



2° FORO INTERNACIONAL
de FILOSOFÍA en la EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR:
La Formación Docente y Ciudadanía Democrática

**Memorias del Segundo
Foro de Filosofía**

Contenido

Ceremonia de inauguración.....	4
La formación del Sujeto Moral: Importancia de la Filosofía	
Dr. Tomás Miranda.....	9
La percepción de la ética en nuestra sociedad	
Dr. Luis Ignacio Guerrero Martínez.....	16
Educación moral y democracia	
Lic. Santiago Outón Garza.....	23
La Filosofía de la Convivencia en el Aula	
Mtra. Isabel Rodríguez Barragán.....	27
Educación Moral y Educación Ciudadana: ¿Cómo deberíamos construirla?	
Dr. Olmedo España Calderón.....	30
Incorporación del enfoque intercultural y de la perspectiva de género al currículum del bachillerato general.	
Mtro. Carlos Santos Ancira.....	35
La enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática: desplazamientos y transformaciones	
Dr. Diego Antonio Pineda Rivera.....	38
Cultura de la Responsabilidad y Cultura de la Legalidad	
Mtro. Pablo Romo Cedano.....	51
¿Qué es la cultura de la responsabilidad?	
Mtra. María de los Ángeles Corte.....	55
Todo tiende a la Filosofía	
Mtra. Tania Ramírez Hernández.....	59
La complejidad de fomentar una cultura de la legalidad en el aula ante un contexto de narco cultura y corrupción en los jóvenes del bachillerato	
Mtro. Silvestre Flores Gamboa.....	63
Educación y ciudadanía democrática. ¿Qué cultura y qué educación necesitamos para la sociedad del conocimiento?	
Dr. Jorge Enrique Linares Salgado.....	66
Experiencias del Pensar	
Profa. Marisa Bertolini Ferrante.....	72
Pensar Filosóficamente la Tarea de Educar: Algunas Reflexiones para la Formación Docente	
Dra. Mónica Velasco Aceves Vidrio.....	78
Formación de profesores en filosofía	
Mtra. Eloísa A. González Reyes.....	82
Educar, Un Camino Hacia la Perfección del Hombre: Tres Reflexiones para la Formación Docente	
L.F. Javier M. Temoltzin.....	86
La práctica docente es la entrega por la educación.	
Mtro. Oscar González González.....	91

Pensar filosóficamente la tarea de Educar: la necesidad de transformar la práctica docente	
Mtro. Siddhartha Adrián Martínez Bermúdez.....	93
Las competencias filosóficas transversales y el conocimiento transdisciplinario en el bachillerato	
Dr. Miguel Agustín Romero Morett.....	97
Tensiones en la Filosofía en la Educación Media Superior	
Mtro. Víctor Florencio Ramírez Hernández.....	101
La Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior: Sinergia de la acción y de los diferentes actores de la sociedad.	
Mtra. Ena Bella Armenta López.....	106
La impertinente pertinencia de la estética	
Dr. José Luis Barrios Lara.....	109
¿Por qué filosofía?	
Mtra. María Teresa Outón.....	115
Sapere aude!	
Mtro. Enrique Alejandro González Cano.....	119
El Rol del Docente en las Experiencias de Filosofía con Jóvenes: Entre la pertinencia formal y la pertinencia real de la enseñanza de la filosofía	
Dr. Cuauhtémoc Mayorga Madrigal.....	122
Sobre algunas paradojas en la enseñanza de la filosofía y la posibilidad de tener experiencias de filosofía con jóvenes	
Dr. Pablo Flores del Rosario.....	125
El Rol del Docente en las Experiencias de Filosofía con Jóvenes	
Mtro. Luis Jahir García Mendoza.....	130
Ceremonia de Clausura.....	133
Referencias.....	138

Ceremonia de Inauguración

Mtra. Pilar Álvarez Laso

Muchas gracias. Subsecretario, Director General, distinguidos amigos, acompañantes, filósofos, comunidad educativa.

Me da muchísimo gusto saludarlos. Me da muchísimo gusto estar aquí en este segundo esfuerzo, en este 2° Foro en el que nuevamente se reflexiona sobre la importancia de la enseñanza de la filosofía. Enseñar filosofía y hacer filosofía son una y la misma cosa, no se puede entender de manera separada. Si no se piensa y no se reflexiona qué filosofía se puede hacer.

Por ello la UNESCO ya lleva varias décadas impulsando de manera afirmativa y muy decidida el que se enseñe la filosofía en todos los rincones del mundo. Y no nos interesa solamente que la filosofía se conozca a nivel de educación superior, por supuesto, o a nivel de educación media superior, que también es justamente lo que ahora aquí nos reúne. Sino incluso la filosofía antes, ¿por qué no desde los niños?, ¿por qué no desde la primaria?

Pensar, reflexionar y hacer una reflexión crítica es definitivamente lo que permite crear sociedades incluyentes, permite el diálogo, permite el desarrollo humano, el desarrollo individual, el desarrollo colectivo, permite la inclusión social.

La filosofía existe en debates que ustedes, mejor que yo, seguramente conocen. Si es o no ya considerada la madre de todas las ciencias, por supuesto, me parece que es un debate. Lo que no hay ninguna controversia es en reconocer que la filosofía es la necesaria disciplina que está presente en cualquier reflexión de cualquier otro campo del conocimiento o del pensamiento humano.

Por eso disciplina, filosofía en la tradición antigua, cuando la filosofía se forma como tal en los viejos pensadores, y no solamente estoy pensando en la tradición del Occidente con los griegos, sino, por supuesto, en la tradición persa, en la tradición china, india, árabe después. La filosofía como disciplina implicaba tener discípulos, disciplina, discípulos, discípulos

que querían avanzar en el conocimiento de tal manera que pudieran llegar a tener el reconocimiento de sus maestros y, por supuesto, alcanzar estadios superiores de sabiduría.

Este año se celebra el 15 aniversario de la Declaración UNESCO, declaración universal de las responsabilidades de las generaciones presentes hacia las generaciones futuras. Y sobre este tema justamente se inscribe el año, la Jornada Mundial de la Filosofía, que cada año promueve la UNESCO en todo el mundo, en todos los foros de filosofía y en el que amablemente la Secretaría de Educación Pública en México, en este foro también, ha querido incluir y tendremos distribuida, justamente, esta declaración, que repito, cumple su 15 aniversario.

¿Por qué es importante mencionarlo? Estamos hablando de un ser humano, el futuro, el que ven en el futuro que no sabemos ni cómo va a pensar y que, por supuesto, es un ente por el momento abstracto. Sin embargo, sí es verdad que tenemos responsabilidades en esta generación, por supuesto, en las generaciones precedentes en estar reflexionando en el mundo que para ellos dejamos.

¿Cómo es esta reflexión? Esta reflexión, sin pasar por filosofía cae en el vacío, es inimaginable, y sí es una responsabilidad y es una obligación. Otra vez un llamado de la filosofía en las obligaciones, las responsabilidades en tanto que conllevan valores, provienen una vez más de un pensamiento crítico, en ese sentido de un pensamiento filosófico.

Finalmente, me gustaría terminar estas palabras convocándolos a de la manera en que tengan ustedes posibilidad, no solamente como hacedores de políticas públicas o decisores. La filosofía es un llamado para todos, no importa, por supuesto, el nivel en el que nos encontremos. No solamente los maestros tienen una responsabilidad inmensa, porque como ustedes bien saben uno aprende filosofía enseñando. Es enseñando como se aprende la filosofía y no es una tautología vacía, es, en efecto, un núcleo central. Por lo tanto, si podemos transmitirlo también no solamente a los alumnos, sino como padres de familia, como amigos, como hermanos,

fomentar la reflexión crítica, el pensamiento en el que además no solamente nos ponemos como reto avanzar en lo que nosotros conocemos y en los límites que nosotros hemos aceptado, sino traspasarlos.

Por supuesto muchas veces eso implica desafiar valores y desafiar el status quo, pero de eso se trata la filosofía. No olvidar finalmente las grandes enseñanzas que hemos recibido como herencia civilizatoria, porque la filosofía nos ha ayudado precisamente a avanzar en entendernos como seres humanos y como seres humanos en convivencia.

Les agradezco muchísimo su atención y les agradezco muchísimo que México haya tenido la visión de continuar con este importantísimo mandato que tiene la UNESCO, y por los apoyos que México sigue dando y continuará a la UNESCO para promover el trabajo de esta gran agencia, que cuando comenzó hace casi 65 años tenía también en su mandato justamente el de Derechos Humanos. Y yo les preguntaría: ¿cómo habríamos llegado a hablar de la Carta Universal de Derechos Humanos, del conocimiento que tenemos de Derechos Humanos, sino hubiera habido antes el pensamiento provocador de filósofos atrás?, justamente para retornos a encontrar mejores avenidas para la convivencia y para la solución de la paz.

Muchas gracias.

Dr. Rafael López Castañares

Muchas gracias. Buenas tardes. Saludo con especial aprecio al Licenciado Miguel Ángel Martínez Espinosa, Subsecretario de Educación Media Superior.

De igual manera a la apreciable Maestra Pilar Álvarez, Subdirectora General del Sector de Ciencias Sociales y Humanas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Asimismo, a todos y cada uno de los presentes, directivos, maestros, alumnos, representantes de medios de comunicación, gracias por acompañarnos.

Es muy significativo participar en esta segunda edición del Foro. En el que se discutirán temas de suma importancia para la formación que se imparte a través de la Educación Media Superior en nuestro país, la cual, en años recientes ha incorporado importantes estrategias orientadas a su fortalecimiento, y en su mayoría, ancladas a la reforma integral de la educación media superior.

Una muestra de ello, es que la semana pasada se entregaron en este recinto reconocimientos a planteles de Educación Media Superior, que ingresaron al Sistema Nacional de Bachillerato; como resultado del esfuerzo de sus comunidades, para garantizar el mejor perfil del egreso de los estudiantes, y con ello, ampliar sus posibilidades de continuar su trayectoria académica favorable.

Los docentes, sin lugar a dudas, han sido artífices de estos logros, por lo que es fundamental seguir abriendo espacios de diálogo que fomenten el intercambio de conocimientos, experiencias e ideas. No sólo lo que ocurre en México, sino en otras latitudes, por lo que resalta la participación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

No resulta ocioso también el mencionar que dentro de las competencias genéricas del perfil del egresado de Educación Media Superior, se contempla que éste participe con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, país, el mundo entero. Y lograr así atributos que privilegien el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos, la toma de decisiones, a fin de contribuir a la equidad, al bienestar y el desarrollo democrático de la sociedad, entre otros tantos factores.

Por esto, es muy importante que se abra un espacio de diálogo para hablar de la formación docente y ciudadanía democrática, teniendo como eje a la filosofía. Ya que al incorporarla a la discusión mantiene presente aquella elemental definición derivada de sus raíces griegas, que nos refieren al amor del pensamiento, a la sabiduría, al conocimiento; y al verla de esa forma es posible sentir los procesos de aprendizaje más cercanos, y volvernos de una manera más dentro de ellos.

La estructura del foro me parece parte de esta premisa, al incluir en la agenda temas de educación moral con la educación ciudadana, los retos y expectativas de la enseñanza de la filosofía en la educación superior, la importancia de lo estético y el papel docente en este proceso. Se confirma entonces su relevancia para el fortalecimiento del sistema de vida democrático al que aspira nuestro país. El cual es uno de los principios elementales que consagra el Artículo 3º de nuestra Carta Magna.

Este precepto constitucional destaca la importancia de que a partir de la educación, es posible construir una ciudadanía más informada, más participativa, más consciente y activa en la vida democrática del país. Sobre todo en la etapa de quienes se forman en la Educación Media Superior, ya que se encuentran en el tránsito de su incorpora-

ción a los ejercicios democráticos que orientan el curso de nuestra nación.

Celebro, por lo tanto, la continuidad de este foro, tanto como el interés que ha mantenido la Secretaría de Educación Pública para seguir convocando a los docentes de Educación Media Superior a intercambiar puntos de vista en torno a temas esenciales para el ser humano, que son inalienables a la educación y; desde luego, fundamentales en la construcción de una ciudadanía responsable, solidaria, comprometida con México. Por todo ello, muchas gracias y muchas felicidades a todos.

Lic. Miguel Ángel Martínez Espinosa

Muy buenos días tengan todos ustedes. Muy estimada Pilar Álvarez, Subdirectora General del Sector de Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO, muchas gracias por tu colaboración permanente, no solamente con este foro sino con el tema de la filosofía en la educación, para bien de la Secretaría de Educación Pública y para bien de la formación de los jóvenes mexicanos.

Muchas gracias, Doctor Rafael López Castañares, Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, por tu permanente compromiso con los temas relativos a la educación media superior, los temas que se refieren a la calidad y a los cuales ya hacías referencia en tu intervención y los temas también como éste que nos invitan a reflexionar sobre los aspectos medulares de la Educación Media Superior en el país.

Muchas gracias también al equipo de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, por su trabajo muy esforzado y muy comprometido para la realización de este foro. Pero también para darle seguimiento y continuidad a las reflexiones tenidas durante el pasado foro, el primer foro que sobre este tema nos convocó, particularmente al equipo técnico que encabezó la Doctora de la Garza, a quien mucho agradezco su colaboración.

El año pasado, efectivamente, nos convocamos en un primer espacio de reflexión, a un primer espacio de reflexión en relación del papel que juega la filosofía en la formación de los jóvenes estudiantes del Nivel Medio Superior.

Las preocupaciones en ese momento tenían que ver con la conciencia de lo que significa el tránsito de los jóvenes de la adolescencia a la vida adulta, y el papel que tiene el bachillerato en la formación de estos mismos jóvenes y de manera central el papel de las competencias filosóficas en la formación de los ciudadanos en México.

Y si bien el año pasado nos centramos en tres preguntas: ¿Qué debiera contener un Programa de Filosofía para estudiantes del Nivel Medio Superior? ¿Qué método debe emplearse para enseñar la filosofía a los estudiantes de Educación Media Superior y ¿Qué requiere el perfil docente como definición de actitudes de quien dirige un grupo de estudiantes y también como capacitación permanente y como apoyo permanente para que el contenido y el método apropiado para enseñar filosofía a jóvenes estudiantes de Nivel Medio Superior tuviera éxito?

Al final del foro del año pasado hicimos algunos compromisos, cuyo cumplimiento quisiera dar cuenta a ustedes en esta mañana.

El primero se refería a un déficit que en materia de contenidos tenían los bachilleratos de perfil tecnológico de manera histórica.

Que el programa definido para estos bachilleratos que se construyó en el 93, si mal no recuerdo, contenía solamente una asignatura que se denominaba "Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores", y un objeto, como ustedes comprenden, amplísimo. Pero sin, a nuestro juicio, sin el énfasis adecuado en las competencias en el ámbito de la filosofía.

Dar cuenta a ustedes, el día de mañana se publicará el Acuerdo 653 que modifica los contenidos de las asignaturas de este ámbito para los bachilleratos técnicos dependientes de la Secretaría de Educación Pública, modifica pues el contenido del Artículo 345, que estructuraba estas disciplinas y de manera ya explícita hablamos de ética, de filosofía, temas selectos de filosofía, etcétera.

Creo que con esto resolvemos un déficit que en el bachillerato tecnológico admitimos que existían.

También quiero dar cuenta de la publicación en este año de este folleto que se llama "Colección de Actividades de Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias Filosóficas". En el que los docentes del área encontrarán, sin duda, un cúmulo de herramientas para la mejor enseñanza de la filosofía, y lo que me parece destacable de este texto es que aprovecha un material que está presente en las bibliotecas de todos los bachilleratos públicos del país, que es la "Colección 18 para los 18", editada por la Secretaría de Educación Pública durante esta administración.

Sin duda, enlaza temas, en este caso, relacionados con la literatura y con los dilemas que se plantean o los problemas que se plantean o que rodean a los personajes de la literatura;

para hacer a propósito de eso, algunas reflexiones sobre temas centrales del Programa de Filosofía.

En este periodo también desarrollamos dentro del portal de Fomento a la Lectura, un apartado que se llama "Filosofar", y que tiene como propósito que al desarrollo de hábitos lectores se les acompañe con el desarrollo también de habilidades intelectuales superiores que están asociadas a las competencias de carácter filosófico. La capacidad de hacer juicios críticos, la capacidad de argumentar, la capacidad de distinguir, la capacidad de discutir, que están asociadas a las competencias del ámbito de la filosofía a propósito del fomento a la lectura.

También estamos en marcha, o está en marcha, la Olimpiada de Filosofía. En la que se convoca a los estudiantes de Nivel Medio Superior en México.

Quiero decirles que, la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Educación Pública se siente muy complacida con el fruto de este esfuerzo, que en un término relativamente breve hemos desplegado con un equipo muy interesante, muy enriquecedor de trabajo.

Este año nosotros queremos que las reflexiones en este foro se centren en dos aspectos que son fundamentales; que son las reflexiones acerca de la formación docente y las reflexiones acerca de la ciudadanía democrática y las implicaciones que estos dos términos tienen.

Yo quiero a propósito de ellos compartir con ustedes algunas reflexiones, evitando en lo posible ser reiterativo con lo que ya aquí se dijo, y se dijo muy bien, tanto por Pilar como por Rafael.

Yo creo que la formación de la conciencia de ciudadanía en la persona; la conciencia de pertenencia a un conglomerado social frente al que se afirman los derechos y los deberes de la persona, y se sostiene la interdependencia con otros seres humanos con los que compartimos la vida; pues, tiene como diferentes niveles de referencia. Digamos que hay una diferencia universal al ámbito de la ciudadanía caracterizada por la afirmación de los derechos individuales de la persona frente al Estado y la necesidad de la participación individual de la persona en las actividades del Estado.

El respeto a estos derechos y el grado de participación de las personas en la vida colectiva, dan cuenta del nivel de desarrollo en términos de ciudadanía de una colectividad.

Para no irnos muy lejos, hoy mismo, el Presidente de la República en su intervención con motivo de su Informe de Gobier-

no, citaba a Carlos Castillo Peraza, decía: "No puede haber democracia sin demócratas". Y esa conciencia de la vida colectiva expresada, en este caso, en el término demócrata o en otra vertiente u otra faceta en el término ciudadano, pues es una manifestación del grado de evolución de una población y se puede reconocer de manera objetiva con elementos comparables entre naciones y entre sociedades.

Pero también la conciencia de la ciudadanía implica la conciencia del pasado, y la visión del presente y del futuro; es decir, implica la conciencia de la historia. Y en este sentido, a mí me parece muy enriquecedor que en este foro, tal y como ocurrió en el año pasado, partamos de una reflexión acerca de los contenidos comunes a los pueblos de Latinoamérica, porque de orígenes comunes se siguen identidades comunes y propósitos comunes. Y nuestra manera de entender la ciudadanía en función de nuestra propia historia, o lo que compartimos de la historia con otras naciones latinoamericanas, le da un cariz propio y hace que nos refiramos de manera preponderante al pensamiento de los filósofos de esta región del mundo y la conciencia del ser latinoamericano tiene que también dar paso a la conciencia del ser nacional. Porque aún con lo mucho que compartimos con los pueblos de Latinoamérica, nosotros también tenemos nuestra propia identidad, nuestro propio modo de ver la vida, nuestro propio modo de convivir, y por lo tanto, nuestra propia noción de ciudadanía, que aunque comparta referentes que se van ensanchando en círculos concéntricos tiene elementos de especificidad que derivan de nuestra propia historia y de nuestra propia tradición.

Me parece muy relevante, por lo tanto, que este espacio de reflexión acuda al pensamiento y a la historia nacional, porque es allí donde tenemos que encontrar los elementos específicos que robustezcan nuestra identidad nacional y le den sentido a la inserción de las personas en la vida colectiva.

Finalmente, la ciudadanía como conciencia individual de ser ciudadano, que es, digamos, el ámbito más reducido numéricamente de todo este tramado o conjunto de círculos que se van ampliando o que van ampliando la visión del horizonte y de la vida. Que las definiciones generales sobre ciudadanía, las reglas formales para definir autoridades y para hacer que los ciudadanos participen en la vida de la comunidad carecen de sentido; si no hay en las personas, cabal conciencia de su pertenencia al ser colectivo y de su capacidad también de influir en las decisiones de la colectividad humana y de participar en las diferentes esferas de gobierno. Es decir, no hay ciudadanía sin ciudadanos, como no hay democracia sin demócratas.

Es allí, en este conjunto de referentes sobre los cuales la formación docente tendrá que ir trabajando. Que es justo en el espacio en el aula donde se despiertan o no, estas distintas maneras de referirse al término ciudadanía.

Queremos buenos ciudadanos, críticos, maduros, participativos, responsables, exigentes del respeto de sus propios derechos, capaces de ser solidarios con los demás. Pero también necesitamos que esta referencia a la ciudadanía parta de una historia y de un modo de ser común nacional, común latinoamericano, común internacional.

Bienvenido este espacio de reflexión, en el que desafortunadamente para nosotros, y lamentablemente para él mismo, el Secretario de Educación Pública, no puede asistir a inaugurar. Hoy, como ustedes comprenden, es un día cargado de exigencias para la agenda de los miembros del Gabinete. Hoy el Presidente presentó su informe a la nación y reclamó para diversas actividades la presencia de los Secretarios de Estado. Pero en ausencia, y sabedores del interés y del compromiso del Doctor José Ángel Córdova agradecemos a todos ustedes su presencia y su participación en este foro de tanta trascendencia para el país.

Y yo les pediría sin mayor trámite a todos ustedes, que se pusieran de pie; para declarar que hoy, siendo las 14 horas con 25 minutos del día lunes 3 de septiembre declaramos formalmente inaugurado el 2º Foro Internacional de Filosofía en la Educación Media Superior: La Formación Docente y la Ciudadanía Democrática. Enhorabuena.

La formación del Sujeto Moral: Importancia de la Filosofía

Dr. Tomás Miranda

Hola, buenos días, buenos días y muy buen Foro Internacional.

En primer lugar, quiero manifestar que es para mí un honor estar con todos ustedes y participar en este Foro Internacional de Filosofía en la Educación Media Superior.

Agradezco también la invitación que me han hecho para participar en este foro y la atención y el cuidado que he recibido por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior, y también un agradecimiento muy especial a mi amiga la doctora Teresa de la Garza, que fue la primera persona que se puso en contacto conmigo para hacerme llegar esta invitación. Muchísimas gracias, Tere.

Por último, en esta presentación quiero desear todo el éxito a este foro en su empeño por profundizar y reivindicar el papel de la filosofía como materia que ha de estar presente en el currículum en el periodo escolar que se llama Bachillerato, la Educación Media Superior. Y les tengo que decir que este esfuerzo, este empeño y esta reivindicación de los profesores de filosofía para mantener presente o hacer presente esta materia en el currículum como asignatura, no es solamente de ustedes: en mi país, en España, cada vez que ha habido un cambio, un nuevo modelo de ley de educación, y son muchos los que ha habido recientemente, cada vez, digo, que ha habido un cambio en el modelo educativo los profesores de filosofía hemos tenido que reivindicar la importancia que tiene la presencia de esta materia en la formación de ciudadanos críticos y capaces de pensar con seriedad la complejidad del mundo en que vivimos.

Como en la presentación se ha dicho, el tema de mi ponencia es la formación del sujeto moral y la importancia que tiene la filosofía en este proceso.

El plan de mi exposición es hablar, en primer lugar, de en qué consiste el sujeto moral y haré algunas precisiones termino-

lógicas para que todos conozcan el significado con el que voy a usar en esta exposición algunos términos. A continuación, trataré de aclarar cómo se forma ese sujeto moral y desde qué edad se puede decir que existe tal sujeto. Haré referencia brevemente a algunas teorías que tratan estas cuestiones y manifestaré también cuál es el punto de vista desde el que parto. Seguidamente, intentaré responder a la pregunta de cómo educar moralmente, y, por último, hablaré sobre el papel y la importancia que debe tener la filosofía en ese proceso educativo.

1. Pues bien, empiezo hablando sobre el **sujeto moral**. Podríamos decir que el objetivo de la escuela consiste en la formación de las personas, de los niños y de los adolescentes, una formación integral, una formación personal que lleva consigo, que incluye, el que esos niños y adolescentes sean buenas personas. Ser buenas personas implica, a su vez, que sean miembros activos de su propia sociedad, es decir, buenos ciudadanos. Se puede decir también que el objetivo de la educación moral es ayudar a que los niños y adolescentes lleguen a ser buenas personas y felices.

Ahora bien, no es lo mismo adiestrar a un perro para que sea un buen perro de caza que educar a un niño para que llegue a ser una buena persona. Entonces, las preguntas fundamentales que nos debemos hacer son; ¿Se puede educar moralmente sin adiestrar, sin adoctrinar? ¿Cómo educar bien moralmente? ¿Qué papel puede desempeñar en este proceso la filosofía?

A continuación voy a poner de manifiesto qué voy a entender cuando use la palabra "moral", y qué significado le daré a la palabra "ética", porque, como todos saben, cada autor las utiliza de una manera diferente. Yo seguiré en este punto la distinción que hace Aranguren, quien, a su vez, establece una diferenciación entre moral como contenido y moral como estructura. Moral como contenido es el conjunto de normas morales que están vigentes en una sociedad determinada, y que definen qué conductas son buenas y qué conductas son malas teniendo como ideas regulativas la idea de bondad, de

justicia, de corrección, de mundo deseable, etcétera. Se refiere pues al conjunto de normas morales vigentes en una sociedad, en un grupo humano, en una religión... Así podemos hablar, por ejemplo, de la moral cristiana.

Pero hay otro sentido que se le da a la palabra moral, que es cuando la consideramos como un ingrediente de la estructura profunda de la dimensión moral del hombre. Los seres humanos, como todos sabemos, no nacemos ajustados al medio; los demás animales nacen ajustados, pero nosotros nos tenemos que ajustar. Tenemos que elegir, tenemos que decidir cómo queremos vivir y, si nosotros tenemos la necesidad y la capacidad de ajustarnos, de decidir, tenemos que ser capaces de dar cuenta de nuestras decisiones, lo cual tiene que ver con la responsabilidad, tenemos que ser capaces de responder a la pregunta ¿por qué has hecho eso?, ¿por qué no has hecho lo otro? Se nos puede pedir responsabilidad porque nosotros, al no nacer ajustados a nuestro medio, hemos elegido nuestro ajustamiento. Bien, este es el sentido que Aranguren le da a la palabra moral como estructura. También utilizamos, a veces, la palabra “está desmoralizado”, que tiene que ver con este sentido de moral como estructura: “tiene la moral alta”, que se refiere a la energía profunda gracias a la cual tenemos el valor y la fuerza para luchar por conseguir nuestras metas. En este sentido, la moral como estructura tiene que ver con la fuerza, con lo que ahora se llama “el poderío”.

En cuanto a la ética, la voy a entender como filosofía moral, esto es, la reflexión filosófica que se hace sobre la dimensión moral del hombre, el esfuerzo que se hace por fundamentar racionalmente el comportamiento moral de los seres humanos. La ética tiene que responder a la pregunta de Kant: ¿qué debo hacer? Ahora bien, la ética, como todas las actividades filosóficas, es una actividad de orden superior que ayuda a que la educación moral pueda realizarse en condiciones que permitan una educación por y para la libertad, es decir, una educación que tenga en cuenta la autonomía del sujeto moral.

Y en una sociedad como la nuestra, como la actual, que ofrece una gran cantidad de modelos de felicidad, de modelos de vida buena, y en donde la propaganda presenta como racionales y como universales las normas y los valores propios de las clases dominantes, en una sociedad así, es más necesaria que nunca la actividad crítica, la dimensión crítica de la ética. Chomsky dice que la propaganda en las sociedades democráticas cumple el mismo papel de control que la cachiporra en las dictaduras. El problema de la propaganda es que, como no deja señales en el cuerpo, la asumimos inconscientemente.

2. Defendemos también que el objetivo de la educación moral tiene que ser educar buenas personas.

Según Aristóteles, conocemos no por conocer, sino también para ser mejores. Por eso, hay que reflexionar sobre en qué consiste ser una **buena persona**. Siguiendo a Félix García Moriyón afirmo que una buena persona, en principio, es aquella que alcanza un equilibrio creativo y activo en sus relaciones consigo misma, con los demás y con el mundo en que habita. Voy a señalar, siguiendo a este filósofo, cuatro características que debe tener una buena persona. Por supuesto, la distinción que hago es puramente analítica y no real:

- En primer lugar, una buena persona desarrolla una madurez afectiva, moral;
- dos, es capaz de razonar;
- tres, conoce el mundo en que vive;
- y cuatro, actúa bien.

2.1 En primer lugar, **una buena persona desarrolla una madura afectividad moral**. ¿Los sentimientos morales, la afectividad moral, tienen algo que ver con la moral? Los sentimientos morales, como todos sabemos, no son algo separables de los razonamientos morales en realidad. Antonio Damasio, en su libro *El Error de Descartes*, nos cuenta el caso, conocido por todos, de aquel trabajador que sufre un accidente laboral, una barra de hierro le atraviesa la cabeza, le atraviesa el cerebro, destroza lo que tiene que destrozarse por dentro y ese individuo cuando se recupera mantiene su capacidad intelectual, su inteligencia, sus niveles de inteligencia igual que antes; ahora bien, sin embargo, es incapaz de razonar moralmente. Sus razonamientos morales eran una calamidad. ¿Por qué? Porque había perdido la capacidad de empatía, de ponerse en el lugar del otro. Y esos sentimientos morales claro que tienen que ver con el ejercicio del razonamiento moral.

Pero los sentimientos morales se producen desde que nacemos y desde que nos empezamos a relacionar con el otro. Y siguiendo a Lévinas, podemos afirmar que la mirada del otro nos interpela y nos exige darle una respuesta, yo tengo que responder ante el otro que me mira, ante la mirada del otro. En esto consiste la responsabilidad que yo tengo ante el otro. Ahora bien, frente a esa mirada, frente a ese otro yo puedo volver la cabeza, negarlo o incluso quitarle la vida, o reconocerlo como otro valorando su dignidad, poniéndome en su lugar, sufriendo con él. Y la mirada del otro, el otro de la tradición judío-cristiana, en la que está pensando Lévinas, que incluye a la viuda, al huérfano, al extranjero, al marginado, al parado, al excluido, la mirada del que no puede comer, del que no puede vivir como humano me exige una respuesta: cuestiona mi responsabilidad por su vida negada.

Y este sentimiento moral que se produce ante la mirada del otro y ante el conocimiento que tenemos de su imposibilidad de realizarse plenamente como humano fundamenta, según un autor muy conocido de ustedes, Enrique Dussel, un profesor de la UNAM, argentino radicado en México, uno de los autores de la filosofía y de la ética de la liberación, ese sentimiento moral, dice Dussel, fundamenta el primer principio moral material de la ética. Ese principio moral dice que todos tenemos derecho a vivir con plenitud, no sólo biológicamente, que todos tenemos derecho a vivir en una comunidad dada y que cualquier situación que impida que el otro viva de este modo es mala moralmente y me exige una acción encaminada a su transformación. Repito, este es el elemento material de la ética de Dussel.

Bueno, pues podríamos concluir este primer punto, esta primera característica, diciendo que una persona buena es aquella que es capaz de mirar a su alrededor y ante la mirada del otro tener la sensibilidad suficiente para sentirse interpelado por él y responsable de su vida. Los sentimientos morales relacionados con esta forma de sensibilidad son la empatía, la compasión, la tolerancia, la benevolencia, la vergüenza, la culpa, etcétera.

2.2 Segunda característica: **Una buena persona razona bien.**

La educación ha de tener como idea regulativa el cultivo de la racionalidad y el ejercicio del pensamiento crítico, pero a mí más que de racionalidad, que mucha gente asocia sólo a la racionalidad científica, me gusta hablar de razonabilidad, que tiene que ver no solamente con la lógica formal, sino con la lógica informal y que permite tratar mejor con la complejidad de la realidad. Una persona razonable es aquella que es consciente de la complejidad de la realidad y por ello se ejercita en el desarrollo de un pensamiento complejo, un pensamiento no dogmático, consciente de su propia falibilidad, abierto a la crítica del otro, que se deja cuestionar por las voces y por las perspectivas y los puntos de vista de los demás ante quien está siempre en una constante actitud de escucha. Este tipo de pensamiento, el **pensamiento complejo**, es a la vez, dice M. Lipman, crítico, creativo y cuidadoso.

- Se trata de un pensamiento **crítico** porque produce buenos juicios, se basa en criterios, está bien fundamentado, estructurado, razonado, auto-correctivo, sensible al contexto y es capaz también de cuestionar la pretendida legitimidad de los juicios morales socialmente imperantes. Es un pensamiento que es capaz de juzgar no sólo los medios que hay que utilizar para conseguir determinados fines, sino es un pensamiento

capaz también de poner en tela de juicio, de cuestionar los propios fines.

- En segundo lugar, es un pensamiento creativo. Su ideal regulativo es el significado. Es holístico, imaginativo, fértil, generador, capaz de estrategias nuevas y capaz de pensar otros mundos diferentes al que tenemos.
- Y en tercer lugar, es un pensamiento cuidadoso. Su ideal regulativo es el valor. Carol Gilligan defiende que junto al ideal moral de la justicia hay que incluir el ideal moral del cuidado (ética del cuidado), que nos conduce a cuidar especialmente aquello que es valioso. Se trata de un pensamiento que valora lo que vale, lo que tiene valor, respetuoso con el valor de la racionalidad, capaz de apreciar la belleza y de admirar la virtud, protector de lo que merece la pena ser conservado, preocupado por e implicado en el destino del mundo y de sus habitantes, y compasivo, pues padece con quien sufre. Cuando pensamos cuidadosamente prestamos atención a lo que consideramos importante, a lo que está a nuestro cuidado.

Este tipo de pensamiento, el pensamiento complejo, se acrisola en el diálogo y en un diálogo que se preocupa de los procesos de razonamiento –dimensión metacognitiva– y que está abierto a las últimas preguntas, que tienen que ver con los clásicos trascendentales del ser: verdad, bondad, y belleza o con las tres preguntas a las que según Kant ha de responder una filosofía crítica: ¿qué puedo conocer?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me cabe racionalmente esperar? En suma, este pensamiento se construye en el diálogo filosófico. Esta dimensión dialógica del razonamiento es tenida en cuenta por la ética discursiva para defender que el diálogo es el instrumento apropiado para establecer normas válidas intersubjetivamente, normas justas. Y en este sentido Dussel considera muy aprovechable el planteamiento de la ética discursiva, la ética dialógica, pero como el elemento formal de la ética de la liberación, al que hay que añadir el elemento material, del que ya he hablado y un tercer elemento, el estratégico, que voy a exponer a continuación.

2.3 Tercera característica: **Una buena persona conoce el mundo**

Una buena persona es capaz de conmoverse ante el sufrimiento del otro pero también **conoce el medio** en que ese sufrimiento del otro o de sí mismo se produce, y sus causas. De ahí la necesidad de estar informados sobre los problemas que nos rodean: ecológicos, económicos, políticos..., para no delegar en otros nuestras decisiones. Para pensar por sí mis-

mos hace falta conocer el mundo en que vivimos. Y aquí es donde hay que incluir el momento estratégico de la ética de la liberación. Según Dussel, la ética ha de incluir una racionalidad instrumental y estratégica que analice las condiciones – técnicas, económicas, políticas...- de posibilidad de aplicación real, en una situación concreta determinada, de las acciones encaminadas a realizar las transformaciones necesarias para que se cumpla el principio de racionalidad material, es decir, la vida para todos los seres humanos. El criterio de validación de esta racionalidad estratégica es la consecución del **bien ético**.

2.4 Por último, **una buena persona actúa bien**.

Una buena persona, que ha tomado conciencia de la situación de no realización en que se encuentra ella misma y el otro, se compromete en una **acción transformadora** de las situaciones reales que niegan la vida en plenitud a los seres humanos. Se trata de una praxis liberadora, desde donde surge la necesidad de un pensamiento capaz de comprender e iluminar esa praxis. Se trataría de aquella concepción de la filosofía que defiende que es misión de ésta no sólo comprender el mundo, sino transformarlo, como dice Marx en la undécima tesis sobre Feuerbach.

Conclusión provisional:

La **educación moral** no puede reducirse a la transmisión de un conjunto de valores, pues es más importante ayudar al desarrollo integral y equilibrado de las dimensiones de la persona que hacen posible enfrentar con éxito los problemas morales.

3. **Formación del sujeto moral**

El siguiente punto que voy a tratar es cómo se forma el sujeto moral. ¿Desde qué edad podemos decir que hay ya sujeto moral? Es importante responder a esta pregunta para adoptar las medidas educativas adecuadas. El punto de partida al que yo me adhiero, es que los niños, como dice M. Hauser, desde su más temprana infancia son sujetos morales y como tales merecedores de educación moral y no de puro adiestramiento en hábitos sociales. Esta educación debe empezar desde que el niño adquiere el lenguaje. Por ello, entendemos la formación del sujeto moral como un crecimiento que dura toda la vida. Jean Piaget decía que el desarrollo moral se articula en torno a dos ejes, por un lado, el paso del egocentrismo al descentramiento y, por otro, el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma, que va surgiendo al final de la infancia para desarrollarse plenamente en la juventud y madurez. Para él, el crecimiento moral se produce tanto en la dimensión

cognitiva, que implica la comprensión argumentada y autónoma de las normas morales, como en la afectiva, que tiene que ver con el respeto mutuo y la empatía.

La tesis de Kohlberg afirmaba que los sucesivos estadios morales por los que pasa el individuo deben basarse exclusivamente en el razonamiento moral que se manifiesta en el juicio moral. En este caso se subraya sobre todo la dimensión cognitiva del desarrollo moral. Llega a la conclusión de que, si bien las normas morales o los valores de una cultura pueden ser diferentes de los de otra, los razonamientos que los fundamentan siguen estructuras o pautas parecidas. Todas las personas evolucionamos desde esquemas más infantiles y egocéntricos a esquemas más maduros y altruistas. En este proceso de desarrollo del juicio moral se pasa por tres niveles: pre-conventional, convencional y pos-conventional, lo que no implica que todos los individuos lleguen a este último estadio.

Ahora bien, el excesivo papel que Kohlberg concedió a la dimensión cognitiva y a la ética de la justicia fue criticado, como he dicho anteriormente, por K. Gilligan, crítica que ha servido para potenciar los estudios del desarrollo moral basados en la dimensión afectiva de la moralidad: el cuidado y la empatía.

Por último, el profesor de psicología de la Universidad de Nueva York Martin Hoffman aporta un estudio más elaborado de la dimensión afectiva del desarrollo de la identidad moral, teniendo en cuenta que el altruismo y la empatía son dimensiones claves de la vida moral de las personas maduras. Él insiste en que entre el niño y el adulto las diferencias no son cualitativas, sino meramente cuantitativas o de grado. No se trata de ver a los niños como seres incapaces de tener un criterio moral, sino como seres que van descubriendo poco a poco las implicaciones de una conciencia moral que tienen desde pequeños, pero que no pueden aplicar a situaciones demasiado complejas, ni pueden ofrecer respuestas totalmente adecuadas. Los niños, según él, son capaces de captar las diferencias entre normas convencionales y morales, son capaces de sentir empatía y de ejercer capacidades cognitivas no egocéntricas.

Por ello, hay que pensar que el crecimiento moral no consiste tanto en una sucesiva superación de etapas, cuanto en una ampliación del conjunto de paradigmas morales. Por lo tanto, la propuesta educativa que propongo, también en la línea de M. Lipman, consiste en establecer espacios de reflexión y de diálogo en que los niños con sus profesores vayan indagando los principios morales que consideran valiosos y que son coherentes con el tipo de personas que

ellos quieren llegar ser, y con el tipo de mundo en que ellos quieren vivir.

En suma, estoy defendiendo la necesidad de una seria educación moral, desde los primeros años de la escuela.

4. ¿Cómo educar moralmente? ¿Cómo educar bien?

Como todos sabemos, los agentes que intervienen en la educación moral del niño y de los adolescentes son muy variados: familia, medios de comunicación, pandilla, escuela, etc. Dice José Antonio Marina que es la tribu entera la que educa. Y en este sentido, es muy importante configurar la escuela entera como comunidad educadora en donde el estudiante se educa moralmente no tanto por lo que se le predica, cuanto por lo que hace, por lo que vive, por lo que implícitamente está impregnando la vida normal de la escuela, lo que se llama currículo oculto. Así, si se quiere educar en democracia y en participación, la escuela tiene que funcionar democráticamente y permitir la participación de los estudiantes y de toda la comunidad escolar. La presencia en todas las actividades del centro y en todas las asignaturas de un currículo (explícito y oculto) de educación moral, no invalida la necesidad de una asignatura específica de ética en la que un profesorado adecuadamente preparado ayude a sus alumnos a tomar conciencia de la complejidad de la vida moral y le dote de la formación adecuada para hacer frente a dicha complejidad.

A partir de ahora me voy a centrar, sobre todo, en la clase de ética pensando en el nivel educativo del bachillerato o de la educación media superior, como llaman ustedes. Y la pregunta que me hago es: ¿Qué modelo de educación hay que seguir para que ésta sea liberadora y no se convierta en un instrumento de adiestramiento y manipulación de conciencias?

Pienso que el núcleo de la educación moral se ha de situar en el diálogo interpersonal en el que los interlocutores se reconocen desde el primer momento como iguales, y aceptan las diferencias que se dan entre ellos como posibilidad de enriquecimiento mutuo. En este contexto discuten los problemas morales y las decisiones a las que se enfrentan en su vida siguiendo el procedimiento del diálogo racional. La propuesta consiste en convertir el aula en una comunidad de investigación, que tiene, entre otras, las siguientes características:

- los estudiantes y el profesor se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás participantes,
- cuestionan sus propias creencias y prejuicios a la luz de la crítica que mutuamente se hacen,

- contrastan los argumentos con los que apoyan sus opiniones con los puntos de vista de los demás para encontrar buenas razones,
- se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma
- y se esfuerzan por identificar los supuestos propios y ajenos.

Una comunidad de este tipo está comprometida a llevar la indagación más allá de los límites que cercan el campo propio de cada disciplina en un diálogo de tipo socrático en el que los estudiantes son sujetos activos de su propio aprendizaje y se ven impulsados a cuestionar los aspectos problemáticos de la realidad y de su experiencia. Se trata, por lo tanto, de un diálogo abierto a los problemas de naturaleza filosófica, y de un aula convertida en un laboratorio de razonabilidad, la cual es necesariamente perspectivista, como diría Ortega y Gasset. Una de las características de los procesos de deliberación en una comunidad de investigación es que estas deliberaciones son polifacéticas, es decir, distintos interlocutores tienen diferentes visiones, pero conjuntamente producen una visión más objetiva y menos parcial que la que obtiene un solo individuo desde su punto de vista particular.

Como dice Teresa de la Garza, la participación en una comunidad de investigación representa un importante compromiso político, pues conlleva una apuesta por la libertad, por el debate, por el pluralismo y por la democracia: "En la medida en que los individuos viven la experiencia de dialogar unos con otros como iguales, participando en un proceso de investigación compartido, se hace posible su participación como ciudadanos de una democracia".

Se trata, pues, de convertir el aula en una comunidad de diálogo filosófico. La actividad filosófica, realizada dentro de este modelo es necesaria en la educación del juicio moral, y en la educación de las diferentes dimensiones en que vimos que consiste la estructura de una buena persona. Como dice la UNESCO, la filosofía contribuye a la formación de buenos ciudadanos, capaces de pensar críticamente, de respetar la multiculturalidad, de participar activamente en la construcción de formas democráticas de convivencia, etc. Pero la mera presencia de la filosofía en el currículo no asegura el desarrollo del pensamiento crítico. Cuando yo era estudiante de bachiller, en la época del general Franco, la filosofía era una asignatura incluida en el plan de estudios, pero les puedo asegurar que su presencia en él no respondía al objetivo de educar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos. Por ello es muy importante para conseguir estas metas el método con el que se trabaja en clase.

5. Importancia de la filosofía en la educación moral.

Por último, aunque he ido dejando caer ideas a lo largo de mi exposición, sí quiero dedicar específicamente un pequeño espacio de tiempo para hablar de la importancia de la filosofía en la educación moral.

El diálogo filosófico realizado con la metodología de la comunidad de investigación es el motor que puede convertir nuestras aulas en laboratorios de razonabilidad. La tarea filosófica consiste en posibilitar una manera de mirar y de contemplar la realidad que nos permita una comprensión profunda de la misma (theoría) y nos descubra también todas las posibilidades de transformación que ella encierra. Sólo un pensamiento de este tipo será capaz de orientar una acción (praxis) liberadora de las cadenas que nos mantienen a los prisioneros actuales amarrados ante las sombras.

La filosofía ha de tejer con el mayor número posible de filamentos la red que debemos utilizar para intentar comprender la realidad en su integridad, una realidad que es polimórfica y que no puede ser entendida si sólo se la mira desde una única perspectiva. La filosofía es la voz que continuamente nos despierta del sueño placentero que nos invade cuando creemos dogmáticamente que ya hemos llegado al final del camino, recordándonos que siempre cabe otra forma de pensar y que siempre podemos ensayar otras formas de relacionarnos, porque el que tenemos no es nunca el único mundo posible.

