencias, humanidades y ciencias sociales), recursos socioemocionales (responsabilidad social, cuidado físico y bienestar emocional), y ámbitos de formación ampliados. Esto busca una educación integral que permita a las y los estudiantes comprender y transformar su entorno personal, comunitario y global.

Esta estrategia actúa en dos pilares:

1. *Como estrategia de enseñanza:* Conecta conocimientos disciplinares de manera coherente para lograr aprendizajes significativos.

2. *Como factor estructurador del currículo:* Promueve un enfoque intradisciplinar que agrupa disciplinas cercanas, favoreciendo relaciones e intercambios de información-transformación.

Además, la transversalidad fomenta valores y principios de la Nueva Escuela Mexicana (identidad, ciudadanía, honestidad, interculturalidad, cultura de paz y cuidado ambiental), así como equidad, solidaridad, justicia, libertad y salud. Esto permite abordar problemas reales desde una perspectiva integral.

La meta es formar personas críticas, reflexivas, creativas y responsables, desarrollando capacidades superiores como abstracción, juicio propio y aplicación del conocimiento en problemas complejos. La enseñanza transversal se enfoca en planificar experiencias dentro y fuera del aula, con un enfoque inclusivo, democrático y humanista que promueve la retroalimentación, reflexión y desarrollo de identidades a nivel local y global.

El currículo integrado del MCCEMS busca conectar contenidos de las UACs entre sí y con la realidad, permitiendo al estudiantado contextualizar el conocimiento y usarlo para transformar su entorno. Esto se logra a través de un modelo de integración curricular con tres niveles:

1. *Multidisciplinar:* Varias disciplinas coinciden en un objetivo común, pero cada una mantiene su enfoque y metodología independiente. Este nivel ofrece múltiples perspectivas sin necesidad de interacción entre disciplinas.
2. *Interdisciplinar:* Las disciplinas colaboran para abordar un problema común, compartiendo conocimientos y habilidades, aunque conservan su lenguaje y métodos específicos.
3. *Transdisciplinar:* Va más allá de las disciplinas, integrando perspectivas diversas, experiencias prácticas y saberes locales para resolver problemas complejos de manera integral.

El enfoque se implementa progresivamente mediante la capacitación docente en el trabajo con problemas transversales, lo que fomenta en el estudiantado herramientas para enfrentar los retos de un mundo cambiante. La multidisciplinaria se centra en seleccionar áreas afines para trabajar temas comunes en una misma temporalidad, ofreciendo una perspectiva amplia y enriquecedora.

La Filosofía en la Escuela de Nivel Medio Superior. Retos y desafíos

Como se ha visto, el estudio de la Filosofía en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el nivel medio superior está alineado con los principios rectores de este modelo educativo, que prioriza una formación integral, crítica y contextualizada para que los estudiantes sean agentes de cambio en su comunidad y en el mundo. Se enfoca en el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas que permitan a los jóvenes cuestionar, comprender y actuar frente a los desafíos contemporáneos, siempre en conexión con su realidad y contexto.

El fundamento del Humanismo en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) radica en su enfoque hacia una educación que coloca al ser humano, su dignidad, sus derechos y su capacidad de transformación social como ejes centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cf. Arroyo, J., 2019). Este enfoque se inspira en principios filosóficos, éticos y pedagógicos que promueven el desarrollo integral de los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su entorno.

Principales enfoques del estudio de la Filosofía en la NEM:

1. **Educación Humanista:** La Filosofía es vista como una herramienta para entender la experiencia humana en sus dimensiones históricas, sociales, culturales y éticas. De

esa manera se fomenta el análisis crítico de problemas contemporáneos como la desigualdad, la justicia, los derechos humanos y la sustentabilidad. Por ello como fundamentos del Humanismo en la NEM están: el énfasis en la dignidad humana al proponer una educación inclusiva, equitativa y de calidad; la formación integral del ser humano, el cual no sólo se centra en el conocimiento meramente técnico o académico sino en el fortalecimiento de valores como la solidaridad, la empatía, la justicia y la paz. Otro fundamento es la educación centrada en la persona, al adaptar estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje significativo y el crecimiento personal. La construcción de una Cultura de Paz y Justicia, que enfoca la educación en la formación de ciudadanos que comprendan derechos y ejerzan sus derechos humanos trabajando activamente por la equidad y la justicia social. La vinculación con el entorno social y cultural como fundamento, permite impulsar el análisis de los problemas comunitarios para proponer soluciones éticas y sostenibles lo que lleva a tener también un enfoque en la sustentabilidad y el bien común. También se puede identificar en este modelo educativo que se inspira en el legado filosófico y cultural ya que destaca disciplinas como la Filosofía, la Historia, el Arte y la Literatura. Esto permite un impulso de la participación ciudadana activa al momento de que los estudiantes comprendan su papel como agentes de cambio en la sociedad al participar activamente en la toma de decisiones y en la construcción de un futuro justo y equitativo.

2. **Promoción del pensamiento crítico y reflexivo:** Los estudiantes abordan temas filosóficos mediante proyectos y situaciones problemáticas reales que los invitan a reflexionar y aplicar conceptos filosóficos en contextos concretos como analizar el impacto de las teorías éticas en los conflictos sociales actuales o cuestionar las estructuras de poder desde perspectivas filosóficas. Aquí la Filosofía deja ver su vínculo de manera interdisciplinaria con áreas como la Historia, la Ética, las Ciencias Sociales y el Arte para ofrecer una comprensión más completa de los fenómenos humanos. Ayudando a que los estudiantes conecten el pensamiento filosófico con su entorno y las dinámicas culturales globales, lo que les lleva a que desarrollen habilidades para evaluar discursos, prácticas e instituciones que configuran la vida actual.
3. **Filosofía como Herramienta de Transformación Social:** La enseñanza filosófica enfatiza el **compromiso social y ciudadano**, promoviendo la reflexión sobre la responsabilidad personal y colectiva en la construcción de un futuro más justo y equitativo. Esto se da en la integración de metodologías como el método **Kolb** (aprendizaje experiencial) y técnicas de diálogo socrático, debates y análisis de textos clásicos y contemporáneos. Estas estrategias fortalecen la participación activa y el desarrollo de habilidades argumentativas.

Retos de la Filosofía en la Escuela Media Superior

La Filosofía en la Educación Media Superior enfrenta varios retos que están relacionados tanto con el contexto social y político actual como con las transformaciones pedagógicas y tecnológicas. Algunos de los principales desafíos incluyen:

- **Relevancia y Conexión con la Realidad de los Estudiantes:** La Filosofía a menudo es vista como una disciplina abstracta, alejada de los problemas concretos que enfrentan los estudiantes. Uno de los mayores retos es lograr que los jóvenes se identifiquen con los temas filosóficos y los encuentren útiles para reflexionar sobre su entorno, sus problemas y sus futuros roles como ciudadanos. La necesidad de conectar el pensamiento filosófico con la vida cotidiana y las experiencias contemporáneas (como la justicia social, el medio ambiente, la globalización y la tecnología) es crucial.
- **Participar en la alfabetización digital y mediática:** La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha cambiado la forma en que los jóvenes acceden

a la información y aprenden. La Filosofía debe adaptarse a estas nuevas herramientas sin perder su esencia. El reto sería incorporarlas de manera crítica, enseñando a los estudiantes a usar las plataformas digitales de forma reflexiva, cuestionando las implicaciones éticas de las nuevas tecnologías y su impacto en la vida social y personal. La transversalidad exige que todas las materias contribuyan al desarrollo de competencias digitales. La Filosofía debe promover un pensamiento crítico que ayude a los estudiantes a analizar la información y los discursos en la era digital.

- *Superar la fragmentación disciplinar:* En un contexto de información masiva, las redes sociales y los discursos polarizados, la Filosofía enfrenta el reto de formar estudiantes críticos y reflexivos que puedan analizar y cuestionar la información que reciben, y entender las ideologías, sesgos y valores detrás de los discursos. Este desafío implica enseñar a los estudiantes a pensar de manera autónoma y a formar juicios bien fundamentados, lejos de la manipulación mediática y las fake news. La Filosofía enfrenta la necesidad de romper con la visión tradicional que la separa de otras materias, como la Historia, la Ética, las Ciencias Naturales o la Educación para la Ciudadanía. Esto requiere que los docentes diseñen actividades y contenidos que vinculen los conceptos filosóficos con problemas y preguntas abordadas en otras áreas del conocimiento.
- *Fomentar la formación ciudadana:* El estudio de la ética en la Filosofía es clave, especialmente en un mundo con crecientes problemas de desigualdad, violencia, derechos humanos y crisis climática. En este sentido el reto es inculcar en los estudiantes la importancia de los principios éticos, no solo en el ámbito académico, sino en su vida cotidiana, fomentando el desarrollo de una conciencia crítica y solidaria frente a los problemas sociales y globales.
- *Incorporar perspectivas interculturales:* En un país como México, que es culturalmente diverso, la Filosofía debe ser sensible a las distintas realidades y perspectivas de los estudiantes. Es crucial no solo enseñar las tradiciones filosóficas occidentales, sino también incorporar otras corrientes filosóficas y perspectivas de los pueblos indígenas, afrodescendientes, y otras comunidades marginalizadas, por lo que es importante promover una educación filosófica inclusiva que reconozca y valore la diversidad cultural y de pensamiento.
- *Promover la integración de saberes:* Uno de los retos más profundos es fomentar el pensamiento filosófico como parte del proceso de formación integral del estudiante, ayudándolo a comprenderse a sí mismo y a su relación con los demás. Esto incluye trabajar en dimensiones éticas, existenciales y emocionales, no solo intelectuales, para que los jóvenes encuentren en la Filosofía una herramienta útil para la toma de decisiones y la construcción de su identidad. En este mismo sentido las competencias socioemocionales son transversales a todas las materias. La Filosofía debe contribuir al desarrollo de estas competencias desde una reflexión ética y crítica sobre las emociones y las relaciones humanas. Para ello se requiere diseñar estrategias que integren el análisis filosófico con el desarrollo emocional y las habilidades para la convivencia.
- *Garantizar la formación docente para la transversalidad:* La enseñanza de la Filosofía sin duda requiere de docentes bien formados, no solo en el contenido, sino también en métodos pedagógicos que promuevan la reflexión, el diálogo y el análisis crítico. Sin embargo, en algunos contextos, existe una falta de formación continua y adecuada de los docentes en nuevas metodologías que fomenten un aprendizaje activo y participativo, lo que limita la capacidad de los maestros para abordar los complejos desafíos del siglo XXI.
- *Redefinir la evaluación filosófica desde la transversalidad:* Otro reto es transitar hacia evaluaciones más orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, que midan la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y aplicar ideas filosóficas a contextos contemporáneos. En un mundo globalizado, los jóvenes están expuestos a

una gran cantidad de ideas filosóficas provenientes de diferentes culturas, por lo que facilitar una comprensión plural y crítica de estas tradiciones es otro de los retos para promover un diálogo filosófico global que incluya diversas visiones del mundo y perspectivas éticas.

- *Integrar enfoques críticos para el análisis de problemas contemporáneos:* La enseñanza de la Filosofía debe adaptarse a enfoques más dinámicos e interactivos, que incluyan metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el trabajo en grupo, el uso de debates y la reflexión constante. Enfrentar cuestiones actuales como el cambio climático, la crisis de identidad, la globalización, el desarrollo tecnológico y las tensiones culturales, desde una perspectiva filosófica interdisciplinaria. Por lo que los docentes debemos ir más allá de las clases magistrales y crear ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades críticas, argumentativas y éticas en un contexto colaborativo.

La Biografía Hermenéutica como instrumento de reflexión identitaria

Para enfrentar los retos y desafíos que se propone la Nueva Escuela Mexicana desde el Nuevo Marco Curricular Común, se debe profundizar en cómo la reflexión filosófica puede, desde el contexto de los estudiantes, interpretar la identidad personal y comunitaria. Para ello, se propone indagar en la "Biografía Hermenéutica" y cómo ésta se desarrolla como instrumento de reflexión.

El Dr. Juan José Barreto González (2024) profesor de la Universidad de los Andes en Venezuela propone una *Biografía Hermenéutica, una Sala de interpretación y un Umbral étnico* como instrumentos para que el ser humano pueda, gracias al lenguaje, saberse, comprenderse e interpretarse en un "planeta semiótico". No podemos abarcar la totalidad de la realidad por ello la *Biografía Hermenéutica* es el proceso de narrar y comprender quiénes somos, integrando nuestro origen, nuestro presente y una proyección futura. Desde el nacimiento, ocupamos un lugar vinculado a un pasado que nos define y que podemos reinterpretar, narrar o incluso enmascarar mediante representaciones culturales. Este proceso se basa en la conciencia del cuerpo y del lenguaje, y en la capacidad de coincidir entre lo que decimos ser y lo que realmente somos, enfrentándonos al dilema entre libertad y poder.

La historia humana refleja una lucha constante por representarse y dominar al otro, moldeando culturas basadas en la búsqueda de identidad. Sin embargo, estas formas de representación, influenciadas por ideologías e imperios, nos imponen narrativas que limitan nuestra libertad al dictarnos cómo debemos entendernos y mostrarnos. En este contexto, el lenguaje juega un papel crucial como herramienta para responder la pregunta "¿Quién soy?" y para enfrentarnos a la tensión entre la verdad y el autoengaño.

La Biografía Hermenéutica, entonces, es el uso consciente del lenguaje (oral o escrito) para explorar y comprender nuestra identidad. Reconocer nuestro origen y trayectoria, en medio de las influencias culturales y sociales, es esencial para decidir hacia dónde queremos dirigirnos. Enfatiza la reflexión sobre la identidad y el origen a través del lenguaje. Reflexionar, en lugar de convencer, implica activar el pensamiento dinámico y cuestionar quiénes somos, explorando nuestras raíces a través del "Umbral Étnico", una puerta simbólica que conecta nuestro presente con la memoria ancestral y los primeros lenguajes y sentimientos que nos formaron.

El olvido de este umbral refleja una amnesia cultural impulsada por discursos mediáticos y corporativos que priorizan el entretenimiento superficial sobre la reflexión profunda. Estas tendencias nos convierten en prótesis humanas, dependientes de dispositivos y narrativas que consumimos sin cuestionar, alejándonos de nuestra capacidad interpretativa.

Para contrarrestar esto, es necesario habilitar una “Sala de Interpretación” personal, un espacio interno donde podamos analizar el mundo desde nuestras experiencias sensoriales y reflexionar sobre ellas. Esta práctica nos empodera como creadores de nuestra identidad, capaces de decirnos quiénes somos y comprendernos incluso en los momentos de incertidumbre. La Biografía Hermenéutica, es pues un ejercicio de entrar y salir de nuestro ser, explorar nuestras raíces y comprometerse con la vida desde una perspectiva reflexiva y creativa.

La palabra “reflexión”, derivada del término latino *reflexio* (sacar a la luz), es un acto creativo que ilumina lo pensado, convirtiendo al pensamiento en un hacer donde participamos como constructores de ideas a través del lenguaje. Este proceso amplía nuestra comprensión del mundo simbólico en el que vivimos, un territorio donde la cultura humana se manifiesta y desarrolla. Sin embargo, limitar esta capacidad de reflexión nos somete más a la ignorancia que a la fuerza.

Pensar desde un lugar significa habitarlo, tal como habitamos nuestro cuerpo. Este acto nos permite nombrar, renombrar e imaginar otros mundos posibles, guiados por una ética y estética de lo soñado, alejados de las limitaciones de la creencia, que perpetúa estructuras estáticas. Pensar, en cambio, implica explorar lo desconocido, explicar, modelar y dinamizar el mundo, enfrentando la oscuridad epistemológica para buscar nuevos significados.

La Biografía hermenéutica, nos dice Barreto, J. 2024, es un relato de vida en relación con otros, sustentado en la cultura y sus expresiones textuales, orales y emocionales. La vida, entendida como una biblioteca, requiere ser leída y comprendida sin violencia ni malinterpretaciones. En este contexto, surge una conexión esencial entre las palabras “libro” y “libre”, destacando el libro como una herramienta que libera de la ignorancia, el tedio y la trivialidad, tal como lo expresaba Sergio Pitol. La Biografía Hermenéutica es, de esta manera, una travesía que une conocimiento, libertad y humanidad.

Cada persona es un libro que puede leerse en silencio, pero no en un silencio cómplice del bullicio o del caos tecnológico, sino en uno que permite la introspección y el autoconocimiento. Este silencio nos lleva a habitar nuestra propia casa interior, donde las palabras más amables y verdaderas se convierten en tatuajes espirituales que conectan nuestra búsqueda personal con los demás. Sin embargo, el ruido perturbador y la tecnología hiperspacial dañan nuestra capacidad de conexión auténtica y nos alejan de nuestras raíces, reemplazando lo real por un mundo virtual vacío.

Reunirse a leer e interpretar en comunidad es comparable a una antigua celebración, un acto esencial para contrarrestar el flujo vertiginoso de información. Esto nos permite redescubrir la capacidad de comprendernos, reorganizar nuestro caos y preguntarnos cómo hemos vivido, asociando y experimentando la vida, tanto real como imaginaria. En este proceso, reconocemos nuestras experiencias como elementos centrales de una biografía hermenéutica, que es el relato consciente de nuestra vida en relación con los demás.

Este ejercicio de reflexión nos ayuda a bajar el volumen del ruido exterior y reenfocarnos en los espacios que habitamos, en nuestras experiencias y en nuestra capacidad de interpretarlas y narrarlas. Es un acto de resistencia frente al control y al ruido, que nos devuelve la posibilidad de decirnos a nosotros mismos quiénes somos y cómo queremos vivir.

Conclusión

El estudio de la Filosofía en la Nueva Escuela Mexicana tiene un enfoque práctico y transformador, orientado a que los estudiantes no solo comprendan el pensamiento filosófico, sino que lo utilicen como una herramienta para cuestionar su realidad, dialogar con otros puntos de vista y contribuir activamente al bienestar social y ambiental. La esencia

del fundamento humanista de este modelo educativo busca formar ciudadanos comprometidos con su desarrollo personal y el bienestar colectivo, capaces de construir un mundo más justo, equitativo y sostenible. Este estudio de la Filosofía debe adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y culturales del presente, sin perder su capacidad para formar individuos reflexivos, éticos y críticos. Los desafíos son numerosos, pero también son oportunidades para innovar en la forma en que se enseña y se aprende Filosofía, con el fin de formar a los estudiantes no solo en contenidos, sino también en habilidades para afrontar los dilemas del mundo actual.

La didáctica para la enseñanza de la Filosofía en este nivel educativo, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, debe ser *interactiva, inclusiva, crítica, reflexiva y transversal*, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y sus contextos. Utilizando metodologías activas, el trabajo en equipo, la discusión filosófica y la conexión con problemas actuales, la Filosofía puede contribuir significativamente a la formación de ciudadanos críticos y éticamente comprometidos, capaces de reflexionar sobre su papel en la sociedad y el mundo.

La transversalidad curricular representa una oportunidad para que la Filosofía adquiera un papel más relevante en la formación integral de los estudiantes, pero también implica retos sustanciales. Para enfrentarlos, es fundamental adoptar enfoques interdisciplinarios, críticos y contextuales que conecten la reflexión filosófica con los problemas reales, la formación ciudadana, la diversidad cultural y las competencias del siglo XXI. Esto permitirá que la Filosofía contribuya significativamente a los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana y al desarrollo de una educación integral y transformadora.

Emplear la Biografía Hermenéutica como instrumento de reflexión filosófica en el contexto educativo, permite a los estudiantes abordar la complejidad de la identidad personal y comunitaria desde una perspectiva crítica, integradora y narrativa. Este enfoque les ayuda a reconocer su historia de vida como un relato dinámico que conecta su origen, presente y proyección futura, mientras reflexionan sobre las influencias culturales, sociales y lingüísticas que moldean su percepción de sí mismos y de su entorno.

Al centrar el análisis en el lenguaje como vehículo de autocomprensión, los estudiantes pueden identificar las narrativas que han heredado, reinterpretarlas desde una postura consciente y dialogar con las experiencias colectivas de su comunidad. Esto fomenta una comprensión más profunda de su papel en la sociedad, promoviendo el desarrollo de un pensamiento crítico que les permita no solo aceptar, sino también cuestionar y transformar las representaciones culturales e ideológicas que condicionan su identidad.

En un nivel práctico, esta herramienta impulsa el desarrollo de habilidades reflexivas, creativas y éticas que fortalecen su capacidad para interpretar y valorar tanto su biografía individual como la memoria colectiva, reconociendo que la identidad no es estática, sino un proceso continuo de construcción y resignificación. Así, la Biografía Hermenéutica no solo amplía la comprensión del "quién soy", sino también del "quiénes somos" como parte de una comunidad que comparte historias, símbolos y sentidos en constante evolución.

Referencias

- Arroyo, J. y Pérez, M. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022. Subsecretaría de Educación Media Superior. México.
- Arroyo, J. (2019). Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior. Subsecretaría de Educación Media Superior. México.
- Barreto, J. (2024). Biografía Hermenéutica. Inédito. Trujillo, Venezuela.
- SEMS (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría de Educación Media Superior. México.
- SEP (2024). La Transversalidad del MCCEMS. Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP (2024). Progresiones de Aprendizaje del MCCEMS. Secretaría de Educación Pública. México

Este año se conmemora el 220º aniversario de la muerte de Immanuel Kant, un pensador cuya obra sigue vigente para reflexionar sobre los desafíos del presente. En un contexto global marcado por la violencia, las guerras, la creciente hostilidad hacia los migrantes y las violaciones sistemáticas de la dignidad humana, la filosofía de Kant ofrece una perspectiva ética de gran relevancia para abordar estas cuestiones. Si bien muchos de estos problemas parecen haberse naturalizado, especialmente en los medios de comunicación, la obra de Kant nos invita a cuestionarlos profundamente. Este artículo tiene como objetivo explorar cómo la filosofía de Kant, particularmente su concepto de "hospitalidad", puede ayudarnos a pensar sobre el fenómeno de la migración en la actualidad. A partir de su obra *Para la paz perpetua* (1795), en la que Kant aborda las relaciones internacionales y las condiciones para una paz duradera, examinaremos cómo su visión de la hospitalidad puede ofrecer claves para entender y tratar a los migrantes hoy. A través de este análisis, se busca aportar una reflexión ética sobre la migración, la dignidad humana y los derechos universales, temas que siguen siendo urgentes en nuestra sociedad globalizada.

1. La obra de Kant y su contexto filosófico.

Para la paz perpetua es una obra clave de Kant, escrita con el propósito de imaginar las bases para una paz eterna entre las naciones. Kant no solo se interesa por las relaciones pacíficas entre los estados, sino también por la justicia y la moralidad que deben regir las interacciones humanas.

En el tercer artículo de la obra, Kant introduce el principio de "hospitalidad", que considera un derecho fundamental de los individuos al llegar a un país extranjero: el derecho a no ser tratados con hostilidad. Este principio, aunque hoy pueda parecer una idea básica, tiene profundas implicaciones filosóficas que nos llevan a reflexionar sobre cuestiones de justicia, derechos humanos y ética política. Kant vincula la hospitalidad con la idea de una comunidad moral universal a la que todos los seres humanos pertenecen por igual.

2. El concepto de hospitalidad en Kant.

El concepto de hospitalidad que Kant plantea en *Para la paz perpetua* tiene un carácter fundamentalmente ético. Según él, el derecho de hospitalidad no implica el derecho de residencia permanente en un país extranjero, pero sí garantiza que el extranjero no será tratado con violencia ni hostilidad mientras esté en ese territorio. En sus palabras: "Significa aquí el derecho de un extranjero a no ser tratado hostilmente por el hecho de haber llegado al territorio de otro. Este puede rechazar al extranjero, si se puede realizar sin la ruina de éste, pero mientras el extranjero se comporte amistosamente en su puesto no puede el otro combatirlo hostilmente"²⁴. Este pasaje subraya un punto crucial: Kant no considera la hospitalidad como una mera cortesía, sino como un derecho que debe ser respetado por todos los estados. Para Kant, la hospitalidad es un principio moral que se basa en la condición universal de los seres humanos como miembros de una comunidad global, lo que implica que nadie debe ser tratado como un enemigo solo por ser extranjero. Kant también distingue entre el "derecho de entrada" (el derecho a ser recibido sin hostilidad) y el

²³ Universidad de Guadalajara Sistema de Educación Media Superior Escuela Preparatoria No. 12

²⁴ I. Kant, *Hacia la paz perpetua*, Tecnos, Sexta edición, 1998, p.27.

"derecho de permanencia" (el derecho a establecerse indefinidamente en el país receptor). El primero es un derecho limitado que se refiere a la aceptación temporal, mientras que el segundo no es considerado un derecho absoluto.

3. La migración en el contexto contemporáneo

Hoy, la migración es un fenómeno global complejo y multidimensional. Las razones por las cuales millones de personas migran son diversas: conflictos bélicos, persecución política, desastres naturales, pobreza extrema, entre otras. Frente a esta realidad, surge la pregunta de cómo deben ser tratados los migrantes. Desde una perspectiva kantiana, la respuesta sería clara: los migrantes deben ser acogidos con respeto a su dignidad humana. Esto implica que, aunque el principio de hospitalidad no les otorga el derecho de residir indefinidamente en el país receptor, sí deben ser tratados sin hostilidad y con humanidad, independientemente de su estatus migratorio. La filosofía kantiana pone el énfasis en los derechos universales y en la humanidad compartida entre todos los seres humanos.

4. Hospitalidad y derechos humanos.

El principio de hospitalidad en Kant puede interpretarse como un reconocimiento de los derechos humanos fundamentales. Aunque Kant no aborda la migración tal como la entendemos hoy, su concepción de hospitalidad ofrece una base ética para defender los derechos de los migrantes en términos de su dignidad y seguridad. La hospitalidad kantiana no debe ser utilizada para justificar políticas migratorias restrictivas o excluyentes que violen los principios básicos de los derechos humanos. De hecho, la filosofía de Kant invita a cuestionar la legitimidad de las políticas que tratan a los migrantes como "enemigos" o "extranjeros" no deseados, y a repensar las formas en que los estados y las sociedades deben responder al fenómeno migratorio. La hospitalidad kantiana no solo implica la apertura de puertas, sino también la obligación de tratar a los migrantes como iguales, respetando su humanidad y sus derechos fundamentales.

5. Reflexión final:

La hospitalidad como base de una ética global La hospitalidad, según Kant, no es un acto de mera caridad, sino un principio de justicia universal. Aplicado al contexto de la migración contemporánea, este principio puede ofrecer una guía ética para crear políticas que respeten la dignidad de los migrantes sin recurrir a la xenofobia o la exclusión. Kant nos recuerda que, en un mundo interconectado, los derechos humanos y la hospitalidad no deben ser considerados solo como aspiraciones éticas, sino como principios fundamentales para la construcción de una paz global y duradera. Este concepto de hospitalidad, entonces, va más allá de las relaciones entre estados. También tiene implicaciones para nuestras actitudes individuales hacia los migrantes. Nos invita a reflexionar sobre nuestra responsabilidad moral de acoger al otro, reconocer su humanidad y, sobre todo, respetar los principios universales que nos vinculan como miembros de una misma comunidad global. En última instancia, la filosofía de Kant proporciona una base sólida para abordar la migración de una manera ética y humana. Nos desafía a construir una sociedad global más abierta, inclusiva y respetuosa de los derechos fundamentales de todos los seres humanos, sin importar su origen o su situación legal.

Resumen

En la actualidad, la juventud se encuentra en una encrucijada filosófica marcada por la incertidumbre existencial y la pluralidad de perspectivas que caracterizan la “modernidad líquida”. Esta ponencia explora cómo los jóvenes, influenciados por un mundo totalmente globalizado, interconectado y acelerado, construyen su propia filosofía de vida, en la que temas como la búsqueda de identidad, la autenticidad y el sentido, adquieren protagonismo.

La ponencia se centrará en tres ejes fundamentales:

- Cómo la juventud enfrenta los dilemas existenciales en un contexto de crisis de valores tradicionales
- El papel de la tecnología y las redes sociales en la configuración de su cosmovisión, generando nuevas formas de interacción y reflexión filosófica
- La manera en que los jóvenes reinterpretan conceptos filosóficos clásicos como libertad, verdad y justicia, bajo las influencias del relativismo y el pragmatismo contemporáneo.

La idea central que se busca compartir en esta ponencia, sostiene que **la juventud actual está desarrollando una filosofía práctica, no necesariamente académica**, en la que el bienestar personal y colectivo, la autenticidad y el equilibrio emocional son los pilares fundamentales de su cosmovisión y de su actuar día con día. Este enfoque propone una nueva forma de entender la filosofía, centrada en la capacidad de adaptabilidad frente a los desafíos del mundo actual, uno donde lo importante es ser auténtico, sentirse bien con uno mismo y con el entorno que nos rodea.

Esta ponencia busca contribuir al debate filosófico sobre el rol de las nuevas generaciones en la construcción de valores, y cómo su manera de pensar y de percibir el mundo está dando forma a los cambios sociales y culturales en la sociedad del siglo XXI.

²⁵ Preparatoria Regional de San Miguel el Alto, Módulo San Julián

Resumen

La ponencia Rebeldía filosófica: la voz de la juventud explora cómo los jóvenes utilizan la filosofía como herramienta de resistencia y expresión ante los desafíos contemporáneos. Se analiza cómo el pensamiento crítico juvenil cuestiona estructuras sociales y propone alternativas innovadoras, promoviendo un cambio activo y reflexivo en la sociedad actual.

Palabras Clave

Filosofía, existencia, juventud, expresión, y cambio

Introducción

El siglo XXI se caracteriza por un contexto de crisis y transformaciones aceleradas. El cambio climático, la automatización del trabajo, la desigualdad económica, el auge de discursos autoritarios y la sobreexposición a la información han configurado un mundo lleno de incertidumbres. La juventud, como principal afectada por estos cambios, ha desarrollado estrategias de resistencia que combinan la protesta con el pensamiento crítico, la acción colectiva con la reflexión filosófica.

Lejos de ser una disciplina abstracta y alejada de la realidad, la filosofía es una herramienta que permite a los jóvenes cuestionar el mundo que han heredado y proponer alternativas. Su ejercicio no se limita a la academia, sino que se extiende a movimientos sociales, redes digitales, expresiones artísticas y activismos que buscan transformar las estructuras de poder y las narrativas dominantes.

La presente ponencia tiene como objetivo analizar cómo la juventud utiliza la filosofía como una herramienta de resistencia y expresión frente a los desafíos contemporáneos. Se explorará cómo el pensamiento crítico juvenil cuestiona las estructuras sociales establecidas y cómo, a través de diversas estrategias filosóficas, los jóvenes proponen alternativas innovadoras para un cambio social activo y reflexivo.

Tesis

La filosofía juvenil no solo es una forma de resistencia contra las estructuras injustas del presente, sino también un motor de transformación social. A través del pensamiento crítico, la argumentación ética y la creatividad filosófica, los jóvenes desafían las jerarquías establecidas y construyen nuevas formas de entender y habitar el mundo.

Para desarrollar esta tesis, la ponencia se estructurará en cuatro grandes apartados:

1. La filosofía como herramienta de resistencia juvenil.
2. El pensamiento crítico juvenil y su impacto en la transformación social.

²⁶ Docente de la Preparatoria Regional de Degollado, del Sistema de Educación Media Superior, de la Universidad de Guadalajara

3. Las propuestas filosóficas de los jóvenes para un cambio sistémico.
4. Los espacios digitales como nuevos foros de acción y reflexión filosófica.

Desarrollo

1. La filosofía como herramienta de resistencia juvenil

Desde sus orígenes, la filosofía ha sido un ejercicio de cuestionamiento radical. Sócrates incomodó a los ciudadanos de Atenas al obligarlos a cuestionar sus certezas, lo que le costó la vida. En la actualidad, los jóvenes continúan esa tradición, utilizando la filosofía como un medio para resistir el pensamiento hegemónico y desafiar las estructuras que perpetúan desigualdades.

Michel Foucault (1996) expone cómo el poder no solo se manifiesta en la política, sino que también se filtra en el lenguaje, la educación, la medicina y otras instituciones que moldean la subjetividad de los individuos. Los jóvenes, conscientes de estas formas de control, han desarrollado estrategias para resistirlas, desde el activismo hasta el arte, pasando por la disidencia académica.

Un ejemplo de esta resistencia es el feminismo filosófico. Judith Butler (2006) ha desafiado las categorías tradicionales de género, proponiendo una visión en la que la identidad es performativa y socialmente construida. Estas ideas han sido adoptadas por las nuevas generaciones para denunciar la violencia de género, exigir derechos reproductivos y desafiar normativas que imponen roles y expectativas rígidas.

Asimismo, los movimientos ambientalistas han sido influenciados por la filosofía de la ética ecológica. Hans Jonas (1995) plantea el principio de responsabilidad intergeneracional, argumentando que las decisiones humanas deben considerar su impacto en las futuras generaciones. Los jóvenes que luchan contra el cambio climático han integrado este pensamiento en sus discursos y acciones, exigiendo políticas sostenibles y denunciando la inacción de los gobiernos.

2. El pensamiento crítico juvenil y su impacto en la transformación social

El pensamiento crítico es un arma poderosa contra la manipulación ideológica y la desinformación. En la era digital, donde el flujo de información es abrumador, los jóvenes han desarrollado habilidades analíticas para discernir entre información veraz y discursos manipuladores.

Paulo Freire (1970) sostiene que la educación tradicional tiende a ser un mecanismo de opresión si no permite la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. La juventud actual ha resistido esta forma de enseñanza pasiva y ha exigido metodologías más horizontales, basadas en el diálogo y la participación crítica.

Movimientos estudiantiles en América Latina, como la lucha por la gratuidad universitaria en Chile y las protestas contra reformas educativas en México, han evidenciado cómo el pensamiento crítico se convierte en acción política. Los jóvenes han utilizado argumentos filosóficos para cuestionar modelos educativos excluyentes y proponer alternativas que favorezcan el acceso equitativo al conocimiento.

En el ámbito de los derechos humanos, Amartya Sen (2000) ha influido en la manera en que los jóvenes abordan la justicia social. Su teoría de las capacidades argumenta que el desarrollo humano no debe medirse solo en términos económicos, sino en función de las

oportunidades reales de cada individuo. Inspirados por estas ideas, los jóvenes han defendido políticas públicas que garanticen condiciones dignas de vida para todos.

3. Las propuestas filosóficas de los jóvenes para un cambio sistémico

La juventud no solo resiste el statu quo, sino que también propone modelos alternativos para transformar la sociedad. Inspirados en filósofos contemporáneos, han promovido nuevas formas de organización política, económica y cultural.

En el ámbito de la economía, los jóvenes han recuperado ideas de Karl Marx y David Harvey para analizar cómo el capitalismo contemporáneo genera desigualdades extremas. Movimientos como el post-crecimiento han propuesto modelos económicos basados en el bienestar social y la sostenibilidad en lugar del crecimiento ilimitado.

En política, autores como Chantal Mouffe (2005) han sido clave para entender la democracia como un espacio de conflicto y negociación. Las nuevas generaciones han impulsado formas de democracia participativa, como asambleas ciudadanas y consultas populares, desafiando los modelos tradicionales de representación política.