Es urgente que se produzca un esfuerzo colectivo por pensar el complejo mundo en el que los seres humanos vivimos actualmente y construir ideas capaces de orientar nuestra acción y desde las que se puedan articular discursos que permitan someter a crítica el único pensamiento que se nos pretende imponer como racional. Ésta ha sido la función de la filosofía en todos los tiempos, la de potenciar un razonamiento-discurso (logos) capaz de pensar la complejidad, y para ello tal discurso ha de ser construido en un diálogo interdisciplinar y abierto a la totalidad de los que quieran participar en él, con la única condición de no usar en la presentación de sus puntos de vista más fuerza que las razones con las que defienden sus argumentos.

Entiendo el filosofar como el ejercicio de un tipo de racionalidad que nos permita pensar la complejidad, para lo cual ha de facilitar el diálogo entre las diferentes disciplinas que tienen como objetivo entender la realidad, y ha de integrar los distintos puntos de vista desde los que ésta es interpretada. El pensamiento filosófico se ejercita en las fronteras que artificialmente se establecen entre los distintos sistemas de conocimiento y tiene como misión ensanchar los

límites de éstos y ampliar, de este modo, nuestro horizonte de comprensión.

Una actividad tal -y la filosofía es, sobre todo, una actividad- es capaz de criticar la pretendida racionalidad de los discursos dominantes en cada sociedad y momento determinado.

En esta época, en que tenemos acceso a una cantidad ingente de información, sigue siendo necesario cultivar el pensamiento, y el objetivo de toda educación -que es un proceso de formación que no termina hasta la muerte- no puede ser otro que el de aprender a pensar. Las ciencias nos proporcionan verdades particulares sobre los fenómenos de nuestra experiencia y su cultivo responde, en principio, a la curiosidad natural del ser humano y a su deseo de convertir el medio en que vive en un hogar habitable por él, es decir, en un mundo. Pero, como dice Hannah Arendt, conocer no es lo mismo que pensar, pues **el conocimiento busca verdades**, mientras que **la actividad de pensar tiene como finalidad buscar o crear sentido**. Las verdades a las que podemos llegar con el método científico no son capaces de saciar la necesidad de saber que tiene el hombre, el cual no se conforma con el mero conocimiento de una parte de la realidad, la que se reduce a relaciones cuantitativas y es cognoscible con el método hipotético-deductivo. Además del conocer, que nos presenta verdades formales y empíricas, es necesario el pensar, es decir, el esfuerzo de la razón compartida por buscar y dar sentido a la experiencia humana. El pensamiento es como el arco que arroja continuamente el dardo de la pregunta a la totalidad de lo real, sin detenerse ante el imperio de las apariencias sensibles ni del propio sentido común. Pero el pensar y el conocer no son dos actividades rivales, ya que la necesidad que tenemos los humanos de hacernos constantemente preguntas sobre el sentido y la complejidad de nuestra existencia posibilita, a su vez, la misma actividad cognoscitiva y científica. Por ello, dice H. Arendt, la razón pensante, la razón que no para de hacer preguntas que carecen de una respuesta capaz de tranquilizar nuestro espíritu, es condición a priori del conocimiento.

La filosofía ha de ser la garante de una racionalidad encarnada en los sentimientos y en las experiencias que los seres humanos adquieren en su relación con el mundo, cuyos procesos y productos son siempre provisionales, pues tienen que ver con la vaguedad, con los procesos comunicativos, que son siempre históricos y están mediados siempre por circunstancias biográficas y culturales. Se trata de una razonabilidad probatoria, que camina a tientas y cuyos logros son siempre susceptibles de ser revisados. Pero esta revisión no se puede hacer sino desde la misma razón compartida, es decir, desde la razón dialógica. El olvido de una razón de este tipo y la

dogmática pretensión de ser el único portador de la «auténtica» razón monológica, la cual ha de ser impuesta por la fuerza, es la causa de la actual misología, que tanto daño y sufrimiento está produciendo en nuestros días, especialmente en las víctimas de un sistema económico que niega la posibilidad de vivir con la dignidad que les corresponde a la mayor parte de la población de este planeta, y a una gran cantidad de hombres y mujeres que son víctimas de guerras, de torturas y del terror que otros seres humanos producen.

Muchas gracias por su atención.

La percepción de la ética en nuestra sociedad¹

Dr. Luis Ignacio Guerrero Martínez

Las cuestiones éticas tienen una relevancia inmediata en cualquier persona, las reflexiones en torno a la moral y al deber ser no son exclusivas de la filosofía, del derecho o la religión, ya que todas las personas tienen la necesidad de reflexionar y emitir juicios de valor sobre una gran diversidad de cuestiones éticas. Es por esto que la ética tiene dos vertientes igualmente importantes; la primera de ellas se refiere a la búsqueda racional-filosófica para fundamentar los principios éticos que puedan servir como criterio para enfrentar el vasto mundo de las cuestiones morales; pero por otro lado, la ética debe tomar en cuenta la gran diversidad de argumentos y puntos de vista de las personas y las culturas. Como la ética no está encaminada a la investigación pura sino que busca orientar individual y socialmente el comportamiento moral es de gran ayuda tener un conocimiento de las principales costumbres morales así como de los argumentos que suelen acompañar a esas acciones.

Tal vez uno de los motivos básicos de los prejuicios y malos entendidos sobre la ética en nuestra sociedad se deba a que frecuentemente se simplifica la definición, el método y los límites de la ética, suele simplificarse lo que de suyo es complejo. Si en el afán de generalizar o de acomodarse a algún estereotipo básico se juzga a la ética, entonces comienza a ser inconsistente o insuficiente para enfrentar la enorme diversidad de circunstancias y matices del comportamiento humano. La ética como un saber práctico tiene como uno de sus objetivos el ofrecer pautas de comportamiento razonables, buscando las mejores alternativas tanto en los fines como en los medios del actuar humano, por lo que debe tener en cuenta no solamente la complejidad de ese actuar sino también las costumbres y modos de pensar de los individuos y los diversos grupos culturales, sobre todo si se quiere que las reflexiones éticas tengan una adecuada influencia en el desarrollo de la sociedad.

Lo anterior no significa que la ética deba acomodarse sin más al status quo de las convicciones y hábitos imperantes, sino que conociéndolos sepa apreciar lo que por naturaleza es di-

verso, así como las ideas y los argumentos más usuales, para poder dialogar y proponer mayores elementos de racionalidad en beneficio de la ética. Es por estos motivos que me he interesado en incluir dentro de mis análisis algunos estudios más sociológicos sobre la ética. Aunque existen diversos estudios sobre este punto² he querido aportar algunos elementos sobre este análisis. Además de este estudio sobre la percepción de la ética en nuestra sociedad, en el presente libro se incluyen otros dos: El que está incluido en el capítulo "La ética en la elaboración de los juicios éticos" y otro aparece en el ensayo sobre "La perspectiva ética en el nuevo contexto mexicano". En este capítulo expondré las conclusiones sobre una encuesta abierta y realizada recientemente en torno a la ética. Desde hace más de una década soy profesor de la universidad virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, impartiendo el curso: "Seminario de filosofía empresarial", el cual se imparte –como materia común y obligatoria– a las diversas maestrías del área económico-administrativas. Por ser un curso en línea se ofrece como grupo virtual a los diversos campus y sedes receptoras por todo el país, teniendo una población que promedia entre 200 y 250 personas. Lo que tienen en común los participantes es el hecho de estudiar un posgrado en el Tecnológico de Monterrey, pero difieren en sus carreras y universidades de origen, constituyendo además una representatividad de las diversas regiones del país. Al igual que las demás encuestas, se realizó justo al inicio del curso para tratar de que las respuestas no estuvieran influenciadas por la temática del curso. Asimismo, se prefirió que la encuesta fuera abierta para poder entresacar los argumentos más comunes en las diversas posturas. Por las respuestas emitidas puede comprobarse la importante diversidad de posiciones y argumentos sobre cada una de las cuestiones planteadas. Pasaré a hacer un breve análisis de cada una de las cuestiones para finalizar con una consideración más general que tome en cuenta el conjunto y la relación de todas las respuestas.

1 La intervención del Dr. Luis Guerrero se basó en este texto, tomado de su libro *¿Quién decide lo que está bien y lo que está mal? Ética y racionalidad*, Universidad Iberoamericana y Plaza y Valdes Editores, México, 2008.

2 Recomiendo especialmente los siguientes trabajos con estudios estadísticos: Enrique Alduncin Abitia. *Los valores de los mexicanos* (3 volúmenes), Fomento Cultural Banamex, México, 1989-1993. Alberto Hernández Medina, Luis Navarro Rodríguez (Coordinadores). *Cómo somos los mexicanos*. Centro de Estudios Educativos, México 1987.

¿Qué entiendes por ética?

Los resultados de esta pregunta arrojan una clara división de las respuestas dadas entre las normas convencionales más o menos objetivas y los criterios y valores subjetivos.

- El 63% se refieren a la ética como algo objetivo: el conjunto de reglas, normas o códigos a seguir aplicables al funcionamiento diario, que sirven como pauta del comportamiento moral; con un fundamento en la verdad, en valores generales o universales (solamente uno mencionó a Dios) y en la distinción entre el bien y el mal. Esta objetividad se manifiesta en valores concretos como la justicia, la honradez, la equidad, la rectitud, la honestidad, etc. Este carácter objetivo es señalado como accesible al conocimiento filosófico, como disciplina específica capaz de mostrar los criterios éticos fundamentales.
- El 29% de las personas respondió con un concepto de ética más autónomo o subjetivo: Enfocado especialmente en los valores personales, en las convicciones, en los principios y puntos de vista individuales. Vivir éticamente significa realizar decisiones y juicios de valor que conducen a vivir con congruencia entre lo que se piensa y la forma como se actúa, así como en los distintos ámbitos de la existencia. También en la consecución de los propios ideales. Varios de ellos se refirieron a la influencia que puede tener en la génesis de estos principios éticos la familia, la cultura y la propia historia personal. Aquí el enfoque no está en las normas objetivas que la persona debe seguir sino en las convicciones personales y en la congruencia vital para llevarlas a cabo.
- Además de los resultados anteriores³, el 33% de las personas hacen una referencia explícita de la ética como una cuestión que implica a los demás, al bien común o a la sociedad. La referencia se hace con diversas fórmulas: Acudiendo a los valores sociales, a las buenas costumbres, a la necesidad de tomar en cuenta a los demás, a la obligación de no afectar a nadie, a la promoción de la civilidad, entre otras.

¿Qué entiendes por felicidad?

La felicidad ha estado estrechamente vinculada al concepto de vida y, por consiguiente, a las diversas concepciones de la ética como lo atestiguan las diversas posiciones de la filosofía griega antigua. Las respuestas que los encuestados

³ En la mayoría de los resultados presentados, por tratarse de una encuesta abierta el porcentaje hace referencia a la recurrencia y no a la división de respuestas en un 100%.

dieron a esta pregunta pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- El 41% de las respuestas se refieren a la felicidad como un estado del alma: A sentirse bien consigo mismo, a procurar y mantener la paz interior, a encontrar armonía personal, a mantener una buena estabilidad emocional, a sentirse orgulloso de sí.
- El 29% de las respuestas se refieren a la forma de vida: Solamente se puede ser feliz viviendo con apego a la ética, la felicidad es el resultado de una vida digna, se encuentra en la medida que nos esforcemos por alcanzar nuestro fin último, somos felices cuando somos coherentes y predicamos con el ejemplo, es la forma como se visualiza y se enfrenta la vida para encontrar el lado positivo de las cosas.
- El 26% de las respuestas se refieren a la auto-realización: Es la satisfacción por los logros conseguidos, se encuentra cuando luchamos por hacer realidad nuestros máximos ideales, la obtenemos cuando miramos atrás y vemos los logros conseguidos.
- El 16% de las respuestas vinculan la felicidad con las otras personas: La felicidad se da cuando compartimos con los demás, la encontramos en la medida en que aceptamos a los demás y somos aceptados, es poder compartirla con los seres queridos.
- El 9% de las respuestas se refiere a la felicidad como saber aprovechar los momentos positivos que la vida brinda: Aceptarse y ser feliz con los que se es y se tiene, debe comenzar por sentirse felices por el hecho de estar vivo.
- En porcentajes menores al 5% se encuentran respuestas como: La felicidad no está en los bienes materiales, cada quien tiene sus propios parámetros de felicidad, depende del status al que se pertenece, no es alcanzable.

¿Qué entiendes por mal?

Al igual que el concepto de felicidad, el de mal –como contraparte– es muy útil para percibir uno de los parámetros fundamentales de la ética, en este caso lo que moralmente debe de ser rechazado.

- La opinión más generalizada acerca de qué es el mal se refiere a agredir o causar daño. El 56% de los encuestados incluyen en sus respuestas diversas referencias a este punto, y de forma más recurrente como daño a terceros o

a sí mismo. También se incluye como mal, aunque en menor frecuencia, el daño a la sociedad, a la naturaleza, a los sistemas sociales y de convivencia. El daño es señalado de diversas maneras, como daño físico, psicológico, moral, daño a la libertad, a la dignidad, a los bienes, a las relaciones, al entorno, etc. Varios encuestados se refirieron a los motivos por los cuales se daña a los otros: por dolo y malos sentimientos, como medio de venganza, para sacar ventaja, al escoger el camino más corto, como egoísmo destructivo.

- Otra forma muy recurrente de conceptualizar el mal se refiere a diversas formas más filosóficas, a los fundamentos ontológicos -sobre la realidad- que ayudan a entenderlo. 28% de los encuestados se refirieron a alguno de estos puntos. El primero de ellos se basa en la contraposición del bien y mal. El mal es la ausencia del bien, su negación, una forma de hacerlo relativo; mal es la no consecución del bien debido, es la elección de un bien inferior sobre uno superior. Paralela a esta distinción se encuentra la noción de mal como ignorancia, el no entender el porqué de las cosas, el actuar en contra de la razón, el no saber captar el bien que se va a dañar. En este contexto ontológico hay algunas referencias al mal como ir en contra de lo permitido por la naturaleza, ir en contra de la ley natural, en contra de los límites permitidos para el hombre, o como un desequilibrio del hombre con el mundo, como una negación de ser de las cosas, como una negación de los principios últimos de la realidad, como un rechazo a Dios.
- Si el enfoque anterior se refiere más a aspectos objetivos, hay otra forma de entender el mal, presente en los encuestados, un tanto contrapuesta a la anterior, en la cual el acento está puesto en el mal como algo relativo a cada individuo, a las diversas culturas y sociedades, a las diversas épocas, etc. El 21% de los encuestados asocia el mal a diversas formas de este relativismo. El mal es lo que perjudica a cada uno, lo que no se desea, lo que impide conseguir aquello que se busca, aunque sea para cada uno distinto. También el mal es entendido como una percepción de los otros, por tener valores o formas de pensar distintos, lo que es bueno para unos no necesariamente lo es para otros. Esta concepción del mal puede tener su origen en que no se responde a las expectativas de otra persona, o no se siguen los convencionalismos sociales. Finalmente dentro de este ámbito relativo, algunos son de la opinión de que el mal es algo irreal, un invento de la sociedad para provocar miedo y apego a la autoridad.
- El cuarto enfoque sobre lo que se entiende por mal consiste en el dictamen de la conciencia, en el malestar inte-

rior por transgredir los principios, creencias o convicciones personales. El 16% de las personas se refirió a este efecto del mal. El mal es producto de una visión individualista y egoísta que daña la paz interior, como la adquisición de vicios que a la larga se vuelven contra uno y entonces es difícil erradicarlos, convirtiéndose en una pesada carga, que puede llegar a provocar desesperación y la baja estima de uno mismo.

- La quinta y última percepción sobre el mal se refiere a una fuerza independiente al hombre, para el 8% de los encuestados el mal se concibe como una realidad presente en todos lados, el caos existente, el flujo incorrecto de la energía, la fuerza incontrolable que bloquea el adecuado accionar de las cosas. También el hombre participa de este lado oscuro que nos tienta y debilita nuestros buenos deseos. Puede ser el demonio, la naturaleza caída, los vicios acumulados de la humanidad, la lucha interna de la naturaleza por sobrevivir, etc.

¿Algún pensamiento filosófico ha influido en tus convicciones éticas? ¿Cuál?

Teniendo en cuenta las respuestas a las tres primeras preguntas, ésta sobre los motivos racionales de sus criterios éticos muestran aspectos muy interesantes sobre el origen y los diversos elementos que las personas tienen como base de sus convicciones éticas. Cada una de ellas muestra lo que los encuestados piensan, en primera instancia, al ser cuestionados sobre sus principios en su forma filosófica, que la mayoría entiende -por las respuestas- de la siguiente manera: ¿Cuáles son los pensamientos o lemas en los que basas tus principios morales?

El origen de esos lemas es muy variado la mayoría se refieren a aspectos religiosos, especialmente a la Biblia, a Jesucristo, y en menor medida al budismo, a los egipcios, etc. También hay una frecuente referencia a la influencia familiar, por medio de los padres, de la educación o enseñanzas recibidas de algún pariente. Solamente 3 personas se refirieron a lo aprendido en la escuela o en la universidad. En menor medida se hace referencia a filósofos: el imperativo categórico de Kant, la introspección de Sócrates, la virtud aristotélica, la relación fe-razón de Santo Tomás, el utilitarismo de Smith, la duda de Descartes. En este ámbito 5 personas se refirieron a la influencia de la filosofía de manera contra-argumental, esto es, la reacción de rechazo ante ciertos filósofos motivó una posición contraria importante para sus puntos de vista, por ejemplo, "el inmoralismo de Nietzsche", el "pesimismo de Schopenhauer", la "doble moral de Maquiavelo", la "reducción de la sociedad a técnica y ciencia de Comte". También

dentro de este origen de los principios éticos hay menciones a personalidades destacadas como Gandhi, la Madre Teresa de Calcuta; o a personalidades de la administración, o deportistas como Michael Jordan. Finalmente una persona se refirió a "la filosofía de Batman" de fuerza y poder en servicio del bien. Estas ideas o lemas que influyen positivamente en los principios del comportamiento moral se refieren principalmente a tres aspectos: la ayuda y respeto a los demás 24%, el desarrollo personal 20% y a diversos criterios de comportamiento no incluidos directamente en los dos anteriores 12%. Pondré algunos ejemplos de cada uno de ellos:

Ayuda y respeto a los demás:

- "Hay que escuchar a los demás, todos tienen algo que decirnos".
- "Trata a los demás como quisieras que ellos te trataran".
- "Todo el oro del mundo no significa nada, lo que perduran son las buenas acciones que hacemos hacia nuestros semejantes".
- "Mis derechos terminan donde comienzan los de los demás".
- "Hay que ponerse en los zapatos del otro".
- "Hay que compartir los beneficios".
- "Haz el bien sin mirar a quien".
- "El respeto al derecho ajeno es la paz".
- "Me enseñaron a valorar la importancia de las diferencias y el respeto a ellas".

Desarrollo personal:

- "Dejar huella con mis acciones".
- "Tu eres el arquitecto de tu propio destino".
- "Hay que conocerse a sí mismo para saber que es lo que realmente queremos".
- "Todo tiene un precio pero también su recompensa".
- "Ser y tener son opuestos y complementarios, hay que encontrar el punto de equilibrio".
- "Nuestra razón de ser es ser felices".
- "El conquistador más grande es el que se conquista a sí mismo".

Criterios de comportamiento:

- "El actuar y hablar con la verdad te ponen la frente en alto".
- "La honradez genera ganancias".
- "Hacer el bien para recibir el bien".
- "Quien tiene poder tiene responsabilidad".
- "Con la vara que midas serás medido".
- "Solamente cree lo que puedas comprobar".

- "No hay mal que por bien no venga."
- "Nunca hay que despreciar las cosas pequeñas".
- "Hay que usar más la razón que la fuerza"

¿En el último año ha habido algún tipo de acontecimiento que haya hecho replantearse alguna convicción ética? ¿Podrías describir en que consistió?

Esta cuestión está muy relacionada con la anterior, ambas muestran algunos de los modos como se adquieren criterios éticos. Las respuestas a estas preguntas son de tres tipos, en primer lugar se refieren al tipo de acontecimiento que les hizo replantearse alguna convicción ética; en segundo lugar pueden catalogarse como acontecimientos o experiencias positivas o negativas; y en tercer lugar se refiere al tipo de replanteamiento que provocó.

En relación al tipo de acontecimiento, el 45% se refirió a experiencias en sus trabajos casi todos ellos referidos a casos de corrupción o injusticias, como atraso de sueldos, despidos injustificados, jefes prepotentes, promoción injusta del personal, promesas incumplidas, etc. El 20% se refirió a la falta de valores en la sociedad, el contacto con personas mal intencionadas y sin valores, o la indignación ante los medios de comunicación, la delincuencia y la violencia social, las guerras, etc. El 14% de los acontecimientos se refieren a la necesidad de enfrentar de manera más cercana algún dilema ético como el aborto, o relacionado con la educación de los hijos, también se refirieron al dilema de decir o no la verdad ante determinadas circunstancias. El 10% se refirió al contacto con enfermedades graves y la muerte de personas cercanas. Finalmente un 8% se refirió a otro tipo de acontecimientos como el contacto con la pobreza y las necesidades sociales, cursos que ayudaron a su sensibilidad ética o social, cataclismos mundiales, desengaños, entre otras.

Por otra parte del total de situaciones descritas, el 78% se refirieron a situaciones negativas, de corrupción, de injusticias, de sufrimiento, etc. Y el 22% se refirieron a experiencias positivas, el buen ejemplo de otra persona, una experiencia edificante, una buena elección, etc.

Finalmente el tipo de reacción que produjeron es la siguiente: El 26% afirma haber reafirmado sus convicciones y valores éticos. El 24% reaccionó con indignación y dándose cuenta de la necesidad de ser más severo con los delincuentes, aceptando la pena capital, buscando castigos más duros y afirmando la cero tolerancia para con los infractores. El 22% reaccionaron con escepticismo hacia las personas, las instituciones o la práctica de los valores, afirmando que sienten desconfianza, que es preferible pensar primero en uno mismo,

o que hay que tener en cuenta la malicia de las personas, o en la necesidad de cuidar lo que se dice y no pensar que por hablar con la verdad las cosas se resuelven de la mejor manera posible. El 17% han aprendido a no juzgar a los demás y ha sacar buenas lecciones de la experiencia de otros. Finalmente un 9%, y en contraposición con otros encuestados, la experiencia que obtuvieron es la importancia de la congruencia y de la necesidad de hablar siempre con la verdad.

Las dos siguientes preguntas se refieren a cuestionamientos de estereotipos culturales. En el primer caso, sobre la supuesta necesidad de actuar sin apego a la ética, la pregunta es más directa. En el segundo caso, el cuestionamiento no es sobre un problema ético directo sino sobre un cierto fundamento de objetividad; éste es de enorme importancia para las discusiones en torno a la fundamentación de las normas éticas.

¿Qué opinas de la afirmación: “El que no transa no avanza”?

- Un alto porcentaje de los encuestados, el 93% la rechaza esta afirmación dando diversos motivos: Es perjudicial en el mediano plazo, es una actitud deshonesto, no aplica a lo que realmente vale en la vida, muestra la escasez de valores, se pierde la dignidad de tener la frente en alto, simplista e injusta manera de enfrentar la vida, el que lo hace menosprecia sus propias posibilidades, denota mediocridad, tarde o temprano cae por su propio peso, lo que empieza mal termina mal, justificación falsa, con valores y esfuerzo se puede conseguir más, el fin no justifica los medios, solo vale el trabajo honesto, es consuelo para los conformistas y corruptos, en el fondo demuestra impotencia, es una falacia, denota pobreza de ideas, tarde o temprano dejará de avanzar, existen muchos ejemplos que nos muestran lo contrario, hay que rechazarlo –ya que si hace una vez se vuelve como una bola de nieve imparable, no piensan en el grave daño social que su mentalidad provoca.
- Sin embargo, el 35% de los que rechazan la afirmación también aceptan que es una realidad social lamentable: Es una práctica frecuente, está arraigada a nuestra historia, así mostramos nuestro subdesarrollo, lamentablemente es cierta en muchos ambientes, el gobierno tiene parte de la culpa por su cultura de corrupción e impunidad, vivimos en mundo sin valores, se basa en una subcultura donde se acomodan muchos, se ha vuelto un modus vivendi en nuestro país, cultura arraigada que no nos sirve para avanzar.

- Solamente el 6% de los encuestados escribieron estar de acuerdo con la expresión, argumentando lo siguiente: Nos prestamos muchas veces a ello –a veces por comodidad y otras por necesidad, muchas veces es el resultado de no tener otra opción, he llegado a pensar y actuar así aunque sé que no debería hacerlo, si se pudiera conseguir buenos empleos de manera fácil y honesta entonces podríamos dejarla a un lado.

¿Qué opinas de la expresión “Cada quien tiene su verdad”?

- El 50% de los encuestados estuvo de acuerdo con la afirmación, dando los siguientes motivos: Cada quien tiene una actitud ante la vida, cierta pero debe llegarse a ciertos consensos, cada persona es diferente, cada quien tiene su propio contexto, que cada quien piense lo que quiera mientras que no dañe con su verdad, cada quien tiene su estructura de valores, cada cabeza es un mundo, nada es absoluto, todos tenemos libertad de expresión, se debe tomar siempre las distintas versiones de los demás, hay que respetar a todos como son, cada quien tiene su propio universo, cada quien tiene una educación distinta, nada es verdad nada es mentira todo es según del color del cristal con que se mira.
- El 25% rechaza esa expresión, dando los siguientes motivos: La verdad es única y no se debe relativizar, solamente hay una verdad y lo demás es comodidad, es una simple justificación, cada quien quiere imponer sus criterios pero eso es libertinaje, los valores son de orden universal y no relativos, se intenta reducir la verdad a los intereses de cada uno.
- El 17% rechaza la afirmación pero distinguiendo entre verdad y opinión o punto de vista: Hay que distinguir la realidad del punto de vista, la verdad es la misma pero puede haber enfoques o intereses distintos, interpretar de manera distinta no significa poseer verdades distintas, cada persona piensa diferente y por eso cree que su opinión es la verdad, la verdad es una pero hay muchos caminos para acceder a ella, el ser humano tiene muchas limitaciones en su conocimiento, por eso cree que hay muchas verdades.
- El 8% de los encuestados interpretaron la expresión con ciertas contradicciones: Pocas afirmaciones son tan verdaderas como esa, sí –pero cuando hay intereses comunes deben establecerse parámetros objetivos, cada quien tiene su verdad pero ésta debe ser consensuada, cada quien tiene su verdad pero debe buscar la verdad común.

Considerando los niveles de corrupción y competencia que existen actualmente, ¿en qué forma educarías a tus hijos?

Esta pregunta que relaciona la ética con la educación de los hijos, presumiblemente ayuda a sensibilizar al encuestado sobre los problemas morales en un ambiente que puede ser poco propicio a ellos. Las respuestas dadas fueron las más difíciles de clasificar debido a que todas podrían sintetizarse en la educación a través de los valores; sin embargo, y teniendo en cuenta esta aclaración, dividí los comentarios de la siguiente forma:

- El 69% se refirió a que educaría sus hijos en los valores: Inculcando valores fuertes, principios y valores sólidos, enseñándoles la importancia de la honestidad y la responsabilidad, ha defenderse desde los valores, alejándolos de los vicios pero sin alejarlos de la realidad en la que viven, predicando con el ejemplo, a ser competitivos pero dentro de una adecuada escala de valores, con la solidez de la fe y los valores religiosos, en los valores en los que nos educaron, inculcando el respeto a los demás, en los valores familiares, en el amor, comprometidos por mejorar la sociedad, mostrándoles el poco valor de las cosas materiales.
- El 17% hizo un énfasis en la libertad, aunque está acompañada de valores: En la libertad, en la confianza y en el respeto mutuos, por medio de una educación abierta, en valores para que puedan tener su propio criterio, por medio de mucha comunicación y diálogo, informarlos, compartir experiencias, enseñándolos a tener en cuenta las consecuencias de sus actos, que aprendan a valorar las alternativas, los riesgos y los beneficios.
- El 12% se refirió a la educación como superación y desarrollo: A ser mejores cada día, a tener afán de superación continua, a ser personas preparadas, a ser los mejores, a ser trabajadores y competitivos, a fomentar el ganar-ganar, a luchar por lo que se quiere, asumiendo la sana competencia, a tener miras altas, a buscar una preparación continua.
- El 2% centró su respuesta en una educación más rigurosa y disciplinada: Por medio de una educación estricta, por medio de una educación personalizada y en escuelas adecuadas, cuidando bien las amistades y compañías de mis hijos, no cediendo en lo que no se debe ceder.

¿Cuál es tu postura ante la pobreza y la desigualdad social?

Finalmente se planteó una pregunta directamente relacionada con un problema social, el de la pobreza, dando los siguientes resultados:

- El 28% manifestó de diversos modos preocupación y tristeza por la pobreza existente: Es triste comprobar diariamente el contraste desproporcionado entre ricos y pobres, es injusta la pobreza que padece gran parte de la sociedad, me indigna los grados de pobreza que existen, es un cáncer que nos afecta a todos, me siento impotente ante esa realidad, es un círculo vicioso que debe romperse o nos romperá a todos como economía, como sociedad y como familia, todos tenemos derecho a un buen desarrollo.
- El 18% contestó refiriéndose especialmente a las causas que originan la pobreza: Las autoridades no han hecho el esfuerzo que les corresponde, resultado de la situación del país, la pobreza es debida al mal uso que se le ha dado a los enormes recursos con los que contamos, se origina en la deficiente educación y cultura que hay en nuestro país, fruto del poder y la ambición desmedida, en parte es la suma de muchas acciones mezquinas de los ricos, es un problema acentuado por el capitalismo, todos tenemos algo de culpa en este mal.
- El 29% centra su respuesta en posibles soluciones: Es un problema de todos y no debemos de dar la espalda, hay que compartir, debemos enseñar a los pobres a ser competitivos, no debemos rechazar a los pobres, debemos ayudar a los más pobres que están alrededor nuestro, debemos mejorar la educación, no hay que dar limosnas sino enseñar, al menos hay que intentar que disminuya, hay que generar empleos, debemos procurar que nuestra economía produzca más riqueza y distribuirla más equitativamente, es necesaria una buena planeación social, hay que erradicar la corrupción, hay que seguir las enseñanzas de la doctrina social de la Iglesia.
- El 25% respondió minimizando la pobreza o criticando a los pobres: Los pobres tienen una vida diferente pero feliz, hay muchas oportunidades pero no las toman, más que pobreza de dinero es pobreza de espíritu, son pobres porque así les gusta, no desean salir adelante, es fruto de su conformismo –“Cada quien tiene lo que se merece”, piden limosna en lugar de trabajar, lo normal es que haya ricos y pobres, hay demasiado paternalismo del gobierno en lugar de ponerlos a trabajar, es normal pues no todos trabajan de la misma manera, falta en ellos el deseo de su-

peración, la desigualdad social viene de tiempos antiguos y es necesaria para la sociedad, tenemos que aprender a vivir y a convivir con la pobreza, la búsqueda de la igualdad social es un término comunista, hablar de pobreza es demagogia populista.

Comentarios finales.

Al considerar los resultados de la encuesta en su conjunto pueden entresacarse algunas consideraciones generales, propongo por mi parte las siguientes:

1. Al ser interrogados abiertamente por cuestiones éticas y valorativas, los encuestados manifiestan una positiva sensibilidad hacia las cuestiones éticas, pues si bien algunas respuestas pudieran parecer alejadas de esa sensibilidad, en el conjunto no se encuentra, en ninguno de ellos, un rechazo abierto a la ética. Todo ello teniendo en cuenta los distintos prejuicios contra la ética que se señalan en el capítulo "La perspectiva ética en el nuevo contexto mexicano".
2. La encuesta muestra una diversidad de posiciones y de argumentos que abarcan en buena medida las posiciones que encontramos en la sociedad. Como lo atestigua la estadística, basta una muestra suficientemente representativa para ver reflejado en un estudio lo que suele percibirse en la vida social ordinaria. Esta diversidad de opiniones tiene dos lecturas, la primera de ellas es el hecho de que vivimos en una sociedad plural, que se refleja en los distintos criterios morales; pero desde otra lectura, puede argumentarse el que hacen falta mayores consensos racionales para buscar en algunos puntos una mayor unidad en esos criterios.
3. Si catalogamos las posibles respuestas en dos grandes clases, las que manifiestan cierta valoración tradicional y conservadora, y por otro lado las respuestas que mostrarían una valoración más liberal desde el punto de vista de criterios morales, nuestra sociedad, si bien es mucho más abierta y plural que en épocas pasadas, hay todavía una mayor identificación con la valoración conservadora.
4. Se identifica más la ética con normas, reglas, códigos y criterios heterónomos propuestos por las diversas estructuras sociales, culturales y religiosas. Para un alto porcentaje, este carácter heterónimo no entra en oposición con los principios y convicciones personales.
5. Existe una tendencia a repetir diversos clichés sociales sobre temas éticos. Si consideramos la aceptación hacia la ética del primer punto, y la identificación de la ética con las reglas y códigos del punto anterior, es lógico suponer

que al no haber la necesidad de una mayor reflexión sobre aspectos éticos, se acuda a los diversos clichés para dar una fundamentación racional.

6. No hay una clara distinción entre los criterios objetivos y los subjetivos, entre hechos y percepciones, entre la opinión y la verdad. Este punto puede influir negativamente al tratar de establecer algunos criterios de racionalidad, de diálogo y de consenso en una sociedad plural.
7. Hay una tendencia a identificar los parámetros éticos con causar o no daño a uno mismo y a los demás.
8. La percepción social de la ética va en dos sentidos, en primer lugar hay una cierta identificación de las causas del mal social a la corrupción social: gobierno, medios de comunicación, empresas, y, en general, personas que ostentan el poder. En segundo lugar, la ética se considera más como algo personal o interpersonal, que como una responsabilidad social.
9. Hay un lamentable porcentaje de personas que minimizan el problema de la pobreza y la desigualdad social, acudiendo a clichés que les permiten no visualizar esos problemas.

Por último, es importante hacer notar nuevamente que los resultados de esta encuesta solamente se refieren a un segmento social, aunque en muchos puntos este segmento de profesionistas también representa la diversidad de valores y formas de pensar que existen en la sociedad, no solamente de México sino del mundo, cambiando solamente los porcentajes.

Educación moral y democracia

Lic. Santiago Outón Garza.

En esta presentación busco explorar tres preguntas fundamentales sobre la educación moral.

Lo primero que debemos preguntarnos sobre este tema es: ¿por qué? Siempre se dice que la educación moral es importante pero pocas veces nos preguntamos esto. ¿Por qué tenemos que hablar de esos temas? Es quizás la obsesión del filósofo que lo primero que se pregunta ante cualquier cosa es ¿y esto por qué? Y esa obsesión es bastante buena, es saludable y nos permite descubrir cosas que de otro modo quizás olvidaríamos.

Después es cómo llevarla a cabo. ¿Qué tipo de educación moral? Si decidimos que la educación moral es importante, hay que desarrollar un plan, hay que ponerlo en práctica ya que de no hacerlo, no estaríamos realmente haciendo educación sino sólo teoría, que tiene su lugar pero no es lo que nos ocupa en este momento.

Y por último: ¿cuál es su fin?, ¿Para qué quiero educar moralmente a las personas?, ¿Hacia dónde quiero conducirme y hacia dónde quiero conducir a mis estudiantes y por ende, hacia dónde quiero conducir mi sociedad mediante la educación moral? Éstos son los tres temas que esbozaré en este trabajo.

El primer tema: ¿Por qué es necesaria? La necesidad de la educación moral surge de la libertad del ser humano. Eso es lo primero con lo que nos encontramos al preguntarnos por qué es necesaria la educación moral. ¿Por qué? Porque somos libres. Dado que el ser humano es un ser libre necesita educarse en libertad, necesita darle un sentido a esa libertad y dado que nos movemos en ámbitos sociales, nos movemos en ámbitos de grupo, necesitamos una libertad que sea moralmente encauzada. Necesitamos entonces educarnos moralmente.

Ser libre es ser incompleto. De la libertad puede decirse mucho, pero una de las características centrales que podemos

mencionar sobre ella es que ser libre significa ser incompleto, significa que algo falta, y como algo me falta yo debo ir a buscarlo.

Ya decía Platón que somos hijos de Poros y Penia, de la riqueza y de la pobreza. Somos hijos de la pobreza porque tenemos esta carencia, porque nacemos incompletos. Y también hijos de la riqueza porque tenemos ese potencial, ese ímpetu y ese deseo de alcanzar la plenitud.

Este juego de opuestos, que es el ser humano, en esta clarísima imagen que Platón nos regala, nos explica que esta condición humana de libertad es una condición de carencia y de potencialidad. Yo debo humanizarme. Los seres humanos podemos ser –a diferencia de los demás animales- más o menos humanos. Este es un proceso del que debo adueñarme, y la educación moral me va a dar un cauce y una guía para lograrlo.

Los seres libres necesitan tomar decisiones sobre cómo vivir. Esta misma carencia es la razón por la cual soy capaz de optar por una cosa o por la otra. No estoy definido o completo y por tanto, dado que soy capaz de decidir entre una cosa u otra, necesito ser educado moralmente, porque no todas las cosas son iguales, porque no todo vale lo mismo y debemos estar preparados y educados para elegir lo mejor y no lo peor.

La educación moral es necesaria, entonces, para dar dirección a nuestra vida personal y nuestra vida social. Ya vimos esta carencia, este vacío que nos muestra que educación moral es necesaria para darnos sentido y dirección, para darle cauce a nuestra vida moral. Y es muy importante, porque no solamente es vida moral para conmigo, sino para con los demás.

Ya a sabiendas de la necesidad de la educación moral, debemos preguntarnos ¿cómo llevarla a cabo? Lo primero que podemos decir es que la educación moral no es ni debe ser educación en valores. ¿A qué me estoy refiriendo con esto? Por educación moral yo no me estoy refiriendo a: “Miren, esto es la justicia”, “miren, esto es el bien”, “miren, esto es la caridad”,

“miren, esto es la solidaridad”, porque eso no es educación moral, estoy –en el mejor de los casos- aprendiendo conceptos, no llevándolos a cabo, no asumiéndolos o construyéndolos por mí mismo, que es lo más importante.

Los valores tienen sentido en tanto yo valoro, tienen sentido en tanto acción, en tanto concepto me esclarecen, me ayudan a entender, y tienen su valor, pero realmente tienen sentido cuando yo los vivo y cuando yo los asumo, y para eso yo los tengo que construir, yo tengo que valorar y decidir qué es valioso para que realmente tenga valores.

Por eso, el común término de educar en valores, que significa básicamente recitar un decálogo no es educación moral, y no tiene la función verdadera que estamos buscando.

La formación de valores debe surgir de un proceso libre y reflexivo, auto-correctivo y creativo, eso es a lo que estoy apuntando. Yo formo mis valores en un proceso libre, no de imposición; reflexivo, porque yo soy consciente, porque tengo mis procesos racionales, sí, con los que yo me enfrento, construyo mis valores, los entiendo. Auto-correctivo, porque a la hora de llevarlos a cabo y asumílos voy a enfrentarme con la realidad y de esa manera iré afinando mis valores y mis concepciones, porque voy a darme cuenta que tengo errores y debo ser capaz de corregirlos. Y es además un proceso creativo, porque en la educación moral es fundamental la imaginación, porque debo ser capaz de imaginar las consecuencias de mis acciones para poder tomar decisiones correctas y debo ser capaz de imaginar en qué planeta es en el que yo quiero vivir, para que pueda contar con un ideal según el cual yo estoy asumiendo mis valores y mi vida moral, entonces es un proceso creativo también, de construcción de un ideal, de una utopía, si quieren.

Debe ser siempre un proceso sensible al contexto y a los demás seres con quienes compartimos el mundo. La educación moral debe prepararme para vivir en el mundo donde me desenvuelvo; debe ser sensible a mi realidad, a mi contexto y a las personas con las que convivo. Porque yo no vivo aislado, yo no soy un paréntesis en el universo sino que vivo en un contexto claramente determinado. Estoy conviviendo todos los días con seres humanos totalmente concretos y reales y mi vida moral debe tener una relación clara con esta realidad.

Este proceso de educación moral no puede ser dogmático porque estamos educando seres libres, como habíamos visto. Y si yo estoy pretendiendo educar moralmente con coerción o con dogmas o con imposiciones, lo único que voy a lograr es que me hagan caso siempre y cuando esté el miedo al castigo, esté la fuerza impositiva, coercitiva ahí al lado. Y al momento en que se retira o se suspende las actitudes y comportamientos cambiarán.

En cambio, si hay una formación moral asumida en vez de impuesta, no me importará si hay una autoridad que me castigue o no, porque yo voy a seguir mis propias reglas que decidí libremente.

La educación moral debe ser el espacio donde se alienta este proceso de cada persona. Esto ya lo habíamos apuntado, que no tiene ningún sentido pretender educar moralmente por miedo al castigo, pues. Sólo puede educarse a seres libres en libertad.

La principal razón de por qué necesitamos educación moral, es que somos libres. Nunca hay que perder de vista que lo que vamos a educar, a quienes vamos a educar somos seres libres y que nosotros somos libres. Y por lo tanto, el proceso de la educación moral debe darse en un ámbito de libertad, debe darse en un ámbito libre de coerción por lo menos. Lo mínimo que podemos aspirar es que no haya coerción, que los estudiantes, que nosotros mismos podamos reflexionar sobre nuestra vida moral, sobre nuestros valores, sobre nuestras concepciones de la vida, sobre nuestras jerarquías, libremente, que podamos realmente asumir estos procesos como tales para que seamos consistentes con ellos.

La educación moral debe desarrollar el buen juicio moral que implica pensar bien para tomar buenas decisiones. Esto es un elemento también fundamental.

La educación moral no puede ser aislada, digamos, de la educación en pensamiento crítico, en habilidades de razonamiento y lógica, etcétera.

Yo puedo hacer un buen juicio moral cuando pienso correctamente. Un buen juicio moral es un juicio de valor, es un juicio donde yo digo: “Esto es bueno, esto no lo es o esto es mejor que esto otro”. Eso es básicamente un juicio de valor. Si yo pienso de forma correcta, si yo tengo bien desarrollado un proceso, si yo entiendo mi forma de pensar puedo realizar buenos juicios morales. ¿Por qué? Porque puedo dar razón de mis acciones, puedo decir: “Esto es bueno y yo lo escojo por estas razones”. Lo cual es mucho más rico y me da mucho más garantía de un buen proceso moral, que simplemente decir: “Esto me late que está bien”.

Un buen empleo de las competencias o habilidades de pensamiento nos ayuda a mejorar nuestros juicios morales y, por lo tanto, nuestro actuar. El juicio moral también nos lleva a las acciones. Cuando yo opto por un bien, estoy acercándome a él, estoy actuando en congruencia con.

Por lo tanto, un buen juicio moral también nos va a llevar a ser mejores personas, mejores agentes morales. Debe promover el uso de criterios y razones para apoyar las acciones y explicar las decisiones. Una buena educación moral entonces, me permitirá mis propios criterios, construir nuevos cada vez más congruentes con mi realidad y dar razones de mis acciones.

Yo tengo estos criterios y estos me llevan a obrar de esta forma y cuando ya realicé una acción soy capaz de explicarla. Eso es un indicativo de que hay un proceso realmente de formación moral bien llevado a cabo. Soy capaz de decir por qué y sé lo que hice y puedo pensar desde antes de mi acción en criterios.

El uso libre de pensamiento nos ayuda también a analizar nuestras acciones pasadas y así mejorar nuestro actuar moral, también esto nos va a permitir el reflexionar sobre nuestro pasado, el qué hice ayer. ¿Lo que hice estuvo bien, fue lo mejor que pude haber hecho?

Y al llevar a cabo estos procesos, poco a poco vamos afinando nuestra vida moral y nos vamos convirtiendo en mejores personas, que es el ideal de educación moral, obviamente.

El actuar moral siempre se da en un contexto determinado. Esto ya lo vimos, no hay agentes morales que obren sin un mundo donde estar obrando, no pude ser, somos seres en el mundo, también eso se ha hablado en filosofía muchísimo y con toda la razón.

Mi actuar moral debe estar –en justa medida– guiado por el contexto donde vivo, y debe estar guiado para ejercer acción sobre el contexto donde vivo. Contexto entendido no solamente como un afuera que me está determinando sino también como el ámbito en donde yo puedo ejercer cambios. Yo recibo de mi contexto, pero también lo modifico en tanto agente moral.

Por otro lado, todo agente moral está en relación con otros. El contexto también, y esto es fundamental y hay que tenerlo siempre presente, incluye a los otros seres con los que yo estoy conviviendo. Esto no solamente es el mundo físico, es también el mundo social. En tanto seres sociales, mis acciones van a repercutir en otros, lo que yo haga va a reflejarse en el otro y la idea es obviamente que se refleje de la forma más positiva posible y que mi acción ayude a los otros tanto como me ayuda a mí.

La educación moral se caracteriza por un especial vínculo entre pensar, hacer y sentir. Esto es otra cosa, ya hablamos de cómo el pensamiento, el crítico, racional, etcétera, tiene

que ver con la educación moral. El actuar es evidente, porque mi juicio moral es el que va a dictar mis acciones, y también viene la parte emotiva, no podemos olvidarnos de esto. Lo menciono rápidamente porque es otro tema enorme, el papel de las emociones en la educación moral es una conferencia infinita, pero no podemos dejar de lado que somos seres libres y somos seres emotivos, que tenemos sentimientos y que esos sentimientos también pueden educarse.

Hoy en día no podemos olvidar que nuestro contexto moral incluye a los seres no humanos e incluso al medioambiente, quizá es porque sea los temas que me apasionan. La esfera de acción moral del ser humano ya no es solamente en el mundo social, es también en el mundo natural y cada vez es más apremiante y cada vez es más necesario que consideremos en nuestra esfera moral al medioambiente como tal, al mundo natural, a los seres no humanos, porque vemos lo que estamos haciéndole al mundo por creernos separados del mundo natural.

Y por último, ¿cuál es el fin de la educación? Ya es el tercero de nuestros temas. La educación moral busca formar seres libres responsables de sus acciones. Libertad y responsabilidad no pueden separarse en ningún momento; todo acto libre implica una responsabilidad, toda decisión que yo tomo libremente implica hacerme responsable de mi decisión y de sus consecuencias.

Buscamos formar personas capaces de anticipar consecuencias y orientar su actuar de manera reflexiva. Actuar sin tener una idea de cuáles son las posibles consecuencias no es aceptable. Eso no es hacer un juicio moral bien hecho, sino todo lo contrario, es no hacer un juicio moral y actuar casi por mera reacción. No, nuestra libertad implica una responsabilidad; yo soy responsable de construirme, yo soy responsable de hacerme consciente de mis procesos para poder orientar mis acciones.

En la educación moral es fundamental buscar que nos podamos anticipar a nuestras consecuencias y que, por lo tanto, actuemos de forma reflexiva, de forma racional. Buscamos también formar personas creativas, a fin de hallar alternativas de solución a los problemas que enfrentan. Esta imaginación moral tiene aquí otro papel, nos enfrentamos a los horribles problemas morales, sociales, como lo es la pobreza, es un problema absolutamente desbordante en las sociedades actuales. Necesitamos imaginación moral para imaginar un mundo mejor y para imaginar cómo podemos lograrlo. Para buscar alternativas de solución, porque quizás, las formas, los intentos que hemos llevado a cabo de solución no son los mejores.

Hay que desarrollar esta imaginación, esta creatividad moral, para buscar nuevas formas de hacer las cosas, que a lo mejor nos den resultados diferentes, ya decían que la locura es realizar la misma acción 10 veces y esperar resultados diferentes. Hay que buscar alternativas, hay que usar otras formas. Otro mundo es posible.

Necesitamos seres humanos que asuman valores no por coerción, sino por convicción, no desde fuera sino desde dentro. Los valores no vienen de alguien que me los enseña, vienen de mis propios procesos de reflexión que los construyen. Que los demás son ejemplo a seguir, por supuesto que lo son; que hay grandes figuras que tienen ciertas jerarquías de valores y que me pueden explicar y dar razón de sus acciones y que de eso yo aprendo todo el tiempo es absolutamente innegable. Pero yo tengo que aprenderlo y asumirlo por mí mismo no por un agente externo que me está impulsando.

Buscamos entonces preparar a los estudiantes para participar en una sociedad plural, pero dirigido hacia el bien común.

Hay que formar ciudadanos para vivir en una sociedad que por lo menos se pretende democrática, que requiere de personas colaborativas, solidarias y reflexivas. Necesitamos ese tipo de personas en nuestra sociedad. Necesitamos personas que sean reflexivas, que sean colaborativas, que sean solidarias, que realmente sean democráticas en el sentido amplio de la palabra.

Recordemos que democracia no son elecciones. Es una forma de vida, es una forma de organización social. Eso se hace todos los días e implica ser colaborativo, reflexivo, deliberativo, solidario...

Para terminar, bueno, ya vimos por qué es necesaria, qué tipo de educación moral es a la que me estoy refiriendo. ¿De dónde la sacamos? Yo digo que de la filosofía. Yo sostengo que la filosofía es el camino para la educación moral.

La filosofía es la disciplina que reúne las características que necesitamos para este tipo de educación. ¿Por qué? Porque la filosofía es abierta, no tiene respuestas definitivas a los problemas, no hay más dos es cuatro en filosofía, eso no existe. Y esta apertura hace que la filosofía sea un proceso eterno de reflexión. Es problemática, nos plantea los problemas que realmente nos hacen sentido ¿por qué estoy aquí? ¿Qué es lo bueno? ¿Qué es lo bello?

Está, por lo tanto, en constante revisión, de ahí que salen nuevos conocimientos, nuevas reflexiones, y como no hay una respuesta definitiva se van completando. Siempre nuestras res-

puestas son provisionales y está dirigida por criterios y procesos racionales. Tampoco es nada más estar hablando por hablar. Hay un método en la filosofía. La filosofía, desde mi punto de vista es científica y tiene una metodología clara, es muy rigurosa y se guía por criterios y procesos racionales que nos van ayudar entonces a lograr lo que hemos estado hablando.

Desarrolla componentes procedimentales, la argumentación, y sustantivos, valores, contenidos y procesos para ser muy claro, que en función de armonía ejemplifican una forma de vida moral. Una buena vida moral tiene buenos argumentos y buenos valores.

El diálogo filosófico, diálogo con estas características, abiertos, problemáticos, etcétera, nos permite adquirir la sensibilidad para la experiencia y las perspectivas de los otros, porque yo estoy escuchando nuevas ideas de los demás, con los que yo convivo, del otro con el que me tocó vivir. Y si yo estoy abierto, siguiendo el propio espíritu de la filosofía, voy a abrirme a nuevas experiencias que van a completar la mía, le dan a dar nuevo sentido, y en todo eso todos nos vamos a enriquecer.

La Filosofía de la Convivencia en el Aula

Mtra. Isabel Rodríguez Barragán

Muchas gracias.

Una disculpa muy grande a todos, sobre todo a mis compañeros ponentes. Tuve un retraso tremendo, pero me alegra haber llegado en el instante preciso para compartirles un poco de la experiencia educativa y desde la perspectiva filosófica incluyente que estamos haciendo en la pequeña Escuela Superior de Filosofía.

Mi participación se llama "La Filosofía de la Convivencia en el Aula" y responde, sobre todo, a la preocupación tan grande que tenemos sobre las dinámicas actuales tan violentas que se están convirtiendo en una cuestión normal.

Sabemos que responden a una cuestión de la globalización, a una muy clara inclusión de todos los participantes. Entonces nosotros llamamos a la filosofía de la convivencia como aquella invocación de rescate que integra al hombre en el plano existencial con el otro.

Entonces es una morada ética que se comparte y una morada ética donde se cohabita y donde la educación tiene el terreno más fértil para poder ser.

Mi presentación va a ser muy breve e inicio.

La mercantilización de las redes sociales, la divinización de la modernidad y la visión negativa y generalizada de la educación como mera forma de formación técnica han convertido a las utopías de la modernidad en puras fórmulas sin posibilidad de procurar bienestar al hombre.

Nuestra sociedad ha perdido el horizonte de la convivencia y la gente ha reducido su espacio de vida y decisión mediante la adopción del rumbo del capital, la rentabilidad, la información, la producción e incluso la violencia como medio de salvación de sus distintas miserias, dejando de

lado su propia naturaleza de ser en relación que se debe a la comunidad.

La ausencia de interés por el otro parece agravarse en nuestros días y lamentablemente ha alcanzado a nuestras escuelas, nuestras aulas se ven trastocadas por problemáticas que evidencian la dificultad que tenemos para comprender a los otros, fenómenos como el bullying, la cultura del fasting kim, donde la información es superficial, fragmentada y mediaticada, entre otros, hacen que la mirada hacia la escuela y la labor docente sea una mirada sospechosa en una sociedad cuyas problemáticas demandan con urgencia la responsabilidad colectiva que supone educar.

Consideramos no casual la información de Guillermo Almeira, cuando dice que él lo que caracteriza el empuje de acontecimientos en la edad global es la continuidad de los cambios profundos y la remodelación de identidades, ya que las diferencias y los particularismos no son fijos, sino que se construyen y reconstruyen en un proceso de redefinición de nuevas relaciones y nuevos tipos de equilibrio social.

Así creemos que la vorágine de acontecimientos actuales es el caldo de cultivo para una reflexión que busque rescatar el sentido y la vida del concepto de convivencia, donde las diferencias sean replanteadas no en términos de división y de destrucción, sino como marcos de enriquecimiento de la conducta humana.

Al respecto, la doctora Gloria Pérez Serrano, propone a la educación como un recurso amplio para propiciar la convivencia armónica, la fuerza capaz de reconocer a la comunidad humana y sus valores intrínsecos.

Coincidimos con su pensamiento, el hombre es un ser convivencial, no sólo es gregario, sociable y con destrezas políticas, su naturaleza es relación, expresión, encuentro. De Aquí su estado de inacabado y siempre en formación.

¿Pero a qué llamamos nosotros convivencia? Primero voy hacer referencia al plano etimológico.

Los maestros B. Panduro, A. Mancilla y O. Buatu hacen un análisis minucioso de Filosofía de la Convivencia partiendo de la conformación etimológica del vocablo convivencia con la finalidad de señalar la riqueza simbólica que la convivencia entraña.

En sus investigaciones, refieren que el término "convivencia" está conformado por el prefijo "con" y la raíz "vivencia". El prefijo "con" es una preposición que enfatiza una relación entre diferentes individuos, así que su sentido es de unión y siempre va a tener ese peso cuando se equipara con otro, cuando está enfrente otro. Se necesita entonces al otro para que contenga cabida.

Señalan también, que el prefijo "con" implica comparación, confrontación: por ejemplo, confusión, comparar, conmovier; verbos que tienen que ver con la asociación de dos ideas. De ahí el carácter incluyente y plural del prefijo "con" cuando se acompaña de "vivencias"

La palabra "vivencia", nos dicen los arriba mencionados, hace referencia al modo de vida o experiencia de vida que se incorpora a la personalidad. Así la vivencia es lo que define al sujeto o a un grupo en interacción.

La vivencia se reafirma como el lugar donde el hombre es él mismo, en un espacio de formación de la personalidad que él lo caracteriza y lo identifica.

La vivencia entonces tiene mucho que ver con este espacio ético, el Ethos que nos reintegra como una segunda naturaleza que es de carácter social.

Y dado que las experiencias son múltiples y también son distintas, encontramos varios modos de vida que pueden ser positivos o negativos, según la escala de valores; lo que suele ocasionar inevitablemente tensiones y fracturas en la vida con los demás.

Sin embargo, el estudio de la convivencia se entiende mejor en un enfoque conflictual de los procesos sociales, ya que la pluralidad permite modular, como dice Kernel (sic), y reajustarle las experiencias particulares para configurar la vida en común.

Así el sentido de convivir surge del intercambio entre diferentes experiencias de vida de la creación, integración, asimilación de nuevos quehaceres que pueden o no ser pacíficos y

que fundamentan la unidad a partir de diferentes puntos de vista con el propósito de conseguir metas comunes.

Para concluir este apartado cerraremos con la definición de convivencia propuesta por los maestros Buatu Batubenge Omer y Adriana Mancilla, del cuerpo académico Filosofía de la Convivencia de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Colima, donde señalan que podemos definir a la convivencia como un conjunto de experiencias armónicas o no que definen la relación entre los individuos y los grupos a los que pertenecen; es decir, convivencia es el espacio donde puede confluir la diversidad de experiencias particulares en búsqueda de replantear lo que sería una vivencia con el otro.

De lo anterior concluimos que una visión convivencial no sólo se conforma de los valores del momento sino de las distintas tensiones y confrontaciones que el empuje histórico social hace surgir y que permiten plantear la posibilidad de un enfoque conflictual de la convivencia, siendo el ámbito moral el espacio de acción para tales enfrentamientos debido a su corte existencial y existencial.

La comunidad es el espacio donde se dan los encuentros y desencuentros que definirán un determinado tipo de convivencia, donde el papel de los conflictos no puede ser obviado. Un enfoque conflictual de la convivencia parte de la hipótesis de que los conflictos son inherentes a la vida social y que la armonía social se consigue no por su eliminación sino por la negociación de estos conflictos y su encauzamiento hacia una vida pacífica. Este enfoque caracteriza la convivencia como un lugar de enfrentamiento y mano de la heterogeneidad de los valores, los comportamientos y los deseos.

Desde la perspectiva anterior, voy a platicarles un poco de la experiencia que tenemos en una colonia urbano-marginal en Colima, que es foco rojo debido a la violencia. La colonia surge debido a un siniestro en el año 2003. En Colima la mayoría de las casas antiguas solían ser de adobe, lamentablemente el temblor las derriba y se construye una colonia para las familias damnificadas. Sin embargo, integrar en una colonia la multiplicidad de personas que tienen una carga diversa, ha ocasionado que la colonia sea una fuente de conflictos, siendo los niños quienes mostraban una práctica convivencial de corte conflictual.

Nos dimos a la tarea de ahondar en su memoria histórica con el fin de encontrar las prácticas que les permiten formar alianzas y grupos, es decir, los valores y las prácticas reconciliadoras que permiten la convivencia pacífica.

Trabajamos en un pequeño grupo empleando la metodología de filosofía para niños y las comunidades de diálogo. Integramos una pequeña mini-sociedad de análisis de nuestros comportamientos, compartiendo relatos de un taller que ya habíamos hecho antes en una comunidad indígena llamada Zacualpan, donde veíamos que al ser la única comunidad reconocida como indígena en nuestro estado, contaba con mucha carga simbólica sobre las tradiciones y la manera de convivir.

Entonces los niños de Zacualpan hicieron unos cuentos y se los dimos a conocer a los niños de Real de Minas, y que pensaran si reconocían en sus formas elementos que también ellos imprimen en su actuación.

Entonces nos dio por resultado una experiencia muy rica donde, al ser una colonia muy pequeña, pudimos incluir a los papás y pudimos incluir a la escolita, a los maestros, porque es una escuela unitaria, y todos preguntamos cuál sería el foco que atender, debido a la violencia. Realizamos una pequeña encuesta y los elementos que surgieron fueron, preguntamos cuál es el principal impedimento para una convivencia pacífica en la colonia Real de Minas, y las respuestas giraron en torno a los siguientes problemas: actitud violenta, indiferencia e intolerancia social, hogares fragmentados y pobreza.

Tomando en cuenta las preocupaciones de los encuestados, elaboramos un programa que buscó brindar espacios de reflexión sobre las prácticas que se llevan a cabo en la colonia. El programa se dividió en 15 sesiones sabatinas durante los meses de enero a la fecha, y contó con la participación de 16 niños de edades hasta 16 años. Los temas vistos durante el taller tienen una doble función: por un lado, promover la reflexión mediante la escucha y la argumentación y, por otro, la búsqueda del eje convivencial o el descubrimiento de esas formas convivenciales.

A través de lecturas y narraciones, se pusieron a discusión temas que considerábamos importantes y que surgían también de las problemáticas de lo que los niños aportaban, y nos dimos cuenta que los temas que se elegían resaltaban las relaciones entre ideas y personas, entre convivencia y la familia, el plano como de lo personal y el plano de lo general. También eran temas que incluían al otro natural, convivir con la naturaleza, dinámicas de integración, tuvimos que recurrir a ellas debido a la imposición de un respeto obligado a través de la violencia entre los niños, entonces buscamos estas otras prácticas que puedan integrarlas, y al final juntamos a los niños de Zacualpan y de Real de Minas en un rally convivencial.

Lo anterior se apoya en los resultados de las prácticas de integración, las cuales estaban planeadas para medir la capacidad convivencial de los chicos participantes. Les poníamos actividades que a veces tenían, chocaban con los intereses particulares. Elaboramos un herbario local, hicimos un intercambio de, la imagen del duende en Colima es una imagen simbólica que pesa mucho, como aquello mágico, pero un aquello mágico que violenta; si se transgrede la naturaleza, el duende es vengativo. Entonces hicimos un ejercicio de la elaboración de estos duendes, que ellos crearan estos duendes, pero no les dijimos que después de elaborarlos los íbamos a tener que intercambiar, entonces fue muy esclarecedor cómo a veces tenemos la imposibilidad de reconocer en mi esfuerzo, que puede ser digno para el otro y reconocer el esfuerzo del otro, y eso nos dio como este punto donde, la problemática de vincular una forma pacífica. Y los mismos niños propusieron cómo resolver esta no inclusión del otro, al menos reconocer al otro, aunque todavía lo siguen viendo como un signo de que debo de cuidarme de él, pero por lo menos ya pueden interactuar con él, ya lo reconocen en parte, pero es un agente todavía de peligro, el otro.

A manera de conclusión rápida, podemos señalar que la convivencia, desde su etimología, encierra una multiplicidad incluyente sobre todo de diferencias, ya que los conflictos son parte también de la forma en que nos relacionamos, de aquí que la filosofía de la convivencia busque entender las relaciones desde el marco conflictual.

El aula escolar se nos presenta como el espacio donde interactúan diversas ideas, haberes y experiencias cuya asimetría permita hacer uso de la conflictualidad convivencial como estrategia de acercamiento y entendimiento del otro.

Una educación humanizante no sólo nos pone en contacto con la parte más íntima de nuestro ser, sino que también posibilita la comprensión de aquellas prácticas encaminadas a la restauración del equilibrio social.

En este sentido, el aula puede ser un espacio regulador de las prácticas convivenciales.

Muchas gracias.

Educación Moral y Educación Ciudadana: ¿Cómo deberíamos construirla?

Dr. Olmedo España Calderón

La necesaria utopía educativa:

El siglo XXI, llamado por algunos autores como el siglo de la globalización, del planetarismo, del rompimiento de fronteras, del agotamiento de los ecosistemas, debiera también ser llamado el siglo de la revitalización del hombre y la mujer y la comunicación en su dimensión humana, y a la escuela debiera dársele un nuevo significado en su función, de modo que sea un contraste entre lo que se está haciendo en la vida cotidiana y lo que debiera ser. Por ello la escuela no puede ser repetidora de realidades, sino modelo de realidad a la que se aspire y por la que se trabaje. Debe ser la maqueta cuyo diseño represente los espacios, ambientes y entornos en donde la comunidad escolar sueña vivir.

Desde nuestra óptica la escuela tiene que revisar en forma permanente su sentido, en tanto debe poner en tela de juicio su propio quehacer. Esto se logrará si la ciudadanía entiende que la educación es algo fundamental en la sociedad. Entender por ejemplo que la educación es imprescindible para forjar en la cotidianeidad el sentido de ciudadanía social, económica, política y multicultural. Significa que la utopía en educación se convierte en la gran aspiración que exige, dice Barman, “la construcción y la reconstrucción de los vínculos interhumanos, así como la voluntad y la capacidad de implicarse con las demás personas en un esfuerzo continuo por convivir la convivencia humana en un entorno hospitalario y acogedor propicio para la cooperación mutuamente enriquecedora entre hombre y mujeres que luchan por adquirir mayor autoestima, por desarrollar su potencial y por hacer un uso adecuado de sus capacidades”. Es decir, repensar la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural.

En este sentido, señala el filósofo costarricense Francisco Pacheco, nuestra utopía educativa se expresa como la aspiración de la sociedad a formar a través de la educación, un ideal de ser humano capaz, inteligente, creativo, solidario, justo y equitativo. Un ideal de ser humano cultivado en los valores

de respeto y tolerancia. Un ser humano que valore la vida sobre todas las cosas, el sentido de comunidad y de participación ciudadana. Un ciudadano que valore la justicia y el respeto de los derechos humanos. Es necesario, entonces, recobrar los ideales y superar la ausencia de utopía y la falta de sentido.

Esto obliga a que la educación se convierta en un proceso dialógico, humanista, coparticipativo, para que se constituya en la ventana que abra las posibilidades de una utopía generadora de nuevos valores dignificantes para la sociedad. Se trata en el fondo de una utopía basada en una ética solidaria orientada a fortalecer una escuela que asuma el compromiso de favorecer el desarrollo de la inteligencia, la creatividad, la imaginación, la solidaridad y la fraternidad.

Ciudadanía y valores humanos:

De acuerdo al sociólogo francés Alain Touraine “la construcción de la ciudadanía significa la construcción libre y voluntaria de una organización social que combine la unidad de ley con la diversidad de los intereses y el respeto a los derechos fundamentales”. Este enfoque tiene un carácter de relación política del individuo como miembro de una determinada comunidad y arranca en los siglos V y IV a.j.c. en la Atenas clásica. En esa época, es el ciudadano la persona que se ocupa de las cuestiones públicas. Sin embargo el devenir de la historia ha ido mostrando otros rostros de la ciudadanía que se encaminan al sentido de pertenencia, de identidad, de compromiso, de cohesión a través de la libre adhesión, lo cual articula orgánicamente el concepto de ciudadanía con el de democracia. En este sentido, señala Beatriz Villarreal, en países como Guatemala “para lograr el fortalecimiento la institucionalización de relaciones sociales igualitarias no discriminatorias, que signifiquen democracia de calidad para todos y todas, se tiene que realizar procesos de educación ciudadana”.

Es esta línea de pensamiento que Edgar Morín nos explica que “la educación debe contribuir a la autoformación de la persona y a enseñar a hacerse ciudadano. En una democracia

un ciudadano se define por su solidaridad y su responsabilidad con respecto a su patria. Lo cual supone el arraigo en él de su identidad nacional". O sea, es necesario para la convivencia social convertir la enseñanza en un aprendizaje para la democracia, que promueva los ideales de un buen ciudadano o ciudadana, una sociedad justa y equitativa, así como un buen estilo de vida para todos y todas. Un proyecto de sociedad que incorpore esos ideales como valores sociales, entendidos como los principios de libertad, igualdad y solidaridad que se conviertan en guías para la acción social.

Tal y como la enfatiza Rodolfo Stavenhagen, "únicamente una educación que tienda a una cultura realmente cívica compartida por todos, conseguirá impedir que las diferencias sigan engendrando desigualdades y las particularidades inspirando enemistad". Precisamente, hoy que nos enfrentamos angustiosamente a un quiebre de valores, surge la necesidad de un ideario ético en el que se rescaten los ideales humanísticos y el sentido de la vida, a fin de sobrecogernos a una utopía que nos lance a un mejor futuro. Por ello, la educación moral y educación ciudadana tiene como propósito dice Villareal, en primer lugar, lograr que todas y todos se sientan ciudadanos y ciudadanas y que se sientan parte de un proyecto de nación que les asegure el reconocimiento de sus derechos y deberes, considerando que la educación es tarea de sujetos. Hacer que su meta sea la de formar personas sensibles con una orientación democratizadora igualitaria e incluyente, respetuosa y tolerante". Porque, insiste Adela Cortina, "un ciudadano que no se siente protagonista de su vida política, ni tampoco de su vida moral, cuando lo que exige un verdadero Estado de justicia es que los ciudadanos se sepan artífices de su propia vida personal y social".

De ahí, que sea recomendable la puesta en marcha de programas educativos relacionados con aspectos como los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas, la ciudadanía, la democracia, el Estado, la nación, así como forjar en los jóvenes a través de diversas modalidades pedagógicas, las virtudes centrales de la humanidad, porque "uno es verdaderamente ciudadano, enfatiza Edgar Morín, cuando se siente solidario y responsable".

Puntualmente nos ilustra Zygmunt Bauman, en su libro **El Desafío ético de la globalización**: "cuando un ser humano sufre indignidad, pobreza o dolor, no podemos tener certeza de nuestra inocencia moral. No podemos declarar que no lo sabíamos, ni estar seguros de que no hay nada que cambiar en nuestra conducta para impedir o por lo menos aliviar la suerte del que sufre. Puede que individualmente seamos importantes, pero podríamos hacer algo unidos. Y esa unión está hecha de individuos por los individuos".

Por ello es imperativo que los valores milenarios de la humanidad, se vuelvan a revalorizar en búsqueda de la confianza y la sensibilidad que se ha perdido a lo largo y ancho de nuestras sociedades. Nadie, dice Domingo García Marzá: "Pone en duda hoy la importancia de la confianza como elemento esencial de las relaciones sociales y económicas, más aún en los actuales contextos globales. Sin este recurso moral no pueden funcionar ni las interacciones sociales ni las organizaciones e instituciones en las que se apoyan".

Ciertamente nos enfrentamos como sociedad a una crisis de valores en donde prevalece paradójicamente la desconfianza como antivaleor. Cada individuo, familia o grupo social ha logrado configurar un modo de vida en el que el otro es alguien sospechoso, extraño y lejano. En el ámbito social surge el fenómeno del descrédito en el que caído la política lo que tiene su origen en el abuso que los gobernantes han hecho de ella. Pero la política y la democracia, contrariamente, deben ser entendidas como principios axiológicos regulativos, regidos por la justicia de la cual se derivan los de libertad, igualdad, equidad, tolerancia, o sea, valores que regulan las relaciones individuales y las relaciones de poder, lo que se traduce que se debe fundar en el valor de justicia-democrática en defensa del bien común.

En cuanto a la vida diaria la desconfianza es el escudo que nos protege de los defectos desmedidos de la violencia generalizada. El esfuerzo deberá encaminarse a revalorar la confianza y la amistad, como elementos vitales de la concordia social. Porque, dice Adela Cortina, "Sin la inteligente buena voluntad de entendernos, mal vamos a construir una ética nuestra, mal vamos a construir un mundo al que podamos llamar nuestro".

Desde esta perspectiva, como ciudadanos y ciudadanas, necesitamos una reflexión sobre el talante ético, sobre el comportamiento moral del ser humano. Y siendo la ética que indaga la finalidad de la conducta humana, explica José Ferrater Mora, "la ética es la más difícil de las disciplinas filosóficas. No basta con tener experiencias morales; hay que entender lo que hay de moral o no en ciertas experiencias. En un segundo lugar, las consecuencias éticas no se hallan perfectamente delimitadas; si hay un tipo de lógica que sea aplicable a la ética, ha de ser llamada "lógica borrosa". Finalmente, y sobre todo, la ética es un laberinto, donde las encrucijadas y las vías muertas asoman a cada paso, y donde, para complicar el asunto, lo más difícil de todo esto es dar pasos en falso. Para transitar por este laberinto se necesita no sólo un peculiar coraje, sino también una cabeza despejada". Sin embargo, la ética por sí misma poco puede hacer. A pesar de la humildad de su tarea, le cabe, no obstante, el honor de ser

la “conciencia del mundo”, la inquisidora del poder o la opresión, del desajuste y la soledad. A modo de brújula señala la dirección para que el gran barco del mundo no se pierda en la bruma de la incomprensión, la intolerancia o el sufrimiento inútil. De ahí, que ningún ámbito de la praxis humana está exento de valoraciones morales.

Precisamente el gran teólogo alemán Hans Kung inspirador del Concilio Ecueménico se pregunta “¿por qué debe el ser humano hacer el bien y no el mal? Y efectivamente, ¿por qué no mentir, engañar, robar, cuando ello resulta ventajoso y, en un caso dado, no hay que temer ser descubiertos o castigados? ¿Por qué debería un político resistir a la corrupción, si tienen garantizada la discreción de sus corruptores? ¿Por qué tendría un comerciante que poner límite a sus ganancias, cuando se proclama públicamente, sin la mínima vergüenza moral? Y a su vez, lo contrario, ¿por qué hacer el bien? ¿Por qué tiene el ser humano que ser amable, tolerante y altruista, en vez de desconsiderado y brutal, o por qué han de renunciar los jóvenes a la violencia y optar activamente por la no-violencia? Y la pregunta colectiva ¿Por qué la tolerancia, el respeto, el aprecio de un pueblo para con otro, de una religión para con otra, de una etnia con otra?”

Todo esto significa que a través de todas las mediaciones pedagógicas como lo es la familia, la escuela, la comunidad, la iglesia, los medio de comunicación y de información, deberíamos de encaminarnos a la búsqueda de una amplia coincidencia, porque sin un consenso básico sobre determinados valores, normas y actitudes, resulta imposible una convivencia y proximidad humana digna. En pocas palabras, señala Adela Cortina, “estamos en este proceso histórico, a las puertas de una ética pública cívica que consiste en aquel conjunto de valores y normas que comparte una sociedad moralmente pluralista y que permite a los distintos grupos, no sólo coexistir, no sólo convivir, sino también construir su vida juntos a través de proyectos compartidos y descubrir respuestas comunes a los desafíos a los que se enfrentan”. Efectivamente, como señala Edgar Morín, la especie está genéticamente en el individuo. Si estamos en la sociedad, se puede también decir que la sociedad está en nosotros. Desde nuestro nacimiento, nos inculca su lengua y su cultura. Hay en ello una relación de inseparabilidad, donde cada uno está dentro del otro. O sea que la ética no es el resultado de una razón individual, porque esa razón puede justificar racionalmente el egoísmo, sino la obra de una razón colectiva, afinada en el debate, purificada en la crítica y contrastada por la experiencia.” Y la pregunta es, ¿cuál es la sociedad que permite mejores relaciones humanas? Y esta es la sociedad democrática, puesto que ésta conlleva la pluralidad de las ideas y las opiniones. O sea, trabajar para la democracia es trabajar al mismo tiempo

para los individuos y para la sociedad, porque la democracia señala José Antonio Marina, “es el mejor sistema que se nos ha ocurrido, una gran etapa en el vuelo de la inteligencia. Efectivamente la democracia... podría ser un modo conjunto de resolver problemas, tales como decidir cuáles serán los valores elegidos en el ideario de la sociedad.” En este sentido, la democracia tiene una dimensión utópica, porque se asocia a las aspiraciones de justicia, igualdad, libertad, soberanía, equidad, participación.

En esta línea de pensamiento, es importante destacar como señala Alain Touraine, que las palabras libertad, igualdad y fraternidad, dan la mejor definición de democracia, porque reúne unos elementos políticos con otros que son sociales y morales. Pone en evidencia que si la democracia es verdaderamente un tipo de sistema político y no un tipo general de sociedad, se define por las relaciones que establece entre los individuos, la organización social y el poder político y no solamente por unas instituciones y unos modos de funcionamiento. Por ello, la fuerza de la democracia reside en la voluntad de los ciudadanos de actuar de manera responsable en la vida pública, porque la democracia se asienta sobre la responsabilidad de los ciudadanos de un país y no hay democracia sin conciencia de pertenencia a una colectividad política.

Y es, en este sentido que Hannah Arendt nos advierte también que en efecto ningún sistema institucional sobrevive “sin ser sostenido por una voluntad de vivir juntos...cuando este deseo se desvanece, toda la organización política se deshace muy rápidamente” porque hay una crisis de la política, en tanto que no se fragua, nos indica José Antonio Marina, una responsabilidad ante el futuro sobre la base de una relación con el otro que es el prójimo, se trata en esencia de instituir un sentido dinámico de la solidaridad entre generaciones, dar un sentido a la perpetuación de la especie humana, una razón de vivir a los seres humanos, porque la ética del futuro, señala este autor, no es la ética en el futuro, sino es la ética del aquí y el ahora, para que más tarde exista todavía un aquí y un ahora. Mañana es siempre demasiado tarde. Y esto exige la edificación de una ética del futuro que inaugure una prospectiva de valores.

Asimismo cada uno de nosotros, como a su vez la humanidad entera, siempre nos hemos movido por dos grandes aspiraciones: la felicidad y la justicia. Precisamente Hans Kelsen, uno de los grandes juristas, a dicho que “la búsqueda de la justicia es la eterna búsqueda de la felicidad humana. Es una finalidad que el hombre no puede encontrar por sí mismo, y por ello la busca en la sociedad. La justicia es la felicidad social, garantizada por un orden social”. O sea, que la justicia no es una mera abstracción teórica, sino la relación dialéctica por

la cual se pretende establecer el equilibrio entre lo teórico y lo práctico. Es decir, la justicia previene cualquier acto o abuso del poder en las relaciones políticas y sociales, pero también en las éticas. La justicia previene contra el poder de unos, para establecer el poder de todos.

Con una visión de optimismo, también avanzamos en medio de este avatar, como bien lo afirma Norberto Bobbio, al explicar que la historia de los derechos del hombre es un signo del progreso moral de la humanidad, porque cuando nos libramos de la miseria, de la ignorancia, del miedo, del dogmatismo y del odio, evolucionamos convenientemente porque el ser humano quiere estar en las mejores condiciones posibles para asegurar su ámbito privado de felicidad y por ello, la humanidad ha llegado a la sabiduría de haber descubierto que el modo más seguro y eficaz de conseguir la felicidad y la justicia es afirmando el valor intrínseco de cada ser humano y es esta dimensión de la dignidad la que aspiramos a legitimar.

A pesar de todo esto, se lamenta José Antonio Marina, hoy día “nos enfrentamos a una situación en la que los valores centrales tan necesarios para el logro del bienestar material y espiritual de la sociedad, tales como la tolerancia, la equidad, la caridad, la fe, el diálogo, el respeto, la compasión, la confianza, pierden importancia porque suenan a palabras vacías. Son palabras desvanecidas de la fuerza moral que las ha empujado a través de la historia”.

Estas preocupaciones expresadas de alguna manera con angustia, nos parece que en el marco de las ideas que ha generado Adela Cortina, estos valores que pertenecen que-ráramoslo o no, a nuestro “modo moral de pensar”, deben de ser transmitidos a las nuevas generaciones, en la cual, la escuela juega un papel central, o sea, dice ésta filósofa española “la moral que hemos de legar a través de la educación de una forma común, es la moral cívica, es decir, la moral que comparten los ciudadanos de una sociedad democrática, sea cual fuere su credo religioso o su increencia, su concepción de vida buena o sus ideales de felicidad” y esto significa, desde mi punto de vista, que debemos de apostar por la educación moral, que supone una clara decisión a favor de nosotros, pero y a su vez, forjar una conciencia de ciudadanía a partir del reconocimiento de pertenencia a una comunidad local, a una comunidad nacional y a una comunidad mundial para sustentar en el ciudadano el sentido de una ciudadanía a fin de fortalecer los derechos y deberes ciudadanos articulados, sustantivamente en todas las Declaraciones de los Derechos Humanos, dado que, señala Cortina, “somos los ciudadanos quienes hemos de hacer el mundo moral y, por lo tanto, quienes hemos de reflexionar acerca de qué es lo justo y lo injusto, aunque sea buscando

la ayuda de asesores adecuados, el apoyo de gentes que nos merecen confianza”.

Es en este sentido que recordamos el legado de Kant en lo que llama “imperativo categórico” en la formulación del “reino de los fines” “Obra del tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solo como un medio. Obra de tal modo que la máxima de tu acción pueda formar parte de una legislación universal en un universal Reino de los Fines”.

Bajo esta perspectiva, sostenemos que los valores humanos aportan modelos de perfección que nos permiten determinar logros, posibilidades y carencias en nuestras actividades, y son indispensables para la coordinación de acciones mancomunadas. En la vida práctica explica Marina, juegan un papel semejante al de las ideas en el plano del conocimiento. Son el sustento de nuestros proyectos, aspiraciones y normatividades.

La práctica de las virtudes cardinales de la humanidad son los valores que deben de articularse en el marco de una estrategia pedagógica que nos posibilite ocuparnos de la educación moral para forjar una vida humana más digna y prudencialmente feliz y a su vez fortalecer los modelos pluralistas de escuela y de una sociedad en la cual los derechos humanos se conviertan en una especie de núcleo axiológico. Como educador sostengo que la educación es fundamental para crear hábitos y formar el carácter tomando en cuenta que la convivencia es sin duda una de las virtudes hoy más necesarias. En tal sentido, entendemos que la escuela, a través de un contexto de comunidad abierta y tolerante, con la intermediación de los maestros, es el espacio ideal para la formación de actitudes y valores como la igualdad, la libertad y la solidaridad, fundamentos y virtudes de las que requiere toda sociedad democrática. Y éste es el gran desafío en el que los niños y los jóvenes de hoy, serán los protagonistas y actores principales del futuro. Por ello, la imprescindible necesidad de repensar la educación, como autoconciencia de nuestra propia realidad.

La grandeza del ser humano, es el proyecto de su vida y su contenido es la dignidad, cuando las fuerzas te falten, dijo Nietzsche, que te salve el orgullo, el orgullo de la propia dignidad.

Finalmente concluyo con este hermoso texto de Gabriel García Márquez “Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba”.

ba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiebra más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética y tal vez una estética para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía”.

Villarreal Beatriz, Democracia, multiculturalidad y educación, Cuadernos Pedagógicos No. 14, Ministerio de Educación, Guatemala, 2001.

Guatemala 30 de Agosto de 2012.

Bibliografía General:

Bauman Zygmunt, *Ética posmoderna*, Editorial siglo XXI, Argentina, 2004

Bobbio Norberto, *Estado, Gobierno y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984

Cortina Adela, *Los ciudadanos como protagonistas*, Galaxia Gutenberg, s.a. Barcelona 199.

Cortina Adela, *Ciudadanos del Mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

Kemp Peter, *La mundialización de la ética*, Distribuciones Fontamara, s.a. México, 2007.

Kûng Hans, *Proyecto de una ética mundial*, Editorial Trotta, s.a. Valladolid, 1995.

Morín Edgar, *Tierra Patria*, Ediciones Nueva Visión, Argentina, 1993.

Marina José Antonio, *La inteligencia fracasada, teoría y práctica de la estupidez*, Editorial Anagrama, Barcelona 2004

Marina José Antonio, *El vuelo de la inteligencia*, Impresiones Editoriales, México 2009

Touraine Alain, *¿Qué es la democracia?* Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

Incorporación del enfoque intercultural y de la perspectiva de género al currículum del bachillerato general

Mtro. Carlos Santos Ancira

Les voy a hablar a cerca de un proyecto que viene desarrollándose desde hace algún tiempo en la Dirección General de Bachillerato y que ya ha logrado concreción, que es la incorporación del enfoque intercultural y de la perspectiva de género al currículum del bachillerato general.

Al principio de la presentación voy hacer algunas referencias que nos ayudan a contextualizar un poco cuál es el espacio de aplicación de este plan y programas de estudios y después ya entraré propiamente a los temas del enfoque intercultural y la incorporación de la perspectiva de género en el bachillerato general.

En el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, la RIEMS, la DGB determinó la adopción del enfoque intercultural y la perspectiva de género en el diseño y contenidos del plan y los programas de estudio del bachillerato general a partir del ciclo escolar 2010-2011.

La DGB dependiente de la Subsecretaría de Educación Media Superior tiene bajo su cargo 36 planteles federales, asimismo; es responsable de la coordinación académica de los colegios de bachilleres estatales, los centros de educación media superior a distancia, las preparatorias federales por cooperación y una importante cantidad de escuelas particulares incorporadas.

Nuestro plan y programas de estudios son utilizados en más de 2 mil 700 planteles, distribuidos en todo el país, cuya matrícula es de alrededor de 960 mil bachilleres, que representan el 23 por ciento de la matrícula nacional.

Adicionalmente 22 secretarías de educación estatales utilizan el plan y los programas de estudio de la DGB ya sea en su totalidad o como un referente para definir su propuesta educativa, con lo cual el impacto de estas acciones alcanza a más del 30 por ciento de la matrícula nacional de educación media superior.

Con relación a la composición de la matrícula del bachillerato general, uno de los grupos que son atendidos actualmente lo constituyen los casi 430 mil alumnos y alumnas de planteles que se encuentran enclavados en municipios con alta presencia indígena, según la definición de la CDI, esto es 40 por ciento más de población indígena en ese espacio; y sin duda constituyen un referente importante en los términos de diversidad cultural en las aulas.

Para esta población estudiantil la apuesta por el diálogo intercultural es imprescindible.

Una de las muchas muestras de la urgencia de una acción decidida en este sentido la encontramos en los resultados en la Primera Encuesta sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas Públicas de Educación Media Superior, en la que se revela –entre otros datos preocupantes– la alta proporción de estudiantes que desearía no tener como compañeros de clase a indígenas, personas con discapacidad, no heterosexuales y enfermos de SIDA. En todos los casos cerca o arriba de la mitad.

La incorporación del enfoque intercultural y la perspectiva de género en el bachillerato tienen fundamento en un amplio cuerpo normativo y programático, en el que se establece la obligación de trabajar de manera eficaz sobre el respeto a la diversidad y a la diferencia en la educación.

La inclusión del enfoque intercultural y la perspectiva de género en el currículum del bachillerato tienen como objetivo fundamental formar ciudadanos capaces de respetar y dialogar en la diferencia.

Así la DGB, enriqueció el currículum para ofrecer al alumnado una educación de calidad y pertinente en términos culturales conforme a las características de su entorno con base en los siguientes objetivos: Impartir en los planteles una educación que contribuya a formar ciudadanos que valoren su propia cultura, al mismo tiempo que les dé capacidades para relacionarse con respeto y en términos de equidad con las personas

que tienen una cultura o manifestaciones culturales diferentes, asumiendo la necesidad de trabajar en la construcción conjunta de un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y de ciudadanía.

Ofrecer al estudiantado de las comunidades indígenas que acuden a los planteles del bachillerato general una educación cuya calidad esté en pie igualdad a la que se imparte para el resto de la población, con la inclusión de los elementos de su cultura que resulten significativos para el proceso educativo.

Eradicar el lenguaje y las prácticas sexistas a través de las determinaciones pedagógicas contenidas en el plan y los programas de estudio.

Ambos enfoques, interculturalidad y género, centran la mirada en los sujetos situados dentro de una realidad social que los condiciona, pero que se encuentran en capacidad de transformar. Buscan valorar con equidad las aportaciones de los diversos grupos culturales, así como de hombres y mujeres a la sociedad y a la vida económica, política y cultural de sus comunidades.

La incorporación del enfoque intercultural en el bachillerato general se realizó a partir de la adopción de dos componentes curriculares: El componente intercultural básico y el componente intercultural extendido.

El básico parte de la premisa de que la educación intercultural se dirige a todos, absolutamente todos los educandos, pues las competencias interculturales, como señala Schmelkes, son necesarias para toda la población. La educación intercultural debe proponerse para toda la población y no sólo para las poblaciones indígenas, ya que sólo en una sociedad verdaderamente democrática podrá existir el respeto hacia la diversidad.

El objetivo de este componente es proporcionar los elementos para el desarrollo de competencias interculturales con base en el conocimiento, respeto y valoración de las diversas manifestaciones culturales que conviven en nuestra sociedad, así como los derechos fundamentales que tienen todas las personas con independencia de su adscripción étnica, género, preferencia sexual o cualquier otra diferencia.

Este componente está presente en todo el plan de estudios, por lo tanto cada uno de los programas de estudio del bachillerato general cumple explícitamente con los objetivos antes mencionados. Se aplica desde el ciclo escolar, como ya dijimos, 2010-2011, en todos los centros educativos y en todas las modalidades educativas en las que se presta el servicio de

bachillerato general, incluyendo las escuelas particulares que operan el plan y programas oficiales.

Por su lado el componente intercultural extendido ha sido diseñado para aplicarse en los entornos donde es pertinente y se tienen las condiciones de viabilidad para complementar el componente básico. Su objetivo es dar cabida de manera formal a las diversas expresiones culturales presentes y propiciar el diálogo entre ellas.

Los elementos curriculares de este componente podrán aplicarse de manera completa o parcial, según se determine su pertinencia, las condiciones del propio centro educativo y la factibilidad de llevarlas a la práctica.

La incorporación de este componente también podrá ser gradual a lo largo de varios ciclos escolares.

Los elementos curriculares del componente intercultural extendido son lengua o lenguas que impactan a la población atendida por el centro de estudios. Tiene como objetivo la valoración y promoción de éstas dentro y fuera de la comunidad educativa a partir de actividades de aprendizaje en las que se promueva el escuchar, hablar, leer y escribir.

Expresiones culturales de la población que concurre al centro de estudios, donde se promueve el conocimiento, reconocimiento y valoración de las prácticas culturales presentes o que impactan la vida de los integrantes de la comunidad educativa.

Y el tercero, la vinculación a la vida comunitaria. Este elemento promueve la generación de proyectos educativos de vinculación comunitaria con el fin de que el alumnado establezca un diálogo con su comunidad y con las prácticas socioculturales que forman parte de su vida cotidiana.

Para la concreción de estos tres elementos curriculares la DGB diseñó cinco competencias interculturales, cuyo objetivo es enriquecer el perfil de egreso establecido por la RIEMS, en sus competencias básicas y las competencias filosóficas.

1. Contribuye al reconocimiento, valoración y fortalecimiento de los usos socioculturales y simbólicos de la lengua o lenguas presentes en su comunidad.
2. Contribuye al conocimiento, reconocimiento y valoración de las diversas prácticas culturales presentes o que impactan la vida de los integrantes de la comunidad en la que está enclavado el centro educativo.

3. Argumenta sobre la diversidad de las problemáticas sociales en su entorno, sus prácticas y valoraciones culturales.
4. Explica problemas de carácter socio-histórico a partir del planteamiento de experiencias previas y del análisis de fuentes relevantes.
5. Asume el papel de agente activo en la transformación de las problemáticas que atañen a su comunidad a partir de estrategias de participación colaborativas que difundan valores éticos, filosóficos, estéticos y culturales.

A partir del ciclo escolar 2012-2013, que acaba de iniciar, el componente intercultural extendido se estará operando en cuatro planteles del Colegio de Bachilleres en el estado de Chiapas, en otros dos planteles de la Dirección General de Bachillerato ubicados en Tijuana y en Guachochi, Chihuahua.

Finalmente la perspectiva de género incorporada al Bachillerato General en nuestro plan y programas de estudio, se instrumenta a través de un componente básico, orientado a mostrar la desigualdad social basada en el sexo de los individuos.