El filósofo Byung-Chul Han (2015) ha analizado la sobrecarga de información y el agotamiento emocional en la sociedad contemporánea. En respuesta, los jóvenes han promovido movimientos de "desconexión digital" y slow living como formas de resistencia al ritmo acelerado del neoliberalismo.

4. Los espacios digitales como nuevos foros de acción y reflexión filosófica

Las redes sociales han democratizado el acceso a la filosofía, permitiendo que más jóvenes se involucren en debates sobre ética, política y derechos humanos. Pierre Lévy (2004) sostiene que la inteligencia colectiva puede potenciar el aprendizaje y la toma de decisiones en comunidades digitales.

El auge de los podcasts filosóficos, las cuentas de divulgación en TikTok y las plataformas de educación abierta han permitido que conceptos filosóficos complejos lleguen a audiencias más amplias. Esto ha generado una revitalización del pensamiento filosófico, donde jóvenes discuten desde teorías del conocimiento hasta problemas de justicia global.

Conclusión

La rebeldía filosófica juvenil no es simplemente un acto de oposición ni una respuesta impulsiva ante la crisis contemporánea, sino una manifestación profunda del pensamiento crítico en acción. A lo largo de esta ponencia, hemos analizado cómo la juventud ha convertido la filosofía en una herramienta de resistencia, utilizando el cuestionamiento como una forma de enfrentarse a estructuras de poder que perpetúan desigualdades, injusticias y modelos de pensamiento obsoletos. Inspirados por pensadores como Michel Foucault (1996) y Judith Butler (2006), los jóvenes han aprendido a desentrañar las formas en que el poder opera en la sociedad, desde el lenguaje hasta las instituciones. Pero no se quedan únicamente en el análisis; la resistencia filosófica juvenil se traduce en movimientos que luchan por la equidad de género, la justicia climática, el derecho a la educación y la transformación del modelo económico. No es casualidad que la filosofía sea la base de los discursos de muchos líderes juveniles actuales, quienes, con argumentos sólidos y una visión crítica del mundo, desafían el statu quo y proponen nuevos paradigmas de

convivencia, política y desarrollo. En este sentido, el pensamiento filosófico juvenil no solo es una respuesta ante el mundo que han heredado, sino una acción decidida para cambiarlo.

Sin embargo, la juventud no se limita a resistir; también construye. Como hemos visto, los jóvenes han trascendido la crítica y han generado propuestas alternativas en el ámbito educativo, político y económico. Siguiendo el enfoque de Paulo Freire (1970), han cuestionado los modelos tradicionales de enseñanza y han promovido espacios de aprendizaje participativo donde la educación es una práctica de la libertad. Asimismo, han reinterpretado las teorías de Amartya Sen (2000) sobre el desarrollo humano para demandar políticas públicas basadas en la equidad de oportunidades y la justicia social. En el ámbito digital, han sabido aprovechar la inteligencia colectiva descrita por Pierre Lévy (2004), creando comunidades globales de debate filosófico donde el pensamiento crítico se amplifica y se convierte en acción. De esta manera, los jóvenes han demostrado que la filosofía no es solo un ejercicio intelectual, sino un compromiso con la transformación del mundo. En una sociedad donde la desinformación, el conformismo y la alienación amenazan la capacidad de reflexión, la rebeldía filosófica juvenil emerge como una de las pocas fuerzas capaces de generar cambios reales y sostenibles. La filosofía, lejos de ser un conocimiento estancado en libros y academias, se mantiene viva en la voz de la juventud, que, con su crítica, su creatividad y su valentía, nos recuerda que el pensamiento es, y siempre será, una de las herramientas más poderosas para construir el futuro.

Referencias

- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Han, B. C. (2015). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Harvey, D. (2010). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Akal.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Herder.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Mouffe, C. (2005). *Sobre lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Resumen

Nos enfrentamos día con día a nuevos retos en el aula y uno de los temas en boga es el pensamiento feminista y los estudios de género. Pero algo debemos tener claro: no existe una única corriente del feminismo, sino más bien, distintos pensamientos que se aglutinan en corrientes con postulados teóricos que varían, con algunas coincidencias y discrepancias.

En el presente trabajo se pretende mostrar la pertinencia del pensamiento de la filósofa bell hooks en el aula, al margen de considerar que el feminismo es una posición política e ideológica, que interpela tanto a hombres y mujeres, y que, por tal motivo, no se porta genéticamente en la mujer ni excluye al hombre de manera radical. Por el contrario, se requiere de la suma de esfuerzos para derribar un sistema heredado, no por el hombre o la mujer, sino por la humanidad.

El deseo de cambiar abre esa ventana, señalando acertadamente que no es que el hombre no tenga el deseo de cambiar, y que, por tal motivo, la lucha no es entre los géneros, sino contra un sistema imperante. Educar a los estudiantes bajo esta perspectiva posibilita que tanto hombres como mujeres puedan incidir en el cambio social.

Desarrollo

Las teorías eurocentristas del pensamiento social trajeron consigo las distintas categorías de análisis de la realidad desde el darwinismo social, el naturalismo, biologicismo, funcionalismo, determinismo económico y algunos monismos reduccionistas en su forma de abordar filosófico-social.

El estructuralismo y postestructuralismo se encuentran dentro de estas tradiciones caracterizadas por los análisis que se abordan desde el estudio de los signos y del lenguaje; y la forma en cómo se adhieren a la composición individual y posteriormente colectiva. Desde la corriente estructuralista se pretendió la diferenciación esquemática entre el signifiante y el significado, es decir, el contenido y la forma; en la filosofía del lenguaje se observaba esta fluctuación teniendo como punto de partida el signo distinguido por la "imagen fonética como un componente material o sensorial, el signifiante. La otra parte del signo es la representación del objeto, el significado" (Moebius, Franzens, 2004, p. 490).

En la teoría social del estructuralismo y tomando como base el estudio de las culturas, se incorporó el estudio de los signos y la significación como resultante de interacciones simbólicas de relación, la determinación de la individualidad a partir de lo colectivo.

De acuerdo con esto, el estructuralismo de las ciencias sociales y de la cultura considera todos los fenómenos culturales y sociales de la misma forma en que Saussure consideraba la combinación del significado y el signifiante, es decir, como un hecho cuyo sentido solamente puede deducirse de su relación diferencial con respecto a otros fenómenos. Por ello, una estructura no se explica a partir de los elementos individuales, sino solamente a partir de las relaciones entre estos elementos (Moebius y Franzens, 2004, p. 491)

²⁷ Centro de Estudios Tecnológicos del Mar No. 06; Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar

Asumiendo que la colectividad reproduce el mundo sensible, el mundo de los objetos que se nombra a través del lenguaje y que es este el encargado de configurar simbólicamente la cosmovisión del individuo se coloca en un primer escenario un orden simbólico que se sostiene por los procesos de interacción social y que tiene su origen en lo que Marx denominaría la teoría del reflejo. Ésta reconstruye la dialéctica de Hegel y la transmuta a la sociedad y la naturaleza.

No se parte de lo que los hombres dicen, se representan o imaginan, ni tampoco del hombre predicado, pensado, representado o imaginado, para llegar, arrancado de aquí, al hombre de carne y hueso; se parte del hombre real que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida (Marx y Engels, 1971, p. 26).

Entonces, es el orden simbólico una realidad reflejante de símbolos en interacción, son los signos los que permiten la incorporación del individuo al orden preestablecido de dominio e ideológico. De acuerdo con Silvestri y Blanck (1993) “el hombre refleja la realidad utilizando unas herramientas que le son exclusivas: los signos. En tanto herramientas, los signos funcionan como mediadores en su relación con la realidad” (p. 29).

Si los signos son mediadores de la realidad social y esta se entiende dentro de un orden preestablecido caracterizado por fuerzas dominantes que se instauran a través de bloques ideológicos, entonces la subjetividad del individuo se ve interpelada por la ideología dominante, reflectante en el actuar y composición del sujeto, de sujetividad, de adhesión y de reproducción de los esquemas socialmente determinados, regulados y normados.

De acuerdo con su estructuralismo marxista, el sujeto es un producto ideológico, entendiendo por “ideología” los órdenes que proporcionan el sentido y las relaciones imaginarias. Éstos no solamente tienen un efecto en las mentes de las personas, sino que se condensan hasta constituir “aparatos ideológicos de Estado” (escuela, familia, justicia, etc.). De acuerdo con Althusser, la subjetividad surge cuando individuos concretos son interpelados por la ideología como sujetos concretos, cuando reaccionan a esta interpelación, y se identifican con estas interpelaciones que asignan al individuo una posición determinada por la ideología (Moebius y Franzens, 2004, p. 494).

Es de esta manera como se construye el patrón regulador en el sistema mundo que está supeditado a la ideología impuesta por el mismo sistema y que una de sus características subyacentes es lo heteronormado y patriarcal.

Ante la construcción social de la sexualidad con sus características particulares de las sociedades occidentalizadas, irrumpe en el discurso teórico el postestructuralismo para brindar elementos de orientación y entendimiento a las nuevas identidades y realidades sociales en constante movimiento.

El postestructuralismo como teoría de vanguardia sobre las identidades, coloca en una de sus principales premisas: la conceptualización del exterior constitutivo como una crítica a la regulación, normalización y universalización de los distintos aspectos de la vida social, inclusive el sentido de la sexualidad y sexualización en donde se presentan los binarismos que se niegan en posibilidad ontológica y se desconocen entre sí. Este exterior constitutivo critica el sistema de los dos sexos, instituido de facto por su hegemonía y lo asume como única posibilidad y realidad objetada, desconociendo y negando cualquier posible alteridad.

Por otro lado, las estrategias de universalización son confrontadas por los postestructuralistas con un llamado “exterior constitutivo”, es decir, se pregunta qué es lo que se está excluyendo en las estrategias de universalización y naturalización, pero es constitutivo como diferencia para la afirmación de lo universal o de lo natural (Moebius y Franzens, 2004, p. 501).

Las ciencias sociales postestructuralistas colocan entonces la disidencia como elemento principal de su argumento, la visibilización de lo inexistente en el discurso hegemónico y oficial, la posibilidad de la identidad ante la negación de lo identitario; surge entonces la perspectiva de la contingencia ante el panorama absolutista como formas inevitables. La perspectiva de la contingencia permite la deconstrucción de los binarismos asumiendo la posibilidad de las identidades contingentes que, desde un exterior constitutivo del orden simbólico, soportan las prácticas de vida a partir de la existencia de lo negado.

En palabras de Reckwithz (2004): A diferencia de esto, las ciencias sociales postestructuralistas representan una “perspectiva de la contingencia” que se encuentra en general en las ciencias de la cultura actuales, y oponen a las invisibilizaciones de la contingencia por parte de las teorías de la acción el hecho de que determinados intereses y normas solamente se constituyen y se vuelven definibles ante el trasfondo de los órdenes simbólicos contingentes, los cuales después modelan a su vez a la praxis social (Citado por Moebius y Franzens, 2004, p. 502).

Desde las identidades contingentes el postestructuralismo aborda la deconstrucción desde la praxis buscando hacer visible lo excluido en la búsqueda del exterior constitutivo; esta praxis, según Derrida “está dirigida en contra de las oposiciones conceptuales y lógicas binarias, como por ejemplo hombre/mujer, naturaleza/cultura, interior/exterior, que son inherentes al pensamiento occidental. En estos casos, siempre un término domina al otro y al mismo tiempo es pensado como el más importante” (Moebius y Franzens, 2004, p. 497).

Entonces para romper la lógica binaria se requiere la presencia del externo constitutivo en donde a diferencia de la dualidad, cuyos opuestos tienen existencia propia, el binarismo busca desaparecer, negar la otredad y por consiguiente destinarle a no ser. De ahí que la existencia de la multiplicidad de identidades se reafirma bajo su propia delimitación respecto a otra cosa que ella no es.

Los cierres como característica del discurso hegemónico, estructurado y estructurante, asumen la totalidad impuesta de la universalización; el externo constitutivo y las identidades contingentes, se ven desplazadas por la regularización del poder, por las relaciones que se dan en éste de manera jerárquica y deseable, por la institucionalización de formas de relación social que implica la sexualidad y la forma de ser y estar en el mundo de la vida.

Los cierres pueden ser, por ejemplo, de los siguientes modos: que solamente se puedan pensar y percibir determinadas formas de sexualidad; que solamente haya determinadas maneras de convertirse en un sujeto social; que existan prácticas históricamente específicas que se consideren socialmente como normales o patológicas, etc. (Moebius y Franzens, 2004, p. 497).

Las identidades entonces permitirán la constante movilización de sus externos constitutivos sin la posibilidad de cierre, para Derrida el cierre es “un intento de detener el deslizamiento de los significantes, y de fijar y deshistorizar determinadas relaciones entre los elementos, que sin embargo son en el fondo contingentes, mediante un centro que se supone que estaría por fuera de las relaciones diferenciales” (Moebius y Franzens, 2004, p. 497).

Es por ello que, en las identidades desde el postestructuralismo, la perspectiva contingente y el externo constitutivo no puede haber una identidad totalmente cerrada heterosexual ni homosexual; es lo que denominaría la teoría queer como el principio de la no determinación.

La teoría queer realiza una crítica por el continuo de los esquemas binarios en el movimiento feminista, sostiene que existe una incidente defensa cerrada de una sola identidad, opresiva y normativa del discurso de género desde lo heterosexual; al colocar el término mujer o mujeres como sujetividad política en el discurso de las relaciones sociales y relaciones de poder, se desdibuja y desconoce la diversas formas de identidad que se mueven en la periferia y que se encuentran contingentes ante el discurso heteronormado. Son estos argumentos los que Butler cuestiona al colocar el género en disputa, pues existe en el discurso del movimiento feminista una interpelación a la identidad, la movilización del dispositivo de los aparatos de dominación actuantes en la individuación como única posibilidad estructurante y estructurada del poder; la denominación de los esquemas heteronormativos en el movimiento feminista se hace presente ante la preservación del género.

Según Butler, no solo el género está construido socialmente, también la sexualidad es fruto de mecanismos discursivos y de poder. Butler rechaza que la identidad de género sea el aglutinante principal del movimiento feminista, dado que no puede mantenerse como fundamento de la unidad del movimiento una sola identidad. Advierte, además, que la identidad tiene como consecuencia la opresión, puesto que siempre lleva incorporada una dimensión normativa. La propuesta de Judith Butler es que esa posible “común identidad feminista” (“la mujer”) no gire en torno a uno solo de los aspectos que caracterizan al grupo de mujeres (la oposición masculino-femenino), esto sería algo parecido a considerar a la heterosexualidad en el privilegio y a la otredad en la subordinación (Zauzeta y Guzmán, 2020, p. 48).

Por lo anterior, Butler retomando la teoría de la interpelación de Althusser sostiene que “el sujeto se identifica con una determinada identidad sexual y de género bajo la ilusión de que esta identidad siempre estuvo ahí, antes del acto de interpelación” (Zauzeta y Guzmán, 2020, p. 48). Para su entendimiento, propone la concepción performativa del género.

La performatividad no es un acto descriptivo de facto, no es un hecho por sí solo que se desgaste en el actuante al momento de realizarse; la performatividad tiene implicaciones de lo que se nombra que, generalmente, conlleva estadios, normas, regulaciones, condiciones y sujetividad de quien realiza las acciones; no se limita a describir un hecho, sino que por el hecho de ser expresado realiza el hecho que es la acción.

Entonces la concepción performativa del género está vinculada a los hechos, actos que están descritos en el nombramiento del género y sus implicaciones; dicho lo anterior, se mueve en el terreno de la prerrogativa y descripción del género naturalizado y esencialista que supone al sujeto normado bajo la lupa reguladora del acto descriptivo. “Este es uno de los fundamentos de la concepción performativa del género, ya que las propias actuaciones en su repetición compulsiva producen la ilusión de una esencia natural” (Zauzeta y Guzmán, 2020, p. 48).

Ante la propuesta de la concepción performativa del género y la posición del género en disputa, la crítica que se le hace a la teoría queer es lo que corresponde a la no objetivación del y la sujeto político, la desvinculación del ente que es acreedor de derechos y normas que permitan la visibilidad en individuaciones que estén sujetas a la materialización de las dimensiones de poder, de dominio y que se asuman como elementos perceptibles de equidad e igualdad; es el discurso de la despolitización.

Se encuentra entonces en el centro de la discusión la posible ruptura entre el feminismo y la teoría queer, considerando en una primera diferencia que aquél no percibe a éste en su continuidad y como una ola, en una segunda diferencia el feminismo sostiene que la teoría queer vacía de representación a los sujetos políticos y por ende, la teoría queer se mueve en la constante fluctuación de las identidades que son cambiantes y no determinadas; no es posible, desde la teoría queer, asir la identidad porque éstas están en constante transformación identitaria.

Sin embargo, hay posturas que difieren de considerar a la teoría queer como una “evolución del feminismo”, tal es el caso de Cobo20 quien entiende el uso del género en esta teoría como una despolitización, y para ella esto significa una “manera de desactivar el feminismo en su sentido original”, además afirma que dicha teoría es supuestamente ajena al movimiento feminista ya que atiende otras discriminaciones y opresiones (como si no se conectaran entre sí todas las opresiones de género y sexo). (Zauzeta y Guzmán, 2020, p. 46).

Por lo tanto, ¿Es la teoría queer una teoría de despolitización del sujeto? a simple vista y análisis pareciera que así es, sin embargo, el término despolitización entendido desde esta discusión pareciera olvidar que la disidencia tiene un carácter político, que la desesencialización y la desontologización de las identidades son un acto político ensimismado, una respuesta a la política oficial, una contingencia constante y externo constitutivo desde la jerarquía y estructura del poder representado en un sistema ideológico y de dominio; es desde ese sentido que la teoría queer no piensa en una individualidad como agente de lo político, sino se refiere a sujetos colectivos que se encuentran en constante resignificación.