Se parte de que esta desigualdad se sustenta en creencias, ideas y prácticas sociales, repetidas en discursos culturales, religiosos, académicos y científicos que son asumidos como verdades absolutas.

Este componente básico es obligatorio y se aplica en todos los programas de estudio para que a través de la instrumentación pedagógica mediada por las actividades de aprendizaje, el rol del docente y el material bibliográfico aseguren la promoción de acciones sustantivas para cerrar la brecha de desigualdad entre los géneros y fomentar la equidad e igualdad en todas las aulas.

Cuando de educar a hombres y mujeres se trata es común que se asuma esta diferencia como una trivialidad o como un aspecto que carece de importancia en el desarrollo académico del alumnado. Sin embargo esto no es así, este hecho es tan relevante como el que cada persona pertenece a un grupo cultural, social, étnico, político o religioso determinado. En todos estos casos no sólo se trata de rasgos que carecen de importancia, sino de elementos que configuran individuos y, por tanto, deben ser tomados en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la Dirección General de Bachillerato, la incorporación del enfoque intercultural y la perspectiva de género son in-

dispensables para transitar hacia las prácticas educativas que nuestro tiempo y circunstancias exigen.

Asumimos con plena convicción que las intervenciones educativas en el aula no son neutras, sino que están cargadas de intencionalidades que definen qué es lo deseable y cuáles son los propósitos que las guían. Buscamos generar procesos educativos encaminados a representar una realidad educativa, tal y como la viven los hombres y mujeres en cada plantel.

A manera de conclusiones, la educación tiene un peso socialmente reconocido como importante y significativo en la construcción de nuevas posibilidades de desarrollo personal y social. El sistema educativo es una pieza clave para hacer frente a todas las formas y expresiones de la intolerancia y la discriminación presentes en nuestra sociedad. Educar en, con y para el contexto sociocultural implica valorar la diversidad como una realidad humana, donde se inscriben las prácticas culturales y, por ende, las identidades de nuestros educandos. Educar en y para la diversidad significa reconocer que la interculturalidad, en tanto aspiración de nuevas relaciones es lo que nos permitirá construir una sociedad más justa, democrática y solidaria.

Para ello, es necesario promover en el alumnado el reconocimiento y la valoración de las diferencias, así como de las distintas prácticas sociales y culturales que conforman las identidades de cada individuo o grupo social, coincidan o no con las propias o las predominantes. Asimismo, debemos fomentar el pensamiento crítico y reflexivo ante los procesos que configuran la realidad social y las prácticas sociales y culturales, tanto en la vida privada como en el ámbito de lo público.

Concluyo citando a Raquel Ahuja, que dice: "La educación intercultural o para la interculturalidad es una vía de transformación individual y colectiva, que permite acceder a una vida más armoniosa, de mayor respeto a los otros, a sus derechos, formas de vida y dignidad. Si la educación puede formar para la democracia y la ciudadanía, es capaz de formar para la interculturalidad. El aprecio de la diversidad es la consecuencia de vivir experiencias de aprendizaje, a partir del otro diferente.

La enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática: desplazamientos y transformaciones

Dr. Diego Antonio Pineda Rivera

Quiero empezar por agradecerles la presencia a todos ustedes; y por agradecer de un modo particular a todas las personas que han estado al frente de la organización de este evento. Son muchas personas y desafortunadamente no las podría nombrar a todas, porque no las conozco aun suficientemente. Quiero, eso sí, agradecer de un modo especial a la Doctora María Teresa de la Garza, que hizo todas las gestiones para que pudiera estar en este encuentro y, así, poder compartir con ustedes algunas reflexiones sobre lo que ha sido uno de los aspectos esenciales de mi vida: la enseñanza de la filosofía a los niños, a los jóvenes y a los adultos. También quiero agradecer de forma especial al Licenciado Miguel Ángel Martínez Espinosa, no sólo por todo el apoyo que ha brindado para la realización de este encuentro, sino especialmente por su inmensa amabilidad para conmigo.

Voy a empezar por plantear tres presupuestos fundamentales que son los que le dan sentido a todo lo que voy a decir.

El primer presupuesto a partir del cual voy a hablar es que se han dado en los últimos años -por lo menos en los últimos cincuenta años, aunque podrían ser incluso más- una serie de desplazamientos y transformaciones en el campo de la enseñanza de la filosofía. Lo que era enseñar filosofía hace cincuenta, ochenta o cien años es algo enteramente diferente a lo que es hoy. Más adelante vamos a ver por qué razones.

El segundo presupuesto es que la filosofía y su enseñanza deben ser pensadas desde la perspectiva del papel que juegan en la formación del ciudadano de una sociedad más abierta, pluralista y democrática. En este punto el profesor Tomás Miranda, que me precedió, hizo aportes muy valiosos, lo que facilita mi labor. Creo que no se trata simplemente de enseñar un cuerpo de conocimientos, pues la filosofía es mucho más que eso. La filosofía es una actitud, un modo de vida. Los antiguos griegos, que fueron los reales inventores de la filosofía, la llamaban "Sabiduría". Ese tipo de sabiduría que

es la filosofía es profundamente esencial para una sociedad democrática. Una sociedad democrática es impensable sin el concurso crítico de la filosofía.

El tercer presupuesto se refiere a lo que llamaré aquí "educación filosófica". Tal vez no debería yo haber titulado esta conferencia "La enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática", sino, más bien, "La educación filosófica en una sociedad democrática". Y ello porque creo que la noción de educación filosófica es mucho más amplia que la de la enseñanza de la filosofía como disciplina. Por supuesto, dentro de un proyecto más amplio de educación filosófica, la enseñanza de la filosofía como disciplina -y, dentro de ella, el conocimiento de la tradición filosófica- es un elemento central y definitivo, pero no único.

La idea de educación filosófica se apoya en por lo menos dos presupuestos básicos.

El primero es que la filosofía es un bien público abierto a todos. Durante muchos siglos no fue así. La filosofía era algo de unas pocas elites, un saber medio cerrado y que sólo podían cultivar ciertas personas o de cierta edad o de cierta condición social. Yo creo que hoy la filosofía tiende a ser cada vez más un bien público sin limitaciones de edad. Ya no es sólo para los adultos; es también para los niños, para los jóvenes; y, por supuesto, para las mujeres. Ya no importa tanto si uno tiene tal creencia política o religiosa o tal condición social o económica. La filosofía empieza a ser, y tiende a ser cada vez más, un bien público abierto a todos.

El segundo presupuesto de la idea de educación filosófica -volveré hacia el final de mi conferencia sobre el concepto, para precisarlo aún más- es que el aprendizaje filosófico no se limita a una disciplina, sino que se lo considera posible en otros campos del saber; es decir, que no sólo hay, o puede haber, aprendizaje filosófico cuando se enseña filosofía, pues la filosofía no es sólo una disciplina: es un modo posible de aprender cualquier disciplina. Se puede pensar, entonces, en un proyecto de educación filosófica en el campo de las matemáticas, de las ciencias naturales, de las artes, e incluso de la educación corporal.

¹ Licenciado en Filosofía, Magíster en Filosofía y Doctor en Filosofía. Profesor Titular y Decano Académico de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia).

Una consecuencia necesaria de este segundo presupuesto es que la filosofía no queda encerrada –como tampoco, desde luego, la educación filosófica– en los espacios académicos. La filosofía no es algo que pertenece, por ejemplo, exclusivamente a la universidad, sino que, cada vez más, la filosofía, como bien público, se extiende a las calles, a los cafés, a las instituciones culturales (como los museos, los centros culturales y otros), y puede hasta practicarse en las cárceles. Hoy hay experiencias muy interesantes de trabajo filosófico en las cárceles con los internos, pues el espacio de la filosofía tampoco es ahora exclusivamente el del aula. Además, un proyecto de educación filosófica debe estar abierto también a los ambientes virtuales.

Esos tres presupuestos son la base fundamental de lo que voy a presentar en mi intervención. Los iré entrelazando una y otra vez a lo largo de mi exposición.

Me ocuparé a continuación de tres puntos básicos.

El primer punto es una descripción y análisis de lo que era hasta hace un tiempo –y aún sigue siendo en algunas partes– la enseñanza de la filosofía en una sociedad cerrada y de carácter conservador. Entendemos mejor lo que puede significar hoy la enseñanza de la filosofía si vemos cómo se enseñaba ésta hace unos años, pues, de esa forma, tendremos un medio de contraste que nos permita percibir lo que de otro modo no vemos. Hasta no hace muchos años, la filosofía se enseñaba como algo que estaba al servicio de la conservación de tradiciones y creencias prefijadas y se empeñaba en ofrecer una visión oficial del mundo, una visión única. Incluso durante muchos siglos se habló de la idea de una “filosofía perenne”, como si la filosofía fuera un cuerpo de doctrina, de un conocimiento universal, que no estaba sometido al cambio. Esta manera de entender la filosofía implica, desde luego, una forma particular de enseñarla.

En la segunda parte de mi trabajo intentaré mostrar cómo, en los últimos años, se ha venido transformando la enseñanza de la filosofía; y se ha venido transformando en la medida en que se han ido transformando las prácticas filosóficas en la sociedad contemporánea. ¿Cómo se enseña y cómo se aprende filosofía? Depende, en primer lugar y básicamente, de cómo se hace filosofía y de cuáles son las prácticas filosóficas que hay en una sociedad. Veremos cómo esas prácticas se han ido desplazando y transformando a lo largo de los últimos años; y cómo eso va a cambiar tremendamente el panorama de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

Finalmente, en la última parte de mi exposición, voy a plantear algunas sugerencias y retos sobre lo que habría que hacer

para consolidar un proyecto de educación filosófica en la sociedad democrática de hoy.

Empecemos, entonces, por la descripción y el análisis de lo que era enseñar filosofía hace alrededor de ochenta años. Ahora bien, cuando uno va a hacer un análisis, es conveniente poner un medio de contraste. Se trata de algo semejante a lo que ocurre cuando a uno le van a hacer un examen de las vías digestivas: le dan un fluido viscoso lleno de azúcar, ordinariamente de un horrible sabor; y uno se lo tiene que tomar, porque esa pasta blanca es lo que permite observar bien cómo están las vías digestivas.

Para hacer un análisis se necesita muchas veces, entonces, un medio de contraste. Me encontré casualmente, cuando preparaba esta conferencia, con un maravilloso medio de contraste, no sólo porque me permite ver lo que es una práctica peculiar (la de lo que era enseñar filosofía hace ya mucho tiempo), sino, porque, además, tiene para mí un significativo afectivo muy fuerte. En estos días, en el mes anterior, cambié de lugar de residencia después de vivir casi treinta años en la misma casa. En el proceso de revisar los papeles que había acumulado a lo largo de los días y los años, me encontré con algo que no sabía que tenía: el cuaderno de filosofía de mi padre cuando era un estudiante de secundaria. Se trata de un típico cuaderno escolar de la época, muy semejante a los que utilicé yo mismo en los primeros años de mi educación básica, escrito completamente a mano, pero siguiendo un estricto orden expositivo.

Mi padre cumpliría en muy pocos días cien años y debió hacer sus últimos cursos de secundaria hacia comienzos de los años treinta del siglo pasado. Según esto, ese cuaderno debe tener alrededor de ochenta años. A pesar de tratarse de un encuentro casual, lo que yo estaba preparando para presentar en esta conferencia, se me cambió totalmente cuando empecé a leer el cuaderno. Apenas lo empecé a mirar, y antes de ponerme a leerlo con cuidado, descubrí una cantidad de cosas sobre lo que era la práctica de la enseñanza de la filosofía por aquella época.

Una primera mirada a este viejo cuaderno ya nos revela al menos cuatro elementos muy interesantes sobre el tema que nos ocupa.

En primer lugar, que la filosofía se enseñaba como una doctrina, como un saber cerrado, e incluso como una “visión del mundo correcta” que debía ser enteramente aprehendida y acatada. Y pongo entre comillas la expresión “visión del mundo correcta” porque lo que pretendo subrayar es que, cuando a uno le enseñaban filosofía, le pretendían decir qué era lo

que uno debía creer y qué era lo que uno debía saber, pues eso era precisamente lo que era correcto saber y creer.

En segundo término, y como consecuencia necesaria de lo anterior, la filosofía (es decir, la doctrina, la visión del mundo) se debía aprender tal cual era enseñada, es decir, sin que diera lugar a dudas, objeciones o controversias. No debía haber, pues, ninguna diferencia entre lo que el profesor enseñaba y lo que el alumno debía aprender. Comenio, el gran pedagogo checo y el gran gestor de la institución escolar moderna, decía que en la escuela se trata de “enseñar todo a todos y totalmente”. Y “totalmente” quería decir precisamente esto: que lo que se enseña, y lo que se aprende, debe ser enseñado y aprendido sin que haya lugar a dudas, a vacilaciones, a objeciones, a preguntas; y, mucho menos, a discusión.

En tercer lugar, y en consonancia con lo anterior, también la filosofía –como las demás disciplinas– se debía aprender tal cual era enseñada, sin que hubiera lugar para la duda, la objeción o la controversia. La doctrina, entonces, era preciso que se aprendiera “al dictado”, pues era esta la manera de garantizar que las cosas se aprendieran tal cual eran enseñadas. No de otra manera se entiende el modo como está redactado este cuaderno: no se trata de “apuntes de clase”, como las notas que hoy toma un alumno en una clase; no, este cuaderno es una especie de “tratado”, en donde las ideas se van exponiendo de forma ordenada y sistemática, hasta constituirse en un cuerpo de doctrina. En seguida les voy a leer algunos pasajes de este cuaderno, y verán cómo está escrito. Se trata de un plan de enseñanza organizado sistemáticamente, pues el profesor dictaba, los alumnos copiaban, el profesor hacía aclaraciones orales y los alumnos daban cuenta de lo aprendido (que, por principio, debía coincidir con lo enseñado) en los exámenes. Tal vez se aceptaba alguna pregunta aclaratoria, pero nadie podía objetar lo que se enseñaba, porque se enseñaba como algo totalizante, como una visión del mundo correcta no cuestionable. Que fuera “al dictado” era la manera de garantizar que no hubiera diferencia entre lo enseñado y lo aprendido.

La enseñanza estaba, por supuesto –y este es el cuarto elemento que quiero destacar–, totalmente centrada en el profesor, pues él presentaba la doctrina y él mismo hacía la crítica que se consideraba “correcta”. El alumno, tal vez, podía pedir explicaciones, pero no hacer críticas. El profesor presentaba las ideas, la doctrina; y, por supuesto, si de la doctrina había que hacer una crítica, era a él a quien correspondía hacerla, pues era él el que sabía qué era correcto pensar y qué no era correcto pensar. La crítica, por supuesto, no la iba a hacer el alumno, a quien sólo le correspondía aprender lo enseñado.

Veamos a continuación dos pequeños pasajes de este cuaderno que he transcrito para mostrar mejor lo que acabo de indicar. El primero de ellos es un pasaje de las páginas 13 y 14 que se llama “La Belleza”. Es un pasaje corto, pero bastante representativo de lo que constituía ese tipo de práctica de enseñanza de la filosofía. Dice así:

La belleza

Se da el nombre de belleza a la resultante de las tres propiedades metafísicas del ser; todo ser es bello en proporción de su unidad, verdad y bondad.

Se ha definido la belleza como “aquello cuya aprehensión agrada” o bien como “esplendor de un ideal de perfección”.

La belleza tiene íntimas relaciones con las tres propiedades del ser, pero no se confunde con ninguna de ellas; así: La unidad permite distinguir cada ser de sus semejantes, da orden y proporción al conjunto; es indispensable para que exista la belleza y, sin embargo, es incapaz de producirla por sí sola, ya que no se dirá nunca que una unidad en abstracto es bella.

La verdad es también indispensable para la belleza, ya que a ésta no se la puede concebir sin una realidad objetiva, o al menos sin la realización subjetiva de un ser posible; tanto es así que las mismas ficciones de la imaginación sólo adquieren belleza en razón de su verosimilitud; pero es por sí sola tan incapaz de producir la belleza por sí misma como la anterior; y no se podría decir que una verdad matemática o metafísica es bella.

La bondad no es menos necesaria para constituir la belleza. El mal es un concepto negativo y, por lo tanto, la belleza no podría proceder de él; por lo tanto, un ser será bello tan sólo en la proporción en que refleje las perfecciones divinas, e indirectamente en razón de la conveniencia de las condiciones del ser a su naturaleza o al orden del mundo.

Eso era lo que copiaba y aprendía al dictado un alumno de filosofía hace más o menos ochenta años. Quiero advertir algunas cosas que son interesantes. Lo primero es la gran coherencia. Uno lee todo el cuaderno y tiene una coherencia inmensa. La escritura es perfecta, la precisión de los conceptos es clarísima, el orden en que se presentan los conceptos es admirable. Yo les hablé ahora de la belleza, pero previamente a la exposición de la belleza se han explicado las llamadas “propiedades trascendentales del ser” (unidad, verdad y bondad) en las páginas 9 a 12; y la belle-

za se presenta como “la resultante de las tres propiedades metafísicas del ser”.

Aquí todo se ajusta a un orden. Se trata de una exposición sistemática, organizada. Pero, por supuesto, lo que busca este estilo de enseñanza es fijar conceptos a través de definiciones y de explicaciones precisas. Aquí no hay nada que explorar, ni qué discutir. Se trata de delimitar lo que debe ser pensado y el modo como debe ser pensado. Aquí no hay, desde luego, ni planes de discusión (al estilo de los que uno encuentra en los manuales del programa “Filosofía para niños”, de Matthew Lipman); tampoco hay ejercicios que permitan explorar el significado de los conceptos; y, sobre todo, no se permite que la gente disienta. No se trata de pensar o de generar nuevas ideas, o de tener perspectivas distintas sobre un mismo asunto. Se trata, ya lo decíamos, de aprender lo enseñado: eso... y nada más.

Quiero leerles ahora un segundo pasaje que se llama “El Panteísmo”. Tiene dos partes, primero la exposición y luego la crítica. El texto es un poco más largo. Por ello seleccioné sólo un pasaje que voy a leer y comentar rápidamente. Dice así:

El panteísmo (exposición)

El Panteísmo idealista es muy antiguo, [...] fue renovado en los tiempos modernos por Baruch Espinoza y, más recientemente, por Hegel.

Para Espinoza, Dios constituye la realidad del universo; posee dos perfecciones esenciales: la extensión y el pensamiento, los cuales aparecen de modo transitorio y mutable en los seres que componen el mundo. Para Espinoza no hay diferencia esencial entre Dios y el mundo y es imposible concebirlo el uno sin el otro; y Dios es el mundo mismo en su naturaleza y en sus propiedades. El mundo es la manifestación transitoria y finita de este mismo Dios.

Hegel presenta esta misma teoría de modo muy oscuro y contradictorio; para él, existe la evolución necesaria y eterna del absoluto, que no es sino un constante progreso; [...] De modo que todo ser llega a la existencia por esta triple fase [tesis-antítesis-síntesis] y toda síntesis es el punto de partida de nuevas oposiciones, distinciones e identificaciones, de lo cual resulta un progreso constante e indefinido.

Un detalle para empezar: así escribían el nombre de Spinoza (Espinoza) en aquel tiempo, y no como lo hacemos ahora nosotros.

Lo más destacable, sin embargo, es que por aquel entonces no se leía directamente a los filósofos en una clase de filosofía (o, si se lo hacía, era de un modo totalmente ocasional). Es muy posible que ni los mismos maestros hubiesen leído directamente a los filósofos; seguramente sólo leían lo que los manuales decían de los filósofos. Había, pues, ya un modo prefijado de exponer una filosofía, sea bajo la forma de lo que decía un autor o bajo la forma de un problema filosófico.

No había un trato “de primera mano” con los filósofos; y, de esta manera, el conocimiento filosófico no era más que un conocimiento “de segunda mano”, o incluso “de tercera mano” (lo que pensaba el filósofo era traducido por el autor del manual, de donde lo tomaba el maestro y lo transmitía al alumno). Allí, al menos en la enseñanza de la educación media, nadie leía directamente al autor, pues lo que se tenía que aprender era lo había en el cuaderno, que era lo que le dictaba el maestro.

No es que las ideas se expusieran sin ningún tipo de crítica, pero la crítica no la hacía el alumno como parte de su propio aprendizaje, sino que también ésta le correspondía al maestro, pues él era el encargado no sólo de enseñar sino de fijar la perspectiva “correcta” en que debía ser aprendido.

Con esto en mente, veamos ahora la crítica del panteísmo.

El panteísmo (su crítica)

Crítica: Sea cual fuere la forma adoptada por el panteísmo, la teoría resulta opuesta a la razón. No es posible admitir lucubraciones sin tener que inclinarse ante la identidad de los contrarios; así, Dios resulta a un tiempo necesario y contingente, perfecto e imperfecto, finito e infinito, simple y compuesto, inmutable y sujeto a cambios, sabio y desprovisto de inteligencia, inmenso y localizable, libre y privado de libertad, santo y criminal, dichoso y desgraciado. Todo ello, en resumen, equivale a decir que Dios no existe, ya que la inteligencia se resiste a admitir la divinidad en esta incoherente mescolanza de cualidades opuestas e incompatibles. Con razón dice Cousin: “El panteísmo no es sino un ateísmo disfrazado”.

Se puede decir que el panteísmo resulta peor que el mismo ateísmo, ya que envilece el concepto de la divinidad hasta el punto de encerrar en él todo lo abyecto que se encuentra en la naturaleza. Desde el punto de vista moral, sus consecuencias son aún peores: si todo se confunde con la divinidad, no existe diferencia entre lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo; hay identidad entre el

superior y el inferior, y no hay ley posible; la noción de deber resulta un absurdo; en una palabra, el panteísmo destruye toda moral.

Esta claro a qué está ordenada la crítica: a decir, con toda la claridad posible en qué está errado aquello que se acaba de presentar (en este caso el panteísmo). Con ello, además, se busca dejar claro qué se debe creer y qué no; y por qué no se debe creer eso y a la luz de qué no se debe creer. Ya no sólo se trata de fijar conceptos, se trata de fijar una perspectiva del mundo, una manera de ver el mundo, una "visión correcta del mundo" a la cual nada pueda oponerse; y se trata también de que el alumno sepa lo que debe creer y, sobre todo, de que se le ponga a salvo de ciertos errores doctrinales y morales, como el materialismo, el panteísmo, el ateísmo o el comunismo. Casi la mitad del cuaderno se ocupa de la refutación de estos errores doctrinales y morales.

Esta pretensión de fijar una manera de ver el mundo, por supuesto, estaba al servicio de otros intereses, fundamentalmente intereses de orden político y religioso. Desde luego, se trata del cuaderno de un alumno de un colegio de una institución católica de los años treinta del siglo anterior; y allí se hacía de la filosofía, como en aquel tiempo se le entendía, una herramienta para evitar que sus alumnos creyeran lo que no debían creer; para ponerlos a salvo del error, de la herejía, del relativismo moral, etc.

Esta manera de entender la enseñanza de la filosofía hoy nos parece espantosa, horrible. La consideramos la enseñanza de la filosofía más dogmática, y ciertamente lo es, a la luz de lo que hoy consideramos que debe ser una enseñanza auténticamente filosófica. No por ello, sin embargo, deja de tener ciertas cosas interesantes: el modo como se presenta el orden de los conceptos, cierto carácter sistemático y progresivo, e incluso un rigor lógico en la exposición e los conceptos del que tal vez hoy muchas veces carecemos.

A pesar de esto, quiero destacar que eso que se aprendía el dictado calaba muchas veces en las mentes de los alumnos de forma bastante profunda. Releyendo el cuaderno de filosofía de mi papá he podido recordar muchas conversaciones que tuve con él, en las cuales me decía ciertas cosas que parecían sacadas de este cuaderno. ¿De dónde podrían provenir muchas de sus ideas en torno a la moral, la religión o incluso la metafísica que escuché de sus labios sino de este depósito de doctrina? ¿Por qué, entre los pocos papeles que dejó a la hora de su muerte, estaba precisamente este viejo cuaderno?

¿Qué puede uno ver a través de un viejo cuaderno de filosofía como éste? ¿Qué nos muestra este viejo cuaderno? ¿Qué nos revelan unos textos como lo que hemos leído y, en general, este cuaderno que es todo semejante a esos dos pasajes que les he presentado? A través de él se nos revelan varias cosas. Quiero insistir en tres fundamentales.

En primer lugar, una práctica pedagógica en filosofía. Ya lo decía: la filosofía se enseñaba como una forma de transmitir y fijar una concepción del mundo pre-establecida. Y eso implica, en primer término, que habría una "visión correcta del mundo" y que todos deberíamos compartir dicha visión de mundo; y que, por tanto, todos deberíamos aprenderla y, con ello, saber qué es lo que debe creer, lo que es correcto creer, y cuáles son los errores en que no debe de incurrir. Sobre todo, que se deberían identificar muy claramente los enemigos del entendimiento, que eran al mismo tiempo los enemigos del alma: el materialismo, el panteísmo, el ateísmo, el comunismo, etc. Habría que ponerse en guardia contra todo ello.

Y, como se trataba de una visión del mundo que debería de ser enseñada como un todo y aprendida como un todo, enseñar algo era transmitir un conjunto de verdades establecidas. De esta manera, y esto es lo segundo que quiero destacar, enseñar filosofía era transmitir verdades que se suponían universales sobre los objetos básicos de que debe ocuparse la filosofía entendida básicamente como metafísica: Dios, el alma y el mundo. La filosofía entonces se convirtió en el saber supremo por los objetos de que se ocupaba. Es claro, desde luego, que no se enseña filosofía de una cierta manera sin que a través de ello se nos revele una concepción implícita de aquello que se cree es la filosofía. ¿Y qué era, entonces, la filosofía? Una ciencia sobre "verdades últimas", y por ello la ciencia que debía aprender todo aquel que quería ser una persona educada, juiciosa; una buena persona, un buen ciudadano, un buen cristiano, etc. Pero aquí se nos revela algo aún más fundamental –y esta es mi tercera observación– que una concepción de la filosofía y un modo de enseñar filosofía: se nos revela un tipo de sociedad: una sociedad cerrada de carácter pre-democrático. Se trata de una sociedad cerrada sobre todo porque se concibe a sí misma como algo que debe ser auto-reproducido, como algo que existe para su propia perpetuación, como algo que debe ser conservado a toda costa. La sociedad existe no para avanzar, no para buscar nuevas perspectivas, no para que haya diversidad, sino para auto-preservarse. De hecho, toda la educación estaba puesta al servicio de preservar y conservar la sociedad establecida; y, sobre todo, de preservar y conservar jerarquías y privilegios.

Hay un texto precioso que tuve la ocasión de traducir hace un tiempo, una conferencia de 1922 del filósofo norteamericano John Dewey. En esta bellísima conferencia, que lleva por título “Filosofía y democracia”, Dewey dice algo que recordé una y otra vez leyendo el cuaderno de filosofía de mi padre. Según él, si uno se pone a estudiar la filosofía que hemos tenido durante siglos -no sólo la antigua, sino incluso la moderna- encuentra que hay allí una serie de nociones que son totalmente irrefutables e indiscutibles, pues todos -los filósofos y los no filósofos- las aceptan y comparten. Un ejemplo muy claro y significativo de ello es la noción de que existe una distinción necesaria entre algo que, por naturaleza, es “superior” y algo que, también por naturaleza, es “inferior”.

Si ustedes recuerdan lo que leímos sobre la crítica al panteísmo, uno de los argumentos en que se apoyaban los maestros de entonces para criticar y refutar el panteísmo era que, además de conducir al ateísmo (e incluso ser peor que éste), era que éste tenía terribles consecuencias morales, una de las cuales era precisamente la de que, puesto que igualaba todo, no reconocía diferencia entre “lo inferior” y “lo superior”; y, al afirmar una identidad entre “lo inferior” y “lo superior”, es imposible justificar la existencia de la ley; y, si ello fuera así, tampoco habría moral posible.

Dewey tiene una expresión bellísima para referirse a este asunto: dice que toda la filosofía que hemos enseñado hasta hoy está al servicio de una “metafísica del feudalismo”. Quiero llamar su atención sobre el poder de esta expresión: metafísica del feudalismo. Lo que quiere decir Dewey es seguramente que la filosofía ha sido también un modo de preservar y de buscar justificación para el orden establecido, con todas sus diferencias, desigualdades, jerarquías, privilegios, etc.

Hasta aquí he hecho la descripción de lo que era estudiar filosofía hasta hace unos ochenta años, para mostrar cómo había una manera de entender la enseñanza de la filosofía, y la filosofía misma, que además reflejaba un tipo de sociedad de carácter pre-democrático. Evidentemente en una sociedad democrática la cosa tiene que ser distinta; y tiene que ser distinta porque en una sociedad democrática tenemos que empezar a cuestionar muy seriamente la metafísica del feudalismo. En una sociedad democrática tenemos que empezar por reconocer que puede y debe haber -esto es, que es legítimo y deseable- que haya concepciones de mundo alternativas, que haya creencias diversas: políticas, religiosas y de todo tipo; y que haya diversidad sexual, social, cultural, étnica, etc.; Por esta razón, en una sociedad democrática -y, por tanto, diversa, abierta, multicultural,

pluri-étnica, etc.- la filosofía no puede estar al servicio de una única visión del mundo. Una filosofía realmente democrática parte del reconocimiento de que hay perspectivas distintas y, por tanto, que, si la filosofía se enseña, no se enseña para fijar una visión única del mundo, sino para ofrecer herramientas orientadas a la crítica de las prácticas y los saberes establecidos.

Hoy concebimos la filosofía como crítica de las prácticas culturales, como crítica de los saberes; y por eso la filosofía mantiene, y debe mantener un diálogo abierto con los distintos saberes y culturas; y por eso también la filosofía tiene que salir cada vez más a la calle y conversar con todos. Nos resulta inaceptable, entonces, una concepción de la filosofía como doctrina o como “visión correcta del mundo”.

Marx decía, en su famosa Tesis XI sobre Feuerbach, que la filosofía debía transformar el mundo, pues no bastaba con interpretarlo. Esto, desde luego, es bastante deseable; y yo creo que, de algún modo, la filosofía transforma el mundo en cuanto transforma nuestras formas de percibirlo, de concebirlo, de actuar sobre él. Sin embargo, creo también que la filosofía no necesita transformar el mundo, pues el mundo se está transformando permanentemente. El mundo se transforma sobre todo cuando los que vivimos en una determinada comunidad, nosotros, los ciudadanos, pretendemos que es posible transformar de forma reflexiva nuestras prácticas y cuando somos capaces de acercarnos a otras culturas, a otras concepciones de mundo, y nos dejamos enriquecer por ellas.

He subrayado el término “pretendemos” en el párrafo anterior porque soy consciente de que eso de “transformar el mundo” es siempre una pretensión. Entiendo aquí el término pretensión en su sentido más positivo: el de utopía. Recuerdo que uno de los panelistas de esta mañana recordaba esa bella frase de Eduardo Galeano según la cual las utopías son como estrellas, pues, a medida que uno cree que se va acercando, empieza a verlas cada vez más lejos. Pues bien, la sociedad democrática vive por sus utopías, y en cierto sentido la democracia misma es una utopía.

No hay nada más horrible y antidemocrático que la pretensión (ésta sí en sentido negativo) de quienes afirman que la democracia es algo definitivamente consolidado. Cuando alguien cree que ha consolidado la democracia es simplemente porque no entiende de qué se trata un modo de vida democrático (eso era, por cierto, lo que afirmaban en su momento personajes tan oscuros como Stalin o Goebbels, el jefe de la propaganda nazi: que ellos eran el verdadero modelo de lo que era una democracia. ¿De dónde habrán

sacado semejante barbaridad?). La conformación de un modo de vida democrático es algo que, por el concepto mismo que nos hacemos de ella, está en permanente creación y en permanente reconstrucción, como modo de gobierno y como cultura, es decir, como modo de organización de las distintas dimensiones de la vida ciudadana.

En una sociedad que pretende ser democrática, entonces, la filosofía y su enseñanza se están transformando siempre para responder a nuevas exigencias. Lo que quiero mostrar a continuación es precisamente cómo en los últimos cincuenta años se han transformado el saber y las prácticas filosóficas; y cómo es preciso pensar lo que deba ser la enseñanza filosófica a la luz de esto que llamé en el título de mi conferencia “desplazamientos y transformaciones”. Se trata de diversos cambios que obedecen a la necesidad de adaptación del saber y las prácticas filosóficas a una sociedad que, como la sociedad democrática, debe estar en perpetuo movimiento y transformación.

¿Cómo, entonces, se han transformado el saber y las prácticas filosóficas en los últimos años? Aunque creo que se pueden haber transformado muchas otras cosas, señalaré aquí seis desplazamientos y transformaciones que considero las más básicas:

1. La aparición de nuevos campos de trabajo filosófico. Antes se creía que había una única filosofía o una filosofía perenne. Hoy se reconoce que hay muchas filosofías, que hay muchos modos distintos de trabajo en filosofía y que la filosofía es algo que, como toda disciplina, se encuentra en permanente transformación. Más que de una filosofía, sería preciso hablar de múltiples filosofías, e incluso de filosofías alternativas.
2. De otra parte, a medida que las distintas ciencias se fueron desarrollando (primero las ciencias naturales, luego las ciencias sociales), fueron apareciendo muchas “filosofías de...”. Hoy hablamos, por ejemplo, de filosofía del lenguaje o de filosofía de la física o de filosofía de la economía, o de la psicología. En la medida en que las ciencias se van zafando de la tutela de la filosofía, también, y al mismo tiempo, la filosofía empieza a dialogar con ellas y empiezan a generarse diversas “filosofías de...”.

También, y a medida que se desarrollan ciertas disciplinas, aparecen campos filosóficos específicos; por ejemplo, el desarrollo de la inteligencia artificial tuvo un gran impacto posteriormente sobre el surgimiento de lo que se llamaría después “la filosofía de la mente”. Así mismo, la aparición de diversos tipos de problemas (por ejemplo, en el campo

de la salud, o en el campo ambiental o en el campo de los negocios) ha dado lugar a muchas éticas aplicadas. También la búsqueda de identidad por parte de múltiples culturas ha dado lugar a filosofías muy ligadas a ese proceso de búsqueda de identidad cultural, lo que se traduce en la creación de una filosofía latinoamericana, o de una filosofía africana, o de una filosofía oriental (china, japonesa, etc.) en diálogo directo con la filosofía de Occidente.

Pero, además, la filosofía discute con otras perspectivas y trabaja con profesionales de otras disciplinas y empieza a generarse, y la filosofía empieza a participar en él, un novedoso trabajo interdisciplinario.

Lo que es claro es que la filosofía no es ya, como se decía antes, “la reina (o la madre) de todas las ciencias”. No, ahora la filosofía, y los filósofos, tienen que sentarse a la mesa en igualdad de condiciones con todas las otras disciplinas, para tener con ellas un diálogo abierto y libre de prejuicios. Como le pasa a una madre cuando sus hijos crecen, la filosofía no puede invocar una autoridad que, aunque aún tiene, debe deponer para dialogar cara a cara con los demás saberes para ampliar su propia perspectiva y para encontrar campos de trabajo en común. De esta manera, al aparecer nuevos campos de trabajo filosófico, la filosofía como disciplina se amplía, adquiere nuevas perspectivas y emprende nuevas búsquedas. Estamos lejos de aquellos tiempos en que había una única filosofía, una filosofía perenne, que todos debían aprender.

3. El segundo acontecimiento clave que quiero poner de presente es lo que yo llamaría el surgimiento de nuevos interlocutores filosóficos. Hasta hace unos años la filosofía tenía el rótulo de ser “sólo para adultos”, además adultos varones e ilustrados. Hoy en día la situación ha cambiado radicalmente: han aparecido nuevos interlocutores filosóficos. Ya no es solamente el adulto varón e ilustrado el que debe y puede tener acceso a la filosofía. Tampoco la filosofía es ahora algo que está encerrado en las aulas universitarias, y por casualidad en algunas aulas de bachillerato. Ya nadie puede decir que tiene el monopolio del estudio o la práctica de la filosofía. Si la filosofía realmente participa del espíritu de una sociedad democrática, debe ser algo abierto a todos, sin distinción de edad, de condición social, sexual, económica, etcétera.

Veamos, entonces, algunos de esos nuevos interlocutores filosóficos a que me acabo de referir.

Las mujeres, por ejemplo, han ido ganando en los últimos años una presencia en la discusión filosófica que no tenían

hasta hace un tiempo, no sólo porque participan, sino porque, además, hay quienes se han empezado a interesar cada vez más por la perspectiva de género en la filosofía. En la filosofía la mujer no simplemente participa como un interlocutor más, sino que tiene una perspectiva distinta. Hasta hoy la filosofía ha sido tremendamente varonil y eso le plantea limitaciones en su perspectiva y en el modo como se abordan los problemas que se someten a su reflexión. La perspectiva femenina en filosofía obliga al replanteamiento de muchas perspectivas en el tratamiento de temas tan fundamentales como la ética, el estudio de las emociones, etc.

También los niños y los jóvenes han ido adquiriendo un lugar propio y relevante en el panorama filosófico mundial. El impacto que ha tenido en los últimos cuarenta años el desarrollo de la filosofía con niños y jóvenes en todo el mundo (impacto que se ha debido, entre muchas otras cosas, a la difusión del trabajo pionero de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp) no sólo ha llevado a que en muchas partes la filosofía ocupe un lugar propio en la enseñanza básica primaria y secundaria, sino a que los niños y jóvenes desarrollen un interés por la filosofía que hasta entonces no existía y que se manifiesta de muchas maneras distintas: la discusión filosófica entre niños, y entre jóvenes, a través de la Internet, el surgimiento de una literatura filosófica para niños y jóvenes, los congresos escolares de filosofía, las Olimpiadas de Filosofía, etc.

Quisiera subrayar aquí que la idea de hacer filosofía con niños nos obliga a los filósofos a un cambio de perspectiva en nuestro propio trabajo como filósofos. Así por lo menos lo he experimentado yo mismo después de más de veinte años de trabajar en el tema. Cuando me preguntan qué es hacer filosofía con niños, siempre doy esta explicación: "Es pensar un problema filosófico metido en la mente de un niño". Cuando, por ejemplo, escribo cuentos filosóficos para niños lo que hago es pensar problemas -por ejemplo, problemas de ética- que yo he trabajado muchas veces de la mano de autores clásicos, como Aristóteles, pero situado en la perspectiva de un niño que se llega a plantear problemas semejantes. Como filósofo me veo obligado a situarme imaginativamente en los contextos y en los modos de razonar que son propios de los niños para, desde allí, pensar los problemas que los filósofos se han planteado a lo largo de los siglos.

Al interés cada vez mayor de profesionales de otras disciplinas (médicos, abogados, ingenieros, economistas, etc.) por los estudios filosóficos viene a sumarse el hecho de que muchas personas sin un interés teórico muy explíci-

to, es decir hombres del común (por ejemplo, amas de casa, empleados de empresas estatales y privadas, etc.), se interesan cada vez más en participar en actividades filosóficas de carácter abierto, como los cafés filosóficos, las terapias filosóficas, los cursos filosóficos abiertos al gran público, grupos informales de estudio filosófico, etc. Se trata, en general, de personas a las que les interesa tratar ciertos temas (que tienen que ver con sus relaciones personales, con las preguntas existenciales que se plantean, con el simple placer de discutir temas que les inquietan sin ninguna pretensión sistemática), no porque quieran graduarse de filósofos, sino por el simple gusto e interés de discutir acerca de asuntos que les inquietan. Si consideramos legítimo este interés, nuestra responsabilidad como filósofos está en pensar nuevos formatos en los cuales sea posible desarrollar el ejercicio filosófico entre públicos tan diversos.

Quisiera insistir aquí en el sentido del término que he elegido para referirme a este fenómeno: "interlocutores". No se trata de "clientes", ni de simples escuchas; tampoco son alumnos. Reconocer a otros como interlocutores es reconocer no sólo que su perspectiva es válida, sino que resulta enriquecedora para todos. La filosofía antes tenía alumnos, hoy tiene cada vez nuevos interlocutores; y la aparición de nuevos interlocutores filosóficos hace que la filosofía tenga que pensarse a sí misma y tenga que pensar que se puede hacer de otra manera. Nuevos interlocutores filosóficos implican nuevas formas de hacer filosofía; e implican, por supuesto, nuevas formas de aprender y enseñar filosofía.

4. Una tercera transformación esencial en las prácticas filosóficas es la de la aparición y desarrollo de las prácticas filosóficas extra-académicas. Con el término "prácticas filosóficas extra-académicas" me refiero a todas esas nuevas maneras de hacer filosofía que tienen lugar "por fuera" de las academias universitarias, aunque algunas de ellas tengan un vínculo directo con las academias universitarias, bien porque están preparadas desde la academia o porque son impulsadas y dirigidas muchas veces por profesores universitarios.
5. Empecemos por hacer una lista muy rápida de algunas de estas prácticas, que seguramente ya muchos conocemos:
 - Los cafés filosóficos.
 - Las distintas formas de consultoría filosófica hoy existentes, que van desde la terapia individual hasta las asesorías filosóficas a grupos y empresas.
 - Los cursos filosóficos abiertos a un gran público (por

ejemplo, cursos de extensión bajo la modalidad de la educación continua).

- Los grupos informales de estudio filosófico, consistentes en personas que se reúnen regularmente a estudiar o discutir sobre un determinado tema con el apoyo de un filósofo.
- Los libros de divulgación filosófica, que se han incrementado muchísimo en el último tiempo.
- Los grupos de discusión filosófica a través de la Internet, que pueden ser tan variados como grupos de filósofos profesionales interesados en un determinado tema filosófico o grupos de discusión filosófica de niños o jóvenes.
- Las Olimpiadas de Filosofía, que se realizan en muchísimos países, entre ellos varios latinoamericanos. Veo que en México habrá pronto una primera Olimpiada Nacional de Filosofía. En Colombia llevamos más de diez olimpiadas de filosofía en la Universidad Javeriana de Bogotá, pero se han hecho muchas otras en diversas partes del país. También existen las Olimpiadas Mundiales de Filosofía, que llevan ya varias versiones.

La filosofía rompió hace ya mucho tiempo las barreras de las aulas universitarias, de la academia universitaria; y esto da qué pensar a quienes nos ocupamos profesionalmente de la enseñanza de la filosofía. No pretendo, sin embargo, idealizar este tipo de iniciativas. En todas estas nuevas prácticas filosóficas hay esfuerzos magníficos e interesantes; pero, por supuesto, hay también a veces improvisación, y en algunos casos esnobismo y charlatanería. Abrir el ejercicio filosófico hacia nuevos escenarios no tiene por qué implicar la pérdida del rigor que dicho ejercicio implica; y no hay por qué aceptar que hacer filosofía es decir cualquier cosa y de cualquier manera; ni mucho menos confundir la discusión filosófica seria con cualquier intercambio fácil de opiniones. Hay, sin embargo, allí algo interesante, y los que nos dedicamos a la filosofía no debemos descalificar esas prácticas por simple desconocimiento, porque nos son ajenas o porque simplemente no nos gustan.

6. Una cuarta transformación que creo interesante, aunque la veo hoy en día un poco trunca, es el intento por construir una pedagogía filosófica. Se trata de una reflexión interdisciplinaria –en la que deberían participar a la vez filósofos, pedagogos, psicólogos, planificadores de la educación, etc.– sobre el sentido, los objetivos, los contenidos, los métodos, las estrategias de evaluación del aprendizaje y la enseñanza de la filosofía como disciplina.

7. Es algo mucho más amplio y complejo que lo que ordinariamente se conoce como “didáctica de la filosofía”, que consiste en lo esencial en una reflexión sobre los métodos de enseñanza de la filosofía. Una pedagogía de la filosofía incluiría una didáctica, pero no se reduciría a ella, puesto que se trata de una reflexión filosófica sobre la enseñanza de la filosofía, y no sólo sobre sus métodos de enseñanza. Implicaría, por ejemplo, una investigación de fondo sobre las prácticas de aprendizaje y enseñanza de la filosofía en los diversos momentos de la historia filosófica, así como en diversos países y culturas y, sobre todo, una reflexión interdisciplinaria en torno al sentido de la enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática.

Un punto de partida valioso para ello lo encuentro en un libro que, aunque está ya un poco viejo y desactualizado, sigue siendo una herramienta útil para los maestros que se inician en la práctica de la enseñanza filosófica en la educación media superior: la Didáctica de la Filosofía, del peruano Augusto Salazar Bondy. Este filósofo muestra de una forma seria, y muy didáctica, cómo se puede enseñar bien enseñada la filosofía y cómo los métodos que la tradición filosófica ha consagrado como válidos pueden ser implementados en un aula de clase con alumnos de bachillerato. Otro trabajo interesante en esta línea fue el del profesor argentino Guillermo Obiols. Desafortunadamente estos dos maestros de la pedagogía de la filosofía murieron muy jóvenes y no alcanzaron a desarrollar suficientemente sus investigaciones.

Hay también una interesante reflexión sobre la pedagogía filosófica en algunas revistas especializadas: la famosa Revista sobre la enseñanza de la filosofía, de la cual se publicaron varios números en Francia hacia los años setentas. En los últimos años han surgido revistas especializadas en el tema en países como Australia, Estados Unidos, España, Francia, etc.

Hay, sin duda, investigaciones valiosas sobre el tema; sin embargo, aparte de que en muchos casos sigue primando el interés didáctico, se trata de esfuerzos que aún siguen dispersos. Creo que, para empezar, hay que hacer un inmenso esfuerzo de recopilación y síntesis en orden a elaborar una visión de conjunto del problema. Pensar en la posibilidad de una pedagogía de la filosofía implica al mismo tiempo una reflexión teórica muy profunda sobre el sentido de enseñar y aprender filosofía en el mundo de hoy, un trabajo interdisciplinario, para ver cómo esto se inserta en un proyecto más amplio de educación democrática e incluso un cierto grado de trabajo experimental que permita contrastar diversos modelos y propuestas en

relación con prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje filosóficos.

8. El quinto punto que quiero señalar es la aparición de una (nueva) literatura filosófica adaptada al gran público y la posibilidad de incorporar las nuevas (y viejas) narrativas en el aprendizaje de la filosofía. Fíjense que “nueva” y “viejas” los pongo entre paréntesis, pues lo que aquí llamaré “una nueva literatura filosófica” es algo que existe ya desde hace varios siglos; y las narrativas que creo que pueden incorporarse en el aprendizaje filosófico son tanto las más clásicas (el cuento, la novela, el teatro, etc.) como las narrativas digitales contemporáneas (el cine, la fotografía, el videojuego, etc.).

La idea de que se podía escribir una literatura filosófica adaptada al gran público tomó fuerza con un texto que tuvo mucho impacto (a mí particularmente no me gusta, pero eso no niega su impacto): El mundo de Sofía, de Jostein Gaarder. Fue sorprendente que un texto cuya temática era la historia de la filosofía se convirtiera en un gran best-seller. Yo personalmente creo que hay ejercicios de la literatura filosófica muchísimo mejores (sin duda, las novelas filosóficas escritas por Matthew Lipman son de una calidad filosófica y literaria infinitamente superior al Mundo de Sofía); sin embargo, es innegable el impacto que ha tenido esta novela, traducida a muchos idiomas y leída por muchísimos jóvenes de todo el mundo. Para muchos de ellos ha sido el primer acceso a la filosofía.

Por otra parte, se ha venido constituyendo en los últimos años un nuevo género: el de los cuentos filosóficos. Hoy en día se están publicando cada vez más cuentos filosóficos, o se están adaptando cuentos tradicionales para el trabajo filosófico, como en el material que nos entregaron al comienzo de la mañana, preparado por la Dra. María Teresa de la Garza y su equipo. De todos modos, hacer filosofía a través del cuento, la novela y el teatro no es algo tan novedoso. Eso ya lo hicieron, por ejemplo, los enciclopedistas franceses, como Voltaire y Diderot: muchas de sus obras filosóficas más importantes fueron cuentos y novelas; también los existencialistas franceses (por ejemplo, Gabriel Marcel, Jean Paul Sartre y Albert Camus) utilizaron el teatro como un vehículo filosófico.

Lo que hay detrás de todo esto es un intento por “dramatizar la filosofía”, según la muy bella expresión de Matthew Lipman. ¿Cómo es posible –se preguntaba Lipman en un pequeño texto que tuve la ocasión de traducir al español hace algunos años– presentar el pensar filosófico en moldes dramáticos? Se pueden hacer muchas cosas

distintas. Se pueden, por ejemplo, aprovechar los textos clásicos como el punto de partida para una reflexión filosófica, como lo ha hecho la filósofa norteamericana Martha Nussbaum; yo mismo he hecho ese trabajo de plantear algunos problemas filosóficos leyendo El Quijote, las Aventuras de Sherlock Holmes o El Túnel de Ernesto Sábato. Es un ejercicio filosófico muy interesante, y también una forma novedosa de acercar a los jóvenes a la reflexión filosófica.

La aparición de nuevas narrativas (como el cine, la fotografía, o incluso los videojuegos) pueden suscitar nuevas reflexiones de los filósofos y habría que pensar cómo se podrían incorporar en el aprendizaje filosófico. Son muy conocidas las relaciones que establecen entre el cine y la filosofía autores como Gilles Deleuze; o ciertos textos de Walter Benjamín sobre las relaciones entre fotografía y filosofía. El cine y la filosofía, la fotografía y la filosofía: son temas sugerentes para la investigación y la reflexión filosófica; y deberían serlo también para una pedagogía filosófica.

Incluso los videojuegos, que nos parecen una cosa tan mecánica, podrían tener un lugar en una nueva pedagogía filosófica. ¿Cómo es posible incorporar el videojuego en un ejercicio de educación filosófica? Habría que pensarlo más despacio, desde luego; pero podría ser un ejercicio muy interesante. Cuando se estudian los desarrollos recientes de los videojuegos se pueden ver su inmenso potencial educativo, pues no sólo desarrollan coordinaciones viso-manuales, sino que implican juegos de estrategia, de toma de decisiones, etc. ¿No podría haber también allí un interesante campo para el desarrollo de una pedagogía filosófica? El filósofo también tendría que poder hablar estos nuevos lenguajes, tan propios de los niños y jóvenes de hoy.

9. La sexta transformación a la que quiero referirme es la de la enseñanza de la filosofía integrada con otros saberes y la de la posibilidad de un aprendizaje filosófico de las disciplinas. Si bien la filosofía es no sólo una disciplina, sino un modo de aprender, ello no quiere decir que la enseñanza filosófica deba ser algo carente de contenido. Dicho contenido, por otra parte, no tiene que ser necesariamente la tradición filosófica, sino el de otras disciplinas. ¿Por qué no se puede aprender filosóficamente al tiempo que se estudian, por ejemplo, los problemas de la física moderna o acontecimientos históricos tan fundamentales como la Segunda Guerra Mundial o nociones tan esenciales para la ciencia contemporánea como las de átomo o célula? En todas estas cosas están en juego problemas conceptuales que atañen de un modo directo a la filosofía.

Conozco alguna experiencia de enseñanza integrada de la Filosofía con la Física en un colegio de la ciudad de Bogotá hace unos años. El profesor de Física y el de Filosofía hacían la clase juntos y era muy interesante ver, por ejemplo, cómo las primeras tesis de los presocráticos eran leídas a la vez por el profesor de Filosofía y el de Física, o cómo los descubrimientos de Galileo o las leyes de la gravitación de Newton se aprendían al tiempo que se discutían los problemas claves de la filosofía natural que dieron lugar a dichos descubrimientos científicos. Sé también de intentos por enseñar integradamente la Filosofía con las Artes en España, particularmente la pintura, la música y el cine.

Creo, además, que se puede ir más allá de la enseñanza integrada de ciertos saberes y la filosofía hacia un aprendizaje filosófico de las disciplinas. Hay, por ejemplo, experiencias de aprendizaje filosófico de las matemáticas en Canadá. Supe de ello hace unos años y no sé en qué va en este momento. Aunque no haya demasiados ejemplos que mostrar, ello no niega la posibilidad de pensar en este proyecto de un aprendizaje filosófico de las disciplinas (o a través de las disciplinas), pues lo que allí está supuesto es la idea muy sugerente de que cualquier aprendizaje puede llegar a ser un aprendizaje filosófico si se hace de una forma reflexiva, es decir, si al aprender nos hacemos las preguntas y hacemos el mismo proceso de elaboración conceptual que hicieron quienes fueron los pioneros en un determinado campo del conocimiento.

Recuerdo que hace unos años me invitaron a un congreso sobre la enseñanza de las ciencias naturales. Al principio estuve tentado a rechazar la invitación, pues nunca he sido profesor de ciencias naturales. Sí fui, sin embargo, por muchos años un alumno de ciencias naturales. Pensé, entonces, que podría decir algo desde mi perspectiva de ser a la vez un filósofo interesado en la educación y haber sido alguna vez un alumno de un curso de ciencias naturales. Empecé a recordar entonces, e hice toda una reconstrucción mental de ello, lo que significó para mí –por esa época un niño de diez años– intentar entender un concepto tan complejo como el de densidad. Se trata de un proceso muy complejo, pues implica confrontar reflexivamente las nociones intuitivas que en esa época manejaba (nociones, por ejemplo, como las de peso y volumen), hasta elevarme a un concepto científico tan complejo como el de densidad.

¿Cómo pasa uno de la noción intuitiva de “peso” al concepto científico de “densidad”? No puedo ahora entrar en todos los detalles de ese proceso, que he relatado con más detalle en otro texto, en donde busco poner de presente

los múltiples conflictos que uno tiene de niño para hacer todas esas transiciones conceptuales. Ahí, en la enseñanza de las ciencias naturales, allí donde nos vemos obligados a hacer un riguroso ejercicio de construcción y reconstrucción de conceptos, la Filosofía podría ayudar muchísimo, pues su campo es precisamente este: el de la formación de conceptos. Aprender reflexivamente algo, ciencias naturales o cualquier otra disciplina, es aprender a manejar los conceptos claves de ese campo del saber; y aprender a transitar reflexivamente de unos conceptos a otros; y, con ello, romper con las representaciones inmediatas que tenemos de las cosas. ¿No podría ser esto un caso auténtico de aprendizaje filosófico?

He presentado los seis puntos anteriores porque ellos constituyen el presupuesto esencial de la parte propositiva de mi exposición. Aunque ésta tiene diez puntos básicos, bien podría decirse que en realidad mi propuesta es una sola: la de comprometernos en un amplio proyecto de educación filosófica como el que describiré a continuación.

Creo que hoy en día están dados todos los elementos básicos para la configuración de ese amplio proyecto de educación filosófica al que acabo de referirme. Dicho proyecto, sin renunciar a la tradición de investigación y enseñanza rigurosas de la filosofía como disciplina, debería responder a las exigencias de una sociedad democrática y a los retos planteados por las nuevas prácticas filosóficas a las que acabo de referirme.

Ese proyecto de educación filosófica tendría varias características que voy a exponer muy rápidamente.

En primer lugar, tendría que ser un proyecto de carácter democrático, pues debería estar abierto a todas las edades (a los niños, a los jóvenes, a los adultos), a las personas con limitaciones (por ejemplo con limitaciones físicas, e incluso a los enfermos; y debería estar abierto a las distintas condiciones sociales, económicas; y, por supuesto, debería ser un proyecto abierto al diálogo con otros saberes y sensible a las particularidades culturales.

La segunda característica de este proyecto sería su carácter trans-disciplinario, pues, sin desconocer el valor de la tradición filosófica, debe ser algo que se haga en contacto con las demás disciplinas y en diálogo directo con las demás áreas del currículum. Pensando, por ejemplo, en la filosofía en el bachillerato, habría que pensar en cómo el aprendizaje de la filosofía puede estar ligado también al aprendizaje de las matemáticas, las ciencias sociales, etc.

Y ahí es donde insisto yo –y éste es el tercer componente esencial del proyecto– en la noción que expliqué anteriormente: la de aprendizaje filosófico. Es la idea de que se puede aprender filosóficamente en cualquier disciplina, porque aprender filosóficamente es, en lo esencial, aprender las cosas –voy a decirlo un poco aristotélicamente– “por sus primeros principios y por sus primeras causas”. Uno puede conocer una ciencia en sus aspectos más generales y exteriores –eso, por cierto, es lo que ocurre con mayor frecuencia– cuando simplemente sabe el ABC de la ciencia, o sabe hacer ciertas operaciones y definir algunos conceptos, pero no es capaz de pensar un problema científicamente. Para pensar científicamente, para pensar matemáticamente, se necesita el recurso al aprendizaje filosófico.

En cuarto término, una educación filosófica debe incorporar las nacientes prácticas extra-académicas en filosofía, algunas de las cuales ya nombré: los cafés y terapias filosóficas, las Olimpiadas de Filosofía, etc. Éstas pueden incorporarse bajo la modalidad de lo que solemos llamar “actividades extracurriculares”, pero también como formas de llevar la educación filosófica más allá de las aulas y de abrir la reflexión filosófica a los espacios públicos.

Un proyecto de educación filosófica, además, debe estar abierto a los nuevos desarrollos tecnológicos como un espacio para la interlocución filosófica. ¿Por qué no se puede explorar el Facebook, el Twitter, y otras redes sociales para buscar, a partir de allí nuevas formas de interacción filosófica con los jóvenes? Si lo que queremos es llegar a ellos, tenemos que llegar en los lenguajes que ellos manejan. La tecnología es la que hoy nos da el acceso a los jóvenes, y no hay que despreciar las nuevas formas de interacción que a través de ellas es posible; antes bien, es preciso buscar también un lugar para la filosofía en el ciberespacio.

Finalmente, una educación filosófica debe tener un carácter internacional e intercultural. Creo que la UNESCO en los últimos años ha hecho un esfuerzo sugerente, interesante, por recuperar el papel de la filosofía en la educación; y hay proyectos interesantes de intercambios filosóficos interculturales. Hace unos años tuve el privilegio de participar del Día Mundial de la Filosofía, en Chile, invitado por la UNESCO, y había allí un diálogo intercultural interesante, por ejemplo, de los filósofos de Latinoamérica con los filósofos del África. Poco tiempo después hubo también un encuentro de filósofos árabes y orientales. Todo lo que ayude a promover el intercambio cultural en filosofía hace parte esencial de un proyecto de educación filosófica.

Termino, por fin, esta ya larga exposición con diez sugerencias o retos que considero esenciales para todos los que nos dedicamos a la enseñanza de la filosofía como disciplina y a la educación filosófica como proyecto vital.

1. Si uno quiere consolidar un proyecto de educación filosófica ¿en qué debe trabajar? Yo empezaría por algo primero: **el fortalecimiento de los estudios filosóficos de pregrado y postgrado**. Considero esta la condición esencial para todo lo demás. Mientras la filosofía no forme parte de nuestra cultura, mientras no intentemos luchar por hacer del nuestro un pueblo culto (decía Hegel muy bellamente que no hay pueblo culto sin metafísica), todos los demás esfuerzos se verán incompletos. Si queremos formar un pueblo culto tendremos que dar un amplio espacio a la filosofía en nuestros currículos escolares y universitarios; y tenemos que fortalecer la investigación y la enseñanza filosófica en nuestro medio, pues la filosofía es una forma de autoconsciencia que es esencial en la construcción de una cultura.
2. Hay que esforzarse muy a fondo en la incorporación de metodologías de aprendizaje filosófico en las disciplinas y el cultivo de nuevas prácticas en la enseñanza de la filosofía en la educación media superior; y sobre todo consolidar un proyecto que lleve a **reconocer la importancia de la filosofía en la formación de los niños en la educación básica**. Yo creo esto hay que tomárselo en serio, pues a veces la filosofía llega demasiado tarde, cuando ya los jóvenes han adquirido hábitos intelectuales y morales que son ajenos a la reflexión serena y profunda que es propia del filosofar. Una filosofía bien trabajada desde los primeros años de la infancia es una herramienta de aprendizaje inigualable.
3. Es necesario consolidar una propuesta, en donde haya lugar para alternativas diversas, en **el desarrollo de la filosofía en espacios no académicos**, como una forma de llevar la filosofía a los espacios públicos; y, sobre todo, fomentar la discusión pública basada en buenas razones como el germen esencial a partir del cual crece la sociedad democrática. La filosofía tiene que tomarse las calles y los cafés, los espacios públicos, porque allí hay un lugar para ella y allí ella tiene una función que cumplir. Los griegos inventaron la filosofía no encerrados en un “pensatorio” (como burlescamente ponía Aristófanes a Sócrates en su comedia Las nubes), sino discutiendo –como lo hacía el propio Sócrates– por las calles y en las plazas y gimnasios de Atenas. No hay que sacar a la filosofía del plano de la discusión pública, de las calles; antes bien, hay que luchar porque ésta tenga un lugar significativo en la vida pública en un régimen de vida democrático.

4. Es necesario **replantear el proyecto de una pedagogía filosófica** a la luz de los desarrollos de los últimos años y teniendo en cuenta que lo importante no es enseñar más filosofía, sino impregnar del espíritu filosófico el aprendizaje de las diversas disciplinas. El desarrollo de las diversas propuestas para hacer filosofía con niños y jóvenes y los nuevos desarrollos de la tecnología, y sus múltiples aplicaciones pedagógicas, ofrecen nuevas luces y oportunidades para el desarrollo de este proyecto.
5. Es preciso **articular a través de diversas estrategias las nuevas audiencias filosóficas**, así como los nuevos interlocutores filosóficos de que he hablado antes. ¿Cómo lograr crear un diálogo filosófico auténtico, por ejemplo, entre los niños que trabajan con nosotros en las escuelas, y que hacen filosofía en las escuelas, y sus padres, por poner un ejemplo? ¿Cómo articular públicos diversos, interlocutores diversos? Se trata, entonces, de buscar cómo es posible la interacción entre los nuevos interlocutores filosóficos (mujeres, niños, jóvenes, etc.) y las nuevas prácticas filosóficas surgidas en los últimos tiempos. En ello, sin duda, el uso de medios electrónicos puede ser de gran ayuda.
6. Se debe seguir trabajando en **la consolidación de las prácticas extracurriculares en filosofía**: grupos de estudio, clubes de pensamiento, coloquios y congresos filosóficos de jóvenes, como una forma de cultivar todos esos nuevos interlocutores filosóficos nacientes. En Colombia me invitan muchas veces a los coloquios que hacen los jóvenes en los colegios. Los adolescentes son absolutamente sensibles a la filosofía y se puede fascinar muy fácilmente con ella. Los cafés filosóficos abiertos, o las Olimpiadas de Filosofía ofrecen formatos atractivos para los jóvenes y pueden servir para promover su iniciativa y liderazgo intelectual.
7. Conviene **explorar e incorporar las herramientas virtuales en orden a aprovecharlas como un espacio propicio para la reflexión filosófica de los niños y jóvenes**. Se pueden, por ejemplo, buscar alternativas para la educación filosófica en las redes sociales. ¿Cuáles? ¿Cómo garantizar que se dé a través de ellas una afectiva interacción intelectual de carácter crítico y reflexivo? Yo mismo no sabría bien cómo hacerlo, porque no soy muy ducho en el asunto, pero hay allí todo un campo de trabajo para los que nos dedicamos a la enseñanza filosófica.
8. Hay que trabajar en **la construcción de proyectos editoriales, en formatos impresos y electrónicos, que den espacio para el desarrollo de nuevas prácticas de escritura filosófica: cuentos, poemas, ensayos, etc.** Incluso habría que cultivar formas de escribir filosofía que sean distintas a las convencionales, como, por ejemplo, el divertimento filosófico. Se trata de una idea que he querido desarrollar desde hace cierto tiempo. Se trata de escribir un texto que, siendo filosófico (porque desarrolla una tesis filosófica y refleja una postura filosófica), sea a la vez agradable, e incluso irónico y humorístico. El divertimento filosófico puede ser un espacio muy interesante para la práctica filosófica de los jóvenes. Se trata, en fin, de imaginar nuevas prácticas de escritura filosófica que permitan la creación de una literatura filosófica adaptada a distintas ciudades y culturas.
9. Hay que **propiciar el intercambio y la cooperación internacional en filosofía** aprovechando las políticas de la UNESCO o eventos como el Día Mundial de la Filosofía en orden a promocionar el diálogo filosófico intercultural. Las diversas declaraciones de la UNESCO a favor de la enseñanza de la filosofía son un punto de partida valioso para este diálogo intercultural en filosofía.
10. Articular todo lo anterior en propuesta pedagógica y política: **un proyecto transversal de educación filosófica de carácter intercultural y trans-disciplinario**. Este último punto reúne todo lo anterior, pues se trata de que todas las sugerencias anteriores se articulen en torno a un único proyecto de amplias dimensiones. Este es un compromiso en el que todos los que hemos dedicado nuestra vida a la enseñanza de la filosofía deberíamos prestar nuestra más esmerada participación.
- Vengo de un país, Colombia, tremendamente violento; de un país destruido por el narcotráfico y la violencia de todo tipo. Gran parte de la importancia que concedo a la filosofía en la construcción de una auténtica democracia proviene de haber vivido durante años en un país violento, intolerante y difícil. Vivir dicha situación ha reforzado mi convicción de que la filosofía –como opción por la razón y en contra de la violencia– es el único antídoto efectivo que tenemos contra nuestras propias tendencias y hábitos a resolver nuestros conflictos de forma violenta.
- Creo que, como filósofos y como maestros de filosofía, no podemos prestar un servicio mayor y más importante a la construcción de una democracia seria, de un país tolerante, que siendo fieles a nuestra vocación de maestros de filosofía, y que el amor por la sabiduría es lo que más necesita, y lo que mejor ayuda a construir, una democracia.
- Muchas gracias.

Cultura de la Responsabilidad y Cultura de la Legalidad

Mtro. Pablo Romo Cedano.

1. Agradecimientos

Muchas gracias, muchas gracias. Yo voy a ser también peripatético.

Bueno, agradezco la invitación, agradezco la posibilidad de participar en este espacio, que discute y genera polémica en torno a la filosofía como parte de la currícula, y como parte del saber y del conocer del ser humano. Agradezco a quienes han hecho posible esto, me parece fundamental, creo que es indispensable seguir discutiendo sobre esto, seguir discutiendo sobre esto, ante la embestida contra el pensamiento y sobre todo el pensamiento crítico, y más bien tratando de forzar a que sea y a que se ubique en el conocimiento de un conocimiento absolutamente obediente, en el peor de los sentidos del término.

2. Un Cuento Zen

Pienso, al estar reflexionando en torno a la presentación que habría que hacer en torno a la cultura de la responsabilidad y a la cultura de la legalidad, me acordé de un pequeño cuentito que se lo apropian varias expresiones, algunos pueblos, creo que es más bien una expresión zen, y que cuenta sobre un águila que tiene un huevo que cae en un espacio que no era el nido de un águila, y resulta que finalmente llega el polluelo de este huevo de águila en un corral de gallinas. Este polluelo empieza a crecer, y empieza a crecer como gallina, y empieza a comer maíz, como gallina, a pesar de lo raro que era dentro del gallinero. Y las gallinas cuando él se sentía un poco diferente y le decían: "tú eres una gallina un poco rara, pero finalmente una gallina".

Un día un águila llega y se acerca y le dice al gallinero, para robarse alguna gallina y descubre ya más que un polluelo, una proto-águila, y le dice: "¿Pero qué estás haciendo aquí si tú eres una proto-águila, tú deberías estar surcando los cielos

en lugar de estar metido en este gallinero?". Aterrado la proto-águila, aterrado, dice: "Es que soy una gallina". Y le dice: "No, no, no, tú eres una águila".

Y aquí en las versiones que hay de este cuento, unos cuentan que este polluelo sale asustado corriendo a esconderse en el nido de las gallinas porque pensó que iba a ser devorado y era una manera seductora del águila para devorarlo.

Así puede ser la Filosofía también, cuando está llamando a la libertad, llamando a la reflexión los que somos águilas y a veces nos sentimos en gallineros y salimos corriendo inmediatamente a los nidos para refugiarnos, a los nidos de las gallinas.

Este cuento también se lo apropia algún cuento de África, finalmente nos ayuda a entendernos como país y nos ayuda a ubicarnos en el sentido del estudio de la Filosofía, de la responsabilidad y de la legalidad.

¿Por qué hoy nos tenemos que estar preguntando estas cosas, por qué nos tenemos que preguntar esto en México hoy, rodeados de muertos, de cadáveres, de violencia y de tantas otras cosas más que parecieran en el fondo que nos están pidiendo respuestas urgentes.

3. Un poco de historia

Habría que hacer una recuperación y descubrir y de aprender nuestra historia, así como la Filosofía, así también la historia es fundamental.

Y si nosotros recordamos en nuestra historia, como los países iberoamericanos también, cuando llegan los españoles, lo sabemos muy bien, había una consigna que cuando se hacían leyes en el Consejo de Indias, en Sevilla, estas leyes si eran favorables a los pueblos indios se decía, las autoridades locales decían: "Acátese, pero no se cumpla".

Me imagino que también los directores en las escuelas habrá momentos que tengan esas paradojas en su vida o quizás es solamente simplemente expresiones de la historia de hace cinco siglos.

Pero creo que en el fondo eso de "acátense pero no se cumpla", en el fondo revela mucho esta nación que se está constituyendo y que está creando una nueva cultura, que se está creando una nueva manera de ser en esta híbrides en la que empezamos nosotros a constituirnos, empieza esta doble expresión, doble moral o dobles expresiones de legalidad, que muchas veces vamos a encontrarnos con este tipo de paradojas.

Este tipo de paradojas no es exclusivo de la Colonia, es constituyente de nuestra Independencia, por ejemplo, el grito de Hidalgo, que todos nosotros conocemos muy bien y que es: "¡Viva Fernando VII y mueran los gachupines!"

¡Explíquenme esto!

¿Qué significa en el fondo cuando hay una rebelión en orden a buscar un nuevo orden? Se llama a una contradicción, un aspecto que constantemente a lo largo de nuestra historia vamos nosotros descubriendo si leemos bien y con cuidado la historia.

Lo mismo sucede cuando tenemos, por ejemplo, en la Revolución, para seguir viendo puntos paradigmáticos de nuestra historia, pues tenemos ahí nuestros héroes que nos dieron patria y que nos dieron nuestra Revolución, los ponemos todos juntos y cantamos el himno, felices, ante gente que se asesinó entre ellos.

¿Cómo es posible? Si tenemos un poco de espíritu crítico podemos empezar a decir: "Bueno, a ver, qué está pasando". Hemos vivido y enseñamos en esta paradoja, en una paradoja profunda que nos debe de estar al menos haciendo cosquillas en la conciencia para preguntarnos: "legalidad, obediencia, responsabilidad, ¿Qué es eso?" tenemos que homenajear a quienes se asesinaron entre ellos, cómo es posible.

Pues ésta es nuestra historia y ésta es la manera en que tenemos que abordar hoy con gran dificultad si tenemos que estudiar la historia o mejor nos dedicamos ya a la computación y cómo hacer PowerPoint.

Yo creo que aquí está el gran reto que nos debemos nosotros hoy de plantear como país, y yo por eso me siento privilegiado de ser invitado a este espacio, porque me parece que el desafío es mayúsculo, para mí que estoy aquí, que estoy

provocando nada más, sino para ustedes que están sentados allá y que van a regresar después a decir: "Cómo vamos nosotros a responder". Si están aquí quiere decir que están a favor de la reflexión y del pensamiento. Ustedes están ahí, entonces ya tenemos de gane muchísimo y ya no vamos a discutir si es pertinente o no pensar en términos filosóficos, si es necesario o no todavía seguir enseñando aquellas cosas del pasado cuando en realidad hoy tenemos que estar pensando nada más en el multimedia y en el Face; la historia es lo que aparece en las hojas del Facebook.

Yo creo que estamos nosotros ya de este lado, siendo de este lado necesitamos pensar entonces sobre todo en los contenidos, creo que ha sido magnífico lo que nos han presentado y qué puedo yo decir entonces sobre más allá de la necesidad, la urgencia de incorporar en todo, en todas nuestras expresiones del conocimiento la reflexión que está detrás, cómo se llegó a ese punto, sea de lo que sea; lo mismo de matemáticas que de deporte, que de geografía o qué sé yo.

Yo creo que hoy estamos en la necesidad de ver qué contenidos, y pareciera que es una magia o es una manera novedosa o totalmente disconforme el asunto de los valores cómo incorporarlos.

Me parece que la maestra Ángeles, de una manera muy pertinente, estaba hablando de un tema fundamental, cómo incorporar, cómo discutir con los adolescentes este asunto de la sexualidad, de la relación con la alteridad.

Y yo me pregunto –esto es fundamental–, y también hay que incorporar a esta discusión que está presentando la maestra, los retos y los desafíos que seguramente ustedes están viendo en sus respectivos centros de trabajo, en sus planteles, que es el asunto de las nuevas tecnologías y la manera cómo están afectando y redescubriendo algo fundamental, que es la antropología del ser, ser humano; la nueva manera de ser y estar en los espacios de educación.

Seguramente hoy, como nunca, ustedes están discutiendo y pensando sobre qué en realidad es lo que somos, qué es lo que necesitamos nosotros aportar, porque el conocimiento ya está en Google, en Wikipedia y en tantas cosas, de un acceso tan veloz y tan rápido que antes era insospechado para nosotros que tenemos más o menos esta edad.

4. Desafíos

De tal manera que hoy los desafíos que nos están planteando las nuevas tecnologías, sobre todo, no solamente en el

comportamiento, en el bullying y todo lo que significa cómo comportarnos en y dentro de las redes sociales con moralidad y con un sentido de responsabilidad ante los otros, no solamente eso sino también del propio conocimiento de cómo estamos nosotros incorporando un nuevo conocimiento o qué estamos aportándoles a los estudiantes y a las estudiantes, qué es lo que nosotros estamos tratando de enseñar.

Yo creo que todos los días ustedes deben de estarse preguntando: "¿bueno, qué es si ya lo tenemos aquí?". En estos libros ya ellos tienen un acceso directo y más rápido.

¿Qué es lo que nosotros estamos aportando? Cuando antiguamente a mí me hacían ir a la papelería a comprar la estampita de quién sabe quién y pegarla y decir la reseña que venía atrás. Ahora es tan fácil como copiar y pegar.

¿Eso qué significa en términos de sentido de vida y de responsabilidad? Me imagino que ustedes, como yo ahora últimamente me enfrenté a un asunto sumamente delicado, que era el tema del copiar y pegar. El copy - paste. Me imagino que ustedes deben de tener ese problema. Y cómo decirles: ah, muy bien, buenísimo trabajo; una monografía de Japón espléndida y hasta en japonés está. Así pueden llegar, entonces es un copy- paste completo.

¿Qué hay detrás de ese copy- paste? Cómo podemos nosotros estar hablando en términos de lo fundamental como seres humanos. ¿Cómo poder nosotros hablar de esos temas? Cuando dices, bueno pues copia y pega. O cuando uno va al cine y oye frecuentemente en las salas del cine diciendo: No a la piratería, pero yo enseño a mis hijos a ahorrar.

Frente a esas, que son paradojas constantes, nosotros tenemos que decir qué es lo que está atrás. Y esto es una situación permanente. Entonces, qué es obediencia, qué es legalidad, qué es responsabilidad hoy antes este nuevo mundo. Un nuevo mundo complejísimo y que si bien, como nos decía ya la maestra Ángeles, la filosofía es muy simple y muy sencilla.

Pero delante de este mundo que necesitamos como ayudar a tener unos lentes de una óptica nueva para poder entender cuáles son los elementos básicos que debemos de ir recuperando y reconstruyendo desde la perspectiva del conocimiento, desde la perspectiva del ser "Ser" humano, desde la perspectiva del encuentro con el otro, la alteridad.

¿Qué es? ¿Por dónde, por dónde nosotros podemos abordar? Seguramente estas son las cuestiones fundamentales que un maestro y una maestra tiene que abordar, más allá de la monografía de China en chino o de los animalitos que viven en

el fondo del mar y que seguramente van a saber ellos mucho más de ellos que ustedes mismos.

Ante eso nosotros nos encontramos o que rápidamente en su calculadora, en su cosa ésta, su aparatito van a encontrar de una manera muchísimo más veloz, porque nosotros éramos más torpes, cómo era aquí. Eso es lo que nos sucede.

Entonces, frente a eso nosotros no vamos a competir con los estudiantes, no vamos a competir, no vamos a meterles. Al contrario qué vamos entonces nosotros a hacer delante de ellos.

Y me parece que lo que se está presentando aquí desde la maestra Tania es fundamental, son aquellos elementos que están constituyendo, y que nosotros los tenemos dentro la expresión de los derechos humanos, pero que en el fondo es lo básico que estamos sintetizando como expresiones ya de esta etapa de la humanidad y que vamos no solamente acordando sino también recuperando de nuestra reflexión, y otros dirán desde otras perspectivas mucho más inherentes.

Lo importante aquí es cuál es esta jerarquía, cuál es esta manera de ir entendiendo.

Yo me di a la tarea de decir por dónde, qué puede ser elementos útiles para que nos ayuden, como maestras y maestros, a recuperar y a entregarles a los jóvenes estudiantes.

Y dentro de los derechos humanos habría que ver en el catálogo completo, intrínsecamente vinculado, imbricado entre si en algo fundamental, que hoy en este país se está desdibujando, hemos desdibujado y hemos banalizado profundamente en los últimos años, y que esto es indispensable que nosotros reflexionemos en conjunto, reflexionemos profundamente más allá de que la más allá de la legalidad de lo que no se debe de hacer es el respeto a la vida.

Es absolutamente indispensable una reflexión profunda como mexicanas y mexicanos, nuevamente replantearnos el respeto y el valor a la vida, el fin de la violencia y la promoción de prácticas de la no violencia por medio de la educación, del diálogo y de la cooperación, más que pedir nuevamente por enésima vez la biografía de Napoleón o de Ho Chi Minh, que está tan lejos, necesitamos quizá, fundamentalmente redescubrir el sentido de la vida, el respeto pleno a lo, y esto conlleva necesariamente a algo que se banaliza, lo vemos no solamente banalizado en Tres Marías, sino banalizado permanentemente. El respeto a los principios de la soberanía, de la integridad territorial, la independencia política de los países, de los estados y la no injerencia.

Esto que está, que se desentraña de los acuerdos, tratados, convenciones de derechos humanos, es un elemento fundamental. Otro elemento fundamental es el respeto pleno a todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, el compromiso con los arreglos pacíficos de los conflictos, cómo aprender a convivir y a vivir es más importante que el copy - paste, esto no es un copy - paste, es algo que entraña el ingresar en las entrañas del cerebro y el corazón de las personas, que esto, me parece que ustedes no solamente son profesores, sino maestros en la vida. Ojalá que podamos re-tematizar y repensar esto en los términos que hoy está nuestro país, nuestro mundo.

Los esfuerzos por satisfacer las necesidades y el desarrollo y la protección del medio ambiente, y la generación de expresiones sustentables. Tenemos nuevamente ante un mundo enfermo y ante una tierra doliente, necesitamos reconstruir, repensar y rehacer una relación con la tierra. No es solamente un problema ético, se trata de un asunto de supervivencia elemental, y esto no se enseña y no se aprende en el copy - paste, no se aprende y no se enseña en el Wikipedia o en los sistemas que ustedes estén usando, no sé cuáles sean los que ustedes usen, yo recurro piratadamente a estas cosas, pero creo que ahí no vamos a encontrar esta relación nueva con la tierra, que tiene consecuencias en la relación con los otros. Necesitamos reamar, que esto no es fácil, reamar la libertad, la justicia, recuperar y rehacer la democracia, no solamente como una palabra herida en nuestro país, sino re-concebida en la dinámica de la relación local, muy desde el aula.

El respeto y fomento del derecho de todas personas a las libertades de expresión, de opinión e información, y todas esas cosas tan bonitas que están por aquí, y que yo les voy a recomendar para no hacerles perder el tiempo, que hagan un copy - paste de lo que yo hice antes, que es los derechos humanos en general, y particularmente, que es muy seductor hoy y debería de ser muy seductor para nosotros el derecho a la tierra que hace, entre otros, un señor que se llama Boff. Chéquenlo, es interesantísimo, hagan su copy - paste, como yo hice hace rato, y empecemos nuevamente a repensar y a incorporar en nuestra discusión y a nuestro estilo de vida esto que me parece que puede ser algo llamativo y totalmente novedoso.

5. Concluyendo

Concluyo con lo que va diciendo esta cuestión del derecho de la tierra, dice, concluye diciendo: "Con el objeto de constituir una comunidad global sostenible las naciones del mundo, -podemos hacerlo más particular- los estudiantes de nuestra patria deben renovar su compromiso en relación con los

otros, cumplir con sus obligaciones y cumplir fundamentalmente, conocer sus responsabilidades".

Dice que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia, no me refiere religiosa, me refiere profundamente humana, referencia ante la vida, por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad, por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida.

Tenemos nuevamente que celebrar la vida, en un país en donde la sangre y la muerte es el entretenimiento fundamental desde las 5:00 de la tarde hasta las 11:00 de la noche en la televisión.

Que nuestro alimento sea otra cosa, otra cosa la discusión y la recuperación de nuestras propias raíces. Y aquí quiero recuperar también nuestro sentido profundo de ser mexicanos los pueblos indios.

Hoy hay que recuperarlos y re-dignificar esta parte de nuestra historia fundamental y negada, ocultada y a veces vergonzosamente hablada.

Cuando el águila llega le dice al polluelo: "Tú eres un águila". Tenía el águila la alternativa, esta águila joven la alternativa de seguir cacareando al interior del nido de las gallinas o tomar la decisión de salir y empezar a volar.

Creo que hoy como nunca en la historia de nuestro país esa águila joven puede ser la posibilidad de una nueva educación, una educación profundamente asentada en valores completamente humanos, profundamente enraizados en la historia, reflexionados en las diversas expresiones de las filosofías y recuperando estas cuestiones que me parece que pueden ser como con grandes continentes o ventanas que podemos ir abriendo de manera simultánea y que van a construir un nuevo ser humano, salir a volar o quedarnos repitiendo el cacareo de las gallinas en donde vivimos.

¿Qué es la cultura de la responsabilidad?

Mtra. María de los Ángeles Corte

Muchas gracias.

Antes que nada le agradezco a las personas que han organizado este evento la invitación a estar aquí, a platicar con todas y todos ustedes.

En segundo lugar yo creo que tenemos que estar muy contentas y contentos, porque darnos un espacio para pensar, para reflexionar adónde vamos, para dar la oportunidad de cuestionar este gran tema, de si la Filosofía debe o no estar en nuestro modelo educativo es de fundamental importancia.

Nos estamos jugando elementos sumamente valiosos y espero poder hacer un comentario coherente en este sentido, en esta discusión y en el resultado de esta discusión.

La discusión sobre si la filosofía debe estar en los planes de estudio es una discusión mundial, no es una discusión sólo de México. En Europa ha sido una discusión que lleva muchos años, sobre todo a partir de la educación para la ciudadanía y la educación en valores.

A mi modo de ver, hay dos grandes cuestionamientos muy profundos con respecto a este tema. En primer lugar, el punto sobre quién es titular ético de la educación de las niñas y los niños, esta problemática de cuándo la educación que da el Estado, la educación que dan las escuelas y la educación que dan las familias parece no coincidir, y hay una discusión sobre a quién le compete educar sobre todo en el terreno ético y en algunos temas muy delicados a las y los adolescentes.

Me parece que aquí tendríamos que plantear dos elementos importantes. En primer lugar, tendríamos que terminar con el sentido patrimonialista de las y los adolescentes, es decir, estos chicos y estas chicas no le pertenecen ni a la familia ni al Estado ni a las escuelas, son ciudadanos en presente, siempre decimos: las niñas y los niños y los adolescentes son

ciudadanos del futuro. No, no, no en un sentido amplio de ciudadanía; son sujetas y sujetos de una serie de derechos, y deben tener toda la posibilidad de tener conocimientos profundos y amplios sobre los temas, una educación en cuanto a cómo hacer el análisis de esos temas y la posibilidad de la escuela de llevar una aplicación a su propia vida y a la vida social de dichos temas.

Es decir, no es un problema, no podemos abordarlo como un problema patrimonialista, sino que tenemos que abordarlo desde un enfoque complementario de las distintas instancias que intervienen en la educación de las y los niños. Esta ha sido una discusión en Europa brutal y me parece que no está todavía resuelta.

En segundo lugar está la visión de la filosofía, muchas veces vinculada a religión, y son dos cosas distintas, o a valores morales que se pretenden muy conservadores y, por lo tanto, se rechazan, o muy liberales, y también se rechazan, ¿por qué mi hija de 15 años –si tengo una hija de 15 años- debe saber todo el tema del aborto?, ¿por qué? Yo pregunto: ¿cómo no? La pregunta no es por qué, la pregunta es cómo no, y ella tendrá que ir formando su propio carácter, teniendo toda la información que se pueda tener disponible, y poder tomar sus propias decisiones. Es decir, fíjense como se imbrican los temas, cuando hablamos de ciudadanía y de sujetas y sujetos dentro de la vida social, no estamos hablando de una ciudadanía en términos del Siglo XVIII o en términos del Siglo XIX, sujeta de votar, “hay qué padre, ya soy ciudadana, porque puedo votar”. Eso no es la ciudadanía ¿o sí es eso la ciudadanía? ¿Qué es la ciudadanía? La ciudadanía es aquél esquema en donde se vota por la persona con la capacidad de decidir libre y autónomamente y participar en las decisiones que les afectan.

En términos sociales, ciudadanía significa poder participar en todos los ámbitos, todos los temas, en todos los espacios y en todas las competencias, de lo contrario estoy hablando de ciudadanía desde un enfoque de minusvalor, de menores de edad, de “eres menor ciudadano, vales menos, y por lo tanto

no debes de pensar y no puedes tener toda la información", ¿cómo una niña de 15 o 16 años va a tener toda la información en materia de sexualidad? ¿Cómo no? Claro que sí, y ella tendrá que tomar sus propias decisiones, entonces estas dos discusiones son a mi modo de ver las que han transido toda la problemática en la discusión, bueno, y hay otras, pero estas dos son centrales con respecto a este tema, reitero, en todo el mundo.

Segunda idea. Espero ser muy sencilla, llevo 30 años dando clases en la universidad sobre materias filosóficas, y muchas veces me he encontrado con alumnas, con alumnos que me dicen "es que la filosofía es muy complicada, maestra, terriblemente complicada. Los maestros que dan filosofía, además son unos creídos insufribles. Siempre parecería que aumenta su capacidad pedagógica en la medida en que complican sus exposiciones y en la medida en que toman poses mencionando nombres complicados en francés y en alemán y creen que eso los reivindica como maestros o haciendo una serie de complicaciones sumamente graves a la hora de tener una exposición yo diría pedagógica en la clase.

Y tienen razón, pero yo les digo, la Filosofía es lo más sencillo que existe. Desde que somos chiquitas y chiquitos, bueno, yo fui chiquita alguna vez, soy muy grandota; desde que somos pequeños en edad empezamos a filosofar.

Cuando la niña te pregunta. "mamá, ¿y cómo nacen los bebés?". Está haciendo una pregunta filosófica, no me está preguntando el proceso biológico, me está diciendo ¿qué es esto de nacer? Todas y todos filosofamos constantemente y no hay que tenerle miedo a la Filosofía.

Me parece que es uno de los mitos con los que hay que acabar. La Filosofía ni es complicada, la Filosofía no es un punto de snob para muchas gentes, la Filosofía no es un planteamiento elitista a partir del cual excluyo a los demás, eso no es la Filosofía, eso se llama de otra manera, cinismo, presunción, snob, lo que tú quieras. Pero la Filosofía es la pregunta fundamental a cerca de las cosas, una pregunta que escapa a la materia a la pregunta acerca de las condiciones materiales y hace una pregunta en un segundo nivel.

Por eso decimos: "La Filosofía es la ciencia que estudia todas las cosas a la luz natural de la razón". Guau!, podíamos discutir la definición.

Pero en síntesis, lo que hace la Filosofía es posibilitarnos a hacer una segunda pregunta sobre aquello que capta nuestros sentidos, no quedarnos con el dato cuantitativo, llamémosle así, con el dato material, sino hacer una segunda pregunta.

Y en este sentido, cuando el tema que nos ocupa es cultura de la legalidad y cultura de la responsabilidad, yo quiero traer el agua a mi molino y les voy a poner un ejemplo.

Si yo pienso en la cultura de la legalidad al margen de la Filosofía, lo único que me importa es que allí está la norma, esa es la norma y hay que cumplirla. Lo demás no tengo manera de dar una respuesta.

Si yo me pregunto ¿si esa norma es justa, si esa norma genera justicia, si esa norma tiene una perspectiva de género en términos de igualdad, si esa norma de verdad está en un esquema de derecho que busque defender la dignidad de la persona, todas esas preguntas son preguntas filosóficas y no son nada complicadas? ¿O sí son complicadas?

Es decir, cuando yo me hago una segunda pregunta más allá de una realidad primera que yo enfrento y me pregunto, yo estoy haciendo Filosofía. Yo estoy haciendo un análisis ético o estoy haciendo un análisis metafísico, estoy haciendo de Filosofía del Derecho.

Ay, qué complicado. Pues yo les podría decir ahorita que ya tuvimos una breve sesión de Filosofía del Derecho, simplemente por preguntarnos ¿si la norma es justa, si la norma verdaderamente cumple con su función, si está dentro del marco del derecho que busca no solamente la efectividad jurídica-pragmática?

Imagínense que todas y todos dijéramos: "Lo único que necesita la ley es que siga el proceso legislativo, iniciación, discusión, aprobación, promulgación e inicio de su vigencia". No te preocupes de más, ¿de veras?

¿Entonces toda ley que sigue ese proceso es justa, toda esa ley le vamos a decir que sí? ¿Verdad que no? ¡Menos en este México y en las condiciones en las que tenemos, menos!

Yo tengo qué preguntarme: ¿A ver, esa sentencia de verdad cumple los mínimos de justicia? ¿De verdad respeta el orden democrático de este país? ¿Qué es el orden democrático? ¿Basta la democracia con contar votos libremente?

Todas esas preguntas se hacen desde la Filosofía y necesitamos una metodología correcta, aprender a hacerlo pero finalmente no podemos renunciar a eso.

Entonces cuando hablamos de cultura de legalidad necesariamente estamos hablando de cultura de la legalidad como realidad segunda.

Hay una realidad primera, ahorita explico esto, y lo mismo sucede con la cultura de la responsabilidad.

¿Qué es la cultura de la responsabilidad?

La capacidad que tiene el sujeto o la sujeta humana de decir sí o no corresponde esta acción con respecto a mis actos ya la premisa que yo tengo de qué es lo correcto y qué es lo incorrecto.