Dicho de otra manera, ante este esencialismo de la totalidad (poder que pretende ser absoluto) surge esta nueva visión poscolonial del sujeto colectivo que tienen que ver con una dinámica de constante redefinición de las identidades dentro de un espacio social, discursivo, simbólico, económico, religioso, etc.; esta nueva visión determina el carácter de lo político (entendiendo lo político como esta capacidad de redefinición); es preciso puntualizar ahora que es inherente al sujeto colectivo la facultad por construir nuevos discursos, nuevas identificaciones y por consiguiente nuevas instituciones, pues tan múltiples y heterogéneos son los escenarios y elementos en los cuales se mueven y se reconstruyen constantemente.

Se abre un panorama más incluyente en el discurso de la política, desde la teoría clásica se ha conceptualizado un enfoque meramente funcional y pragmático en relación al ejercicio político, utilizando al sujeto únicamente como depositario de su voluntad en un consenso universal a través de la razón, la nueva perspectiva permite descubrir al sujeto inmerso en un nosotros/ellos que conscientemente sea capaz de establecer –a la luz de los límites identitarios y los ejercicios políticos- un conflicto constructivo; en tanto búsqueda de consenso o unidad, ésta crea espacios conflictivos que cuestionan las formas instituciones y discursos establecidos, cuestiona la lógica del Estado y la universalización dimensionando las identidades particulares por sobre cualquier tipo de institucionalidad.

Desde lo anterior la política se define entonces como una instancia de litigio que permite el cuestionamiento constante de los órdenes que regulan lo social, es hacer frente a un orden establecido y fundamentado. La política es llevar la nueva redefinición, el nuevo discurso, la nueva identidad de acuerdo con el movimiento generado, el nuevo símbolo, es decir, llevar lo político (escenarios identitarios colectivos) a la confrontación abierta ante lo que establece el orden social para construir nuevas formas y mecanismos de cambio.

Las formas sedimentadas de la 'objetividad' constituyen el campo de lo que denominaremos 'lo social'. El momento del antagonismo, en el que se hace plenamente visible el carácter indecible de las alternativas y su resolución a través de relaciones de poder es lo que constituye el campo de 'lo político'. (...) es la propia distinción entre lo social y lo político la que es constitutiva de las relaciones sociales. Si por un lado es inconcebible una sociedad de la que lo político hubiera sido enteramente eliminado – pues implicaría un universo cerrado que se reproduciría a través de prácticas meramente repetitivas– por el otro, un acto de institución política pura y total es también imposible: toda construcción política tiene siempre lugar contra el telón de fondo de un conjunto de prácticas sedimentadas. La última instancia en la que toda realidad es política no sólo no es asequible, sino que, de ser alcanzada, borraría toda distinción entre lo social y lo político. Porque una institución política de lo social de carácter total sólo puede ser el resultado de una voluntad absolutamente omnipotente, en cuyo caso la contingencia de lo instituido –y por ende su naturaleza política– desaparecería. La distinción entre lo social y lo político es pues ontológicamente constitutiva de las relaciones sociales (...). Pero la frontera entre lo que en una sociedad es social y lo que es político se desplaza constantemente (Laclau, 2000, p. 51-52).

Es a través de lo indeterminado y lo no asequible que se reconstituye la política poscolonial y postestructuralista empatizando con la transversalidad de las relaciones de poder que soporta la disidencia como único elemento posible de emancipación socio-política, sexual y de género.

[...] no hay diferencia sexual, sino una multitud de diferencias, una transversalidad de las relaciones de poder, una diversidad de las potencias de vida. Estas diferencias, según el autor, no son "representables" dado que son "monstruosas" y ponen en cuestión por eso mismo no solo los regímenes de representación política, sino también los sistemas de producción de saber científicos "normales". En este sentido, las políticas de las multitudes queer se oponen tanto a las instituciones políticas tradicionales que se presentan como soberanas y universalmente representativas, como a las epistemologías sexopolíticas heterocentradas que dominan todavía la producción de la ciencia (Zauzeta y Guzmán, 2020, p. 50).

Atravesar las relaciones de poder en las identidades, establecería la categorización de las mismas, creando así un máximo control. Categorizar es controlar; quien controla la categoría, controla lo colectivo; quien controla lo colectivo, controla la individuación, la corporalidad; es la eterna vigilancia para la posibilidad del castigo a fin de someter, dirigir y sostener un orden no solamente simbólico, sino punitivo y de poder.

Referencias

- Laclau, E. (2000). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Marx, K. Engels, F. (1971). La ideología alemana. México: Grijalbo.
- Moebius, S. Franzens, K. (2004). Cap. Postestructuralismo y ciencias sociales. En Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales (pp. 488-533). México; Fondo de Cultura Económica.
- Silvestri, A. Blanck, G. (1993). Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona, España; Anthropos.
- Zauzeta, E., Guzmán, R. (2020). Los significados del concepto y categoría del género en las ciencias sociales, algunas implicaciones con el derecho y la política pública. Jurídica Ibero: Nueva Época, revista semestral del departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana, (8), 33-60.

Introducción

A poco mas de los cien años del natalicio del filósofo brasileño Paulo Freire así como del creciente desarrollo de la Filosofía para Niños en México de Eugenio Echeverría y en el marco del primer congreso internacional de filosofía en la educación media superior cuyo propósito es reflexionar sobre propuestas filosóficas y educativas que tengan un impacto en el aula, considero fundamental establecer una línea conductora entre estos dos pensadores ya que a pesar de sus distintos planteamientos, su modelo pedagógico esta orientado a una filosofía práctica. Así, comenzaré dando un panorama general sobre las prácticas filosóficas asicomo de la Filosofía para Niños. Después tomare elementos clave entre estos dos pensadores pues sus propuestas llevan hacia una autonomía.

Inicialmente, a mediados del siglo XX se dió una irrupción en la filosofía para que su estudio tuviera una injerencia práctica, actividades como: diálogos socráticos, asesoramiento filosófico, cafés filosóficos, talleres de filosofía, filosofía en empresas y la filosofía para niños se les nombró como prácticas filosóficas. Siguiendo a Valpone en Gabriel Arnaiz (2007) estas vendrían siendo un conjunto de perspectivas y métodos filosóficos dirigidos a la práctica de las diferentes dimensiones del mundo contemporaneo, es decir, no se trata de banalizar la profesionalizacion del ejercicio filosofico o de reducirlo a una doxa, sino de llevarla fuera del academismo. Asimismo, estas pertenecen a una tendencia filosófica mas amplia: se trata de la continuacion de la filosofia aplicada o las éticas aplicadas que estuvieron en tendencia en los años setenta. No obstante, ¿por qué no fueron adoptadas con sencillas dentro del academismo y planes de estudio en el que hacer profesional filosófico? ¿se trata de aprender filosofía o filosofar? sin disyunción: aprender y filosofar. A pesar de que han sido bastante criticadas por “falta de teoria”, tienen por objetivo brindar herramientas prácticas para quienes las toman, retomando la idea socrática, a saber: la filosofía como forma de vida (Arnaiz, 2007). Así, aunque es verdad que no se necesita rigurosidad, entendida bajo los criterios de una filosofía purista, y a pesar de las distintas posturas en el círculo filosófico, la Filosofía para Niños²⁹ ha sido objeto de interés de los educadores, esto ha permitido llevarla a un puerto distinto que las demás prácticas filosóficas.

Desarrollo

La tradición de la FpÑ tuvo su origen en la universidad de Columbia, New York, cuando un profesor norteamericano, Matthew Lipman, preocupado por la incapacidad critica y reflexiva de sus alumnos, en el contexto de las revueltas estudiantiles por la guerra de Vietnam y una fuerte crítica a los programas de estudio de educación básica, decidio en 1969 escribir una novela filosófica, distinta a las escritas por Camus o Sartre, dirigida a niños entre 11 y

²⁸ Licenciado en Filosofia por la Universidad La Salle, asistente editorial en LOGOS, revista de Filosofia y delegado de la CDMX para la Olimpiada Nacional de Filosofia.

²⁹ Llamaré FpÑ en adelante.

13 años titulada Descubriendo el Mundo de Harry cuyo objetivo era acercarlos a un pensamiento reflexivo. Así, Lipman desarrollaría una pedagogía formadora, vista como un proceso que hace del estudiante uno distinto al que es. Aquí, la idea de persona y mundo toman relevancia particular, no se trata solamente de enseñar formulas matematicas o como se componen las capas de la tierra. Estamos frente a una educación para el pensamiento. Siguiendo a Lipman (1992) este vendría siendo el pilar de una tentativa de reforma del sistema educativo para que los niños puedan alcanzar este ideal; en otras palabras, para que lleguen a ser los adultos que nosotros no hemos podido ser.

Ahora bien, ¿Cuáles son los fundamentos y alcances de la propuesta de Lipman? Esta ha sido influenciada fundamentalmente por la tradición pragmática, autores como Charles S. Pierce, George Herbert Meade, Justus Buchler, Josiah Royce y John Dewey han contribuido a su ontología, epistemología, política y a la teoría educativa. Por otra parte, en México, la recepción ha sido principalmente por el filósofo Eugenio Echeverría, siendo el creador de la CELAFIN (Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños) desde 1993 con sede en San Cristobal de las Casas, Chiapas. Además de escribir en 2004 Filosofía para Niños donde toma las bases filosoficas de Lipman y sus interlocutores en educación a saber: Vigostsky, Piaget, Ausubel y Freire.

Ahora bien, ¿Qué relación existe entre la recepción de Echeverría y Freire? Por una parte, Echeverría reconoce en Freire la relación que existe en la labor de concientizar a la población a través de la figura del docente, por supuesto, en las preocupaciones que tiene, la comunidad de diálogo es formadora de consciencia social: “Freire habla de libertad, justicia e igualdad y cree en estas palabras en la medida en que encarnen la realidad de quien las pronuncia (...) Lo que debemos promover como educadores críticos es una educación liberadora” (Echeverría, 2004, p.45). Así, Echeverría encuentra en Freire una relación con Lipman, principalmente en los dos paradigmas en la educación que detecta el filósofo norteamericano a saber: el paradigma estandar de la práctica normal y el paradigma reflexivo de la educación crítica. Siguiendo a Echeverría (2004) mientras que en el paradigma estandar se considera que los estudiantes piensan cuando aprenden lo que se les ha enseñado, en el reflexivo los estudiantes piensan cuando participan en la comunidad de indagación. A su vez, los dos autores entienden la acción como la congruencia de llevar a cabo las ideas con responsabilidad social a través de la consciencia social. En otras palabras, estamos frente a una preocupación latente: la justicia social.

No obstante, a pesar de detectar esta relación, considero que Echeverría no da cuenta o no profundiza con mayor determinación la propuesta freiriana, siendo el programa de FpÑ una continuación y un modelo educativo para llevar a puerto la pedagogía de la liberación. Veamos. Para Echeverría (2004) la comunidad de diálogo es el lugar donde los estudiantes intercambian ideas, posturas y aprenden a desarrollar un pensamiento mas crítico, es donde el carácter filosofico se manifiesta, en el momento que se desarrolla la comunidad de dialogo se presentan una serie de características cómo: construir, a partir de las ideas de los otros, un pensamiento propio, coherencia en la construccion de argumentos cuando se defiende una idea, formular preguntas que puedan generar en el otro una respuesta ante las cuestiones, generando un ambiente donde se discute con imparcialidad, es por lo que, se llega a la finalidad de la FpÑ: “formar personas críticas con consciencia social” (p. 67).

Se trata de un pensamiento de orden superior que está conformado por un pensamiento crítico, creativo y valorativo. Ahora bien, ¿Cómo se va desarrollando esto en las aulas? De acuerdo con Echeverría (2004) el pensamiento crítico da cuenta de la sensibilidad ante el contexto, pues la forma en que parten las ideas es, de una forma primaria, desde lo que se vive. El pensamiento creativo a diferencia del crítico no se va desarrollando a través de la lógica del argumento, esta inspirado por la emoción del diálogo, es como la inspiración del artista: sale en el momento. Finalmente el pensamiento valorativo refiere a una dimensión ético-valorativa el cual se va desarrollando a través del propio diálogo, es decir, en el desarrollo de los argumentos se va describiendo un tipo de persona y sociedad.

Así, cabe preguntarse ¿No es esto una forma de practicar la manera en que el filósofo brasileño concibe la educación? De acuerdo con Freire (1997) la educación no se trata de otra cosa que crear consciencia colectiva en las masas, con una necesidad absoluta de una pedagogía de la liberación que lleve a una justicia social. Concibe la filosofía como transformación, como base de una propuesta pedagógica de la autonomía, en ese sentido contiene una dimensión de reflexión y acción necesariamente transformadora del mundo, en otros espacios, Freire (1976) afirma que la filosofía en su dimensión mas profunda, confecciona: “explicación del mundo e instrumento para su aplicación” (p. 91).

Por otra parte, la educación se puede describir y practicar bajo los parámetros como opresión y deshumanización o los parámetros de liberación y diálogo ¿en qué consiste esto? De una pedagogía útil en la política, a través de lo pedagógico, las personas oprimidas, por las condiciones materiales de existencia, toman consciencia de su realidad y dan cuenta de donde se encuentran, de esa manera se pone de manifiesto la contradicción entre educar o educadora y educando o educanda, derivada de una relación dialógica, sólo de esa manera es posible salir de la pedagogía del oprimido, la figura del facilitador que a través del diálogo se transforma en una pedagogía liberadora.

Así, ¿cómo podemos embarcarnos en el camino pedagógico de la opresión hacia la liberación? Considero con el modelo de FpÑ. Al filósofo brasileño no le interesa propiamente la infancia, su preocupación está en la práctica educativa en sí misma, sin embargo, como bien apunta Walter Kohan (2020) la imagen de la infancia o de la niñez para Freire, no podría ser mas afirmativa: se trata de un modo de elogio donde se celebra lo revolucionario de no negar la curiosidad y su gusto por el preguntar, se trata de una sensibilidad por la vida, de una fuerza vital de crear y transformar, es por lo que considero que la FpÑ es la propuesta educativa para iniciar con la pedagogía de la liberación, especialmente en como la concibe Eugenio Echeverría.

Conclusión

Como forma de conclusión, la comunidad de diálogo es la estrategia de enseñanza donde pone de relieve el intercambio de ideas, el facilitador no cae en la dinámica del educador y educando, facilita el conocimiento a través del diálogo donde el estudiante toma consciencia de sí y del otro, toma consciencia de su realidad. De eso consiste el pensamiento de orden superior, de pensamientos constituyentes entre si que se logran a través de la comunidad de indagación: la sensibilidad al contexto, libertad y la dimensión ético-valorativa se integran entre sí.

En ambos casos, encontramos un distanciamiento de una educación domesticadora que enseñe conocimientos sin preocupación por aquel que está sentado enfrente de la figura de “docente”. La FpÑ de Eugenio Echeverría desarrolla un tipo de persona que toma consciencia de la justicia social en relación con la pedagogía de la liberación: la idea de hombre que esta de fondo es por principio, la consciencia de su autonomía.

Bibliografía

1. Arnaiz, G. (2007). El estado de la Cuestión El Giro Práctico de la Filosofía. *Diálogo Filosófico*, Vol. 23, 170 – 206.
2. Echeverría, E. (2004). *Filosofía para Niños*. México: AulaNueva.
3. Freire, P. (1976). *Acción Cultural para la Libertad*. Argentina: TierraNueva.
4. Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Argentina: SigloXXI.
5. Lipman M. Sharp A. M. Oscanyan F. S. (1992). *La Filosofía en el Aula*. España: Ediciones de la Torre.
6. Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca*. Argentina: Clacso.

Resumen

La enseñanza de la filosofía en el enfoque por competencias, se ha constituido como parte de la exigencia de una propuesta educativa pertinente y de calidad para los estudios del nivel medio y superior, en la Universidad de Guadalajara, sin embargo, los referentes teóricos existentes apuntalan el sentido de educar para la vida y la realización de la misma como proyecto. En el tintero se presume que se trabaja más escuela y menos aula, más aprendizaje y menos enseñanza, más práctica e incidencia en la vida cotidiana, al tiempo que menos especulación, más luz y menos sombras, menos discursos arrogantes, más lucidez y sencillez.

La educación media superior desde el ámbito de la política pública no es una opción a debate, es una determinación jurídica, todos los jóvenes entre 15 y 17 años en el Bachillerato, este es un referente que tiene su base en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), donde se eleva a rango constitucional su obligatoriedad y fue con Enrique Peña Nieto (2012-2018) que introduce el concepto de una reforma educativa de calidad y pertinencia para mover a México.

La idea de educar en y para el desarrollo de competencias fue la constante e inclusive en el sexenio de la cuarta transformación, es retomada al punto que se considera normal el planear como un rutinario el desarrollo de la filosofía como herramienta de pensamiento, como ángulo de lectura para el desarrollo argumentativo, pero también como visión humanista para la defensa de los desposeídos y sectores vulnerables. Educar en valores para la transformación o del cambio verdadero de la escuela mexicana, presentada como nueva, la discusión del setenta.

Bajo este esquema de honda raíz normativa la filosofía se nos presenta como herencia inmediata como autoayuda como eje ético para educar en valores, como apéndice de la psicología para decodificar el entramado emocional que implica vivir en un mundo líquido, pero a su vez como literatura estoica o de buenos concejos, como ángulo de lectura y entrenamiento digital para ver la luz en el marco de las sombras de la era digital.

El presente trabajo busca organizar el complejo campo de la transformación educativa en claro oscuros, en una oportunidad de pensar el presente, como escenario de futuro, como ruta o guía del cambio, saber que se tiene, ¿cuál es nuestro punto de partida, ¿cuáles es el estado de la cuestión de la filosofía como disciplina, pero también como y para donde apunta el desarrollo argumentativo de filosofía para qué?

¿Qué nos dejaron 16 años de lucha y resistencia frente al esquema del Bachillerato General por Competencias?, de que hablamos hoy cuando se retoma el humanismo y la idea de Nueva Escuela Mexicana, pero, sobre todo, cómo nos tendremos que mover en este mar de aparente calma a la que nos ha convocado la Universidad de Guadalajara para regresar el Bachillerato General, con tendencia a una metodología participativa de construcción de proyectos de aprendizaje inter y multidisciplinares. Sin lugar a dudas un camino de luz y sombras para los próximos años.

³⁰ Profesor Docente Tiempo Completo Titular "C", adscrito a la Escuela Preparatoria No. 7, Universidad de Guadalajara.

Palabras claves: Filosofía, modernización, globalización, educación, enseñanza, aprendizaje, evaluación.

Introducción

Es la filosofía un campo de conocimiento fundamental en la propuesta de Bachillerato General en la Universidad de Guadalajara, se encuentra enlistada en su plan 2024 de regreso al Bachillerato General, la respuesta es sí. La filosofía, en el plan de estudio del nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara, es una sobreviviente de las reformas curriculares por competencias de los últimos 20 años, con un sin número de claro oscuros, que le caracterizan como campo de objetos y funciones preestablecidas.

En el 2008, con la reforma educativa del SNB de Presidente Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, la filosofía dejó de ser un campo disciplinar con cursos de historia de la filosofía, epistemología y ética, con 11 horas a la semana, para ser de tan solo 6 horas, como cursos de autoayuda, para la trascendencia y como taller de normalización de la conducta moral, el primero con el título de Identidad y Filosofía de Vida y el segundo como Reflexión Ética, esto es, la filosofía se nos presenta como radiante luz, como contemplación absoluta de lo vivido en el mundo posmoderno. Con la actualización de los programas de 2015, el curso de comprensión de la ciencia, paso de ser un curso sombrío de introducción metodología para el estudio del método experimental a la discusión inicial y luz casi vacía por un curso de epistemología.

Para el cierre del 2024, la filosofía se presentará como despertar luminoso para la argumentación y defensa, como análisis filosófico, como campo de debate en los campos de objetos propios de las ciencias.

En lo que corresponde al debate de qué cambiar y qué conservar del bachillerato vigente de explícito mote de competencias, este se encuentra en metamorfosis, en transición al velado e incipiente bachillerato de orientación en ciencias o de sólida base científica.

La filosofía como disciplina y campo de objetos interdisciplinar

La filosofía o mejor dicho la actividad filosófica, existe en la sociedad, en las prácticas formativas formales e informales, en los idearios de los partidos políticos, en las agrupaciones y asociaciones gremiales, en fin, la filosofía se nos presenta entre luces y sombras de cualquier espacio social.

La filosofía y los filósofos surgen en este marco de relaciones sociales, la cuestión es que ahí están, pero, ¿cómo se forman estos actores sociales?, la respuesta es concreta, se forman en el lugar mismo en el que se encuentran, esto es, en la práctica de los espacios sociales, las calles, mercados, plazas, escuelas y universidades. Es entonces, en el diario vivir donde se forman, reproducen, recrean, rechazan, cuestionan y proponen, pero siguen estando y actuando para justificar o rechazar el estado de cosas y de relaciones existentes.

Se comparte la tesis de la que la educación es un bien cultural, que un docente es un intelectual afín a un campo disciplinar, ¿que los procesos de certificación son una moda que llegó para quedarse, qué los cursos y certificaciones obtenidos son una carta de presentación de los profesores, que ser docente en filosofía no basta con ser un experto

disciplinar que conoce la asignatura y sabe cómo enseñarla, qué hoy en día todo debe ser gamificado, que un proceso educativo formal, no puede ser pensado al margen de las renovaciones y revoluciones informáticas, vivir en medio de mil aulas es la constante.

Diseño curricular y práctica curricular docente en filosofía

El diseño curricular de una institución educativa es simplemente la oferta de formación que se ofrece al público en general, o como se dice en este momento a los usuarios, a los clientes interesados en cursar un plan de estudio, del nivel educativo que se trate.

En el caso que nos ocupa es el del Nivel Medio Superior, en su acepción de Bachillerato General, por lo que, si reconstruimos la acontecido en la Universidad de Guadalajara, estaremos haciendo una recuperación de cómo fue concebida la filosofía y su enseñanza en los último 50 años.

Los 4 grandes programas educativos fueron los siguientes;

- a) El modelo de Bachillerato Unitario con Adiestramiento vigente de 1972, con una actualización de programas en el 80.
- b) El denominado Bachillerato General de 1990
- c) El robustecido Bachillerato General por Competencias a partir de 2008, por último
- d) En el recuento con el Bachillerato General aprobado en el 2024, para su operación en enero de 2025.

En este devenir histórico la UdeG, como institución de educación superior, autónoma respecto del estado, ha regulado sus procesos administrativos y definición educativa, por lo que ha implementado una estrategia de orientación educativa, marcada en los setentas y ochentas en el marxismo de orientación soviética, donde a la luz del materialismo dialectico e histórico se trabajaba un curso temático primero: El ser, el tiempo, la conciencia, el origen de la vida, etc., para luego pasar a la historia de la filosofía, la ética, la metodología y la lógica.

A mediados de los 80s, la reforma emprendida nos acercó al pensamiento latinoamericano, a la filosofía de la liberación, al tiempo que se desarrolla una fuerte tendencia a un marxismo abierto, critico de tipo praxiológico, a un existencialismo y a una filosofía analítica hermeneútica, acorde a la posmodernidad.

Entre luces y sombras llega el 2008 y nos lleva al discurso empresarial de la educación fincada en la marca del mercado y el desarrollo de competencias para el libre desempeño laboral y existencial de los seres humanos y se nos presenta la filosofía como trascendentalismo, como filosofía de vida, con tintes tomistas y poca alteridad, la ética sigue su curso en la visión del deber kantiano y con un fuerte acercamiento a la ética práctica, a la ética aplicada, a la ciudadanización del deber y la responsabilidad, sin embargo, el embate de la autoayuda como expresión de educación para la liberación del sujeto a partir de sí mismo, siguió presente.

Un dato sobresaliente de las últimas dos décadas, fueron las acciones de formación de profesores rumbo a la certificación de competencias, en un ejercicio institucional de adecuación de prácticas de desempeño académico. La formación de los profesores –

docentes, se encuentra vinculada a cierta idea de la innovación de prácticas docentes concretas en el salón de clase. En los últimos 4 años en eje cambio entre luces y sombras propias de la postpandemia para una certificación disciplinar por esa razón se habla de rutas y trayectorias formativas en la didáctica de la filosofía.

Alineamiento entre el Diseño Curricular, la Formación del Docente y el Desempeño resultante como producto formativo, como práctica didáctica para la enseñanza de un área específica del conocimiento, en este caso de la filosofía, por lo que es necesario replantear lo siguiente. ¿Quiénes son los docentes de la Universidad que trabajan en la Enseñanza de la Filosofía?, ¿Cuál es el modelo académico vigente en la Institución y cuáles es el proyecto de mejora o de enriquecimiento que se tiene proyectado para esta sociedad poscovid?, ¿La filosofía como disciplina específica, está presente en los planes de estudio del Nivel Medio?, ¿Para qué certificar docentes en la enseñanza de la filosofía?, ¿Es la educación un instrumento, una herramienta, o es en sí misma un fin?, ¿Qué aporta la filosofía a los estudiantes del nivel medio o Bachillerato?

La enseñanza de la filosofía en la era digital

La vida actual nos exige justificar a cada momento la razón instrumental de la modernidad, esto es las tecnologías de la información, del conocimiento, de la comunicación y del empoderamiento comercial y de consumo que nos modernizan, no podemos hacer nada sin el internet, el cambio digital es la constante de un mundo que exige la innovación, la renovación y competitividad de las herramientas que hacen posible las prácticas cotidianas de los seres humanos. Lo nuevo se consume y se agota a la brevedad.

El desarrollo del conocimiento científico es lo importante, la modernidad exige esa condición, la modernidad ha significado un cambio en la vida del ser humano, El ser humano no solo ha modificado la naturaleza, sino que se ha modificado así mismo. Es por esta razón que el rasgo característico del conocimiento científico ha sido el de la creatividad y la renovación permanente.

En la era de la información y la comunicación el conocimiento es el pilar fundamental de la red de redes que se extiende por todas partes del mundo, reduciendo considerablemente el tiempo y el esfuerzo empleado en la búsqueda de nueva información y en consecuencia en la transformación de saberes. La red forma parte del ser social de la sociedad, por tanto, la vigencia social y profesional del docente como acompañante de los sujetos que aprenden es severamente cuestionada.

El intelectual en la sociedad red es menospreciado, no divierte, no aconseja, su aportación como visión del mundo no es requerida o simplemente no es deseada, en la cultura moderna la filosofía es un saber inútil, pero contradictoriamente es remplazada por píldoras de autoayuda, como un intento por reconciliarte con el tiempo, con el destino, con la vida que no tiene remedio y que ha tocado vivir. La sociedad requiere de influencer, no de intelectuales, de creadores de contenidos que inviten al consumo de una marca, no de críticos al sistema de consumo, sino de impulsores de hashtags, de tendencias en los seguidores en las redes sociales, no de comunicadores, no de abanderamiento de causas a partir de la lucha política.

Conclusiones

No está en discusión que la filosofía es una sobreviviente de las reformas educativas que buscan reducirla a un curso de valores o en el mejor de los casos a un curso de autocomprensión y búsqueda de trascendencia casi mística.

¿Para qué filosofía?, la filosofía es un eterno preguntar acerca del pensamiento, del conocimiento que se tiene del mundo, del hombre y de la naturaleza, pero, sobre todo, de la relación que el hombre establece para actuar en esa constante necesidad de crear, de transformar las condiciones materiales y espirituales de existencia.

Se comparte la tesis de que la filosofía es un conjunto de saberes, no es un conocimiento especializado de un objeto determinado, no es una ciencia, sino más bien, una reflexión y toma de postura sobre los saberes disponibles. El filósofo cuestiona, reflexiona sobre el sentido que adquiere el pensamiento en una búsqueda del sentido de vivir. El hombre entonces tiene necesidad de la filosofía, piensa la vida y vive la necesidad de pensamiento

La didáctica es considerada a partir del plano instrumental, la operatividad del método de enseñanza – aprendizaje, que va del enfoque propio de la tecnología educativa y a la fundamentación psico-cognitiva del conductismo, a la enseñanza programada y sistémica, al enfoque critico-reflexivo del modelo del aprendizaje, con la fundamentación cognitiva mediacional, para concluir en el enfoque curricular contextualizado por competencias y del aprendizaje significativo, investido y mixto o b-learning.

Es un hecho, vivimos en la era digital, en la sociedad de la información, en la sociedad del conocimiento, en la era del internet y, por lo tanto, de una acelerada manera de concebir y revolucionar todas las actividades que el hombre realiza, entre ellas la educativa.

El control, la supervisión y la conquista de metas, a modo de productos, es lo que nos caracteriza culturalmente como sociedad globalizada, posmoderna y compleja. El alumno deja de ser un sujeto en formación, ahora es un cliente, la educación universitaria no gira en torno a la humanización del ser humano y capacitarlo para generar bienes y servicios, si no en forma práctica la de ofrecer, un título profesional o una certificación de competencias, la que debe garantizar indicadores de eficiencia, eficacia y bajo costo de un producto o servicio. La modernización es la ofrecer una cultura general al servicio de la eficiencia.

La filosofía más que lógica de argumentación, más que visión y militancia política por el cambio del sistema, ha sido la de sobrellevar la carga de la vida rutinaria que implica trabajar para cubrir metas e indicadores de productividad, es por eso que se presenta como autoayuda, que las ideas filosóficas no te atormenten por la lucha por mejores condiciones, sino de simple concejo para llevar la vida a plenitud, que la filosofía te permita comprender la vida como la suma de innumerables momentos que no podrás cambiar

Es indiscutible que el Internet es una poderosa herramienta para ayudar a la difusión de la ciencia y la cultura y en consecuencia de acercar a la sociedad a los centros de información, entonces se deberá considerar que su uso en el ámbito educativo, fomenta el aprendizaje creativo, por tanto, convendrá impulsar entre los estudiantes y profesores, como referente obligado del innegable impacto que tiene en el presente y que tendrá en el futuro; además de que el desarrollo tecnológico marcha a la par de la vida social, esto es, acompañando a las nuevas generaciones como sociedad globalodigitales de la red mundial y exigirá a partir de ese marco la competitividad y pensamiento complejo.

Es un hecho las instituciones educativas han considerado de gran relevancia el equipamiento e infraestructura tanto de aulas consideradas inteligentes como el diseño de quioscos y plazoletas para el uso de redes inalámbricas que permitan el uso de estas nuevas supercarreteras de la información y la comunicación. Avance tecnológico que de entrada está flexibilizando la modalidad presencial, al considerar que buena parte del tiempo dedicado al estudio es o puede ser aprovechado alternando la presencialidad con sesiones o rutinas de búsqueda y de retroalimentación social del conocimiento a partir de sesiones virtuales.

Con el uso de la Web el profesor de filosofía dedica menos tiempo en la presentación y acercamiento al contenido de su disciplina, unidad de aprendizaje o área del conocimiento, disponiendo de más tiempo para realizar ejercicios de transversalidad del conocimiento y generando un ambiente de aprendizaje que permita al estudiante el desarrollo de competencias blandas; conocimientos, habilidades y actitudes, que le permitan elevar la comprensión del tema, no como simple enumeración de contenidos, más bien, como relación y enjuiciamiento crítico, esto es, un aprendizaje significativo que le permita producir una mejor calidad del razonamiento.

Referencias

- Imbernón, F. Coordinador. (2005). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España. Editorial GRAO
- Perrenoud, Ph. (2007) Diez nuevas competencias para enseñar. México. GRAO
- Muñoz, P. (2023) Apaga el celular y enciende tu cerebro. Manipulación, control y destrucción del ser humano. Editorial HarperEnfoque.
- Sánchez, A (1980) Filosofía de la praxis. Editorial Grijalbo. México.
- Universidad de Guadalajara (2008) Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior. México. Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara (2008) Bachillerato General por Competencias. Ajuste operativo. Documento de trabajo enero de 2008. México. Universidad de Guadalajara.
- Delors, Jacques (2005). *La educación encierra un gran tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI* [Versión electrónica]. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Introducción General al Taller:

Este taller busca sumergir a los jóvenes en la reflexión filosófica sobre dos aspectos fundamentales que afectan profundamente su vida y el desarrollo: la identidad y su autenticidad. Los jóvenes están en una etapa de su vida en la que enfrentan muchas presiones, tanto internas como externas, para definir quiénes son, qué desean para su futuro y cómo deben actuar dentro de una sociedad que constantemente les dicta cómo deben comportarse.

Objetivo general:

Este taller tiene como objetivo general fomentar la reflexión crítica en los jóvenes sobre su propia experiencia de ser jóvenes y cómo se posicionan filosóficamente ante temas como el propósito de la vida, la autenticidad, así como la toma de decisiones, provocando que de esta manera desarrollen habilidades de diálogo y pensamiento crítico, para que se sientan capaces de expresar sus ideas en un entorno tanto seguro como respetuoso y de esta forma proporcionarles un espacio donde puedan detenerse a pensar además de cuestionarse para poder compartir sus inquietudes filosóficas y personales sobre quiénes son y hacia dónde se dirigen.

Metodología del trabajo

Estructura: El taller está dividido en 4 actividades principales, cada una con un objetivo específico que se desarrolla en tres niveles:

1. Reflexión individual: Permitir que cada joven piense sobre sí mismo, sin influencias externas, antes de compartir con otros, de esta manera se responde el saber individual y perceptivo.
2. Trabajo en grupo: Fomentar la capacidad de discusión respetuosa y colaborativa, y contrastar las ideas individuales con las de sus compañeros generando el diálogo y la discusión de ideas entre los participantes.
3. Síntesis y conclusiones grupales: Incentivar la generación de conclusiones a partir del intercambio de ideas, generando ideas retroalimentadas y buscando la aplicación de esas conclusiones en su vida diaria.

La metodología del taller filosófico se basa en una combinación de aprendizaje activo y constructivismo social, promoviendo el autorreflexión y el trabajo en grupo como herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico. Los enfoques pedagógicos de John Dewey, Paulo Freire y Lev Vygotsky sustentan la estructura de las actividades, ya que se prioriza la interacción entre los participantes, la construcción del conocimiento de manera colectiva y la aplicación de la reflexión filosófica a la vida diaria.

- Aprendizaje activo y experiencial (John Dewey):

³¹ Docentes de la Escuela Preparatoria Regional De San Miguel El Alto, SEMS, UDG.

El filósofo y pedagogo John Dewey defendía que el aprendizaje debe ser activo, basado en la experiencia del estudiante y en su interacción con el entorno. A lo largo de este taller, se invita a los jóvenes a reflexionar sobre su propia vida y sus experiencias, creando así un espacio donde ellos son los protagonistas de su aprendizaje. Dewey también subrayaba que el aprendizaje debe tener un propósito práctico en la vida diaria, por lo que todas las actividades se orientan a conectar los conceptos filosóficos con las realidades cotidianas de los participantes.