Sí, nada más que cómo voy a hablar yo de responsabilidad al margen de las siguientes preguntas: ¿Qué es la dignidad humana? Si yo les preguntara a ustedes cuál es una de las preguntas fundamentales en su vida que rige todo su existir y que es una pregunta ineludible e inevitable, es la pregunta acerca de la otra y del otro, ¿quién es el otro? ¿Quién es la otra?

Si yo tengo enfrente una comunidad indígena, ¿quiénes son las otras? Si yo tengo una persona con discapacidad, ¿quién es esa persona? Si me rijo por valores del mercado pues a lo mejor es excluida, si me rijo por criterios Televisa pues también. Es decir, ¿cuáles son los criterios?, ¿quién es la otra persona? Esta una pregunta fundamental, ¿valemos lo mismo? Independientemente de tu etnia, de tu raza, de tu edad, de tu clase, de tu etcétera, ¿valemos lo mismo? Decimos que sí, pero la respuesta que dice que sí es una respuesta desde la filosofía, y que me dice: Todo ser humano tiene un valor absoluto e incondicional. Sea quien sea, en las condiciones en la que está, y desde el paradigma moderno de los derechos humanos sabemos que todos valemos lo mismo. Guau, qué fácil de decir, ¿no? Y sin embargo si yo no tomo esto como mi punto de partida, bien amarrado filosóficamente, bien argumentado, bien sustentado, cómo lo voy a aplicar en todas las ramas del conocimiento.

No lo puedo aplicar, no lo puedo aplicar. Lo mismo sucede con el principio de justicia, cómo podríamos hablar del principio de legalidad al margen del principio de la justicia, la justicia, la constante y perpetua voluntad, la decisión de darle a cada quien lo suyo y lo que le corresponde.

Pregunta acerca de qué es lo que le corresponde al otro, es una pregunta filosófica, pero no es una pregunta complicada, ¿qué le corresponde al otro? Respeto, reconocimiento, igualdad, respeto a sus derechos humanos, oportunidades, derecho a comer, derechos humanos a divertirse, derecho a fundar a su familia, derecho a vivir la vida. Sí, esas respuestas las tenemos que hacer desde la filosofía.

¿Por qué tanto miedo a la filosofía, por qué? bueno, pues porque conviene que la gente no piense en términos de fun-

damentos, en términos de causa-efecto, en términos de las distintas relaciones que hay con respecto al análisis de las cosas, en términos prácticos ya en un análisis ético, porque conviene, como alguna vez dijo el dueño de Televisa, pues que seamos unos "burros".

En la medida en que yo no me pregunto por los fundamentos, en la medida en que yo no me pregunto profundamente acerca de las cosas yo no puedo tener pensamiento crítico.

Yo no puedo hacer un análisis más allá de la proximidad contextual, no puedo, ¿desde dónde?, ¿con qué herramientas? No sé si me explico.

Hablar de la cultura de la legalidad al margen de la filosofía es hacer pequeños monstruos o víctimas de derecho, mostros o víctimas que aplican el derecho, la regla por la regla simplemente porque cumple con una serie de requisitos de un proceso jurídico formal, el fondo no me interesa.

O víctimas, te aplico la norma por la norma y me importa un bledo si tú te cuestionas o no si esa norma es justa o no es justa.

En el tema de género, igualdad de género entre hombres y mujeres, todavía hasta el año pasado habría cerca de 16 entidades federativas en donde la emoción violenta era un eximente de responsabilidad, si los celos cuando un hombre mata a una mujer, una pareja mata a la otra por celos la mata, hay una reducción de la pena en donde puede haber varios estados en donde la sanción por matar a una vaca es más grave que la de matar a su cónyuge.

¿Desde dónde me cuestiono yo esa norma? Bueno, por amor de Dios. Yo necesito decir: esto no está bien, porque la vida de una mujer o un hombre que sea la pareja vale más que una vaca y tendría que ser reconocido en el derecho, bla, bla, bla, bla.

¿En qué año como humanidad reconocimos la violación en las guerras como un delito de lesa humanidad? 1998, no existía ninguna norma. ¿De cuándo surge esa norma? Cuando decimos desde la dignidad humana y desde la ética no es posible seguir sin una norma que rija este problema, que además se ha dado en todas las guerras de la humanidad.

Entonces, hablar de cultura de la responsabilidad y cultura de la legalidad son principios segundos o planteamientos segundos que me exigen antes una reflexión filosófica acerca de la dignidad, acerca de la justicia, acerca de la igualdad, acerca de los derechos humanos.

Los derechos humanos los abordamos también desde la filosofía. Cuando nos hacemos una pregunta profunda no sólo de si existe un tratado internacional con respecto a este derecho, sino ¿qué es lo justo? ¿Qué es lo justo? ¿Qué es lo justo?

Yo tengo la absoluta certeza que son necesarios todavía muchísimos tratados internacionales que rijan realidades que no están protegidas, o ustedes me dirán y por qué no surge de la legislación nacional. Bueno, es muy interesante México, y ya término moderadora, en México hemos construido nuestra ciudadanía desde estándares internacionales.

¿Por qué tuvimos que tener primero a Sedawua Belen Bopara (Sic), antes de tener una ley de no discriminación o una ley de igualdad en México?

¿Por qué hemos tenido que apelar al derecho internacional de los derechos humanos y desde ahí jalar el respeto a la dignidad de las mujeres, de las personas con discapacidad, mujeres indígenas, etcétera, etcétera, para poder aplicarlas a nuestra legislación?

Increíble ¿no? Por qué, porque nos filosofamos, porque incluso los legisladores, la filosofía les puede parecer algo completamente inútil. Terminé diciendo que me parece que la filosofía no es una entidad abstracta inútil en un sentido. Sí es inútil, y de hecho hay un libro muy interesante de Josef Pieper, que se llama "La defensa de la filosofía". Ojalá lo puedan leer, es muy bueno, editorial Herder. En donde argumenta por qué la filosofía no sirve para nada. Y es muy bueno que la filosofía nos sirva para nada, porque no está condicionada a intereses particulares ni a tener que obtener un resultado.

¿Para qué nos sirve la filosofía? Para conocer la verdad, para intentar conocer esa dosis de verdad a la que nuestra cabeza puede llegar. Esa dosis de verdad a la que nuestro corazón puede llegar en términos de nuestro pensamiento, limitado, siempre, por supuesto. Pero es una posibilidad de mirar las cosas desde otro lugar.

El renunciar a tener una visión filosófica no sólo nos da una ceguera sobre los temas, sino que nos da una ceguera en términos de sentido vital, porque mi posibilidad de horizonte se reduce al estar amarrado simplemente en un análisis mucho más próximos. No puedo tener un sentido de la vía profundo, etcétera, si no estoy aplicando una visión filosófica más allá de la simple percepción de la aquí y del ahora. En fin, podríamos discutir ampliamente este tema.

Yo término diciendo que sugeriría que el planteamiento filosófico tuviera unas competencias, es decir, qué competencias

me da el tener un conocimiento filosófico. Me parece que hay unas competencias en tres niveles.

En primer lugar en el nivel de los conocimientos. El conocimiento filosófico me da una posibilidad de profundidad y de sustentación de todos mis conocimientos desde un lugar mucho más sólido, con mucha más perspectiva en términos de análisis y lo que llamaríamos en un segundo o tercer grado de abstracción.

Simplemente en cómo conozco, yo tengo que ir desarrollando esta posibilidad de conocer desde un enfoque diferente.

En segundo lugar, las actitudes, porque la filosofía va a vertebrar el carácter de la persona, tanto en la parte de conocimiento ético, pero también, y aquí hace rato me dijeron que había una discusión sobre si la educación en filosofía debía promover virtudes, creo que se dio aquí esta discusión. Bueno, no me han pedido mi opinión, pero yo pienso que no; las virtudes están en otro lugar, ¿sí?, la competencia que yo derivo del conocimiento filosófico no son necesariamente las virtudes, pero si es a nivel de actitudes, una aproximación profunda y mucho más seria, sustentada de la realidad que estoy estudiando.

Y, por último, los valores ¿y a qué me refiero por valores? Bueno, me refiero a la posibilidad de tener una visión crítica, una visión analítica, una visión, así como decíamos que la filosofía no debe servir para nada, la filosofía me da la libertad de poder pensar, la libertad de poder elegir lo que creo que es diferente, no sé si me explico. Me da el valor de la autonomía, yo no puedo sustentar la autonomía de la persona, al margen de una mirada filosófica, es imposible.

Entonces si yo quiero alumnos con y alumnas con autonomía, con una mirada crítica, propositivos, comprometidos dentro de una cultura de la responsabilidad, necesito la mirada filosófica, ergo, la filosofía no es un asunto de creídos, la filosofía no es algo que debemos desechar, sino me parece a mí que el conocimiento filosófico es el eje vertebral de lo que debería de ser nuestra aproximación a la realidad en nuestra propia ciencia, pero también a nivel de sociedad en general y, por supuesto, en nuestra vida particular.

Muchas gracias.

Todo tiende a la Filosofía

Mtra. Tania Ramírez Hernández⁵

Además de moderar emergentemente esta mesa, me voy a tomar ahora unos minutos para hacer mi intervención. Quiero compartirles algo de la experiencia y de las reflexiones que hemos tenido respecto de la cultura de la responsabilidad y de la legalidad, en el caso de esta nueva licenciatura en Derechos Humanos y Gestión de Paz que tenemos en la Universidad del Claustro de Sor Juana. Pero antes de eso, me gustaría, respondiendo a la provocación positiva que hacía Ángeles, felicitarles y felicitarnos por poder tener un momento para pensar; más allá que una simple celebración de lo que estamos haciendo esta tarde, tener una reflexión casi de raíz ideológica. Tener el momento para pensar es también parte de lo que nos convoca aquí, del origen del planteamiento de este preciso espacio.

Quisiera contarles cómo –antes de llegar a dirigir esta carrera y ser quien soy ahora– fui descubriendo, poco a poco, que todo tendía a la Filosofía y que todo venía de la Filosofía. Ahora que hicieron favor de leer mi reseña curricular, saben que estudié un doctorado en Lingüística y Teoría de la Literatura; fue entonces cuando me fui dando cuenta, pese a que mi interés inicial era el silencio, Juan Rulfo y la literatura mexicana, que en cuanto más curiosa era, los anaqueles a los que me iba dirigiendo en la biblioteca eran cada vez más los de Filosofía. Y si quería leer a aquellas personas que estaban referenciadas en los críticos o en los historiadores a los que abrevaba en un primer término; si quería seguir con cuáles eran sus fuentes y de dónde habían llegado a las reflexiones a las que habían llegado, mis anaqueles se iban cada vez más hacia la Filosofía.

Todo tiende a la Filosofía, como bien decía Ángeles, si uno se va preguntando siempre algo después. El espíritu crítico tendría que apostar a ser inagotable, ¿no es cierto? Una sola respuesta no debería dejarnos satisfechos ni satisfechas. Las respuestas tienen que dar más curiosidad y sed por el saber.

⁵ A partir de la versión estenográfica.

El papel de la Filosofía tiene que ver con la posibilidad de usar (así de práctico puede ser), usar la razón para buscar la verdad. Y en cualquiera de los ámbitos en los que estemos, frente a cualquier situación, problema o venturosa dicha que nos hallemos, la búsqueda de la verdad es siempre un motor humano.

Ubicar el papel de la Filosofía implica entenderla como la posibilidad de razonar y de utilizar el pensamiento racional en nuestra búsqueda por la verdad, y esto es tan constante como el palpar de nuestros corazones. Está sucediendo, ahora mismo, e incluso no lo sentimos.

En este ir hacia el descubrimiento de cómo todo tendía a lo filosófico y todo venía de allí también, nos hemos dado cuenta y de que ahora mismo hasta los niños y las niñas más pequeñas hablan de democracia. Sobre todo en este año, en los últimos meses, la democracia es una palabra sine qua non para la vida de nuestra sociedad.

Bueno, no podríamos pensar la democracia si ésta no hubiera existido como un producto del pensamiento filosófico; no podríamos pensar en cultura política, en cultura de la legalidad, no podríamos entender muchas de las cosas que hoy nos habilitan como la sociedad que somos, si no fuera porque en su momento alguien se detuvo a pensar... y en ese determinamiento pensó cuál podía ser la utilidad de ese pensamiento para llegar a la verdad.

Estoy de acuerdo con que existe un estigma de la Filosofía como algo de élite, como algo que da estatus, que da clase. Pero también hay otro estigma muy peligroso, me parece que todos y todas acá lo tendremos claro: el estigma que puede tener la Filosofía como algo inútil; la Filosofía como el sofismo o el estar dando vueltas en un patio y estar pensando permanentemente.

Afortunadamente, la mayoría de las y los filósofos que conocemos están permanentemente cuestionándose principios sobre lo humano, incluso cuando es sobre la existencia mis-

ma y “esas cosas” pueden parecer muy ajenas o muy etéreas. El cuestionamiento sobre lo humano siempre tendrá una utilidad de fácil reflejo en la vida de las personas.

Cuando empecé a caminar hacia el conocimiento, en la práctica, en la docencia en derechos humanos, una de las últimas preguntas a ir definiendo (por mi formación profesional pienso que las definiciones son unidades indisolubles de conocimiento) tenía que ver con qué es la dignidad. Si detrás de los derechos humanos están las personas y el último elemento de esta definición es la dignidad, ¿qué quiere decir la palabra ‘dignidad’?, ¿qué define cada uno de estos elementos?

He leído varias definiciones, particularmente no he terminado de construir una propia, pero sí les puedo decir que las personas y las ideas que más se han acercado a describir esa unidad indisoluble, la ‘dignidad’, básica y germen para entender los derechos humanos, ha estado pensada y descrita gracias a la práctica y al hábito del pensamiento, del cuestionamiento y de la crítica.

Me gustaría ahora comentarles algo sobre este espacio de enseñanza y de formación en derechos humanos que hemos lanzado como un barco al mar con la carrera de Derechos Humanos y Gestión de Paz: nos hemos encontrado con un espacio en donde estos elementos se vuelven más críticamente confrontadores.

Enseñamos a nuestros alumnos y alumnas a respetar la norma, a cuidar la legalidad, pero también les enseñamos a observar la historia y a observar los procesos humanos: muy a menudo nos topamos con la realidad de que la legalidad no ha logrado generar un sistema prescriptivo que regule la convivencia pacífica y armónica entre las personas.

Traduciéndolo a como hablan nuestros alumnos y nuestras alumnas: “pues de qué sirven todos los reglamentos, de qué sirven todos los tratados, de qué nos sirven las declaraciones de derechos humanos sí, hoy por hoy, la gente sigue siendo esclavizada, si el derecho a la alimentación no está garantizado y los niños en este mismo país, sin viajar muchos kilómetros, pueden morir de hambre”.

De qué nos sirve haber inventado tratados que protegen contra los tratos crueles, inhumanos y degradantes a las personas, si ése es el platillo común de lo que vemos todos los días al abrir el periódico. De qué nos ha servido generar una realidad normativa en la que –cierto que hace falta mucho todavía por construirse– ya tenemos desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el ‘48, una serie de instrumentos que sí que nos podrían dar la pauta para estar

teniendo otro término de relación entre las personas en las sociedades, en el país y en el mundo.

La principal idea que quiero transmitirles tiene que ver con que, en este debate de la contraposición que entre la cultura de la legalidad y la cultura de la responsabilidad, es un hecho que se puede tener un apego a la legalidad sin sentir la menor responsabilidad. Esto tiene que ver, por ejemplo, con la corrupción como un fenómeno del ámbito de lo legal que existe como ruptura de lo legal. Y cuántas veces, en este imaginario mexicano, no se ha pensado que “el que no tranza no avanza”, etc.

Esta forma de pensamiento y esta forma de actuar están determinadas precisamente porque en la cultura de la legalidad sin responsabilidad se pueden encontrar este tipo de atajos. Si hay un apego a la legalidad, pero encuentro la ruta de no romper ningún plato, de no hacerme cargo de mí mismo ni de las decisiones que tomo, se puede ser tranquilamente irresponsable.

Si lo piensan, la ruta contraria no sería posible o no sería tan fácil. Es decir: una cultura de la responsabilidad que desatienda o se desapegue de la legalidad sería incongruente. Parte de las ideas a presentar hoy tiene que ver con esto. Si existiera una ruta de ida y vuelta, una ruta bidireccional, tendríamos que empezar, me parece, por hablar de responsabilidad.

Y en este experimento, con el espacio de formación en derechos humanos y cultura de paz, resulta también muy retador hablar de responsabilidad en relación con los derechos humanos. Como ustedes seguramente saben, los derechos humanos han sido descritos como responsabilidad de los Estados. Existe una cierta confusión, incluso un cierto debate, respecto de cuál sería el papel de las personas ahí.

Mi posición personal es que se puede ejercer la ciudadanía desde una cultura de la responsabilidad; por supuesto que las personas debemos ser responsables de nuestros actos, ser responsables incluso a veces de las demás personas. Pero en lo que toca a los derechos humanos, es muy importante recordar y resaltar que son responsabilidad del Estado en términos de garantía, de cuidado y de protección.

La cultura de la responsabilidad, en este sentido, podría ser un ejercicio personal, la cultura de la responsabilidad. La responsabilidad, en lo que toca a los derechos humanos es parte del Estado.

Los reglamentos, el tipo de normativas y el elemento “persona” en función de todo esto pueden ser mejor comprendidos

gracias a un profesor de Filosofía del Derecho, precisamente: Luigi Ferrajoli. Les recomiendo inmensamente su artículo de nombre "Igualdad y diferencia", editado por Trotta, la editorial madrileña, hace unos diez años, bajo el título La ley del más débil.

Pensar la igualdad últimamente resulta un principio fundamental para entender cualquier término de relación entre las personas, pero pensar la igualdad como algo que existe espontáneamente, que solamente porque lo demos por sentado existe, quizá sea un error. La igualdad tiene que hacerse, describirse, entablarse. Normativizarla y no normalizarla.

De acuerdo a lo que dice Ferrajoli, pese a que en la actualidad se tienda a valorar la diferencia simplemente en términos de la riqueza y celebración de la pluralidad –y no es que esto esté mal–, lo que debe primar es respetar las diferencias entendiendo que la igualdad tendría que ser una igualdad normativa y no descriptiva.

Me explico: La igualdad no describe la realidad, la realidad indica que todas las personas somos diferentes ¿no es cierto? Cuando en la Declaración de los Derechos del Hombre de 1789 se decía que todos los hombres nacen iguales en derechos, se hablaba de una presuposición que tiene mucho significado para lo que les quiero decir en este momento. Somos iguales en derechos, y esto quiere decir que si la igualdad alcanza una claridad en el sentido normativo, nos podremos dar cuenta que todas las leyes, todos los instrumentos y todos los tratados que podamos generar como humanidad tendrían que ir dirigidos a garantizar esta igualdad en derechos, favoreciendo incluso, y no solamente "permitiendo", la diferencia entre las personas.

Esta idea resulta muy útil para entender nuestro papel respecto de la forma de ver y entender estos temas que tienen las y los jóvenes en Derechos humanos y gestión de paz, pues constantemente nos enfrentamos a este conflicto de hasta dónde debe llegar la norma, hasta dónde la persona y hasta dónde, incluso, valdría la pena y sería justo romper una norma en favor de una persona.

Este es uno de los planteamientos con los que constantemente nos encontramos, no solamente en la carrera, también analizando la realidad que nos rodea en la carrera como un grupo de personas y un núcleo de seres humanos que habitan un espacio educativo en una institución educativa. De seguro esto les pasa a ustedes, docente, todo el tiempo.

El gran reto de la congruencia entre lo que se enseña y lo que se practica, incluso dentro del aula, nos hace tener la res-

ponsabilidad de no dejar, ni por un momento, este tipo de reflexiones. Al final somos, todas las personas que estamos aquí me parece, responsables también de nuestros jóvenes. Somos responsables de los procesos que ellos puedan tener respecto de cómo se van volviendo más responsables y más conscientes en su entorno.

Hay un par de ideas últimas que hemos empezado abordar en los distintos espacios de trabajo con jóvenes. La cultura democrática frente a la cultura política democrática. Afortunadamente, en el pensar incansante, en el ser crítico y en el cuestionar vamos también afinando y redondeando ideas que son propias a nuestros tiempos y que responden a la realidad en la que nos encontramos.

La cultura democrática entendida como la confianza en que, pese a los problemas que puede implicar y pese a los problemas que pueda haber, la vía institucional es la vía que hemos decidido y construido como humanidad para dirimir cualquier conflicto y ésta debe ser la respetada. Ésta es una idea fundamental. La cultura democrática apela a ese respeto en todos los sentidos: desde una ciudadanía participando de su Estado y en su Estado, hasta el Estado haciéndose cargo de que en su respeto y protección de los derechos humanos de todas las personas debe recordar que esa vía democrática elegida, es la ruta para actuar sin saltarse las normas y sin ir en contra de las personas. La vía democrática tiene que ser el camino para dirimir cualquier diferencia, cualquier conflicto y resolver cualquier vicisitud.

Ahora, una cultura política democrática pasaría por el hecho de pensar que las personas somos también sujeto y no solamente objeto de esa vida democrática. La participación ciudadana, proviene precisamente del pensar cuál sería el papel activo de las personas en esa vida democrática, no solamente como pequeñas células del Leviatán, que es el Estado, sino como órganos activos y funcionales de este gran monstruo que también puede ir para algún buen lado.

Como última idea, me gustaría decirles que en la Universidad tendemos a fomentar el saber. El conocimiento tiene para nosotros no solamente una finalidad en el sentido de que somos una institución dedicada a la educación; sino que tenemos la profunda certeza de que saber ayuda a las personas a poder hacer mejores valoraciones de las circunstancias, de los conocimientos, de los problemas.

No podríamos valorar si no supiéramos antes. Ese es uno de los valores del conocimiento. No podríamos elegir, no podríamos tomar decisiones si no hubiéramos valorado antes. Entonces, la sabiduría abona a la posibilidad de valorar; valorar

ayuda a generar la posibilidad de decidir y, en ese decidir, el verbo inevitable que sigue es el 'hacer'. Ésta es una de las rutas que puede clarificar mejor cómo el pensar permanentemente, cómo una cultura crítica, cómo el accionar filosófico de las ideas, no solamente técnico o desparado de la fórmula que se plantee, sí está abonando a la construcción de jóvenes y de sociedades que se hacen cargo de su presente, que se están haciendo cargo también ya de la labranza de un futuro y cómo también nosotros y nosotras, en el camino del pensamiento, de la valoración y de la elección, estamos en un constante quehacer que debe de estar muy consciente de que la reflexión tiene que ser el primer germen de todas las decisiones que tomemos y de todo el hacer y el accionar que tengamos en nuestros tiempos y espacios.

Muchas gracias.

La complejidad de fomentar una cultura de la legalidad en el aula ante un contexto de narco cultura y corrupción en los jóvenes del bachillerato.

Mtro. Silvestre Flores Gamboa

Muy bien, antes de iniciar con mi participación quiero agradecer a todos esos organismos que sin su apoyo no hubiese sido posible esta segunda reunión en este foro de filosofía. Me refiero, a la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de la Educación Media Superior, al ANUIES, a la UNESCO y, obviamente, a toda esa infraestructura que existe humana, que tal vez no nos damos cuenta, pero sin ellos este tipo de eventos tampoco hubiese sido posible.

Antes de iniciar con mi participación, quiero mencionar que la idea del trabajo del cual yo vengo a platicarles nació precisamente en una de esas tantas reuniones que hacemos los diferentes docentes del bachillerato en la universidad a la que yo estoy adscrito, hablo de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Regularmente existen dos reuniones generales, al inicio y al final del semestre para evaluar o hacer planeaciones respecto a la práctica docente y a partir de ahí nace la idea y el título de la ponencia en la que yo quiero en este momento expresar.

Cabe mencionar que esta participación va enfocada a dar una perspectiva de los problemas comunes a los que un docente a nivel bachillerato encuentra como resistencia entre los jóvenes, para que estos asimilen la importancia de no sólo aprender a convivir en un contexto de cultura de la legalidad, sino que esta se concrete en una práctica común. Motivo por el cual establezco el tema principal como “la complejidad de fomentar una cultura de la legalidad en el aula ante un contexto de narco cultura y corrupción en los jóvenes del bachillerato”.

Obviamente cuando yo hablo de complejidad no la utilizo como muchos investigadores sociales lo hacen, cuando difícilmente pueden describir un fenómeno social y al hablar de complejidad pues nos dice que es difícil encontrar la solución o entender la problemática.

Yo cuando me refiero a complejidad, en este sentido lo hablo como un reto que tenemos los docentes para que ese tipo de problemática las podamos ir subsanando con el paso del tiempo.

Antes voy hacer una pequeña reseña del por qué estamos aquí con este tema.

En la actualidad tanto en el sistema de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa a la cual pertenezco, como en la mayoría de las escuelas preparatorias del país adscritas a diferentes subsistemas de bachilleratos y dependientes de la Secretaría de Educación Pública, continúan inmersas en un proceso de continuas transformaciones como parte de la reforma integral de la educación media superior, mejor conocida por muchos de ustedes como la RIEMS.

Dicha reforma le impulsa a la Subsecretaría de Educación Media Superior en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), quien entre sus múltiples propósitos se busca que las instituciones de educación media superior del país coincidan en la conjunción de un perfil de egreso común y se sustente a través del logro de competencias genéricas, disciplinarias, profesionales, básicas y comunes que son acordadas de manera interinstitucional a nivel nacional.

Desde esta perspectiva, las competencias sabemos que se expresan por medios de desempeños terminales, a diferencia de los anteriores que contribuyan a un perfil de egreso estructurado sólo por saberes.

De hecho el desempeño de la competencia requiere de estos, pero va más allá, pues esta última expresa lo que se hace con lo que se sabe.

Sin embargo, este contexto implica un enorme reto para los docentes, quienes deberán dejar de lado viejas esquemas donde de ser los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierten en facilitadores del aprendizaje

de los alumnos, atendiendo además no sólo aspectos pedagógicos que le competen, sino también aquellos psicológicos, emocionales y biológicos propios de la edad en la cual se encuentran; con el fin de responder así a las necesidades que presentan los alumnos en los diferentes ámbitos.

Dentro de este marco de reformas educativas y de promoción de una cultura de la legalidad en las escuelas preparatorias, como en la nuestra, han incluido en sus currículos básicos asignaturas como Ética y Desarrollo Humano o Formación Ciudadana, las cuales tienen como finalidad orientar al individuo a una mejora constante a su quehacer social, ya sea individual o colectivo.

Sin embargo, la complejidad y el reto es mayor en el docente para lograr dichos propósitos, si tomamos en cuenta que en gran parte del país parece imperar una cultura de la ilegalidad, misma que ha llevado al 59 por ciento de los mexicanos, muchos de ellos jóvenes, a no creer en la justicia, a que 1 de cada 3 considere cierto aquella frase que dice: "El que no tranza no avanza" y que 1 de cada 4 esté de acuerdo en que los funcionarios se aprovechen del puesto siempre y cuando pues estos no se manden, que le dejen a los demás un poquito de ello.

Otras cifras nos las dio el panelista anterior, quien de alguna manera al hacer una encuesta a estudiantes de licenciatura concordaba en menor medida con esta misma situación. Precisamente una de las principales manifestaciones en una sociedad donde impera lo ilegal sobre lo legal es la corrupción, y a pesar de que es un fenómeno antiguo, conocido desde que la población comenzó a organizarse socialmente, pues en la actualidad se sigue manifestando, en algunos países o regiones tal vez en diferentes niveles.

Pero en el caso de México es un fenómeno aparentemente general que está presente en todos los niveles de nuestra sociedad y por otra parte tiene connotaciones muy profundas tanto en las mentes de los ciudadanos como en las estructuras del Estado, ha sido y es vista como una parte de la vida cotidiana de un gran número de personas, lamentablemente a la conclusión a la que han llegado diversos estudiosos del problema, como lo expresado en su obra "La corrupción en México una estrategia de resistencia cultural", del escritor Guillermo Marín, o bien "Cultura en la legalidad" de Federico Reyes Heróles, señalan que en el mexicano la corrupción es vista como parte de su cultura, un rasgo más de una identidad no deseada.

Pero al mismo tiempo también somos conscientes nosotros que la corrupción posee efectos destructivos en diferentes aspectos de la vida social, se debilita la confianza en las

instituciones básicas para el bienestar social, se incumplen contratos, se copia un examen, se compra una calificación, ¿entonces por qué lo permitimos? ¿Por qué prevalece? ¿Por qué somos tan condescendientes?

Desde el punto de vista política la corrupción y la ilegalidad son los enemigos del país que nos coloca en una situación de estado débil. Y textualmente asegura Jesús Monsiváis, quien es un abogado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, "la legalidad debe ser no el obstáculo, sino el promotor para la construcción del Estado moderno".

Ahora bien, las barreras contra las que tiene que luchar un docente en Sinaloa, estado norteño del Pacífico mexicano, son aún mayores, pues no sólo existe también la corrupción, sino una narco-cultura, entendida ésta como un conjunto de comportamientos y valores, un argot y códigos propios de simbolismos y significados construidos por los narcotraficantes cuyo canal más grande de difusión pues se encuentran los famosos narcocorridos. "Si no sirve para matar, sirves para que te maten". Es una de tantas frases, tantas historias huecas las que un alumno de bachillerato escucha de forma frecuente en sus reproductores de música. Muchos sólo la escuchan, bailan o cantan, pero en otros se crean y fomentan imaginarios donde lo ilegal es el camino correcto para poder sobresalir.

Más allá del debate sobre si se deben de escuchar o no los narcocorridos, su erradicación está tan lejos como decir que el narcotráfico va a tener su fin el próximo año.

Sus expresiones literarias, musicales, son también cultura, reflejan el sentir y el comportamiento de un importante sector de la sociedad, son formadores y reforzadores de ideologías e imaginarios colectivos, es una realidad que no se puede ni se debe evadir.

En Sinaloa y varios estados del norte de la República, no hay fiesta de pueblo, cumpleaños, boda, convivio donde no sea interpretada esa música, y aunque fluyan diferentes formas de prohibición ésta siempre estará al alcance de todos, sobre todo, en una sociedad tan globalizada y revolucionada tecnológicamente.

Por lógica una sociedad que busque el bien común debería de rechazar todo aquello que afecte el quehacer de su vida cotidiana: delincuencia, corrupción, crimen organizado y todo tipo de acción ilegal. Sin embargo, para que toda estrategia de combate al crimen organizado tenga éxito debe producirse un cambio en los valores y actitudes de la sociedad, ya que en las instituciones encargadas de procurar justicia por sí solas no pueden ganar la batalla.

Aquí el joven, el estudiante de bachillerato cuyas edades fluctúa entre los 14 y los 18 años, debe no sólo recibir de sus profesores, sino también de su contexto social donde habita lecciones que le permitan conocer, distinguir y actuar en consecuencia cuando se enfrenta a un hecho o una acción ilegal. Asimismo, su rol debe de ser totalmente activo, pues sólo de esta manera se resolverán los problemas de la mejor manera.

Debemos de cambiar esas cifras que retratan una situación crítica, por lo que el reto es aún mayor el que tenemos en nuestra sociedad, por ejemplo, en el 2010 el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes realizó una encuesta a nivel nacional y por primera vez aparecían los estados de la República.

En ella tanto el mexicano como al sinaloense en un 48 por ciento, promedios similares, no se interesa por la cultura. El 86 por ciento nunca ha pisado un museo. El 57 por ciento no ha entrado en una librería. El 73 por ciento no ha leído un libro en su último año.

En este punto y ante todo lo descrito anteriormente una asignatura como lo es comúnmente en México Formación Ciudadana no requiere necesariamente de especialistas en derecho, sino de profesores y profesoras que asuman la práctica del respeto a las normas como su responsabilidad directa, que logren sensibilizar a los alumnos a través de información y procesos reflexivos, filosofía y que fomenten en ellos el desarrollo de actitudes y competencias para construir ciudadanía en un marco de respeto a los derechos humanos, y con esta base defender la legalidad y fortalecerla al mismo tiempo un Estado de Derecho democrático.

Un profesor, una maestra que no está convencido de que esto es posible que no se la cree, pues difícilmente va a lograr todo lo anterior, porque sus alumnos identificarán incoherencias, desviarán la atención y posiblemente pierdan el interés, como lo han señalado en infinidad de ocasiones autoridades educativas responsables de esta asignatura en cada entidad y que bien lo señalaba la asociación civil México Contra la Inseguridad, profesores que trabajan directamente con los estudiantes, su gran tarea es que lo visto en clase tenga un referente y un punto de encuentro con la realidad, con el aquí y ahora de los alumnos.

Condición no menor si nos remitimos a la situación por la que atraviesa nuestro país, lo cual hace más valioso el reto para todos los interesados en la materia. Por lo tanto, y como conclusión, considero que enseñar valores y cultura de la legalidad en las escuelas independientemente el nivel educativo no sólo hay que conocer los principios sino también hay

que comprenderlos a detalles, para que posteriormente los llevemos a cabo de una manera práctica y que esa práctica sea ejemplar.

Muchas gracias.

Educación y ciudadanía democrática. ¿Qué cultura y qué educación necesitamos para la sociedad del conocimiento?

Dr. Jorge Enrique Linares Salgado⁶

En 1959 Peter Snow planteó la célebre tesis de la escisión entre las “dos culturas”⁷; por un lado, la cultura literaria y humanística y, por otro, la científica y tecnológica. A estas dos culturas corresponden también distintos tipos de praxis: la primera es simbólica y hermenéutica porque intenta, a partir del lenguaje, interpretar y configurar nuestra visión de la realidad; la segunda es técnico-operativa, pues interviene en la naturaleza y en la sociedad mediante explicaciones científicas y sistemas técnicos para producir cambios materiales, dando lugar también a nuevas valoraciones y representaciones.

La disociación entre esas dos modalidades de praxis y, por tanto, de modelos de educación y formación ciudadana, constituyen un lastre que puede impedir la realización de los objetivos más alentadores de una sociedad que aspira a fundar el desarrollo humano en el conocimiento.

Desde luego, en las sociedades actuales también tienen influencia otras culturas cognoscitivas: míticas, estéticas, religiosas, pero su papel es cada vez más bien marginal, porque es claro que la cultura científico-tecnológica se ha extendido como una nueva cultura mundial uniforme y se ha convertido, hoy por hoy, en el fundamento mismo del proyecto de la sociedad del conocimiento. Por ello, en la cultura contemporánea, el componente tecno-científico es tan dominante que no resulta una exageración denominarla tecno-cultura global.⁸

No obstante, el escenario futuro que perfila dicho predominio resulta problemático porque existe el riesgo de que en la sociedad del siglo XXI la cultura se vuelva unidimensional y pierda su vital pluralidad, al debilitarse el rico bagaje de conocimientos, formas de experiencia del mundo y saberes tradicionales. De

⁶ Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, lisjor@unam.mx

⁷ Snow, C.P., *Las dos culturas y un nuevo enfoque*, Madrid, Alianza, 1997.

⁸ La tecno-cultura es cultura dominada y moldeada por la tecno-ciencia. Cultura técnica, en cambio, sólo se referiría a la información sobre sistemas técnicos que posee una persona o una sociedad, pero que no necesariamente domina en el conjunto de su cultura. La cultura técnica se opone a la cultura simbólica, o la cultura política, jurídica, ética, pero la tecno-cultura se está volviendo universal y omni-abarcante, no tiene por ahora oposición, pues integra y amolda la vieja cultura humanística o la disuelve.

ahí la importancia de defender la cultura humanística en todos los niveles de educación, pues resulta determinante para la formación de los ciudadanos en una sociedad auténticamente democrática, asumiendo que una democracia sólo es posible en una sociedad civil que acceda autónomamente a la educación como medio de ejercer y defender sus derechos.

Si el declive de la cultura humanística (tanto en la educación como en la vida diaria) continúa, el dominio de esa tecno-cultura global conllevará también el avasallamiento de las otras culturas tradicionales, y por ende, la pérdida irremediable de conocimientos y experiencias muy valiosos para la supervivencia humana. Es decir, la condición para asegurar la diversidad cultural, así como el empoderamiento de los ciudadanos pasa por la permanencia de la vieja cultura humanística filosófica.

Por consiguiente, intentaré plantear como idea rectora para una educación ciudadana democrática, la necesidad de que la cultura tecno-científica dominante (que denominaré cultura 1) deba ser “in-formada” o modulada en la educación por una serie de valores y prácticas ético-políticas que provienen de la cultura humanística (que llamaré cultura 2). Para ello, sostendré la necesidad de una formación humanística en la educación media y superior que introduzca en dicha tecno-cultura una perspectiva reflexiva y crítica sobre los problemas globales que ha producido el desarrollo tecno-científico, así como una perspectiva plural sobre los diversos problemas sociales y políticos actuales.

Mi primera tesis es que en la cultura 1 prevalece una racionalidad pragmático-tecnológica que es impulsada por el desarrollo de la tecno-ciencia. No abundaré en este concepto que han desarrollado autores de lengua hispánica como Javier Echeverría, Ramón Queralto y yo mismo; basta con señalar que la tecno-ciencia implica la estrecha interdependencia entre la investigación científica y la innovación tecnológica con la lógica de crecimiento, innovación y competencia del mercado capitalista global.

Por ello, el predominio actual de la cultura 1 no se puede comprender sólo en términos meramente epistémicos, sino

debe verse en términos pragmáticos, políticos y económicos. Es decir, la cultura 1 posee la mayor influencia social porque constituye una forma de poder operativo y transformador, y no porque sea una forma de conocer mejor la realidad; la racionalidad tecno-científica no es ya un discurso teórico sobre la realidad ni solamente un conjunto de explicaciones, es poder tecnológico-económico de transformación, de posicionamiento competitivo en el mercado y de obtención de ganancias y resultados inmediatos, que finalmente tienen sentido como acumulación de capital y poder político-económico. Esta nueva razón tecno-científica ha podido desplazar a la razón teórica (tanto científica como filosófica) del puesto central que ocupó en la civilización occidental. En el nuevo paradigma de la racionalidad tecno-científica, la ciencia y sus fines epistémicos ya no representan, pues, el núcleo más significativo y valorado de la praxis social, sino que ahora las ciencias están, en muchos aspectos, subordinadas a la actividad tecnológica y a sus fines productivos, regidos por el mercado mundial.

En los últimos años, el predominio de esta racionalidad tecnológica en el desarrollo del conocimiento ha derivado también en un giro pragmático en los sistemas educativos y en un adelgazamiento del corpus teórico de las disciplinas científicas que se enseñan en los programas de educación media y básica.⁹ Si esta tendencia se acentúa también con la progresiva privatización y mercantilización del conocimiento y de la educación superior, la glamorosa sociedad del conocimiento de nuestro siglo podría perder paulatinamente capacidades teóricas y auto-reflexivas, habilidades que han sido propias de la cultura humanística. Dicha reducción cultural y educativa de los últimos años ha provocado que las sociedades enfrenten nuevas y serias dificultades para resolver problemas globales como el cambio climático, las crisis financieras, el crimen organizado o la pobreza y desigualdad crecientes, que afectan cada vez más severamente a millones de personas y otros seres vivos.

Por tanto, una de las cuestiones cruciales sobre los escenarios para la educación y la formación ciudadana en los años por venir consiste en determinar cuál debe ser el papel de la vieja cultura humanística y filosófica (cultura 2) en la sociedad del conocimiento. ¿Será solamente comparsa de la cultura predominante, excentricidad o praxis con relevancia más ornamental que fundamental? ¿O de plano habrá que eliminarla por irrelevante esnobismo?

Segunda tesis: el insustituible servicio que puede prestar la cultura 2 en un proyecto integral de educación y formación

9 El informe de la UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005) reporta una tendencia a la disminución de la población estudiantil en las carreras de ciencias puras, lo cual parece un síntoma de esta creciente pragmatización de la educación superior y de la devaluación de la ciencia en tanto actividad teórico-especulativa.

ciudadana consiste en introducir una praxis reflexiva dentro de la formación misma en ciencia y tecnología, desde la educación media y media superior. Esto tendrá efectos sociales y políticos de primera importancia. Una ciudadanía formada en la cultura tecno-científica, pero con perspectivas críticas desde la cultura humanística, puede ser mucho más participativa, proactiva, no meramente reactiva, y propositiva. Una ciudadanía bien educada en ambas culturas (pero no esquizofrénicamente como sucede ahora), que busca y exige información, que produce nuevos conocimientos y que cuestiona tanto los fines como los medios de nuestras acciones, es la condición indispensable para la consolidación de una sociedad democrática.

Ahora bien, la cultura 1 abarca en sentido amplio mucho más que conocimientos científicos y técnicos,¹⁰ pues se extiende a una constelación de simbolizaciones (deseos, aspiraciones, valores, concepciones políticas) que influyen directamente en la sociedad contemporánea determinando el rumbo de las transformaciones culturales o poniendo en crisis costumbres y normas tradicionales.¹¹ Las tecno-ciencias crean nuevas posibilidades y son la fuente de capacidades individuales y sociales, pero también de ilusiones de poderío, de temores o angustias ante la transgresión de límites simbólicos en la manipulación de la naturaleza y de la vida humana. En la cultura 1 se han adaptado muy bien los valores y actitudes típicos de la modernidad: el afán de innovación, la ambición de concentración de poder, la creencia ciega en el progreso, una visión evolucionista que derriba toda concepción sustancialista, el antropocentrismo dogmático que sigue concibiendo a los demás seres vivos como cosas que están sólo a nuestro servicio, etcétera. Por ello, la cultura 1 se ha convertido en el principal impulso de una irrefrenable voluntad de poder (como habría dicho Nietzsche) sobre la naturaleza y sobre los seres humanos, que se despliega arrasando todos los límites y contenciones naturales y sociales. La cultura 1 tiene un aspecto emancipador de todas las ataduras naturales y sociales que constriñen la libertad individual, pero también posee un aspecto desafiante y desbordado de transformación y destrucción de límites.

Por consiguiente, la misión primordial de la cultura 2 en la educación radica en atemperar y contener los impulsos desmesu-

10 Podemos distinguir, siguiendo a Miguel Ángel Quintanilla, por un lado, la cultura técnica incorporada, que yo llamaría cultura técnica en sentido objetivo, que consiste en la información acerca de los artefactos, procedimientos y sistemas técnicos que un grupo humano ha sido capaz de construir o asimilar para operar en el mundo. Por otro lado, la cultura técnica en sentido lato (Quintanilla), o en sentido subjetivo, que es el conjunto de rasgos culturales (valores, reglas, ideales) relacionados con los sistemas tecno-científicos.

11 El poder sobre el ente es quizá el rasgo cultural definitorio de la cultura tecno-científica de la modernidad. Este rasgo cultural se ha extendido sobre todos los demás ámbitos de la cultura y de la vida humana, eclipsando los viejos valores y actitudes que provenían de la cultura 2: la meditación dilatada sobre las cosas, la prudencia y la moderación, el cuidado y respeto a los límites naturales, la sabiduría sobre la ambigüedad de los deseos y las ilusiones humanas, la autocontención ante el peligro de la *hybris* humana, etc...

rados de esa cultura 1 que se pretende todopoderosa y omni-abarcante. Y es que la cultura 1 no puede determinar por sí misma qué debemos hacer con su poder, qué cosas es preciso intentar y de qué cosas es mejor abstenernos, en suma, qué decisiones debemos tomar colectivamente en vistas de la responsabilidad que tenemos con el futuro de la humanidad y con el resto de los seres vivos que habitan el planeta.

Mi tercera tesis puede parecer paradójica: para que se genere un verdadero diálogo e interacción equilibrada entre las dos culturas (que supere su actual polarización) debe rescatarse y preservarse su diferencia esencial, pues existe el riesgo de que la cultura 2 se reduzca a los esquemas conceptuales y prácticos de la cultura 1 en la enseñanza superior (como ha sucedido con muchas disciplinas científicas) o bien se retraiga en la marginalidad. El diálogo fructífero entre las dos culturas implica mantener la distinción de sus fines: la finalidad de la cultura 2 consiste en cultivar y formar la capacidad reflexiva y valorativa de los sujetos, más que intervenir en los objetos; su finalidad es teórica y contemplativa, en sentido lato; puede orientar las prácticas, pero no puede asumir fines pragmáticos. Sus efectos y frutos no se pueden medir en competencias y resultados inmediatos, sino a mediano o largo plazo en un proceso de maduración auto-reflexiva. Creo además que, junto con la reafirmación de este rasgo esencial de la cultura 2, es necesario rescatar también el carácter teórico de toda ciencia en tanto empresa de investigación, afán de conocimiento, escepticismo organizado y metódico, pues en ello reside también el potencial secularizador y democratizador de la ciencia como cultura epistémica y política.

De este modo, un modelo adecuado de cultura y de educación para la sociedad del conocimiento debe salvaguardar la diferencia entre las dos culturas, pero tiene que buscar eliminar su divorcio y la esquizofrenia en que se mantienen, como señalaba Peter Snow. Para ello, en cada disciplina se requiere un núcleo teórico y verdaderamente filosófico para que los estudiantes se habiliten también en una praxis que reflexione sobre los problemas éticos y político-sociales que son inherentes a su ejercicio profesional. Asimismo, el estudio de las disciplinas tradicionales de la cultura 2 (como la filosofía, la sociología o la historia) deben abarcar, como parte constitutiva y primordial del curriculum, la evolución de esa otra cultura para reflexionar sobre los problemas sociales y ambientales que se derivan del desarrollo tecno-científico. No es posible que sigamos formando científicos y técnicos que ignoran la tradición humanística y que no se dan cuenta de sus actos valorativos (cargados de consecuencias políticas y ambientales), pero tampoco que formemos humanistas que carecen de la más mínima cultura científica y técnica.