Justificación en la metodología:

- La primera actividad, que invita a los jóvenes a reflexionar sobre “¿Qué significa ser joven?”, está basada en la idea de que los autorreflexiones un acto de aprendizaje activo, donde el individuo conecta la teoría filosófica con su propia experiencia.
- Dewey afirmaba que la experiencia individual se enriquece cuando se contrasta y comparte con otros, lo cual se promueve en la discusión en grupos pequeños.
- Educación dialógica y crítica (Paulo Freire):

Paulo Freire, con su enfoque en la educación liberadora, argumentaba que el diálogo es esencial para el aprendizaje. Para Freire, la educación debe permitir que los estudiantes cuestionen el mundo que les rodea y construyan conocimiento de manera conjunta, en un proceso dialógico que fomente el pensamiento crítico. Este enfoque está presente en las actividades donde los jóvenes debaten sobre la autenticidad, explorando ideas en grupos y cuestionando sus propias creencias y las de los demás.

Justificación en la metodología:

- Las actividades de debate en grupos siguen la filosofía freireana de la educación dialógica. Los participantes no son vistos como receptores pasivos del conocimiento, sino como agentes activos que construyen el conocimiento en conjunto, a través del diálogo y la reflexión crítica.
- El debate sobre el dilema “¿Es posible ser auténtico en un mundo que nos presiona a ser de una cierta manera?” les permite explorar temas profundamente conectados con la conciencia crítica que promovía

Freire.

- Constructivismo social (Lev Vygotsky): Lev Vygotsky, uno de los teóricos más influyentes en la educación, proponía que el aprendizaje se construye a través de la interacción social. Según su teoría, los individuos desarrollan ideas y conocimientos más profundos cuando participan en actividades colaborativas y en entornos de apoyo social, lo que potencia su zona de desarrollo próximo (ZDP).

En este taller, se fomenta que los jóvenes construyan juntos sus ideas sobre identidad y autenticidad a través del trabajo en equipo, reconociendo que las ideas se desarrollan de manera más completa cuando se trabaja en colectivo.

Actividad 1: Reflexión inicial

“¿Qué significa ser joven?”

Duración: 10 minutos

Material necesario: Hojas de papel y bolígrafos o lápices

Descripción de la actividad:

Los participantes deben reflexionar individualmente y responder por escrito a la pregunta “¿Qué significa para ti ser joven?”. Aquí es fundamental que se les dé un espacio tranquilo donde puedan pensar libremente. Esta reflexión debe durar al menos 5 minutos para asegurar que tengan tiempo suficiente para profundizar en la pregunta. Es importante que no sientan prisa y puedan considerar sus emociones, experiencias y perspectivas al respecto.

Luego de la reflexión individual, se formarán pequeños grupos de 4 a 5 personas. Cada miembro del grupo compartirá su respuesta, y a partir de ahí se comenzará un diálogo donde comparen sus ideas. Se les debe guiar para que identifiquen similitudes y diferencias entre sus respuestas. Cada grupo tendrá 5 minutos adicionales para discutir las respuestas.

Propósito de esta actividad:

El objetivo de esta primera actividad es crear un espacio inicial de autoexploración donde los jóvenes puedan examinar y poner en palabras lo que significa para ellos ser jóvenes. No se trata de una respuesta correcta o incorrecta, sino de abrir la puerta a la autorreflexión. Compartir sus respuestas en pequeños grupos les permite ver cómo sus percepciones pueden coincidir o diferir con las de sus compañeros, lo que a su vez les ayuda a darse cuenta de la diversidad de experiencias dentro de un grupo de iguales.

Justificación filosófica:

El autorreflexión es esencial en esta actividad porque ayuda a los jóvenes a tomar conciencia de su propio ser en el mundo, como diría Martin Heidegger; “La juventud es una fase importante en la que las personas comienzan a hacer preguntas fundamentales sobre su existencia”, algo que se traduce en la famosa idea del “Dasein” (ser-ahí). Este es el momento en que empiezan a preguntarse sobre quiénes son y qué papel tienen en el mundo.

Guía para el facilitador:

Es importante que el facilitador pase de grupo en grupo, escuchando las discusiones, pero sin interferir directamente. El facilitador puede hacer preguntas aclaratorias o

pedir más detalles a algún participante para mantener la conversación activa, pero el diálogo debe fluir naturalmente. Se debe hacer énfasis en que no hay respuestas equivocadas y que cada joven está en su derecho de pensar y sentir de manera diferente.

Actividad 2: Introducción a conceptos filosóficos “Identidad y Autenticidad”

Duración: 15 minutos

Material necesario: Pizarrón, marcadores, proyector (opcional)

Descripción de la actividad:

En esta actividad se introducirá a los jóvenes en dos conceptos filosóficos fundamentales: Identidad y Autenticidad. Se explicará cada concepto de manera sencilla, con ejemplos que puedan relacionar con su vida cotidiana. Aquí se debe evitar el uso de términos filosóficos complejos y en su lugar utilizar situaciones con las que los jóvenes estén familiarizados.

- **Identidad:** Se explicará cómo la identidad es lo que nos define como personas. Incluye aspectos como nuestros valores, creencias, intereses y cómo nos vemos a nosotros

mismos frente a los demás. Un ejemplo podría ser cómo alguien decide qué ropa ponerse para reflejar su personalidad o cómo se identifican con ciertos grupos de amigos.

- Autenticidad: Finalmente, la autenticidad se discutirá como la capacidad de ser fieles a nosotros mismos. Se puede abordar cómo muchas veces la sociedad o nuestros amigos nos presionan para actuar de una cierta manera, y cómo ser auténtico significa mantener nuestros principios incluso en esas situaciones.

Justificación filosófica:

John Locke: La construcción de la identidad a partir de la memoria y la experiencia, la concepción de la identidad en la obra de John Locke, particularmente en su Ensayo sobre el entendimiento humano (1690), parte de una visión empírica de la mente humana. Para Locke, el ser humano nace como una tabula rasa, una "pizarra en blanco", que se va llenando con las experiencias adquiridas a lo largo de la vida.

Según él, la identidad personal no se define por la permanencia de una sustancia o esencia inmutable, sino por la continuidad de la conciencia, y esta conciencia se fundamenta principalmente en la memoria.

La memoria es el núcleo del "yo", pues es lo que nos permite tener conciencia de nosotros mismos a lo largo del tiempo. Locke argumenta que la identidad se forma y mantiene a través del recuerdo de nuestras experiencias pasadas, las cuales se integran en una narrativa coherente de quiénes somos. Así, la experiencia vivida y recordada da sentido de continuidad y proporciona una base sólida para la autopercepción. Sin memoria, afirma Locke, no habría identidad, ya que no seríamos capaces de reconocernos como los mismos individuos a través del tiempo. Es decir, el "yo" es una construcción que depende de nuestra capacidad para recordar y conectar nuestras experiencias pasadas con nuestro presente.

En este sentido, la memoria no es solo un almacenamiento de eventos, sino un proceso activo mediante el cual el sujeto se identifica a sí mismo. Por ejemplo, la conciencia de haber realizado una acción en el pasado y poder traerla al presente es lo que nos otorga responsabilidad moral por nuestras acciones. Desde la perspectiva de Locke, la identidad se construye, se reconstruye y se transforma constantemente a medida que acumulamos nuevas experiencias, y la reflexión sobre ellas nos permite auto-comprendernos como sujetos cambiantes y en constante evolución.

Martin Heidegger: La importancia de la autenticidad frente a la presión social. Por otro lado, Martin Heidegger, en su obra Ser y tiempo (1927), plantea una visión existencialista de la identidad que contrasta en algunos aspectos con la propuesta empirista de Locke. Heidegger introduce el concepto del Dasein, que describe la existencia humana en su dimensión más auténtica. Según él, la mayoría de los seres humanos vive sumida en una existencia inauténtica, conformándose con las expectativas, normas y presiones sociales que los rodean. La vida inauténtica se caracteriza por una falta de cuestionamiento y una aceptación pasiva de lo que "se hace" y lo que "se dice" en la sociedad.

La autenticidad, para Heidegger, surge cuando el individuo toma consciencia de su finitud y de su existencia temporal, lo que le permite distanciarse de la "dictadura de lo impersonal" (lo que él llama el Sein o el "uno"). Este distanciamiento no implica un rechazo total de lo social, pero sí una elección consciente de actuar desde un lugar genuino, tomando decisiones en función de las propias convicciones y no de las expectativas externas. En otras palabras, ser auténtico es ser consciente de la muerte y de la inevitabilidad de la temporalidad de nuestra existencia, lo que nos obliga a definirnos desde nosotros mismos, en lugar de conformarnos con definiciones dadas por otros.

Heidegger considera que la autenticidad es el modo de ser más verdadero, ya que permite al individuo apropiarse de su propia vida, sus decisiones y su destino, en lugar de ser arrastrado por la corriente social. Este concepto de autenticidad es crucial en la construcción de la identidad, pues plantea la necesidad de una auto-reflexión profunda y de tomar responsabilidad por la propia existencia. Mientras Locke señala la importancia de la memoria y la experiencia para la continuidad del "yo", Heidegger subraya que la identidad no solo se forma en función de lo que hemos sido, sino en la manera en que elegimos ser, reconociendo nuestra libertad y responsabilidad en cada decisión.

Diálogo entre Locke y Heidegger

Aunque las teorías de Locke y Heidegger parten de fundamentos filosóficos distintos, ambas ofrecen perspectivas valiosas para comprender la construcción de la identidad. Locke nos enseña que la identidad se construye a lo largo del tiempo mediante la memoria y la experiencia; sin embargo, Heidegger nos recuerda que esta construcción no debe ser pasiva ni automática. Para vivir una vida auténtica, debemos cuestionar constantemente nuestras acciones, nuestras decisiones y el sentido que damos a nuestra vida.

Locke podría ser criticado por no profundizar en la dimensión existencial de la identidad. Si bien su análisis de la memoria y la experiencia ofrece una visión coherente del yo, no aborda el problema de la autenticidad o el riesgo de que la identidad sea moldeada por presiones externas. En este sentido, Heidegger aporta una capa de complejidad, al afirmar que la verdadera identidad solo se revela cuando el individuo enfrenta la realidad de su ser finito y elige vivir de manera auténtica.

La construcción de la identidad es, por tanto, un proceso dinámico que involucra tanto la acumulación de experiencias, como propone Locke, como la reflexión constante sobre el sentido de nuestra existencia en un mundo que tiende a imponernos normas y expectativas, como sugiere Heidegger.

Propósito de esta actividad:

El propósito de esta parte es introducir los conceptos filosóficos de una manera accesible y relacionarlos directamente con las experiencias personales de los jóvenes. Se busca que los participantes vean cómo estas ideas no están alejadas de la realidad, sino que tienen un impacto en sus vidas diarias.

Guía para el facilitador:

El facilitador debe presentar estos conceptos de manera clara y sencilla, asegurándose de que los jóvenes comprendan lo que significan. Se puede hacer uso de ejemplos de la vida cotidiana, como las decisiones que enfrentan en su escuela, sus relaciones personales o su vida familiar, para que vean la relación entre la teoría filosófica y su vida diaria.

Actividad 3: Trabajo en grupos

Debate sobre la Autenticidad

Duración: 25 minutos

Material necesario: Hojas de papel y bolígrafos o lápices

Descripción de la actividad:

Los participantes se dividirán nuevamente en grupos de 4-5 personas y se les presentarán dos dilemas filosóficos para discutir: • Dilema 1: "¿Es posible ser auténtico en un mundo

que nos presiona a ser de una cierta manera?" Aquí se les invita a reflexionar sobre las múltiples

presiones que enfrentan los jóvenes hoy en día: las redes sociales, los medios de comunicación, las expectativas familiares, etc. ¿Hasta qué punto es posible ser auténtico frente a todas estas influencias?

- Dilema 2: "¿Me considero auténtico?" Este dilema es más personal y requiere que los jóvenes examinen cómo se perciben a sí mismos. ¿Sienten que actúan de manera coherente con sus valores y creencias, o que muchas veces se ven obligados a actuar de manera distinta para encajar en algún grupo?

Cada grupo tendrá 15 minutos para discutir ambos dilemas. Luego, deberán sintetizar sus conclusiones en una hoja y elegir a un representante para compartir sus reflexiones con el grupo completo.

Justificación filosófica:

Erich Fromm: La lucha entre la autenticidad y la conformidad social. Erich Fromm, en su obra *El miedo a la libertad* (1941), explora la tensión inherente entre la autenticidad individual y la conformidad social, argumentando que la lucha por ser auténticos es uno de los desafíos más fundamentales de la existencia humana. Fromm analiza cómo, en el contexto de la modernidad, el ser humano enfrenta una contradicción esencial: por un lado, busca la libertad individual, pero por otro, teme la responsabilidad y el aislamiento que esta implica. Este temor lleva a muchos a sacrificar su autenticidad para conformarse a las expectativas y normas de la sociedad.

Según Fromm, la conformidad social se manifiesta en la tendencia de los individuos a adoptar identidades prefabricadas, ajustándose a roles y comportamientos que les ofrecen un sentido de seguridad y pertenencia, aunque a costa de su verdadero yo. Para Fromm, esta adaptación pasiva es una forma de alienación que despoja al individuo de su autonomía y creatividad. En lugar de vivir de acuerdo con sus deseos y potenciales auténticos, el individuo se convierte en una réplica de los valores y normas impuestos externamente, perdiendo así su sentido de unicidad y espontaneidad.

La autenticidad, según Fromm, se alcanza a través de la auto-realización, que requiere coraje para liberarse de las ataduras sociales y confrontar el miedo a la soledad y al aislamiento. Esta autenticidad no implica un rechazo total de la sociedad,

sino una relación consciente y crítica con ella, en la que el individuo es capaz de tomar decisiones desde su propio ser, sin sucumbir a las presiones externas. La verdadera libertad no es simplemente la ausencia de restricciones, sino la capacidad de actuar de acuerdo con la naturaleza propia, lo que implica un profundo autoconocimiento y una voluntad de resistir la conformidad impuesta por el entorno social.

En resumen, Fromm destaca la importancia de que el ser humano desarrolle una identidad basada en la autenticidad personal, en lugar de adaptarse mecánicamente a las estructuras sociales. Este proceso implica una lucha constante, ya que la sociedad ofrece soluciones fáciles y tentadoras al temor a la libertad, pero solo la autenticidad puede llevar al individuo a una vida plena y significativa.

Simone de Beauvoir: La influencia del "Otro" en la construcción de la identidad. Simone de Beauvoir, una de las filósofas más influyentes del siglo XX, en su obra *El segundo sexo* (1949), expone una visión de la identidad basada en la dialéctica entre el "Yo" y el "Otro". Beauvoir señala que la construcción de la identidad, especialmente en el caso de las

mujeres, ha estado marcada históricamente por la mirada y el juicio del "Otro", en particular del hombre en una sociedad patriarcal. En su análisis,

De Beauvoir argumenta que la identidad no se forma en el vacío, sino que es un proceso relacional en el que el individuo se define en función de su interacción con los demás. El "Otro" se convierte en una presencia constante que influye en la forma en que una persona se percibe a sí misma y es percibida por la sociedad. En el caso de las mujeres, De Beauvoir sostiene que han sido tradicionalmente vistas como el "segundo sexo", es decir, definidas en oposición a los hombres, que ocupan el rol de "sujeto" o "Yo". Las mujeres, por tanto, han sido objetificadas, siendo vistas no como individuos autónomos, sino como "lo Otro" en relación con el hombre. Esta condición histórica ha limitado la posibilidad de que las mujeres desarrollen una identidad auténtica y plena, ya que se les ha negado el acceso a la subjetividad y la agencia.

Beauvoir postula que la liberación de este "ser-para-otros" es fundamental para que las mujeres, y cualquier persona sujeta a la opresión del "Otro", puedan construir una identidad auténtica. Esto implica una lucha constante por el reconocimiento como sujetos independientes y autónomos, capaces de definir su propia existencia sin estar subordinados a las expectativas o proyecciones ajenas. En el contexto más amplio, la obra de Beauvoir invita a reflexionar sobre cómo las relaciones interpersonales y sociales influyen en la construcción de la identidad, y cómo la emancipación del "Otro" es un paso necesario hacia la autodeterminación.

Sócrates: La importancia de hacer preguntas para llegar a la verdad (Mayéutica) Sócrates, uno de los grandes filósofos de la Antigua Grecia, introdujo una forma particular de indagación filosófica conocida como la mayéutica, que consiste en el arte de hacer preguntas para guiar a los interlocutores hacia la verdad. En los diálogos platónicos, Sócrates se presenta como alguien que no impone verdades, sino que mediante preguntas bien planteadas lleva a los demás a descubrir, por sí mismos, las inconsistencias en su pensamiento y, finalmente, a encontrar un conocimiento más profundo.

La mayéutica parte de la idea de que cada individuo tiene dentro de sí la capacidad de llegar a la verdad, pero que este proceso requiere una reflexión constante y una autocrítica rigurosa. En lugar de aceptar dogmas o suposiciones sin cuestionamiento,

Sócrates insiste en la necesidad de examinar todas las ideas a través del diálogo, lo que permite a los individuos confrontar sus prejuicios y creencias erróneas. Este método no solo busca la verdad, sino también una mayor comprensión de uno mismo, ya que a medida que el individuo responde a las preguntas, va revelando aspectos ocultos de su propia identidad y concepción del mundo.

La importancia de este enfoque radica en que resalta el valor del cuestionamiento como un medio para el autoconocimiento y la construcción de una identidad más sólida y reflexiva. Sócrates nos enseña que no podemos basar nuestra identidad ni nuestras creencias en ideas no examinadas; debemos estar dispuestos a cuestionar incluso nuestras certezas más profundas para acercarnos a una comprensión más auténtica de nosotros mismos y de la realidad.

Diálogo entre Fromm, De Beauvoir y Sócrates

Aunque las filosofías de Fromm, De Beauvoir y Sócrates abordan distintos aspectos de la identidad y la autenticidad, todas comparten la idea de que el proceso de autoconstrucción está profundamente influido por factores sociales, pero que también existe una capacidad individual para resistir esas influencias y alcanzar un mayor grado de autenticidad.

Fromm y De Beauvoir exploran la presión que la sociedad ejerce sobre el individuo, ya sea a través de normas sociales (Fromm) o a través de la construcción de la identidad en relación con el "Otro" (De Beauvoir). Ambos destacan la importancia de resistir estas fuerzas para alcanzar una identidad genuina. Sócrates, por su parte, complementa esta visión al señalar que el camino hacia la verdad y la autenticidad pasa por el cuestionamiento continuo, tanto de las ideas externas como de las propias.

En conjunto, estas tres perspectivas filosóficas nos invitan a reflexionar sobre la importancia del autoconocimiento y la autenticidad, y nos proporcionan herramientas para desafiar las influencias externas que buscan moldear nuestra identidad. La autenticidad no es un estado que se alcanza una vez y para siempre, sino un proceso dinámico de auto-reflexión, resistencia y re-construcción, que exige tanto el coraje para ser uno mismo, como la voluntad de cuestionar profundamente las propias creencias y las influencias sociales.

Propósito de esta actividad:

El objetivo de esta actividad es fomentar el debate filosófico y la discusión colaborativa. Aquí los jóvenes deben aprender a escuchar y respetar las opiniones de los demás, además de desarrollar sus habilidades de argumentación. La autenticidad es un concepto profundamente personal, por lo que también se busca que cada participante haga una introspección sobre su propio comportamiento y creencias.

Guía para el facilitador:

El facilitador debe asegurarse de que las discusiones fluyan de manera respetuosa y ordenada. Puede moverse de grupo en grupo para hacer preguntas aclaratorias o guiar la conversación si ve que algún grupo está atascado. Sin embargo, es importante que no imponga su visión, sino que permita que los jóvenes lleguen a sus propias conclusiones.

Actividad 4: Cierre grupal

"Compartiendo nuestras conclusiones"

Duración: 10 minutos

Material necesario: Ninguno

Descripción de la actividad:

En esta última parte del taller, cada grupo compartirá las conclusiones a las que llegaron en la actividad anterior. Se les dará la oportunidad de exponer sus reflexiones sobre los dilemas debatidos, y luego se abrirá una ronda final de opiniones donde todos los participantes podrán compartir voluntariamente sus aprendizajes o pensamientos.

Propósito de esta actividad:

El objetivo es cerrar el taller reforzando la idea de que la filosofía es una herramienta útil para la vida diaria. Los jóvenes deben salir del taller con una comprensión más clara de sí mismos y de cómo pueden aplicar los conceptos de identidad y autenticidad en su vida diaria.

Justificación filosófica:

Aristóteles: La importancia del diálogo como medio para alcanzar la verdad y la sabiduría. Aristóteles, en su vasta obra filosófica, subraya el valor del diálogo como un método esencial para alcanzar la verdad y cultivar la sabiduría. En particular, en su Ética a

Nicómaco y Política, destaca que el ser humano es, por naturaleza, un *zoon politikon*, es decir, un animal social cuya capacidad de razonar y dialogar es fundamental para su desarrollo pleno como ser racional y moral. Para Aristóteles, el diálogo no es solo una herramienta de comunicación, sino un medio vital para el perfeccionamiento del individuo y la sociedad.

El diálogo, para Aristóteles, se basa en el intercambio razonado de ideas que nos permite descubrir verdades fundamentales sobre nosotros mismos y sobre el mundo. A través de la interacción dialógica, las personas confrontan diferentes puntos de vista, corrigen sus errores y desarrollan una comprensión más rica y matizada de la realidad. El filósofo sostiene que solo en el diálogo racional y abierto con otros es posible superar las limitaciones de la experiencia individual y alcanzar una forma de sabiduría compartida, basada en el análisis crítico y la reflexión conjunta.

En la ética aristotélica, el diálogo es también el medio para discernir la virtud y el bien. La *phronesis* (prudencia o sabiduría práctica), que es una de las virtudes más importantes para Aristóteles, se desarrolla a través de la deliberación, el razonamiento conjunto sobre lo que es justo, lo que es correcto y lo que es beneficioso para la vida humana. El diálogo permite que los individuos contrasten sus valores y elecciones, lo que a su vez refina su capacidad para actuar de manera virtuosa en diversas circunstancias.

En la política, Aristóteles argumenta que el diálogo es crucial para el buen gobierno y la vida en comunidad. El debate público y el intercambio de ideas son esenciales para la creación de leyes justas y para la toma de decisiones que benefician a la polis. De hecho, Aristóteles creía que solo a través del diálogo y la participación activa en la vida pública se podría lograr una comunidad política armoniosa y virtuosa. En este sentido, el diálogo es un mecanismo fundamental para la construcción de la justicia y el bienestar colectivo.

Por lo tanto, para Aristóteles, el diálogo no es solo un medio para adquirir conocimiento, sino un proceso que fomenta la excelencia moral y política. Es un componente esencial de la vida buena, ya que, a través del intercambio de ideas, la reflexión crítica y la deliberación, las personas no solo se acercan a la verdad, sino que también mejoran como individuos y como ciudadanos.

Sócrates: La mayéutica como herramienta para llegar a la comprensión profunda a través del intercambio de ideas. Sócrates, otro pilar fundamental de la filosofía griega, desarrolló un método único para alcanzar la comprensión profunda, conocido como la mayéutica. A diferencia de los métodos didácticos que simplemente transmiten conocimiento, Sócrates propuso un enfoque dialógico basado en preguntas cuidadosamente formuladas que buscan revelar la verdad en el interior del interlocutor. La mayéutica, que deriva de la palabra

griega para "partería", se concibe como un proceso de "dar a luz" ideas y verdades que ya están latentes en la mente de cada persona, pero que necesitan ser descubiertas y desarrolladas mediante el diálogo.

Sócrates creía que todos los individuos poseen la capacidad de llegar a la verdad, pero que esta verdad está a menudo oculta por opiniones no examinadas, prejuicios o creencias erróneas. La mayéutica es un proceso de cuestionamiento que desafía estas creencias y obliga al interlocutor a reflexionar sobre la coherencia y validez de sus ideas. A través del diálogo socrático, las personas no solo descubren los errores en su pensamiento, sino que también desarrollan un mayor autoconocimiento y una comprensión más profunda de los conceptos filosóficos fundamentales, como la justicia, la virtud, la belleza y el bien.

El método socrático se basa en la idea de que el conocimiento no puede ser simplemente impartido desde el exterior, sino que debe ser activamente buscado y descubierto por cada individuo. Sócrates utilizaba la ironía y la elenchos (refutación) como herramientas para desestabilizar las certezas de sus interlocutores,

conduciéndolos a una posición de aporía (perplejidad), desde la cual pudieran empezar a reconstruir su comprensión del mundo. Al no ofrecer respuestas definitivas, sino guiando a los demás a través del cuestionamiento y la auto-reflexión, Sócrates empoderaba a sus interlocutores para que desarrollaran su propio pensamiento crítico.

La mayéutica es, por tanto, un método dialógico que valora el proceso de aprendizaje por encima de la adquisición de respuestas rápidas o dogmáticas. A través de la interacción y el cuestionamiento constante, Sócrates ayudaba a sus interlocutores a llegar a una comprensión más auténtica y profunda de la realidad. Este proceso es esencialmente colaborativo, ya que la verdad no surge de una sola mente, sino de la interacción dinámica entre ideas contrapuestas, que se someten al escrutinio mutuo en un contexto de diálogo racional.

Diálogo entre Aristóteles y Sócrates

Tanto Aristóteles como Sócrates comparten la convicción de que el diálogo es un medio esencial para alcanzar la verdad, aunque abordan este proceso desde perspectivas ligeramente diferentes. Para Aristóteles, el diálogo es un proceso deliberativo que permite a los individuos descubrir la verdad a través de la razón y el intercambio racional de ideas, tanto en la vida ética como en la política. Para Sócrates, el diálogo es un proceso de autodescubrimiento, en el que la verdad emerge a través de preguntas que revelan las ideas latentes en la mente del interlocutor. Ambos filósofos subrayan que la verdad no se impone desde el exterior, sino que debe ser descubierta a través de un proceso interactivo y reflexivo. Mientras que Aristóteles pone más énfasis en el diálogo como un medio para el bien común y la excelencia moral, Sócrates ve el diálogo como una herramienta personal y ética para llegar al conocimiento y a la auto-comprensión. Sin embargo, en ambos casos, el diálogo es esencial para el crecimiento personal y el desarrollo de una comprensión más profunda y auténtica de la realidad.

Aristóteles podría complementar el método socrático sugiriendo que el diálogo no solo lleva a la verdad individual, sino que también es una herramienta poderosa para la construcción de una comunidad ética y política. De igual forma, la mayéutica de Sócrates ofrece una base sólida para la filosofía práctica de Aristóteles, al mostrar que solo a través de la auto-reflexión y el cuestionamiento podemos llegar a las verdades que luego guiarán nuestras decisiones morales y políticas.

Guía para el facilitador:

Es importante que el facilitador haga preguntas finales para invitar a los participantes a reflexionar sobre cómo lo aprendido en el taller puede influir en su vida cotidiana. Además, debe alentar a los jóvenes a seguir pensando y debatiendo sobre estos temas, incluso después de que el taller haya terminado.

Materiales Necesarios:

- Hojas de papel y bolígrafos o lápices.
- Pizarrón o rotafolio con marcadores.
- Cinta adhesiva para pegar hojas de trabajo.

- Proyector y computadora (opcional para vídeos o presentaciones breves).
- Espacio amplio para dividir al grupo en subgrupos

Referencias

- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Kappa Delta Pi.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (Trad. M. B. Ramos). Continuum.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo* (Trad. J. Macquarrie & E. Robinson). Harper & Row
- Aristóteles. (2009). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Aristóteles. (2015). *Política*. Alianza Editorial.
- Beauvoir, S. de. (1949). *El segundo sexo*. Ediciones Cátedra.
- Fromm, E. (1941). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Platón. (2005). *Diálogos*. Gredos.

Objetivo: Explorar el mito de la caverna de Platón en el contexto de la era digital, ayudando a los alumnos de bachillerato a reflexionar sobre cómo la tecnología y los medios digitales pueden influir en nuestra percepción de la realidad.

En este taller los estudiantes de la Preparatoria Regional de Tlajomulco de la TAE de teatro realizaron una coreografía en donde se explicó el mito de la caverna, adaptado a la época actual.

El mito de la caverna fue escrito por Platón, filósofo griego del siglo V a.C. discípulo de Sócrates.

Con esta alegoría el filósofo trata de dar explicación al cómo adquirimos el conocimiento ya que para el conocimiento real es distinto al del mundo aparente. Que se encuentra en uno de sus diálogos del libro VII de la República.

Se les invito a los asistentes a lo siguiente: Imaginemos un cuarto muy grande oscuro parecido a una caverna sin ventanas únicamente hay una puerta en el fondo en la penumbra en donde nada se ve hay algo sorprendente, un espectáculo tenebroso hay una cárcel pero una muy particular sin barrotes, en la cual se encuentran prisioneros que desde su infancia están encadenados de pies a cabeza, condenados a mirar solo el fondo en el que se encuentran pantallas, los cuales solo pueden girar un poco la cabeza y las extremidades, detrás de ellos está una base de datos luminosa como un fuego, que ellos no ven por qué están de espaldas a él, que transmite información a las pantallas, se asemejan a las sombras que se reflejaban en caverna, las cuales permiten ver eventos que suceden afuera del cuarto oscuro, ellos tratan de interpretar la información que ven en las pantallas y confunden la realidad de lo aparente a tal punto que empiezan a creer que es la verdadera realidad, por ser la única información que ven, confundiendo la realidad con lo aparente, llegando a la conjeturas de que esa es la realidad.

Así vemos cómo se construye el sentido común, el lugar en donde nosotros pensamos lo que pensamos es lo que pensamos y no lo otros necesitan que pensemos (Sztajnszrajber, 2023).

Al paso del tiempo van olvidando su lugar de encierro, por qué las cadenas que al principio no les permiten moverse que sienten la coacción de las mismas, se van volviendo parte de su cotidianidad, empiezan a incorporar las cadenas a su cuerpo las dejan de ver como cadenas se invisibilizan, las ven como parte de ellos sin darse cuenta.

Las cadenas representan, nuestra pérdida de libertad, lo que el sistema de información define por nosotros y no lo visualizamos, también la pérdida de contacto de persona a persona y hacerlo a través de una pantalla, llegan también las cadenas a generar una contención una comodidad, una normalidad, perdemos la libertad, pero el encadenado se siente libre, cree que decide, cree que levanta la mano, pero la levanta hasta donde las cadenas se lo permiten, es un autoengaño de creernos libres. A demás todo lo establecido en la sociedad.

³² Preparatoria Regional de Tlajomulco, Universidad de Guadalajara.

Surge una gran pregunta, podremos darnos cuenta de la situación por nosotros mismos que no es real.

Pero Platón resuelve esa situación, dice que un día unos de los prisioneros se levanta en la mañana no entiende bien que le está pasando a su cuerpo, empieza a mover la cabeza, mueve los brazos y los puede levantar, ve para abajo y ve las cadenas en el suelo, se le soltaron las cadenas, se mueve y ve al fondo del cuarto, mira para atrás ve la base de datos como un fuego, no puede creer que lo que todo lo que creyó hasta ese momento que era de la verdad, eso le impacta y lo primero que hace es querer ponerse otra vez las cadenas y olvidar lo que descubrió.

Pasaron dos días y al tercero se da cuenta de que está en un cuarto oscuro con pantallas y decide salir, imagínense cuando empieza a ver el cielo verdadero, árboles de verdad, libros, interactuar con la gente, siente tanta asombro y compromiso moral por liberar a su compañero y cuando vuelve y le revela lo que vio afuera del cuarto, además le dice estás encadenado y no te das cuenta, lo mira y le dice que está loco, le resulta difícil que lo molesten en su comodidad, y a parte no veo más lo que está en las pantallas. Se molesta y no quiere salir.

Platón viendo esta situación, la trata de resolver, dice que esta es la tensión que hay siempre entre la filosofía y el sentido común. El liberado representa a la filosofía con preguntas que son incomprendidas.

Qué pasaría si el liberado cuando sale y ve el mundo real se va dando cuenta que de la supuesta información verdadera no es más que el interior de una mente más grande.

El prisionero liberado representa la tensión que existe entre la filosofía que busca la verdad, el pensamiento crítico ante el conformismo de la sociedad actual que considera como realidad la información que se presenta en las redes sociales, (Facebook, WhatsApp, TikTok, etc.) sin cuestionarnos si es la verdad.

La filosofía puede ser vista como una amenaza para aquellos que se aferran a una visión limitada del mundo.

Con los nuevos medios masivos de comunicación algunos proveedores de bienes y servicios nos invaden de publicidad a veces falsa que nos incitan a consumir artículos que no necesitamos o no tienen los resultados que ellos proponen. A fin de obtener más ganancias.

Por ejemplo: Los productos milagro para adelgazar o verte más bella o bello.

Además, la información que vemos en las redes sociales, sobre todo los niños y los jóvenes que son más vulnerables se pueden ver envueltos en información impuesta por alguien con poder, para manipularlos.

Por ejemplo, los influencers los cuales algunos pueden ser de ayuda para sus seguidores, pero otros no y hacen que se pongan en peligro. O imponiendo modas, estándares de belleza, modos de interactuar en la sociedad.

Ya que no salimos de la oscuridad de la caverna, como de nuestro confort de nuestros cuartos conectados a una red la cual nos aleja del contacto físico que necesitamos de los demás.

Y cada vez más queremos lo fácil y nos angustia buscar la máxima virtud del conocimiento verdadero.

Una vez explicado esto se realizaron preguntas para debate:

¿Cómo podemos usar la tecnología de manera más crítica y consciente para evitar quedar atrapados en una "caverna" digital?

¿Qué papel juega la educación en ayudarnos a salir de estas cavernas digitales?

Llegando a la conclusión de cada vez más nos estamos haciendo presos de la tecnología y que nuestros jóvenes están encadenados a las redes sociales, lo cual está impactando en ser menos críticos y reflexivos, sin buscar la máxima de las virtudes, el conocimiento. Y la filosofía es una puerta para no quedarnos atrapados en una caverna digital, proporcionándonos un conocimiento verdadero.

Referencias

Platón. (1992). La República (Libro VII, 514a1-517c1). Gredos.

Mentira la verdad VI. Especial democracia: Alegoría de la caverna - Canal Encuentro. (2023, November 1). YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aQ6ZxYyQ7Wk>

Objetivo:

El objetivo del taller es resignificar la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior (EMS) mediante el uso de dos herramientas filosóficas poderosas: los soliloquios y los "senti-pensares". Se busca que tanto docentes como alumnos experimenten la filosofía como un ejercicio vivo, cercano a sus emociones, realidades y dilemas contemporáneos. Al combinar la introspección con el diálogo filosófico, el taller permitirá a los participantes conectar la filosofía con los problemas del presente y fomentar una enseñanza más inclusiva, crítica y humanista.

Destinatarios:

- Profesores de filosofía en la EMS.
- Estudiantes de EMS interesados en la filosofía.
- Número máximo de participantes: 30 personas.

Líneas temáticas del congreso

Este taller se ajusta a las siguientes líneas temáticas del I Congreso Internacional de Filosofía en la Educación:

1. **Didáctica de la Filosofía en la EMS:** El enfoque metodológico del "senti-pensar" y los soliloquios busca transformar la enseñanza de la filosofía en la EMS, ofreciendo estrategias innovadoras que integren emoción y razón.
2. **Filosofía en la Nueva Escuela Mexicana:** El taller se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación centrada en el humanismo, la crítica y la formación integral de los estudiantes.
3. **La juventud y su Filosofía:** El "senti-pensar" y los soliloquios permiten a los jóvenes conectar sus experiencias personales con los temas filosóficos, fomentando un pensamiento crítico y reflexivo en su vida cotidiana.