Una cuarta tesis: el imperativo para la educación en el tránsito hacia una sociedad del conocimiento es doble: 1) evitar la reducción tecno-científica de los conocimientos y los valores, es decir, la imposición de una racionalidad pragmática unilateral incapaz de autocrítica y autorreflexión; y 2) impulsar la cultura de deliberación pública, contra el dogmatismo y la polarización ideológica y política, que permea fácilmente ante el conflicto de intereses y de valores. Insisto en que ambas condiciones sólo podrían cumplirse mediante una cultura tecno-científica modulada y criticada por la cultura humanística.

Es necesario que, además de fortalecer la formación teórica y especulativa de las ciencias, se integre en los planes de estudio de los científicos y tecnólogos una preparación para la deliberación ética y política de los problemas que suscita la praxis operativa de la cultura 1. Esta formación tiene un doble propósito: desarrollar una conciencia crítica de los problemas tecno-científicos que han surgido, y preparar, especialmente a los científicos y tecnólogos, para la argumentación y deliberación de carácter público y plural sobre sus consecuencias sociales y ambientales. Pero esta formación debe comenzar desde la educación básica para formar una experiencia y hábito deliberativo suficiente.

Esta impregnación de la formación humanística en la cultura 1 tendrá el propósito de hacer a los estudiantes más receptivos a la pluralidad moral, cultural y política, al mismo tiempo que asimilan conocimientos de ciencias y técnicas. Asimismo, más sensibles a los dilemas y riesgos que comportan las decisiones valorativas (no meramente "técnicas") sobre el desarrollo tecno-científico, así como sobre las consecuencias, positivas o negativas, que puedan entrañar para otros seres humanos o para el medio ambiente.

Por consiguiente, la deliberación pública sobre los beneficios y riesgos de las intervenciones tecno-científicas, constituye la condición esencial de una cultura ciudadana democrática, capaz de construir consensos y resolver, en lo posible y de un modo racional, los disensos y las controversias. En esta deliberación y argumentación plural y pluridisciplinaria deben converger las dos culturas.

Quinta tesis que se deriva de lo antes planteado: la interrelación entre las dos culturas puede formar una nueva capacidad prospectiva como resultado de una frónesis colectiva (no sólo en el sentido tradicional de prudencia, sino de razón práctica, razón deliberativa para la toma de decisiones). De este modo, las innovaciones tecno-científicas no se considerarán viables sólo en función exclusiva de criterios y valores económicos y factibilidades técnicas, sino también a partir de valores y normas éticas, interculturales y políticas.

Así pues, rescatar el servicio práctico de una formación teórico-contemplativa en la formación ciudadana constituye una tarea urgente para que las instituciones de educación superior contribuyan a fortalecer una cultura democrática de deliberación y de solución justa de las controversias sociales.

Sexta tesis que matiza las anteriores: para que se genere una fructífera interacción entre las dos culturas, la cultura 1 necesita “informarse” además de informatizarse; informarse quiere decir adquirir forma o perfeccionarse a través de las valoraciones, deliberaciones y capacidades reflexivas que puede obtener de los lenguajes valorativos de la cultura 2. Requerimos una tecno-ciencia informada de cultura ético-política, pero, a la vez, una cultura humanística que se propague universalmente y se desarrolle a través de las redes globales del lenguaje operativo de la cultura 1.

Universalidad de la tecno-cultura

Como hemos dicho al inicio, en nuestra época, la cultura 1 se ha transmutado en tecno-cultura global. Ello tiene, sin duda, una faceta positiva. Las tecno-ciencias han contribuido a formar una imagen del mundo más homogénea y dinámica, y han confrontado así a la conciencia moderna con el carácter evolutivo del universo natural y del mundo humano.

Gilbert Simondon sostenía que la difusión social de los principios de la cultura científica y tecnológica ha permitido, a partir del gran proyecto de la Ilustración, plasmado en la Enciclopedia, universalizar la cultura técnica y establecer principios generales de racionalidad pragmático-operativa. Pero Simondon pensaba que en nuestra época era necesario iniciar además una “segunda Ilustración” para equiparar el conjunto de la cultura, es decir, la vieja cultura 2, al grado de desarrollo actual de las tecnologías y el nivel de complejidad de sus producciones artefactuales.

La cultura tecno-científica ha generado también un gran poder emancipador para el ser humano, pues ha creado una serie de posibilidades materiales para escapar de las determinaciones naturales y sociales (morales, políticas y religiosas).¹² Sin embargo, el efecto de las innovaciones tecno-científicas es más bien ambivalente, porque éstas han creado nuevas posibilidades de emancipación individual y, al mismo tiempo, nuevas formas de necesidad artificial, de aislamiento y atomización social que acaban, a veces, por pulverizar las posibilidades que se habían desarrollado para acrecentar la libertad humana.

12 Por ejemplo, uno de los más intensos debates al que se enfrenta la bioética: ante nuevas posibilidades biotecnológicas de enriquecimiento y mejoramiento del cuerpo humano, se abre la posibilidad de nuevos derechos y nuevas libertades individuales, pero también de nuevos e insospechados riesgos

Así pues, no todo efecto ha sido positivo en la fuerza emancipadora de la tecno-ciencia. En los últimos años, la cultura tecnológica se ha impuesto en todo el orbe por su implacable dominio sobre la naturaleza, por su poder de transformación social mediante la fuerza militar, económica y política, pero no principalmente, como querían los ilustrados, por consolidar una cultura de racionalidad y concordia en todo el mundo. Por el contrario, hemos presenciado el terrible espectáculo de la barbarie civilizada, en la que han sido protagonistas la ciencia y la tecnología. Los componentes esenciales de la cultura 1 han potenciado y diversificado las aspiraciones humanas; pero han propiciado en ello también la movilización de los deseos más egoístas, los impulsos más regresivos y tanáticos, y de los sueños utópicos más irracionales como el que aspiraba a la creación de una nación de raza pura o la construcción de nuevas sociedades surgidas de la violencia revolucionaria, pero ambas utopías no eran más que formas de violencia genocida.

Asimismo, la cultura tecno-científica ha movilizado también otras fuerzas contradictorias en nombre del progreso: al contribuir a la desestabilización de las identidades tradicionales y al desarraigo y atomización de los individuos, ha provocado la angustia de muchos y ha suscitado diversos movimientos fundamentalistas que tratan de aferrarse, a veces, a las tradiciones culturales más cerradas, que van del nacionalismo al integrismo hasta el fanatismo religioso o ideológico.

Mi tesis séptima aquí es que la cultura tecno-científica sólo podrá actuar como fuerza emancipadora en sociedades tolerantes y plurales (moral y políticamente); sólo en aquellas sociedades donde se promuevan y se protejan las libertades individuales, la libre expresión del pensamiento, el derecho a la información y la libertad de investigación, valores que provienen de la otra cultura.

El potencial emancipador de la cultura 1, que se convirtió en un motor de racionalización y secularización del mundo de la vida, debe continuar, a pesar de los problemas y desequilibrios sociales que genera, puesto que una gran parte de la humanidad todavía sigue sumida en la falta de conocimientos, en los integristos ideológicos y en reacciones tribales de culturas políticas y religiosas muy cerriles. Este impulso emancipador debe seguir siendo uno de los objetivos centrales de la educación media y superior.

Desafíos en el mundo de la tecno-cultura universal

Un cambio histórico de la envergadura que puede comportar la consolidación de la cultura 1 como cultura hegemónica en la sociedad del conocimiento debe llamarnos a una reflexión

cuidadosa. Las culturas habían sido hasta ahora locales y plurales: situadas en un territorio, en un tiempo histórico, una lengua y una tradición. Por ello, la idea de una cultura universal parece contraponerse a la historia cultural. La universalidad, o más bien uniformidad de la cultura tecno-científica podría destruir paulatinamente –este es el mayor temor que infunde– a las culturas locales, y principalmente a las tradicionales, las cuales siguen siendo la base de las identidades individuales y colectivas.

¿Es irreversible el proceso de formación de una tecno-cultura mundial cada vez más homogénea y cada vez más abarcadora y uniforme? ¿Podrán converger todas las culturas tradicionales que existen sobre la Tierra en esta nueva tecno-cultura universal? ¿Tienen cabida en ella? Parece que sólo el aislamiento fundamentalista o la marginación social que representan la pobreza extrema y la falta de educación, serán los únicos diques de contención para un torrente muy poderoso de uniformidad que emana de la tecno-cultura contemporánea.

Durante toda la historia el aislamiento geográfico natural determinó la evolución y derivación de las culturas. Ahora, en un planeta unificado por los transportes y por las TIC, el aislamiento físico es cada vez menor y las diferencias culturales se integran en la unidad indiferenciada de la nueva geografía de la virtualidad y la tele-presencia. Podemos esperar, en consecuencia, que las culturas converjan cada vez más en el crisol de las nuevas necesidades pragmático-tecnológicas. Pero en la medida en que la diversidad disminuya y las culturas se congreguen, la herencia cultural de la humanidad se concentrará en unos cuantos rasgos, con la consecuente pérdida de la riqueza de nuestro acervo.

Si la difusión de la información cultural no estará ya sujeta a influencias geológicas azarosas, entonces seremos nosotros los que deberemos decidir la selección de los mejores rasgos culturales y su difusión en una sociedad global, plural y unificada en ese nuevo crisol que ahora denominamos la sociedad del conocimiento. El ser humano tendría así, por primera vez, la responsabilidad de su propia evolución cultural, pues ésta se volvería objeto de decisiones intencionales cada vez más precisas. Pero éstas deberían ser deliberadas y contar con la aprobación social más amplia y la legitimidad política mínima. También en el ámbito de la información cultural podría surgir una especie de “eugenesia” simbólico-cultural para seleccionar los mejores rasgos, conocimientos y prácticas. ¿Pero cuáles de los rasgos culturales vamos a seleccionar para conformar la nueva cultura universal? Muchos de los que forman nuestra herencia son sexistas, homófobos, etnocentristas, xenófobos, antropocentristas, y con una escasa visión de

responsabilidad hacia el futuro. Estos son, de hecho, rasgos que comparten las culturas principales de la civilización occidental. El proceso educativo en la sociedad del conocimiento tendría que convertirse en una especie de eugenesia cultural para eliminar esos rasgos negativos, con el riesgo de que también se pierdan, de manera insospechada, algunas propiedades necesarias o positivas.

Para contrarrestar el efecto negativo de una nueva selección cultural en los procesos educativos, debemos apostar, por un lado, por la preservación de la diversidad cultural y por evitar la pragmatización homogénea de todas las formas de praxis. Ello implica acciones concretas de preservación de la diversidad cultural como una tarea ineludible en la formación política del ciudadano, es decir, en los sistemas educativos. Sin embargo, no parece idóneo mantener simplemente la yuxtaposición estéril de una diversidad de culturas y saberes que obstaculice la formación de una cultura auténticamente universal adecuada a los problemas globales que hoy nos desafían. Esto es, no resulta suficiente preservar la diversidad cultural de facto, tendremos la necesidad de iniciar una selección intencional de rasgos y valores culturales (prácticas sociales y conocimientos del mundo), mediante la crítica y la evaluación ética de sus consecuencias en el mundo. Esa valoración debe formar parte del proceso de formación ciudadana. Valores fundamentales como la tolerancia, la justicia, la autonomía, la responsabilidad, la diversidad, etc., pueden orientar dichas evaluaciones de las culturas actuales.

Vivimos ya en un mundo globalizado por los urgentes conflictos y dilemas que enfrentamos: violencia extendida, graves daños ecológicos y cambio climático que se acelera, desigualdad socioeconómica creciente y alta concentración de la riqueza y el poder en pocas manos, pero no tenemos aún, por ejemplo, una macro-ética ni una macro-política a la medida de dichos problemas planetarios. Si puede formarse una verdadera cultura universal cosmopolita, basada en la cultura 2, ésta debe ser capaz de enfrentarlos.

Es posible conformar una cultura universal cosmopolita. Pero me temo que el escenario más probable es que, ante el avance de una tecno-cultura mundial estandarizada, con poca o nula presencia de la cultura 2, las comunidades tradicionales se cierren sobre sí mismas y se aferren a sus identidades culturales, conservando algunos rasgos vitales de su herencia, pero también muchos de los rasgos que han impedido la universalización de una razón ética y política, así como el avance secularizador de la cultura tecno-científica.

Nos aproximaremos, pues, al escenario de un mundo dividido en dos segmentos polarizados y en muchos aspectos in-

comensurables. Los individuos tendrán que adaptarse a una doble vida cultural: la de su propio grupo local, cerrada y conservadora; y el de la tecno-cultura global, abierta pero avasallante, dogmática e intolerante como las primeras, como de hecho ya sucede en muchos sitios. Por una parte, el polo de las micro-culturas aferradas a los rasgos etnocéntricos más fuertes (en donde no puede penetrar la cultura 1); por otra parte, el polo de la cultura global, en el que predominará la tecno-cultura sobre las diferencias culturales locales y tradicionales. En esta dualidad, se diversificará la "oferta cultural" de saberes y formas de vida como si fueran objetos de consumo que se ofrecen en el aparador, pero ello no solucionará la creciente fragmentación y la segregación de las culturas, por lo que podrían agudizarse aún más los conflictos interculturales y los fallos en los sistemas educativos.

Octava tesis (más bien hipótesis): nuestra civilización está en riesgo de segmentarse en dos polos, justamente cuando habitamos un mundo que enfrenta problemas ecológicos, económicos y políticos que afectan a todos. Quizá la nueva esquizofrenia que se avecina (además de la ya clásica división entre las dos culturas) es la que se producirá entre una tecno-cultura global y las culturas locales marginales y etnocéntricas, entre las cuales pueden quedar arrumbadas también la cultura 2 y las diversas culturas artísticas.

La última reflexión que quiero proponer aquí es que, si la tecno-cultura actual se consolida como auténtica cultura universal, requiere que se complemente y se contrapesa con una correspondiente universalización de valores y rasgos de la cultura 2. Y esa complementación puede partir de un proyecto educativo que funcione como plataforma para articular las diversas culturas locales y tradicionales con esa dominante cultura universal y global, con el fin de que confluyan en el espacio público de la deliberación y argumentación sobre el desarrollo humano, la justicia social, la gobernabilidad democrática y la innovación tecno-científica.

El fundamentalismo y las inercias tradicionales no socavarán la hegemonía de esa tecno-cultura universal en la sociedad del conocimiento, pero la universalidad de dicha tecno-cultura no será estable ni nos asegurará por sí misma una convivencia pacífica, si no se atempera con los valores más fructíferos de la cultura 2. Por el contrario, si no logramos conformar una macro-ética planetaria ni afianzar un derecho internacional, ni una política global que garanticen la paz, las libertades individuales, la conservación de la biodiversidad y de la diversidad cultural, el predominio de una cultura 1, desatendida e imprudente, será incapaz de contener la violencia entre individuos y entre pueblos, así como la devastación ecológica del planeta.

Si la nueva cultura universal que se está gestando, dominada por las finalidades pragmáticas e inmediatistas de la tecno-ciencia y la economía de mercado, sólo es una modalidad de tecno-cultura uniformadora pero no integradora, sin mediación de la cultura simbólica que aporte valores ético-políticos para un mundo globalizado, podemos esperar una agravación de la crisis eco-social contemporánea. Por esa ruta, la utopía de la sociedad del conocimiento podría convertirse en la pesadilla global de un futuro empobrecido culturalmente. Así pues, nuestro provenir dependerá de la manera en que logremos o no articular las dos culturas en la educación y en el ámbito público de las interrelaciones éticas y políticas.

Experiencias del Pensar

Profa. Marisa Bertolini Ferrante¹³

Buenos días.

Agradezco especialmente a todos los organizadores que hacen posible que esté con ustedes y que podamos compartir experiencias e intercambiar algunas de las cosas que están pasando en mi país que es Uruguay.

Disfruto mucho de instancias donde compartimos y pensamos acerca de la relación entre los jóvenes y la Filosofía y especialmente sobre cómo implementar ese vínculo y cuál puede ser el más interesante y el más fermental.

Sobre todo, me parece muy bueno conversar con los docentes que trabajan cada día en las aulas y la tienen que pelear cotidianamente.

La comunicación que quiero compartir con ustedes va a tener este recorrido.

En principio voy a esbozar una cierta concepción que comparto de la Filosofía, pues me parece que para pensar en la educación filosófica hay que partir de una concepción de la Filosofía, ésta puede estar explícita o implícita, pero siempre está presente, porque cómo vamos a educar filosóficamente tiene que ver con la forma en que concibamos la Filosofía.

Para nosotros además la propia dinámica de la Didáctica de la Filosofía no es simplemente un recetario de fórmulas, sino que es una reflexión filosófica. Es decir, hay una Filosofía acerca de la enseñanza de la Filosofía que debe orientar las prácticas.

Bueno, entonces después de ese esbozo sobre una forma de concebir la Filosofía, vamos a presentar algunas características del escenario en que se despliega la educación hoy, por lo menos en nuestro país, (después vemos en qué medida puede ser extrapolable), para después pensar específicamente en la

¹³ Profesora de Filosofía Especialista en Didáctica de la Filosofía Ex - inspectora nacional de Filosofía. Consejo de Educación Secundaria, Uruguay.

educación filosófica como un espacio público, habilitador de prácticas de libertad y la discusión como un dispositivo propio y apropiado a la disciplina.

En principio concebimos, nos adherimos, a la concepción de la filosofía como ontología del presente siguiendo a Foucault. La radicalización de un sistema fuertemente excluyente hace cada vez más transparente la exigencia para la filosofía de pensar el presente, de tematizarlo, de problematizarlo.

Pero, ¿qué puede hacer la filosofía con el presente? Sin duda el producto no puede ser el diagnóstico técnico de la cuantificación experta. No debe incurrir en la falacia de falsa precisión que banaliza porque encubre los acontecimientos detrás de las cifras.

Dada la pregunta, ¿qué es lo que ocurre hoy?, Foucault propone reformularla así: “¿qué es lo que en el presente tiene sentido para la reflexión filosófica?”. Es otro modo de interrogación crítica, es la cuestión del sentido recuperado para la filosofía. Es reconocer el presente como suceso filosófico al que pertenece el filósofo que lo tematiza. Ya no cuál es la actualidad, sino cuál es mi actualidad a la que pertenezco y me involucra inevitablemente.

De otra manera ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de la experiencia filosófica hoy? El presente interpela la filosofía con urgencias impostergables, no es tiempo, creemos nosotros, para la toma de distancia sabía que se aparta de las luchas del mundo y se despoja de toda inquietud.

Es tiempo de filosofía contaminada, contaminada de otros discursos, del histórico, del literario, del político. Contaminada del presente, del padecimiento, de la cultura de muerte, de la desesperanza. Pero también es tiempo de una filosofía que aporte al entramado de una red social que posibilite la reproducción de la vida.

Pensar el presente, signado por la exclusión, la fragmentación social, una sociedad de encierro, donde se castiga violentamente a los violentos en cárceles que implosionan y se generan

verdaderos claustros donde se atrincheran los poderosos para reducir su temor a la posible reacción de los desposeídos.

Filosofía contaminada por el fermento de la incertidumbre y la complejidad, alejada de la certeza y del discurso simplificador.

Filosofía que, para nosotros, tiene que abandonar su relato omnicompreensivo, renunciar a la verdad absoluta y a la emancipación total como conciliación final.

Una filosofía que debe pensar desde los micro-espacios en que cada uno participa. Y construir un discurso o múltiples discursos propositivos e inclusivos de la diferencia y respetuosos de la alteridad.

En este sentido tengo la convicción de que nuestro espacio es privilegiado, porque es el lugar de la educación, y todavía más, de la educación filosófica. El lugar de la iniciación de los jóvenes en la experiencia filosófica. Un espacio público en contraposición a los lugares de encierro, potencialmente democratizador, porque habilita el inter-juego de las diversas versiones del mundo, para su traducción, su confrontación o su hibridación. Un espacio que merece ser preservado, cuidado y potenciado como ámbito en que circulen de manera crítica los diversos logos y se estimule, al decir de Castoriadis, la imaginación radical para concebir y construir proyectos alternativos de convivencia auténticamente democrática.

Entonces ¿cuál es el escenario en que se despliega la educación hoy?, porque tenemos que partir de un contexto efectivo para justamente hacer propuestas que de alguna manera sean viables. Lo que está pasando en mi país, es que en el imaginario social actual el posicionamiento frente al sistema educativo oscila entre una profunda desvalorización y una sobre demanda que pone en la escuela fantasías omnipotentes.

El fracaso se lo vivencia como traición. La educación no cumple, se dice, con sus promesas, no aporta necesariamente la justicia social, no es garantía de movilidad social ni iguala a los educandos en sus posibilidades. No asegura inserción laboral ni integración social, ni funciona con equidad ni construye igualdad, es decir, profunda crisis del proyecto moderno en cuanto a la misión atribuida al sistema educativo. Pero simultáneamente se refuerzan las expectativas, se coloca a la educación la responsabilidad de exorcizar la exclusión, de evitar el conflicto social e incluso de amortiguar las manifestaciones de resistencia.

Creemos que la tensión entre el proyecto homogeneizador de la modernidad y la diversidad es uno de los nudos críticos de la educación también en nuestros contextos. Frente a ésta, las instituciones educativas se desestabilizan y frecuentemente

responden con formaciones reactivas, rigidizando su formato tradicional para asegurarse que la vida no entre a la escuela y no la jaquee. Pero ese mecanismo agudiza su fracaso y profundiza el vacío y el malestar.

A su vez, la educación está siendo interpelada en mi país por una profunda y novedosa diversidad de sus educandos, frente a la cual sólo se exploran tímidas estrategias. Proponemos comprender esta diversidad, como multiculturalidad, hipótesis que invita a pensar la cuestión desde otro lugar complementario y no elusivo del marco económico político en que se produce.

Es decir, el sistema educativo tiene que vérselas con una gama amplísima de subculturas que coexisten en sus aulas, subculturas que en nuestro país no responden a variables étnicas como, sin duda debe suceder aquí, sino socioculturales, socioeconómicas, societarias, culturas de la pobreza, culturas de la abundancia, tribus urbanas.

¿Cómo denominar a estos grupos? La cuestión de dar nombre a la cosa de designarla no es trivial, no es sólo un problema de vestidura más o menos apropiada, el nombre no sólo designa, sino que construye la realidad que aquello que nombra. Elegimos la denominación de grupos de frontera, las fronteras son ambivalentes, separan y comunican. Lo que está de cada lado no es el margen de un territorio central, de cada lado hay un territorio con su propia identidad. Y lo que importa, la frontera puede ser más o menos porosa, más o menos lábil para habilitar la comunicación.

Estos grupos de frontera constituyen ámbitos culturales alternativos con una sensibilidad propia, con estrategias de supervivencia, con marcos axiológicos más o menos explícitos, con formas propias de resolver conflictos.

Visualizamos que se están desarrollando proceso de construcción de nuevas formas de sociabilidad, de nuevas subjetividades irreductibles a ciertas categorías tradicionales como la de pueblo, incluso clases sociales, oprimidos, etcétera.

Hoy esa diversidad opera fundamentalmente como generadora de violencia o de prácticas de encapsulamiento fragmentado, la consigna parece ser: el otro es mi enemigo. Y las alternativas son: O lo destruyo, lo agredo, lo mato, lo encarcelo, lo violo, lo torturo o levanto muros suficientemente altos para defenderme o invisibilizarlo.

Por este camino lo que aparece claro es un profundo quiebre de la comunidad, es decir, la imposibilidad de compartir lo común. Este escenario ingresa a las instituciones educativas y las desacomoda fuertemente. El debilitamiento del sentido de co-

munidad tiene efectos significativos en el vínculo pedagógico, el deseo de aprender parece circular cada vez con menos fuerza en las aulas de adolescentes; quizá persiste el deseo de saber, pero sin que lo acompañe la disposición y el esfuerzo que implica aprender.

Se multiplican las resistencias, la cuestión es que muchos alumnos no pueden o no quieren participar en el juego pedagógico.

Muchas resistencias resultan auto-flagelantes y deben ser interpretadas como síntomas en su valor simbólico, indican un problema aunque para la escuela sólo son un problema.

En muchos jóvenes el bloqueo expresa una fuerte sensación de impotencia, de abandono a la fatalidad, su futuro ya es y la educación no tiene ninguna posibilidad de modificarlo.

En otros la resistencia es activa, se ubican en el lugar de auto-marginados de un sistema que desprecia, condena y aspiran a cambiar. El compromiso con su propia educación, la posibilidad de éxito obteniendo las certificaciones es interpretada como signo de complacencia y complicidad.

La cultura de la abundancia también es refractaria a los aprendizajes, las estrategias para convertirse en Winners, no tienen que ver con ser educados ni con los saberes que circulan en la escuela; hay atajos para alcanzar el éxito y poder funcionar como consumidores poderosos.

Algunos meros sobrevivientes aprenden mecánicamente las reglas, logran éxito, son buenos alumnos, pero sin evidenciar ninguna pasión por el conocimiento y establecer vínculos subjetivos con los saberes.

Frente a este panorama lo interesante es que se perciben fecundas líneas de fuga. La creatividad y el compromiso se concretizan en experiencias en las que estudiantes y docentes recuperan el deseo y la capacidad del disfrute en el encuentro. Apostamos a la educación y específicamente a la educación filosófica como estrategia eficaz, aunque relativa y no autosuficiente, porque no podemos ser ingenuos en absoluto, para generar deseo de comunidad.

Compartimos lo que Castoriadis reconoce como paradoja. La educación formal es, sin duda, una paradigmática institución cultural, pertenece al orden de lo instituido, pero tiene entre sus fines elucidar el sentido de las instituciones sociales, incluida ella misma para su ruptura y transformación.

Esta apuesta que acompaña al docente o el docente se frustra en el fracaso, debe emprenderse evitando la resignación, no

confundir lo fáctico con lo necesario, la compasión, ver en los otros carenciados que hay que compensar para que lleguen a ser como nosotros, la mitificación apologética, lo otro como el lugar de lo auténtico, lo no contaminado que sólo cabe preservar y, sobre todo, evitando la omnipotencia ilustrada.

Todas estas cuestiones son muy polémicas y después me gustaría que surja la discusión también entre nosotros.

En este marco, de la educación filosófica puede constituirse en uno de los dispositivos que Guattari ubica en el registro de las luchas de deseo.

En su análisis del Capitalismo, el autor parte del supuesto de que este sistema es más que una categoría económica, es una categoría semiótica que impregna todas las redes de vínculos sociales y compromete el imaginario colectivo.

La tarea es entonces desmontar ese entramado simbólico, político, teórico, libidinal, estético, como condición para ir gestando alternativas liberadoras.

Las luchas de deseo son lo que caracteriza como revolución molecular, son relativas a las conquistas de libertades concretas.

Estas resistencias se manifiestan en el nivel micro-social, apuntan al cuestionamiento de la vida cotidiana, los modos de sensibilidad, de relacionamiento entre géneros, entre la autoridad y el sometido a ella, los vínculos con el trabajo, con la ciudad, con la cultura, con el consumo, con el tiempo libre.

Es en este nivel micro donde la educación como acto político puede tener más impacto, puede provocar la mediación imprescindible para posibilitar la toma de distancia óptima de la cotidianidad que permite desplegar la mirada crítica sobre lo que se ha naturalizado, ha perdido visibilidad por inmersión. Volver histórico y contingente lo que percibimos como eterno y necesario, instalar la pregunta sobre las condiciones en que se han producido las instituciones que habitamos, los valores que reconocemos como deseables, los saberes que aceptamos como válidos.

En este sentido, es deseable que los diversos confluyan en el tiempo y el espacio compartido del aula concebida como espacio público, un ámbito común para habilitar en cada uno la capacidad de narrarse, de auto-representarse, para implementar un trabajo esencialmente filosófico, posibilitante de la reconstrucción y transformación de las subjetividades, para visibilizar la contingencia de la propia identidad.

Es tarea del sistema educativo generar condiciones para que cada uno pueda relatar su propia historia, objetivar su propia cultura para confrontarse, para verbalizar el conflicto, para repensarse desde la relación con los otros.

Para eso es necesario desarrollar prácticas pedagógicas, donde no sólo circulen saberes, sino que provoquen en los educandos y los docentes cambios en la experiencia de sí.

El diálogo y el trabajo sobre sí permiten modificar las relaciones de poder y liberan de la dominación, relaciones de poder fijas, perpetuamente disimétricas y donde el margen de libertad es extremadamente limitado.

Esbozados estos fines entonces, es necesario hacer una propuesta en cuanto a qué dispositivo, entre otros, puede manejar la educación filosófica para alcanzar o para aproximarse a esos fines.

Y nosotros vamos a compartir algunas reflexiones sobre el valor de la discusión filosófica como un dispositivo propio a la disciplina, propio porque habilita recuperar la sintaxis de la filosofía y apropiado para justamente cumplir con estos fines educativos.

Es decir, la idea es que no sólo tienen que circular contenidos, que también tienen que circular en el aula de filosofía. Pero contenidos, no fosilizados, no una historia de la filosofía que no me involucra porque simplemente es un relato que no tiene nada que ver con los problemas que cada uno de nosotros visualiza hoy y cada uno de los adolescentes o jóvenes siente como propios. La historia de la filosofía, pero recuperada en un diálogo abierto al presente y a la realidad y la experiencia de cada uno.

Pero también tenemos que educar y enseñar y enseñarnos la sintaxis de la disciplina, es decir, cómo la filosofía identifica los problemas, cómo argumenta, cómo fundamenta, cómo objeta y refuta determinadas cuestiones. Es decir, cómo se gesta, no sólo el producto de la investigación filosófica ya plasmado por los filósofos, sino la forma en que este producto se fue gestando en forma rica y en forma fermental en la historia de la filosofía.

Es decir, aprender a recuperar esa sintaxis, ese modo de preguntar, de elaborar hipótesis, de fundamentar, de confrontar, que es absolutamente peculiar de lo filosófico.

Y pensando en la discusión, como este dispositivo, y acudiendo a las fuentes etimológicas, me encuentro con que discutir viene del latín *discutere* y éste es derivado de *cuatere*, que significa sacudir, es decir, discutir significa sacudir algo para separarlo.

Eso es lo que hacían los antiguos romanos con las plantas para separar las raíces de la tierra y para ver si las raíces eran sólidas.

Recuerden que Heráclito decía: "Los brebajes se corrompen si no se les sacude, si no se les mueve, si no se les agita."

Y encontramos que discutir tiene que ver con esa idea de agitar, de sacudir. Y eso es un poco la intención que pretendemos con la educación, con la discusión.

La discusión sacude el pensamiento, agita interpellando los saberes instituidos, conocimientos, prácticas y valores. No les permite cristalizarse. La discusión argumentativa exige discriminar entre buenas y malas razones, entre el ejemplo pertinente y el irrelevante, entre la inferencia sólida y la falacia.

La buena discusión moviliza a los interlocutores, conmueve certezas. Instala la sospecha donde primaba la ingenuidad; genera malestar donde había comodidad; permite que la incertidumbre ocupe el lugar de la evidencia trivial; muestra la complejidad de lo que se creía simple; introduce una dosis de penumbra que reduce la excesiva claridad, que puede ser tan mala para la filosofía.

La discusión comienza cuando cesa el dogma, la verdad como clausura, el acuerdo cristalizado. Supone el reconocimiento de la diferencia, de la diversidad y del valor de pensar colectivamente. Es un procedimiento que democratiza la toma de decisiones, no hay lugar para este dispositivo cuando se ejerce el poder de manera autocrática. En el aula provoca movidas interesantes, reconfigura tanto la autoridad del docente como la autoridad del saber, como el lugar del educando.

Tozzi indica que la intención del proceso del debate es la propuesta de una solución. Sin embargo, nosotros creemos que es necesario pensar que el cierre de una discusión puede tomar distintas formas, no necesariamente el consenso, puede ser la disolución de un problema, discutiendo podemos descubrir la impertinencia de un problema, por lo menos como estaba planteado originalmente, la constatación de su alta complejidad y la necesidad de contextualizarlo.

Eventualmente el reconocimiento de acuerdos, pero también, y con el mismo grado de legitimidad, la identificación del consenso aceptado.

El filósofo uruguayo Vaz Ferreira, a principios del Siglo XX, un filósofo y que además pensó mucho sobre educación y sobre educación filosófica en particular, dice en uno de sus textos, que en realidad responde a las objeciones que en aquél momento se estaban manifestando para incluir filosofía en el

bachillerato, a principios de siglo, es decir, es una especie de paramnesia lo nuestro, ¿no?, sensación de ya vivido. Cada vez tenemos que renovar nuestra capacidad de argumentar para convencer de que el espacio importa, y capaz que en realidad los que se resisten a que este espacio esté presente, saben que importa, no es que no sepan que importa, importa tanto que capaz que mejor que no esté tan presente.

El efecto principal de la filosofía es suscitar el espíritu filosófico, decía Vaz Ferreira. La crítica, la sinceridad de la posición mental, la completa sinceridad, saber qué es lo que se ignora, que es mucho más difícil que aprender a saber. La discusión para triunfar debe estar proscrita de esta aula, más que de ninguna, ha de enseñarse a cambiar ideas para comprender mejor, para ver más aspectos de las cuestiones. Si se quiere conservar el término discutir, ninguna clase se presta como ésta para enseñar a hacerlo bien, conservando el espíritu siempre dispuesto y sensible para la comprensión, para el cambio, para la duda.

El autor se hace eco de la tensión con la acepción vulgar del término, la discusión como confrontación agresiva, orientada a dominar al otro, para explicitar su inferioridad, es esta desviación la que debe ser proscrita de la clase de filosofía. La discusión filosófica debe sustentarse, en cambio, en el respeto y la escucha.

Discutir bien significa una empresa continua y persistente en el aula, con un proceso anterior de indagación sobre la cuestión y una responsabilidad sobre las instancias posteriores. Implica el esfuerzo intelectual de penetrar el sentido común, debe poner una dosis creativa de imaginación para concebir respuestas alternativas y encontrar la mejor argumentación.

La intervención del docente sin duda cambia y se vuelve más compleja respecto a otras modalidades didácticas, debe ser a la vez coordinador y participe de la discusión, la disposición a la escucha y la sospecha son atributos esenciales, es regulador de los conflictos socio-cognitivos que se generan y vigilante del ejercicio de las habilidades intelectuales que regulan el pensamiento crítico.

La práctica así no puede planificarse rígidamente, pues la clase se construye sobre las intervenciones de todos los participantes; la buena práctica educativa siempre incluye un margen de indeterminismo, el interés de cada intervención pedagógica es su carácter incierto, imprevisible, debe generar en los estudiantes y en el docente algún nivel de descubrimiento. Si no nos vemos involucrados por algo que nos sorprende en la clase, si simplemente cumplimos con la planificación que habíamos estipulado, me parece que en la clase no está pasando nada interesante.

Debe generar en los estudiantes y en el docente algún nivel de descubrimiento, porque no puede ser la repetición de lo mismo, exige del docente tomar decisiones creativas no sólo antes sino durante la clase; sólo así el vínculo pedagógico se vuelve experiencia para todos los participantes.

Aceptar entonces la multiculturalidad en el aula, la discusión como diálogo habilita la circulación de los diversos relatos. Reconocemos con Fernet-Betancourt, un filósofo de origen cubano pero que trabaja en Alemania, y que trabaja mucho sobre diversidad cultural, que me parece muy interesante, el derecho de cada individuo a ver en su cultura un universo transitable y modificable.

Dice Fernet: "Toda cultura tiene derecho a su visión del mundo pero no a reducir el mundo a su visión". No debería imponerse a sus miembros como la única posibilidad que pueden y deben compartir, es deseable que cada sujeto pueda ejercer la crítica cultural y pueda hacer de su cultura una opción, y para esto es necesario transitar por experiencias que posibiliten la articulación del sentido de pertenencia pero con una dosis de extrañamiento que permita ampliar la conciencia crítica sobre el propio universo cultural. Sin duda esta posibilidad aumenta a través del diálogo y la polifonía a la que abre la praxis compartida.

Pensamos también en un diálogo contaminado y contaminante; contaminado porque no hay transparencia absoluta, el intercambio se da desde el horizonte de inteligibilidad de cada participante, lo que hace que el grado de comprensión que habilita la comunicación implique siempre un margen de distorsión y opacidad. No hay un horizonte para nosotros más abarcativo que trascienda a los interlocutores y que suma sus discursos en un logo único; y es contaminante porque los participantes se modifican, se impregnan de los otros discursos, de las otras prácticas.

Esto es posible desde el reconocimiento de la precariedad de los interlocutores y esto posiciona distinto el problema del otro. Ya no hay alteridad absoluta en la medida en que logramos que no haya tampoco mismidad absoluta. El problema del otro se desdramatiza, la alteridad se consume en la hibridación.

Este diálogo profundo de intercambio en la contaminación exige ciertas condiciones de posibilidad, no se llega a él en cualquier circunstancia, las condiciones hay que pensarlas y crearlas desde el reconocimiento de las relaciones de poder que atraviesan los vínculos entre los interlocutores.

Es necesario promover la desarticulación de esas relaciones haciéndolas móviles, reversibles, inestables, no es que desaparezca el poder, siempre lo ejercemos, pero hay que inestabilizarlo en cuanto a que no se haga rígido ni en un solo sentido.

Es indispensable un espacio, un ámbito espacio-temporal que posibilite que las aspiraciones de centralidad se debiliten, donde las diferentes interpretaciones puedan interactuar sin anularse, sin subsumirse en supuestas síntesis que a menudo resultan imposiciones hegemónicas.

En este sentido, puede resignificarse al espacio público que jerarquiza Kant. Pero para mí, en otra proyección, ya no para alcanzar el consenso totalizador fundado en la estructura racional única del sujeto trascendental.

Es necesario un espacio público para el inter-juego de las diversas versiones del mundo, público como lo manifiesto, lo común; lo público como distinto a lo oculto, a lo secreto; lo público contraponiéndose a los intereses de grupos restringidos de la sociedad, como distinto a los espacios esotéricos exclusivos para iniciados; lo público como lugar del conflicto y del acuerdo.

Y la educación filosófica puede convertirse en un intersticio social privilegiado, aunque no autosuficiente, generador de las condiciones para ese diálogo auténtico sin exclusiones.

La tarea de repensar la educación, de remover las prácticas pedagógicas se vuelve urgente.

Deben abandonarse las intenciones de aculturación sobre los educandos a partir de modelos hegemónicos que escamotean intencionalmente la pluralidad y el carácter estructural de la exclusión.

La escuela debe de recuperarse como espacio donde los diferentes relatos privados con que llegan a ellos los diversos agentes, educadores y educandos se publiciten, se puedan comparar en la contrastación y se confronten con el relato legitimado como oficial.

Pensar Filosóficamente la Tarea de Educar: Algunas Reflexiones para la Formación Docente

Dra. Mónica Velasco Aceves Vidrio

Buenos días. Agradecida por estar aquí, reconociendo a quienes organizaron este evento, a quienes nos invitaron directamente a participar en él y a todos los que hemos estado presentes en estos dos días.

Lo que voy a compartir con ustedes surge en el contexto de mi experiencia de trabajo en la capacitación de docentes, para que puedan integrar la Filosofía en su trabajo en el aula, específicamente, con la propuesta educativa del Dr. Matthew Lipman, el programa de Filosofía para Niños, que en realidad es un programa también para los jóvenes y los adultos. La formación docente en este programa tiene dos ejes principales: la re-conceptualización de la filosofía, de sus problemas y de su sentido, y la interiorización de una metodología acorde con ese nuevo concepto, y que Lipman llama “la comunidad de indagación filosófica”, que se empezó a manejar desde el día de ayer.

Un elemento fundamental de esta propuesta es entender que la filosofía es un ejercicio vital, totalmente vinculado a nuestra experiencia y devenir cotidiano. Que la filosofía es la práctica continúa de un pensamiento reflexivo, el intento permanente de entender y dar sentido a nuestra propia humanidad, que contempla la perspectiva humana de los otros, y que nos permite elegir, proyectar y construir una forma particular de vida. En este sentido, la filosofía no se aprende, sino que se practica en el contexto de diálogo comunitario. Debe sí, aportar los elementos necesarios para estructurar correctamente el pensamiento, investigar y discutir con rigor y consistencia, pero a la par, e igualmente importante, debe aportar los elementos necesarios para la construcción de significado, con apertura y disposición para dar respuesta al anhelo de sentido y comprensión que tiene todo ser humano. De ahí que un elemento clave de la propuesta de Lipman para la integración de la filosofía en el aula, sea la formación de una comunidad de indagación filosófica, en la que los participantes, incluidos docentes y alumnos, realizan una práctica continua y sistemática de diálogo riguroso, comprensivo y propositivo, en relación a un problema filosófico planteado

desde la experiencia, y que se vuelca de nuevo sobre la experiencia para enriquecerla y renovarla.

Desde esta perspectiva ¿Qué se enseña entonces, cuando se enseña filosofía? Pues lo que se enseña es una práctica cotidiana:

- De pensamiento
- De discernimiento
- De toma de decisiones
- De responsabilidad moral
- De compromiso social
- De trascendencia
- De apreciación de la experiencia en su amplia gama de posibilidades.

Y en eso consiste precisamente la tarea de educar, en presentar nuestra práctica cotidiana de vida, e invitar al otro a optar por vivir de esa manera. Por eso la tarea de educar necesariamente se debe pensar filosóficamente, de otra manera, se estaría hablando de instrucción o de entrenamiento, pero no de educación.

La tarea de educar, y el quehacer de la filosofía están entonces estrechamente vinculados a la experiencia de vida y el trabajo docente debe estar enfocado a facilitar la re-construcción y la re-significación de la experiencia para que ésta tenga un valor educativo. John Dewey afirma que todo lo que nos pasa es importante, pero no todo lo que nos pasa, ni todo lo que vivimos nos educa. Y propone algunos criterios para poder evaluar la calidad de la experiencia, señalando que para poder decir que una experiencia tiene un valor educativo, debe permitir a quienes participan en este proceso:

- Establecer relaciones y conexiones que fortalezcan el carácter de continuidad de la experiencia. Que la experiencia no se viva de manera episódica, sino que se pueda re-construir, que se puedan identificar los elementos que llevaron a la persona al momento y a la manera en cómo está viviendo, y que pueda establecer relaciones entre su forma de pensar y actuar y la dirección que va tomando en la vida.

- Que la dirección que lleve esta reflexión de la experiencia, sea una dirección de crecimiento, es decir que facilite o propicie el desarrollo pleno de la persona y de la sociedad a la que pertenece.
- Que lo que va viviendo y re-construyendo actúe en la persona como una fuerza activa para seguir creciendo: que despierte curiosidad, asombro e interés, y que genere la búsqueda de elementos que ayuden a integrar los significados.
- Que tenga una dimensión social, que propicie la construcción de significados compartidos y que afecte de manera sensible la forma de vida tanto de la persona como del grupo.

Pensar filosóficamente la tarea de educar implica entonces que el docente genere las condiciones necesarias para que la experiencia del salón de clases cumpla con estos criterios que acabo de mencionar, y este trabajo tiene que hacerlo el docente en dos niveles simultáneos:

- A nivel de su propio ejercicio docente, como proyecto personal de vida.

A nivel del significado que tiene su ejercicio docente, su propio proyecto vital, para la formación del proyecto vital de sus alumnos.

Hemos hablado mucho en este espacio, sobre qué es lo que debemos hacer hacia los alumnos, pero creo que una pregunta importante es ¿Qué debemos hacer con nosotros mismos? , porque nosotros somos el principal instrumento para llevar a cabo la educación, nuestra manera de ser persona, es nuestra principal herramienta.

Un ejemplo de esto que señalo, lo encontramos en el diario que escribe un docente en proceso de formación en el programa de Filosofía para Niños.

El punto en común para iniciar la comunidad de indagación fue una lectura de la que surgió la pregunta ¿Los mayores siempre saben lo que es mejor para los más jóvenes? Y los docentes plantearon dos respuestas, una fue que se supone que desde nuestro papel de maestros sabemos lo que tenemos que enseñar, lo que les hace bien y lo que les hace mal. Y la otra respuesta fue, que en el contexto de la escuela y de la familia, sí, debemos saber lo que es mejor para aquellos que dependen de nosotros por su edad y experiencia.

¿Un ejemplo? Preguntó el facilitador del taller.

Fumar. Sabemos que no les hace bien a los muchachos fumar, por eso le pedimos que no lo hagan en la escuela.

En este punto otra de las maestras comentó que había tenido precisamente un problema con el reglamento en relación a fumar. Había estado trabajando con sus alumnos en la formación de una comunidad de indagación, y ante el reglamento, propusieron al docente dedicar la hora de clase a analizar este punto, pues estaban inconformes.

Los alumnos cuestionaron el hecho de que muchos de los adultos que hicieron el reglamento, de hecho fumaban en otros espacios. La justificación del maestro fue, que muchos adultos tomaban decisiones equivocadas, y que se trataba con el reglamento de evitar que a ellos les pasara lo mismo, que dentro de la escuela, era importante que no fumaran porque es nocivo para la salud, porque es necesario guardar el orden, por no abrir un espacio que entrara en conflicto con los padres de familia de aquellos que no tenían el hábito de fumar, por seguridad.