Documento en extenso:

Introducción

El presente taller se enmarca en la necesidad de resignificar la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior (EMS), un contexto educativo que enfrenta retos específicos en el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión profunda entre los jóvenes. La filosofía, históricamente centrada en el uso de la razón pura, ha tendido a desconectar el pensamiento de la experiencia emocional. Sin embargo, para los estudiantes en la EMS,

³³ Preparatoria No. 9, Universidad de Guadalajara

cuyas realidades están marcadas por dilemas personales y sociales, es vital que la enseñanza de la filosofía integre tanto el sentir como el pensar.

Este taller propone un enfoque novedoso basado en dos herramientas filosóficas: el *senti-pensar* y los *soliloquios*.

El *senti-pensar*, concepto desarrollado por Enrique Dussel, desafía la separación entre emoción y razón, y ofrece una metodología más inclusiva para la reflexión filosófica, especialmente relevante en el contexto de la filosofía latinoamericana y decolonial. Los soliloquios, por otro lado, representan una técnica clásica de autoconocimiento que permite a los estudiantes explorar sus dilemas éticos y existenciales a través del diálogo consigo mismos, como lo practicaron filósofos como San Agustín y Michel de Montaigne.

El objetivo principal del taller es proporcionar a los participantes (docentes y estudiantes) herramientas prácticas y conceptuales para transformar la forma en que enseñan y aprenden filosofía. La propuesta busca que los participantes vivan la filosofía como una práctica que puede estar enraizada en sus emociones y experiencias, permitiéndoles conectar de manera más profunda con los problemas filosóficos contemporáneos, como los derechos humanos, el medio ambiente, y la diversidad étnica y social, todo ello más allá de las clases de Filosofía, es decir son estrategias que pueden permear en todas las disciplinas afines a las Ciencias Sociales y Humanidades.

Fundamentos filosóficos:

El taller se basa en dos enfoques filosóficos principales que informan su estructura y metodología:

1. **El *senti-pensar* como método filosófico:** El *senti-pensar* surge del pensamiento decolonial de Enrique Dussel, quien sostiene que no es posible realizar una reflexión crítica sobre la realidad sin reconocer que el pensamiento está siempre mediado por las emociones. Dussel afirma que la experiencia humana es integral, y que la razón no puede divorciarse de los sentimientos que vinculan al ser humano con su realidad concreta. Este enfoque es especialmente útil en la enseñanza de la filosofía en la EMS, ya que los jóvenes no solo experimentan el mundo de manera racional, sino también emocional. Por lo tanto, el *senti-pensar* se presenta como una metodología ideal para conectar la enseñanza filosófica con los problemas reales que enfrentan los estudiantes, permitiéndoles reflexionar de manera crítica y emotiva.

Según Dussel (2020), el *senti-pensar* permite superar la dicotomía entre emoción y razón, proponiendo una reflexión más completa que reconozca que los sentimientos y las emociones son parte esencial del pensamiento filosófico crítico. Como él explica: "*El pensamiento no puede disociarse del sentir, pues es este el que nos ancla a la realidad*". Este enfoque también resuena con la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien argumenta que el conocimiento debe ser construido en diálogo con las emociones y experiencias de

los estudiantes, para que estos puedan reconocerse como sujetos activos en la transformación de su realidad (Freire, 1970).

2. **El soliloquio como herramienta de autoconocimiento:** El soliloquio, por su parte, es una técnica filosófica que permite al individuo dialogar consigo mismo. Ha sido utilizada desde la antigüedad por filósofos como San Agustín en sus *Confesiones* y Michel de Montaigne en sus *Ensayos* (1580). El soliloquio invita al sujeto a cuestionar sus creencias, valores y acciones, lo que resulta esencial en la formación ética y filosófica de los estudiantes.

San Agustín, en sus *Confesiones* (2019), utiliza el soliloquio para explorar el autoconocimiento y la relación del ser humano con lo trascendental, abriendo un espacio para la introspección filosófica y el cuestionamiento personal. En el contexto de la enseñanza contemporánea, el soliloquio puede ser una poderosa herramienta pedagógica para que los estudiantes desarrollen una conciencia ética y una capacidad crítica hacia sí mismos y hacia el mundo que los rodea.

Metodología del taller:

El taller estará dividido en varias etapas, cada una diseñada para que los participantes exploren los conceptos de *sentir-pensar* y soliloquio de manera práctica, a través de actividades de escritura y discusión grupal.

La metodología del taller se basa en estrategias pedagógicas activas y críticas, diseñadas para promover una enseñanza filosófica que conecte tanto con las vivencias emocionales de los estudiantes como con la reflexión crítica. A continuación, se detallan las estrategias pedagógicas clave, respaldadas por referencias filosóficas y educativas:

1. **Aprendizaje dialógico y crítico:** El taller adopta la pedagogía del diálogo de Paulo Freire, quien sostiene que la educación debe ser un proceso de construcción colectiva en el que los estudiantes y profesores participan como sujetos activos de su propio aprendizaje (Freire, 1970). En este sentido, el diálogo no es solo un medio de comunicación, sino una herramienta para cuestionar la realidad y fomentar la reflexión crítica. Esta metodología se implementará mediante discusiones abiertas y colaborativas, en las que los participantes reflexionarán sobre los conceptos de *sentir-pensar* y soliloquios, conectando sus experiencias emocionales con problemas filosóficos y éticos actuales.
2. **Escritura reflexiva basada en soliloquios:** Basado en la tradición filosófica de San Agustín y Montaigne, el soliloquio es una herramienta de introspección y autoconocimiento que fomenta la reflexión profunda (San Agustín, 2019; Montaigne, 2020). En este taller, los participantes utilizarán el soliloquio como una forma de escritura filosófica para explorar sus propios dilemas éticos y existenciales, generando una conversación interna que les permita cuestionar sus creencias y

valores. Esta estrategia fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual, herramientas esenciales en la enseñanza de la filosofía.

3. **Senti-pensar y la integración de emoción y razón:** Enrique Dussel propone que el pensamiento filosófico no puede estar separado del sentir, y que ambos deben integrarse en un proceso reflexivo más amplio (Dussel, 2020). Esta metodología pedagógica permite que los participantes reconozcan y valoren sus emociones como parte del proceso de reflexión filosófica, promoviendo un enfoque decolonial que critica las divisiones tradicionales entre razón y emoción. Los ejercicios de *senti-pensar* incluirán la escritura reflexiva basada en experiencias personales que desafíen la dicotomía entre sentir y pensar, ayudando a los participantes a filosofar desde sus emociones y realidades cotidianas.
4. **Aprendizaje colaborativo y construcción de significados colectivos:** El trabajo en equipo y la construcción colectiva del conocimiento serán componentes esenciales del taller, alineándose con el enfoque de comunidades de aprendizaje de Vygotsky, donde el aprendizaje se produce en la interacción social (Vygotsky, 1978). Los participantes compartirán sus reflexiones individuales en pequeños grupos, donde dialogarán y construirán juntos nuevas formas de abordar la enseñanza de la filosofía en la EMS. Este enfoque colaborativo promueve la co-construcción de ideas y soluciones pedagógicas que integran las vivencias emocionales y los desafíos contemporáneos, ayudando a los participantes a generar propuestas aplicables en sus contextos educativos.

Fases de implementación:

1. **Primera fase: Introducción conceptual:** En la primera fase del taller, se presentarán los conceptos de *senti-pensar* y soliloquio. Los participantes recibirán una breve exposición sobre la relevancia de integrar la emoción y la razón en la reflexión filosófica. También se discutirá cómo estas herramientas pueden transformar la enseñanza de la filosofía en la EMS, promoviendo una reflexión crítica más inclusiva y conectada con las vivencias de los estudiantes.
2. **Segunda fase: Escribir para filosofar desde el *senti-pensar*:** En esta actividad, los participantes escribirán un texto breve basado en una experiencia personal que haya sido emocionalmente significativa, pero que también invite a la reflexión filosófica. Por ejemplo, se les preguntará sobre un dilema ético que hayan enfrentado o un conflicto en el que hayan experimentado una tensión entre sus emociones y su razonamiento. Luego, algunos participantes leerán sus escritos para compartir cómo el *senti-pensar* les ayudó a integrar esas dos dimensiones en su análisis filosófico.
3. **Tercera fase: Soliloquio filosófico: diálogo interno:** En esta fase, los participantes escribirán un soliloquio filosófico sobre un dilema ético o existencial que les preocupe. Podrán elegir un tema que consideren relevante en su vida

cotidiana (por ejemplo, decisiones éticas sobre el medio ambiente o conflictos interpersonales). El objetivo es que los participantes exploren el autoconocimiento a través de un diálogo interno, cuestionándose a sí mismos y reflexionando sobre sus creencias. Una vez finalizados los soliloquios, los participantes se dividirán en grupos pequeños para compartir y discutir sus reflexiones, permitiendo un intercambio de ideas que enriquezca el análisis individual.

4. **Cuarta fase: Construcción de propuestas pedagógicas colectivas:** En esta fase, los participantes trabajarán en grupos para diseñar actividades pedagógicas que integren el *senti-pensar* y los soliloquios en sus clases de filosofía. La idea es que los docentes puedan aplicar estas herramientas en sus contextos educativos, fomentando un enfoque filosófico que se conecte con las experiencias emocionales y los dilemas éticos de los estudiantes. Los grupos también reflexionarán sobre cómo estas metodologías pueden ayudar a los jóvenes a conectar la filosofía con problemas contemporáneos, como el cambio climático, los derechos humanos, o los conflictos bélicos.
5. **Quinta fase: Reflexión y cierre:** Para concluir, se abrirá un espacio de reflexión final donde los participantes compartirán sus aprendizajes y discutirán cómo planean aplicar lo aprendido en sus aulas o en su vida cotidiana. La reflexión colectiva se enfocará en cómo el *senti-pensar* y los soliloquios pueden fomentar una enseñanza de la filosofía más viva, cercana a la realidad de los estudiantes y conectada con los problemas contemporáneos.

Impacto y relevancia:

Este taller ofrece una propuesta innovadora para la enseñanza de la filosofía en la EMS, integrando el *senti-pensar* y los soliloquios como herramientas pedagógicas que promueven una reflexión crítica inclusiva y profunda. La filosofía, en este enfoque, se convierte en una práctica viva y transformadora, capaz de conectar las experiencias personales y emocionales de los estudiantes con los grandes dilemas éticos y sociales de nuestro tiempo.

El impacto de esta propuesta radica en su capacidad para transformar la forma en que los estudiantes perciben la filosofía, no como una disciplina abstracta, sino como una herramienta para entender y transformar el mundo. Además, para los docentes, el taller ofrece nuevas metodologías que pueden aplicar en el aula, ayudando a sus estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico que les permitirán enfrentar los desafíos de la vida contemporánea con una mayor conciencia ética y emocional.

Este enfoque metodológico promueve una enseñanza filosófica inclusiva y transformadora, al conectar la introspección individual con la colaboración y el pensamiento crítico, alineándose así con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y los retos de la Educación Media Superior.

Materiales necesarios:

- Hojas y bolígrafos para la escritura.
- Textos seleccionados de San Agustín, Michel de Montaigne, Freire y Enrique Dussel como ejemplos de soliloquios y "senti-pensares".
- Proyector para la presentación (Preferente/opcional)

Referencias

Dussel, E. (2020). *Filosofía de la liberación*. Siglo XXI Editores.
Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
San Agustín. (2019). *Confesiones*. Alianza Editorial.
Montaigne, M. de. (1580). *Ensayos*. Editorial Cátedra.
Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Todo ser humano desde que nace comienza un proceso de concepción de la realidad para ubicarse en su contexto físico y social, a lo largo del crecimiento se generan una serie de ideas y conceptos relacionados a su identidad, cada edad supone una serie de cánones e ideologías que si bien, son compartidas por grupos familiares y sociales afines, también mantienen rasgos particulares. La adolescencia es el punto en que el ser humano comienza a estructurar de manera más clara quién es, su función en su contexto y se contrapone con lo que debe ser y lo preestablecido. El presente taller se centrará en explorar cómo los jóvenes construyen su propia visión del mundo, su identidad y sus ideales, se analizarán y debatirán cuestiones filosóficas esenciales relacionadas con la libertad, la autenticidad y el sentido de la vida desde la perspectiva de los adolescentes, mostrando así la filosofía de su juventud que ellos han desarrollado y que supondrá la base de su desenvolvimiento en la sociedad.

Objetivo general: Fomentar la reflexión crítica en los jóvenes sobre su propia experiencia de ser jóvenes y cómo se posicionan filosóficamente ante temas como el propósito de la vida, la autenticidad y la toma de decisiones, y de esta manera desarrollen habilidades de diálogo y pensamiento crítico, y se sientan capaces de expresar sus ideas en un entorno seguro y respetuoso.

Destinatarios: Jóvenes de 17 a 18 años interesados en la reflexión filosófica o que desean explorar de forma crítica las cuestiones relacionadas con su identidad y visión del mundo.

Máximo de participantes: 25

Material necesario:

- Hojas de papel y bolígrafos o lápices
- Pizarrón o rotafolios con marcadores
- Cinta adhesiva para pegar hojas de trabajo
- Proyector y computadora (opcional para vídeos o presentaciones breves)
- Espacio amplio para dividir al grupo en subgrupos de discusión

Metodología del trabajo:

1. Actividad inicial (0 minutos):

“¿Qué significa ser joven?”

• Descripción: Los participantes comenzarán respondiendo individualmente en una hoja a la pregunta “¿Qué significa para ti ser joven?”. Luego, compartirán sus respuestas en pequeños grupos de 4-5 personas, comparando cómo sus ideas coinciden o difieren.

• Objetivo: Crear un espacio inicial de autoexploración y compartir visiones personales sobre la juventud.

³⁴ Escuela Preparatoria Regional de San Miguel el Alto

2. Introducción a conceptos filosóficos (15 minutos):

“Identidad y autenticidad”

- Descripción: Se presentarán dos conceptos clave a través de ejemplos y referencias sencillas: la identidad (como lo que define quiénes somos) y la autenticidad (ser fieles a nosotros mismos).
- Objetivo: Introducir a los participantes en las ideas filosóficas que se trabajarán durante el taller.

3. Trabajo en grupos (25 minutos):

“Debatiendo la autenticidad”

- Descripción: Los participantes se dividirán en grupos de 5 para discutir uno de los siguientes dilemas filosóficos con base en los conceptos e ideas ya plantados:
 - a) “¿Es posible ser auténtico en un mundo que nos presiona a ser de una cierta manera?”
 - b) “¿Me considero auténtico?”

Cada grupo generará una síntesis de sus discusiones.

- Objetivo: Fomentar el debate filosófico colaborativo, aprendiendo a escuchar y construir argumentos.

4. Cierre grupal (10 minutos):

“Compartiendo nuestras conclusiones”

- Descripción: Los participantes compartirán voluntariamente sus reflexiones personales o conclusiones sobre los debates. Se hará una ronda final de opiniones para reflexionar sobre lo aprendido en el taller y su utilidad en su vida cotidiana, exhortando a los participantes a reflexionar sobre su filosofía personal y la importancia de tener claro sus ideales.
- Objetivo: Reforzar la idea de que la filosofía no es algo abstracto, sino que puede aplicarse en la vida diaria, y permitir que los jóvenes cierren el taller con una comprensión más profunda de sí mismos y su entorno.

Objetivo

Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de bachillerato, brindándoles herramientas filosóficas para analizar los problemas contemporáneos que los afectan directamente. El taller busca que los jóvenes identifiquen cómo la filosofía puede ofrecer respuestas o marcos de interpretación útiles para enfrentar desafíos actuales, como la justicia social, el cambio climático, la tecnología, y el sentido de la vida, promoviendo una visión activa y transformadora de su entorno.

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo del taller estará basada en un enfoque participativo y reflexivo que promueva el pensamiento crítico mediante el diálogo y la colaboración entre los estudiantes. A lo largo de la sesión, se empleará el método socrático, incentivando la formulación de preguntas abiertas que permitan a los jóvenes profundizar en sus propias creencias y analizar problemas contemporáneos desde una perspectiva filosófica. Se implementará el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), donde los estudiantes trabajarán en equipo para abordar temas actuales, como la justicia social y el cambio climático, proponiendo soluciones con un enfoque ético y reflexivo. Además, mediante la dinámica del Café filosófico, los estudiantes rotarán en mesas temáticas donde discutirán cuestiones filosóficas clave, favoreciendo el intercambio de ideas y la confrontación de diferentes puntos de vista en un ambiente colaborativo. El taller también incluirá debates guiados en pequeños grupos, donde los participantes tendrán la oportunidad de defender sus posturas y fortalecer sus habilidades argumentativas. Finalmente, se realizará una puesta en común en la que todos los grupos compartirán sus reflexiones y conclusiones, consolidando de manera colectiva el aprendizaje adquirido.

Destinatarios y número máximo de participantes:

Estudiantes y un máximo de 28.

Materiales:

Para los estudiantes: hojas, lapiceros y marcadores.

Para el taller: Proyector y pizarrón.

³⁵ Preparatoria Regional de Degollado, Universidad de Guadalajara

Anexos

Fotografías varias del 1º Congreso Internacional de Filosofía en la educación Media Superior.



Imagen 1. Fotografía grupal.



Imagen 2. Conferencias en el auditorio.

Se terminó de editar en abril de 2025
Por Mindo, formación integral y consultoría para el desarrollo A.C.
CP 44700 Guadalajara, Jalisco
Hecho en México / Made in Mexico
Obra digital



Sociedad Internacional de

Filosofía

en la Educación Media Superior