Los muchachos entonces, fumaron fuera de la escuela, en la banqueta.

La directora les reprendió: el frente de la escuela, aunque fuera de los límites de la puerta, era parte de la escuela. No debían fumar.

Los alumnos se cruzaron la calle, y en el camellón fumaron.

La directora insistió: frente a la escuela, aunque haya de por medio, es la escuela, pues llevan uniforme, están frente al edificio, quienes transitan por la calle es la imagen que se forman de la escuela.

Los alumnos cruzaron una calle más, del otro lado del camellón y fumaron. La directora ya no tuvo argumento, llevaban uniforme, pero no estaban frente a la escuela. ¿Podrían prohibirles fumar sólo por llevar el uniforme? ¿Fuera del horario de clases?

La docente en formación entró en gran conflicto, consideraba igualmente razonable tanto lo que la escuela pedía, como lo que los alumnos argumentaban. Convencida de que no era para bien de los muchachos fumar, encontró a algunos de ellos en una plaza comercial, en fin de semana, y estaban fumando... y el esposo de la docente también. Se saludaron, y ella no supo qué hacer. Y entonces planteó las siguientes preguntas a la comunidad de indagación:

- ¿Cuáles son los límites de mi papel como docente?
- ¿Dejo de ser la maestra de los muchachos en algún momento?

¿Sólo soy su maestra dentro de las paredes de la escuela?
 ¿Tengo derecho a intervenir en su vida, a darles un consejo, a pautarles una conducta una vez que están fuera del edificio?
 ¿Qué significo entonces para ellos?
 ¿Qué significa entonces ser maestro?

Planteó estas preguntas a sus alumnos y descubrió un mundo de significados que no tenían que ver con el suyo propio acerca no sólo de su papel como docente, sino de su forma de ser docente. Y este descubrimiento no fue del todo placentero, pero sí tuvo un valor educativo, porque de esta experiencia partió todo un proceso de búsqueda, de re-significación de su proyecto docente y de su proyecto de vida. ¿Qué quería hacer en realidad, en una escuela? ¿Qué quería enseñar? ¿Hasta dónde quería asumir una responsabilidad con sus alumnos más allá de sus horas de clase? ¿Podía dejar de ser maestra de ellos aunque no los tuviera directamente a su cargo? Y estas preguntas fueron sólo las primeras de otras muchas que la maestra se planteó posteriormente.

Para los muchachos esta experiencia marcó la diferencia en su manera de apreciar a su maestra. Escucharla compartiendo con ellos cuestiones que ordinariamente un maestro no comparte, y ver su preocupación por entenderse a sí misma en esta circunstancia, fue muy significativo, y dieron testimonio de ello en una serie de escritos que entregaron a la maestra al finalizar el ciclo escolar, cuando les comunicó que iba hacer un receso en su trabajo para aclarar sus ideas y renovar proyectos.

En esta experiencia con los alumnos, lo que los docentes mostraron fue no sólo una escala de valores implícitos en el reglamento, una forma de interpretarlo y una manera de conceptualizar "la escuela", sino también una forma de estructurar el razonamiento, una forma de aproximarse a quien piensa diferente, una manera de ejercer la autoridad.

Los significados implícitos en nuestra forma de vida, tanto en lo personal, como en lo social, es lo que nos transmitimos unos a otros en el proceso educativo, de manera que la continuidad del sentido de la vida que tenemos como raza, como grupo y como individuos, depende, en gran medida de que se establezca una conexión orgánica entre los significados transmitidos en la interacción cotidiana, que constituye un espacio común y compartido, como lo sería el aula, la escuela, y la experiencia personal que cada uno trae consigo desde su propio espacio vital.

El pretexto o la oportunidad para mostrar esta práctica de vida, puede ser un desacuerdo con el reglamento, o la historia del pensamiento humano, pueden ser algunas teorías filosóficas, puede ser un concepto específico de algún campo del cono-

cimiento, puede ser cualquier acontecimiento. Lo que aporta la filosofía es la posibilidad de problematizar este pretexto, formulando preguntas en relación a sus implicaciones para ser la persona que somos, y llevar la forma de vida que llevamos. Y una serie de herramientas para pensar lo problematizado de manera que tenga sentido. La tarea fundamental de la filosofía es educar en la vida misma, es decir, hacer que a propósito de cualquier pretexto, se re-construya y se re-signifique la experiencia para encontrarle sentido.

Pensar filosóficamente la tarea de educar, implica que el docente se vea a sí mismo, como sujeto de su propio ejercicio. Educarse a sí mismo, implica re-construir su docencia, dándole continuidad y sentido. Implica en esta reconstrucción, descubrir cómo piensa, cómo decide, cómo actúa, cómo aprecia y valora lo que hace y como puede irse modificando en dirección de crecimiento como resultado de esta práctica reflexiva, rigurosa y comprensiva.

Implica que el docente genere en el aula un espacio seguro, donde quienes participan en una comunidad de indagación, incluido él mismo, sientan la confianza necesaria para compartir lo que piensan, ponerlo a consideración de lo otros, con disposición para que sus ideas sean analizadas y escudriñadas en su significado, con el genuino afán de lograr una mejor comprensión, y vivir el abandono de lo dogmático.

Implica no dar las cosas por hecho respecto a su persona, a su práctica, a su conocimiento, a su experiencia, sino dejarse interpelar por la realidad que se presenta en su vida, en su material de estudio, en la experiencia de los alumnos, y transformar en pregunta aquello que tiene posibilidades para ser re-pensado.

Abrasar el proceso de indagación como una forma habitual de ser y estar abierto a mostrarlo a sus alumnos.

Re-significar su práctica: no considerarse a sí mismo como un dispensador de información, sino como modelo de vida, más o menos limitado, pero dispuesto a mejorar y a crecer, dispuesto a ser cuestionado, dispuesto a poner a consideración la justificación de lo que piensa y de lo que hace.

Cultivar la humildad a partir de su conciencia de la incertidumbre de la vida, de lo limitado de la comprensión humana ante la complejidad de la experiencia humana, dispuesto a investigar y alentando al alumno a hacerlo, a descubrir, a proponer formas alternativas de explicarse aquello que le preocupa y es significativo en su vida. Aceptar humildemente que, aunque nuestro entendimiento es limitado, respecto a muchas cosas que nos preocupan, podemos sacar el mayor provecho de la comprensión que sí tenemos para construir la vida que queremos vivir.

Ejercitarse en la habilidad de escuchar y en el silencio interior que le permite suspender el juicio sobre la persona del alumno, para considerar sus propuestas y abrirse a la búsqueda de alternativas, poniendo su experiencia al servicio del proceso de construcción de significado, sin situar los significados propios, por encima de los de los alumnos.

Descubrir que su participación en la formación de una comunidad de indagación filosófica, constituye una oportunidad de ejercer una autoridad moral, surgida fundamentalmente de su propio testimonio de vida.

Pensar filosóficamente la tarea de educar implica al docente mostrar y dar testimonio de una forma de pensar, de una forma de elegir, de una forma de actuar, de una forma ser, de una forma de dar la cara, lidiar y transformar para bien lo que la vida nos presenta, para que tenga sentido, para poder asumirla responsablemente, para ser agente activo de su construcción y de su desarrollo.

En este sentido, educar y hacer filosofía es un mismo proceso.

Recursos bibliográficos

Centro de Filosofía para Niños de Guadalajara: archivos de los Talleres de Formación de Docentes.

Dewey, John., *Experience and Education.*, Macmillan Publishing Co., Inc. 1938

Dewey, John., *A Common Faith*, Yale University Press. 1934

Johnson, Tony., 1995 *Discipleship or Pilgrimage? The Educator's Quest for Philosophy.* State University of New York Press., Albany.

Lipman, Sharp, Oscanyan., *La Filosofía en el Aula.*, Ed.De la Torre. 1980

Lipman, Matthew., *El Descubrimiento de Harry, Manual: Investigación Filosófica.* Ed.De la Torre., Madrid, España.

Velasco A., Mónica., "Some Thoughts about Ithaca, Stories and PFC". No publicado.1977

Formación de profesores en filosofía

Mtra. Eloísa A. González Reyes¹⁴

En este trabajo abordaremos el problema de la formación de profesores en filosofía. Para ello, puntualizamos, en primer lugar, la peculiaridad de la actividad filosófica y el problema de la distinción entre contenido y método.

En segundo lugar, nos referimos a algunos problemas que surgen en la formación de los profesores de filosofía, para lo cual nos remitiremos a la postura que sostiene Matthew Lipman en su proyecto didáctico **Filosofía para niños**.

Por último, señalamos la necesidad e importancia de actualizar a profesores que sean capaces de formar alumnos reflexivos y críticos para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea.

Enseñar filosofía o enseñar a filosofar.

Un primer problema que se nos presenta a los profesores de filosofía tiene que ver con lo que debemos enseñar. En este sentido surge la interrogante: ¿debemos enseñar filosofía o debemos enseñar a filosofar? En otras palabras, ¿debemos proporcionar a los alumnos un conjunto sólido de conocimientos o debemos intentar enseñarles a pensar por sí mismos?

Si damos prioridad a los contenidos, tal vez nuestros alumnos obtengan conocimientos sustanciosos; sin embargo, sabemos que hemos renunciado a lo más genuino de la filosofía que es propiamente enseñar a pensar por sí mismos a nuestros alumnos. Pero si nos aventuramos en la difícil tarea de enseñar a pensar, tal vez el tiempo que empleemos no sea suficiente, además de que las condiciones de los grupos y de los salones de clases no son siempre las más idóneas. Nos encontramos entonces ante la siguiente encrucijada: ¿podemos enseñar filosofía si no enseñamos a pensar?

Estamos instalados en el problema de la relación entre contenido y método, relación que no es tan problemática en otras asignaturas en donde el método está claramente especificado

¹⁴ ENP - UNAM

para los contenidos. Pero en el campo de la filosofía no ocurre así, ya que ambos, contenido y método, se implican desde el origen mismo de la actividad filosófica. La filosofía misma no ha sido, ni es, un conocimiento terminado, sino una actividad reflexiva y crítica que revisa constantemente los fundamentos en que se asientan sus propios conocimientos y los conocimientos de otras ciencias.

A diferencia de las diversas ciencias, la esencia de la filosofía es el pensar, de tal manera que enseñar filosofía consistiría entonces en enseñar a pensar críticamente. En este sentido, lo propio de la filosofía es formular preguntas, descubrir supuestos y presupuestos, analizar conceptos, examinar la validez de los diversos razonamientos, etc.

La formación de profesores en la propuesta de Lipman.

Filosofía para Niños surge como una propuesta educativa destinada a desarrollar, en los estudiantes, habilidades cognitivas para posibilitar la reflexión crítica y autónoma sobre valores. Para lograr esto, Lipman propone como estrategia pedagógica la **comunidad de investigación**. Esta estrategia formativa constituye el espacio en donde se desarrollan, se trabajan y se tratan de alcanzar los objetivos del programa. En ella se busca desencadenar, mediante el **diálogo**, un proceso de discusión en el que los estudiantes se vean obligados a desarrollar una serie de habilidades de pensamiento. Los contenidos alrededor de los cuales se desarrolla ese proceso, son contenidos filosóficos que se caracterizan por ser controvertibles, difíciles de definir con claridad y relevantes para todo ser humano.

Lipman es consciente del problema que entraña preparar profesores de filosofía cuya labor fundamental consista en enseñar a pensar críticamente a los alumnos; por ello plantea la necesidad de hacer una reforma en la educación del profesorado para lograr un cambio en la formación de los profesores.

El programa de formación de profesores que contempla el proyecto Filosofía para niños se realiza en las siguientes fases: La primera comienza con la **preparación de los educadores de profesores**, a los que se denomina también formadores de

profesores. La segunda está constituida propiamente por la **preparación e instrucción de profesores**. Esta fase comprende tres etapas: a) análisis del currículum, b) etapa de la ejemplificación c) fase de observación.

Uno de los problemas que Lipman detecta en el centro del proceso de educación del profesorado, consiste en traducir las complejas y difíciles obras filosóficas a materiales que los estudiantes puedan comprender fácilmente y discutir. Expresa que los educadores de profesores usan una gama muy limitada de estilos de enseñanza, además de que explican en su propio lenguaje a los futuros profesores y estos deben dedicarse a intentar entender lo que se dice en ese lenguaje. Los educadores rara vez intentan instruir a los profesores en el mismo lenguaje que éstos se verán obligados a emplear al enseñar a sus alumnos. Para Lipman, el problema fundamental consiste en que se deja todo el peso de la traducción al profesor y éste la traslada a sus alumnos:

Los profesores hacen lo que pueden: ponen en práctica aquello para lo que han sido formados, y enseñan como a ellos les han enseñado. A su vez, esto traslada el problema al niño, [estudiante] que debe no sólo esforzarse por entender lo que le están enseñando, sino que primero debe traducirlo desde un lenguaje académico desconocido al suyo propio.¹⁵

Para solucionar este problema, Lipman propone que los profesores de educación traduzcan los contenidos de sus temas al lenguaje del aula. Segundo, que eduquen a los candidatos a profesor usando el lenguaje del aula. Y tercero, que usen los mismos métodos pedagógicos que los aspirantes a profesor usarán posteriormente con sus alumnos:

No podemos seguir cargando al profesorado con el peso de traducir el currículum escolar al lenguaje infantil, [estudiante] porque ya sabemos lo que pasará: el profesorado dejará esta tarea en las manos del niño [estudiante].¹⁶

En nuestra práctica docente podemos ver que carecemos de esa traducción al lenguaje del estudiante, no solo por parte de los profesores que enseñan, sino por los textos que empleamos e incluso por los manuales que se usan.

Otra reforma que Lipman ve como necesaria en la preparación del profesorado, es la que pretende lograr un equilibrio entre los métodos y los contenidos educativos. En la educación tradicional se suponía que, para enseñar una materia o disciplina,

sólo era necesario acumular sus conocimientos o gran parte de éstos, lo cual produjo generaciones de profesores que sabían sus materias, pero no sabían cómo enseñarlas. Después vinieron los profesores que sabían métodos de enseñanza, pero no conocían los contenidos de sus materias. Sin embargo lo ideal es buscar un equilibrio entre los métodos y los contenidos educativos.

También subraya que existe una gama muy reducida de estilos de enseñanza y que la metodología que normalmente usan los profesores no es propicia para enseñar a pensar, sino que se parte del supuesto de que el alumno aprende por sí mismo a pensar y reflexionar.

Lipman y sus colaboradores encuentran en la filosofía el modelo paradigmático para enseñar a pensar:

Para el tema que nos ocupa esto significa que es posible que la metodología para la educación del profesorado en filosofía pueda ser bastante instructiva para desarrollar modelos generales de educación del profesorado.¹⁷

Sostienen que, en la naturaleza de la filosofía, se encuentra implícita la metodología a través de la cual se puede enseñar a los alumnos el cuestionamiento y la discusión. Uno de los instrumentos fundamentales de la filosofía lo constituye el diálogo filosófico. Por medio de él se puede ayudar poco a poco a los alumnos a elaborar su propio pensamiento, hasta que puedan adquirir gradualmente un pensamiento autónomo. A la vez, el diálogo ayuda a desarrollar conjuntamente las capacidades para aprender a pensar, y aprender a comunicar. Cuando se dialoga se piensa, se juzga, se indaga, los interlocutores se concentran y tienen en cuenta alternativas, escuchan al otro, tienen cuidado con las definiciones y los significados. El diálogo genera reflexión. En este sentido, Lipman expresa que la enseñanza de la filosofía:

Exige profesores que estén dispuestos a examinar ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de quienes están aprendiendo.¹⁸

Importancia de formar profesores reflexivos.

La complejidad del mundo actual demanda de un pensamiento eficaz y de alta calidad, y esto obliga a la docencia a enfocarse en la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, para lo cual es necesario redefinir

15 Lipman, Sharp y otros. (1992) *Filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992, p.p. 102.

16 Lipman, Op. cit., p.p. 102

17 Ibid., p.p. 104.

18 Ibid., p.p. 101

los roles del profesor y del alumno en el proceso educativo así como seleccionar los métodos y medios adecuados. Todo ello es una tarea urgente y compleja a la que todos los docentes debemos avocarnos.

Gran parte de nuestro conocimiento es acrítico, se desarrolla mediante asociaciones y rara vez nos interesamos por su verdad o validez e, incluso, porque no sea erróneo. Vivimos en una sociedad en donde la mayoría de las personas acepta todo tipo de prejuicios y de información proveniente de los medios de comunicación sin cuestionarla siquiera, y en donde miles de personas diariamente leen y se rigen por los horóscopos, pues consideran que han sido escritos para ellos. Este es el ambiente en donde se desarrollan nuestros alumnos pues confían plenamente en lo que escuchan y carecen muchas veces de criterios para distinguir y evaluar los diferentes tipos de información que reciben.

En las escuelas nos percatamos que a nuestros alumnos se les dificulta dar razones para apoyar lo que creen o piensan. Existe una gran apatía para analizar las ideas propias y las de los demás. En vez de reflexionar o examinar su propio pensamiento, se rigen por estereotipos, por dogmas o adoptan las creencias de otros. Es muy bajo el porcentaje de estudiantes que fomentan sus habilidades de pensamiento.

Pensamos que una mejor educación para nuestros alumnos ha de estar basada en la aplicación del pensamiento crítico y reflexivo, así como en desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo e independiente. Para lograr esto, es importante que en nuestras Instituciones se ponga en práctica la tarea de concientizar, sensibilizar y preparar a los profesores para que a su vez puedan instruir a los alumnos para que: distingan un pensamiento confuso de un pensamiento reflexivo; un razonamiento correcto de uno incorrecto; y que desarrollen una actitud reflexiva y autónoma que les permita valorar y apropiarse de la realidad en que están inmersos.¹⁹

A finales de 1989, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) estableció, como objetivos prioritarios para la educación:

- a) Enseñar a pensar bien.
- b) Programar la enseñanza del pensamiento de manera intencional y deliberada.
- c) Formar a los profesores en la enseñanza del pensamiento ya que muy pocos profesionales disponen de los medios para lograrlo.

¹⁹ González Reyes Eloísa A. ¿Por qué enseñar pensamiento crítico? En Eduardo Harada Compilador, (2011) Pensar, razonar y argumentar, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 121.

La noción de enseñar a pensar corresponde a consideraciones pedagógicas de última generación, ligadas a la expectativa de transferir, a las nuevas generaciones, destrezas intelectuales que agilicen la realización de resultados prácticos. Enseñar a pensar críticamente es el desafío más alto. El pensamiento crítico es la actitud más avanzada en el orden del pensar: es lo que puede permitir a cada persona entender y, por ende, decidir, la forma más adecuada de actuar, o de abstenerse de actuar, en cada momento y en todos los aspectos de su vida.

La Declaración sobre la Educación Superior en el siglo XXI, (UNESCO) organizada en 1998 en París, propone que: "Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados... provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales.

Tomando en cuenta las demandas de la sociedad actual consideramos que la formación del profesor de filosofía es una tarea muy compleja, y para que la enseñanza de la filosofía sea efectiva, es imprescindible, en primer lugar, que el profesor domine el conocimiento de los contenidos conceptuales de la materia que se va a enseñar; en segundo lugar, que domine los procedimientos didácticos propios de la disciplina y, en tercer lugar, es necesario que esté capacitado para desarrollar, en los alumnos, habilidades de pensamiento crítico, actitudes y valores. Consideramos que un programa de formación de profesores debe contribuir a preparar al profesor no sólo en los procedimientos y los conocimientos, sino de manera fundamental en el desarrollo de diferentes tipos de habilidades, valores y actitudes.

Efectivamente se ha sostenido que la formación integral se sustenta en tres ejes integradores: el teórico que tiene que ver con conocimientos, el heurístico con habilidades y el socio axiológico con valores y actitudes. Estos ejes permitirán desarrollar y consolidar aquellas competencias académicas y profesionales que demanda la formación en cualquier campo disciplinar, propiciando autoaprendizaje y aprendizajes significativos permanentes.²⁰

En la literatura contemporánea sobre la formación de profesores, se introducen diversas perspectivas sobre la necesidad de formar docentes reflexivos y críticos de su práctica docente y que trabajen por la constitución de un orden social más equilibrado. En palabras de Henry Giroux, los docentes deben:

²⁰ <http://www.uv.mx/dgda/afbg/estudiantes/documents/C5.pdf>. Consultado el 23 de agosto de 2012.

...servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.²¹

En la "Declaración de París a favor de la filosofía" en 1995, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) también se reconoce que:

... la educación filosófica favorece la apertura de espíritu... la comprensión y la tolerancia entre los individuos y los grupos... y que contribuye de manera importante a la formación de ciudadanos al ejercitar su capacidad de juicio, elemento fundamental de toda democracia.²²

En nuestro siglo no se puede entender una democracia sin la existencia de unos ciudadanos formados e informados, capaces de pensar por sí mismos en confrontación con opciones y concepciones del mundo, diferentes a las propias.

En este sentido, la propuesta de Lipman es relevante porque se orienta a un cambio real, no solo un cambio a nivel de discurso, por ello nos muestra el camino para instaurar, al nivel del aula, las estrategias metodológicas necesarias para acercarnos a un cambio que influya en la vida de los estudiantes y desarrolle en ellos un espíritu democrático, de tolerancia, una actitud de entendimiento y respeto a la diversidad y una capacidad crítica.

La educación es imprescindible para aspirar a construir sociedades democráticas, pues estas sólo florecen si están formadas por personas capaces de pensar por sí mismas, de forma crítica, creativa y solidaria. La educación no es condición suficiente para transformar nuestras sociedades en otras más democráticas, pero sí es una condición necesaria.

Conclusiones

El proceso de formación de profesores es un proceso deliberativo que no puede ni debe ser mecánico. No es suficiente con solo introducir nuevas metodologías didácticas dejando intactas las concepciones y creencias del docente acerca de su desempeño y su concepción de enseñanza. Es necesario cuidar que no se produzca una simulación esperando que nada cambie, y preparar al profesor para que se adapte a los cambios, sin temor a perder certezas largamente alcanzadas, así como enfrentarse a la incerti-

dumbre que produce lo nuevo y evitar la parálisis o el aislamiento en que muchos profesores se resguardan.

La enseñanza de la filosofía en el aula requiere no sólo de profesores bien preparados en los contenidos disciplinarios, sino también profesores que estén dispuestos a examinar las ideas que expresan los estudiantes, y sobre todo a investigar a través del diálogo filosófico.

Es importante señalar la necesidad de actualizar y /o formar profesores en programas que se circunscriban en el ámbito de los programas Enseñar a pensar y Pensamiento crítico para propiciar que los estudiantes sean reflexivos, pensantes y que incrementen su razonabilidad.

Por último quiero recalcar que, aunque muchos profesores tienen una muy buena disposición para la enseñanza de las materias filosóficas en el bachillerato y poseen buenas estrategias didácticas para enseñarla, carecen sin embargo de una formación filosófica básica, sobre todo en la provincia, por ello es necesario fortalecer esta preparación. La formación y actualización de profesores en filosofía debe constituirse en un proceso permanente, es un proceso que no se logra sólo con cursos de actualización, sino que es necesario tener un seguimiento en la preparación disciplinaria y en la formación de metodologías que contribuyan a formar personas críticas. Por ello es importante fortalecer la formación de profesores a través de cursos, diplomados, talleres filosóficos, asesorías, consultorías, seminarios, talleres para elaboración de materiales didácticos gratificantes y significativos, foros, encuentros, etc. así como transformar las aulas en espacios para la reflexión, discusión y cuestionamiento permanente sobre el quehacer educativo.

Bibliografía

Lipman, Sharp y otros. (1992) *Filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Lipman, Matthew, *Pensamiento Complejo y educación*, (1988). Madrid, Ediciones de la Torre, Traducción de Virginia Ferrer.

Splietter y Sharp. *La otra educación*, (1995) Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Harada, Eduardo. *Compilador. (2011) Pensar, razonar y argumentar*, Universidad Nacional Autónoma de México.

21 Giroux, Henry, (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

22 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673s.pdf>. Consultado el 16 de agosto de 2012.

Giroux, Henry, (1990). Los profesores como intelectuales.
Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona:
Paidós.

Educación, Un Camino Hacia la Perfección del Hombre: Tres Reflexiones para la Formación Docente

L.F. Javier M. Temoltzin

Un agradecimiento a mis queridos maestros.
Para mi familia, primera educadora.
A Clau, maestra de mi corazón.
Y a ti, Paquito, siempre.

“Trata a un hombre como es, y seguirá siendo lo que es.
Trata a un hombre como puede llegar a ser, y se convertirá en lo que puede llegar a ser”. -J. W. Goethe.

“Sean perfectos como es perfecto el Padre que está en el cielo”.

-Jesucristo en el Evangelio según San Mateo Capítulo 5 versículo 48

Quisiera comenzar mi breve intervención afirmando tres cosas: 1) La tarea de educar es una actividad de importancia absoluta y radical, 2) Se educa siempre a personas axiológicas, antes que a individuos o ciudadanos y 3) Son los profesores la clave para la perfección personal. Estas tres afirmaciones parten de experiencias fundamentales en mi breve vivencia docente, por un lado la paulatina destrucción axiológica de la sociedad plasmada en el nihilismo patente de muchas familias, la falta de un correcto y adecuado perfil de la persona humana como paso primordial en la tarea de educar personas, y el olvido del buen ser y correcto hacer del profesor. Por todo esto el presente ensayo tiene tres partes de carácter humanista, formal y normativo: la primera es una descripción antropológica del primer contacto educativo de la persona a través de los ojos de la madre, la segunda una respuesta al quiebre o ruptura de la educación familiar y su reparación a través del encuentro con un maestro y tercera, la concepción formativa del ser y hacer del buen maestro.

Desarrollo ahora las afirmaciones mencionadas: Todo ser humano nace dos veces, el primer nacimiento es el biológico/psicológico y el segundo es el académico/intelectual. Del primer nacimiento se ocuparán otros especialistas, para no-

sotros es el segundo nacimiento el que nos interesa. El segundo nacimiento tiene su origen en el primer contacto con la madre, que es también el primer contacto axiológico, y es ella quien desde su pecho y su regazo educa, enseña y comparte. La madre es la primera educadora pues introduce al hijo al universo. Le enseña a vivir en él y a utilizarlo para él. En la aprehensión que el niño hace del universo, siempre está presente la manera en cómo fue dado por la madre. De tal manera que –en la mayoría de los casos– somos introducidos al universo desde el punto de vista materno.

De ahí podemos afirmar que la primera educación es la afectiva, la educación que se da en dicha esfera tiende a ser también la más honda y profunda, y la que más impresiona en nuestra vida. Para un niño recién nacido la realidad tiende a ser caótica, pues pasa de un estado cerrado y estático, a uno abierto y dinámico. La madre entonces funge como una educadora que a través del amor ayuda al hijo a ordenar el mundo y, al mismo tiempo, dándole sentido y significado. Este primer paso sirve también para que el hijo se conozca así mismo como un ser-en-el-mundo y ser-para-los-otros, en el lenguaje de Heidegger.

Con el transcurso de los años el hijo aprende a traducir la realidad y a comprenderla, sin estos pasos el encuentro/choque con la misma realidad desde el nacimiento no se superaría y se viviría en un caos perpetuo. Dicho caos se supera en la medida en que el pequeño ordene y comprenda la realidad, dándole un sentido y un significado. Únicamente de este modo él podrá vivir en la realidad, pero no una vida nihilista y materialista, sino una auténtica vida. Es decir, aquella vida que además de permitir el trabajo, las relaciones, etc. también exalta los valores eternos y trascendentales.

El mejor modo de acceder a esta auténtica vida no es a través de teorías y conceptualizaciones abstractas, si bien éstas son fundamentales en cierto punto de la existencia, no lo son en el primer momento de la vida. Antes bien, la cercanía con el mundo y su aprehensión y ordenamiento intelectual comienza con un encuentro. La educación es, ante todo, un

encuentro con una mirada amorosa que invita a “habitar” el universo, hacerlo nuestro, y mejorarlo en aras del bien común.

El “encuentro” es, primero, con la madre que ayuda a la comprensión ordenada del mundo y, en el que simultáneamente, uno se conoce y comprende a sí mismo. Pero cuando dicho “encuentro” se ve quebrantado ya sea porque no existe una madre/padre, familia o institución que eduque en la vida auténtica sea por las razones que fueren, entonces aparece una ruptura intelectual y emocional en la vida del hijo. Dicha ruptura tiene consecuencias graves y que deben ser atendidas no únicamente con planes o programas operativos rígidos, ni mucho menos con técnicas pedagógicas que miren a la persona como un proyecto, antes bien, la persona, el alumno, ha de ser visto como una madre ve a su hijo: una persona humana, con un destino trascendente y con una “potencialidad” en los valores como el bien, la verdad, la justicia y la belleza. Aquí comienza el segundo encuentro, el encuentro con el maestro.

La época posmoderna en la que vivimos presenta como una de sus características la subjetividad y el relativismo radical, como consecuencia vemos una creciente pérdida de los valores, entre ellos, el valor de la familia. Sin lugar a dudas la familia es la institución primera y originaria de los valores trascendentales más importantes para la vida, pero si la familia se rompe, destruye o quebranta, entonces aquellos valores pierden validez al no ser considerados universales ni necesarios. Parte de la crisis actual en las preparatorias consiste básicamente en que los adolescentes no viven valores, viven en la contingencia permanente.

Hay además una gran problemática en algunas familias mexicanas despreocupadas por los hijos y más ocupadas por su éxito individual, lo que provoca alumnos carentes de valores fundamentales en las aulas como la responsabilidad y el respeto, valores que se inculcan en el hogar familiar. Ante la ausencia de los padres de familia, en muchos casos, entra entonces la tarea del maestro. Tarea que no siempre puede ser cubierta en todos y cada uno de los aspectos, pero que sí empuja a un trabajo holístico e integral.

La persona humana posee algunas dimensiones fundamentales a partir de las cuales desarrolla su condición: es inteligente, libre-responsable, volitiva, afectiva, religiosa, social y política. Solamente a partir de la educación el hombre llega a ser lo que verdaderamente es, en otras palabras, alcanza su perfección al cumplir cabalmente con las dimensiones mencionadas. Las personas hemos sido diseñadas de una manera concreta, diseño que es condición para poder ser lo que somos, y en la medida en que alcancemos la meta de ser nosotros mismos, también podremos decir que nos poseemos real y verdaderamente.

La educación, entonces, funciona como un camino y un puente que permite la relación ecológica y comprometida de la persona con su entorno, así como las relaciones respetuosas y fructíferas con las otras personas, y, asimismo, la educación es el espacio idóneo en donde la persona ordena, estructura, sistematiza y da sentido y significado a las cosas. En otras palabras, la educación es el ámbito en donde la persona abraza y hace suya la realidad, la ilumina y le da un fin.

De éste modo la persona humana se desarrolla y realiza, porque a través de la educación se va configurando y va adquiriendo forma. El alumno despliega lo que está en él, lo que es de suyo, no se va a la escuela a ser inteligente o a ser libre, sino se asiste para potencializar las dimensiones presentes ya en todos, a la escuela se va a ser lo que se es (las dimensiones esenciales que nos conforman), y a distinguirse de los animales y de las plantas, a la escuela se asiste a ser humano, a ser persona. Y es esto fundamentalmente lo que debe guiar y orientar la meta de la educación, el verdadero perfil de lo que la persona humana es. Una educación que no pretenda llevar a un alumno a la profundidad y madurez de sus dimensiones, es una educación destinada al fracaso, sin vocación. El destino de la persona consiste en cumplir con lo que ya de facto es, esa es la razón de ser de la educación, consumir el destino del hombre.

La tarea de la educación se realiza en tres momentos: 1) en la familia, 2) después en la escuela y 3) en la misma persona. De las tres la más importante, me parece, es la última, pues educar es fundamentalmente educarse. Sin embargo, la vivencia de cada hombre muestra que la educación es, también, un “encuentro” propositivo y constructivo, ya mencionábamos el ejemplo de la madre como educadora. La verdadera educación se da siempre en compañía significativa, de ahí que, estoy seguro, muchos de nosotros recordamos amorosamente a un maestro y educador de nuestra infancia, adolescencia y juventud, que ayudó a conformar nuestra propia historia de vida, y a darnos altura, madurez y profundidad. Estoy seguro que estos profesores que recordamos con cariño, poco o nada tenían que ver con técnicas pedagógicas o psicológicas, lo que ellos tenían, antes que un programa operativo, era una correcta, adecuada, verdadera y perfecta visión o perfil de lo que una persona humana es y debe ser.

A lo largo de la historia los hombres y las diversas instituciones han pretendido establecer una idea “clara” de lo que la persona humana es, y han construido teorías y pedagogías diversas con el fin de encuadrar al ser humano y poder darle la educación correspondiente. Sin embargo algunas teorías y pedagogías han fracasado porque, en cuanto teorías, están sujetas al cambio, al devenir de los puntos de vista, de los

caprichos y de las políticas. Una visión o perfil del hombre requiere del conocimiento profundo que el intelecto, la voluntad y el corazón del hombre exigen para sí.

Los jóvenes de hoy piden a gritos ser lo que son, personas. Pero no encuentran fácil el camino, primero, porque el mundo está inmerso en la “dictadura del relativismo” afectando directamente su entorno familiar y, segundo, porque la educación recibida en las aulas está dentro del marco de lo contingente y no de lo que prevalece. La educación no está respondiendo a las preguntas existenciales fruto de las trágicas crisis propias del hombre. Aquí entra el papel fundamental de la Filosofía en las aulas que, a través de la experiencia y las vivencias con el mundo, se va manifestando la persona misma.

En la medida en que se visualice a la persona como lo que realmente es, a través de la experiencia y la reflexión, sin deformaciones intelectualistas, se podrá ofrecer una educación basada en la concepción existencial del mundo, pero una concepción adecuada a las necesidades contextuales en las que el alumno no ignore quién es y sepa comprender en dónde se encuentra, solo así la educación no fracasará, porque se estará educando a personas humanas, perfeccionándolas a cada instante. “Educar es un camino a la perfección del hombre”, rescatando lo propiamente humano que hay en nosotros. Sin caer en reduccionismos y perversiones intelectuales es urgente que la tarea del maestro, con apoyo de las familias, sea precisamente la de conducir a los jóvenes a la perfección, es decir, a lo que es de suyo.

Uno de los errores fundamentales de la educación posmoderna es, a mi parecer, el educar al alumno desde la postura y actitud de lo que se espera de él, en vez de educarlo desde lo que ya es. Si bien encausar al alumno hacia algo mejor es deseable, lo es todavía más si se parte desde una visión o perfil clara de lo que ya es la persona. Cuando no se tiene claro qué y quién se es, tanto la visión y el perfil del hombre como la de la existencia son manipuladas en contra de lo perfecto. Gran parte del problema radica en que las teorías pedagógicas existentes parten de meras opiniones o visiones individuales, privilegiando unas cosas y despreciando otras. Cuando en el fondo la educación es holística e integral, se educa a la persona en cuanto es poseedora de dimensiones que la hacen perfecta, es decir, que nada le falte ni le sobre. La misión del maestro es precisamente –sin que suene pretencioso ni arrogante– la de ser perfecto y, también, perfeccionar a los alumnos, que lleguen a ser lo que son: personas dignas.

Pero no basta con un simple encuentro con un maestro si éste no es, ante todo, un excelente maestro y, con esto, no me refiero al “hacer” en el plano práctico de saber el contenido

total de una asignatura y aplicar las estrategias adecuadas en ambientes de aprendizaje. El maestro ante todo requiere ser una buena persona, un buen ser humano que anhele el ser perfecto del hombre. Una buena escuela se define no por sus instalaciones ni por sus directivos ni tampoco por sus alumnos, una buena escuela lo es gracias a sus buenos profesores, a las buenas personas que en ella habitan. De tal manera que la sociedad y el Estado deben fundar y formar escuelas de las que nadie se avergüence.

¿Pero cómo saber quién es un buen maestro? ¿Existe una manera de saberlo? ¿Cómo saberlo si a mí todavía me falta mucho por alcanzar? Pero me aventuro y yo pienso que sí, podemos aproximarnos y encontrar algunas características y cualidades que nos hagan expresar ¡aquél es un excelente maestro, y una buena persona! Sin embargo encontrar estas características no será posible del mismo modo que una técnica y burocrática evaluación docente, mucho menos únicamente a través de ella.

Primeramente, un buen maestro es un investigador nato. La tarea de investigación de un maestro permite que éste no se atrase, sino que constantemente se renueve. Los cursos-talleres y diplomados de actualización no sirven de nada si el maestro no dedica tiempo a investigar, tendrá conocimientos, pero al final no generará nuevos pensamientos, y terminará por ser un mal maestro. El maestro necesita confrontarse con el conocimiento y trabajarlo incansablemente.

Esto parecería una utopía, puesto que por muchos años, miles de profesores nos hemos dedicado a repetir lo que otros han dicho. La verdadera diferencia radica en que tenemos que investigar y hacer nuevo el conocimiento, es cierto que muchos de nosotros tampoco podemos darnos el lujo de rehacer una y mil veces la misma clase, pero hay que intentarlo y ser constructores del conocimiento. Las clases en el aula requieren de reflexión permanente en el que no se pierda de vista dos cosas: que la ciencia está en constante cambio, y que nuestros alumnos son investigadores y científicos, colaboradores nuestros, en la tarea del conocer.

Además de lo anterior la educación, se ha dicho bien, no es la mera transmisión de conocimientos, es un encuentro y es una relación personal que llama e impacta, pero que también empuja a la refundación constante de los saberes y a la apropiación de ciertas destrezas. El buen maestro necesita vivencias –no hablo aquí de experiencia profesional– necesita confianza en sus vivencias y confianza en los alumnos. En última instancia lo que se pretende es que el estudiante haga suyas esas vivencias que le permitirán desenvolverse en cualquier contexto.

Ahora bien, se corre muchas veces el peligro de que las vivencias sean teorizadas y sistematizadas, cuando esto ocurre el conocimiento y la educación se vuelven casi imposibles; hay ciertas asignaturas que requieren mejor de la observación y escucha atenta de algún experto en la materia, no podemos negar que cada asignatura tiene su propia naturaleza, y debemos actuar en consecuencia a ella. Recordemos simplemente a nuestros mejores maestros, aquellos que influyeron en gran parte el curso de nuestra existencia, en cierto punto se aprende a ser buen maestro a través de la observación de otros buenos maestros, atentos a lo que hacen y cómo lo hacen, viviéndolo.

Un buen maestro requiere también de despertar el interés del alumno en la materia, de manera que el alumno se vea animado a convertirse en un nuevo investigador de dicha área de conocimiento. Así, pues, un buen alumno es resultado de un maestro dedicado que ha logrado que el alumno investigue, piense por sí mismo, cuestione, reflexione, analice, interprete, compruebe, ofrezca alternativas. Es por ello que las mejores clases son aquellas en las que la cátedra se vuelve un diálogo abierto y franco, en otras palabras, la clase necesita ser interactiva; con esto no quiero decir juegos o actividades físicas necesariamente, la interactividad de una clase la percibe el alumno cuando el maestro está al tanto de todo, cuando lanza preguntas, cuando hace pensar, cuando reconoce que no sabe, cuando investiga con el grupo, cuando demuestra su anhelo por aprender, etc. Así, la educación es, por tanto, un encuentro dialógico en una comunidad.

Nuevamente, recordemos a nuestros buenos profesores de la adolescencia y juventud, ellos nos familiarizaban con su asignatura, nos hacían hablar el lenguaje de su ciencia para que, entonces, los cuestionáramos y juntos avanzáramos en la educación de nuestras personas. Estos profesores no se colocaban como amos y señores de una verdad eterna, por el contrario, eran colegas que respetaban nuestra propia vía de acceso al conocimiento y aprendían con nosotros. Sin embargo, me parece que esta postura ha sido exagerada por ciertas pedagogías, hasta el punto que la figura del maestro como autoridad ha desaparecido. Hay que tener cuidado. Sí, el maestro es también -junto con los alumnos- operador del conocimiento, pero incuestionablemente es él quien sabe más del tema. La relación entre maestros y alumnos se convierte entonces en un dinamismo en el que el estudiante reconoce una auténtica autoridad del que sabe más, ha dedicado tiempo y estudio, pero también el maestro se coloca como un constructor de la ciencia y los saberes. Nada fácil.

Para superar esto último es necesario la figura de autoridad no únicamente intelectual, sino también la moral. Se aprende

más con el ejemplo, es cierto, pero no basta el ejemplo científico sino también el ejemplo ético. Se puede saber mucho de matemáticas o de filosofía y, al mismo tiempo, ser una mala persona. No podemos evitar en nuestras clases expresar valores o antivalores. Hay buenos profesores pero que son despreciados por su actuar moral. Y hay casos de malos profesores pero que son admirados por los alumnos por su ser moral, y este es otro tipo de enseñanza igualmente importante y tan urgente como la intelectual. Confrontar pensamientos, ser honesto consigo y con los demás, ser respetuoso con las ideas de los otros, aportar a la cultura y nunca dejar a un lado las convicciones que enaltecen la dignidad y perfección de la persona, son características fundamentales del buen maestro.

Finalmente, la formación docente -tanto intelectual como moral- es algo que no debe dejarse a la ligera, es importante siempre confrontar, comprender que una teoría pedagógica ofrece progresos y, también, retrocesos, no existe la teoría perfecta en la educación. Se requiere de valor para decir ¡no! a una teoría que no favorezca a la persona, se necesita fuerza y voluntad para reconocer cuando lo nuevo es mejor que lo viejo, pero también cuando lo viejo es mejor que lo nuevo. No valen en la educación las defensas apasionantes, mejor la cordura, la paciencia y la prudencia. No basta en la educación las evaluaciones docentes ni a los alumnos, cuando el hombre es un eterno enigma cambiante. Se requiere decir no a la cantidad y sí a la calidad. Hace falta decir ¡sí! al cambio, al cambio bueno y auténtico, aquel que dignifica al hombre, hace falta valor para nunca dejar de comenzar de nuevo, decir sí a la crítica, sí al alumno y sí al maestro íntegro. El buen maestro tiene el valor de decir no a las ilusiones del poder, del dinero, del placer, a la ganancia deshonestas, el buen maestro dice no a la corrupción y a toda hipocresía y cinismo, dice no a todo actuar grotesco, no al egoísmo y a la violencia; y en cambio dice sí y abraza el amor auténtico, el que nunca se cansa de darlo todo, el amor sin medida.

Reseña curricular del L.F. Javier Montiel Temoltzin

El maestro Javier Montiel Temoltzin es oriundo del Estado de Tlaxcala y Licenciado en Filosofía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Cuenta con el Diploma en el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) y la Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS).

Ha participado en algunos congresos de Filosofía como:

- "Filosofía de San Agustín de Hipona" (UPAEP-2005) con el tema: "San Agustín, un encuentro y una mirada".

- "Filosofía en México" (UPAEP-2007) con el tema: "Importancia de la Filosofía en México".
- "Encuentro nacional de estudiantes y pasantes de filosofía (CONEFI-BUAP-2008)" con la ponencia: "La revolución industrial, un análisis sobre la esencia del progreso".
- "Encuentro nacional de estudiantes y pasantes de filosofía (CONEFI-UAT-2010) con la ponencia: "Esencia de la técnica moderna. Una mirada en Heidegger".

Actualmente trabaja como profesor de tiempo completo en la UPAEP en el área de preparatorias, en el Plantel Santa Ana Chiautempan, Tlaxcala. Realiza estudios de Diplomado en Desarrollo Humano; y estudios de Maestría en Ciencia y Gestión Política en la misma casa de estudios.

La práctica docente es la entrega por la educación

Mtro. Oscar González González

Como sabemos, el trabajo del docente es holístico ya que apela a los diferentes ámbitos de la educación: conocimiento, cultura, desarrollo social, de valores y moral, identidad personal, etc., persiguiendo la conformación, a través de la actividad académica y social en el aula, del mundo interior representacional, mental que engloba pensamientos, habilidades y estrategias cognitivas.

Este proceso de interiorización da forma y permite el desarrollo del estudiante. En consecuencia, la mejora del estudiante eleva la calidad educativa. Y es en ese momento cuando se da la identidad, puesto que el docente debe de ser parte inherente al alumno, ser su guía y guardia, puesto que se enfrenta a tantas vicisitudes en este mundo cambiante. El estudiante del Nivel Medio Superior es el paladín del cambio. Los docentes somos los motores que generamos su camino, sin atajos, de frente y con ímpetu para escalar, levantarse y continuar, firmes y decididos.

Es verdad que esto no es fácil, pues contamos con muchos distractores en nuestro desempeño profesional, en ocasiones nuestra tarea de educar es casi imposible. Por ejemplo, hoy nos enfrentamos al uso de la tecnología de una manera desproporcionada y desmedida; las redes sociales, el chat, uso de la internet, de manera dependiente, que sin darse cuenta va generando una transformación a su forma de vida y los aleja cada vez más del ámbito familiar, social y por supuesto educativo. Los jóvenes estudiantes son la población más vulnerable por la búsqueda de su identidad propia de su desarrollo humano.

En la actualidad, la labor de los docentes se ha vuelto cada vez más compleja, ardua y desafiante. En su momento se pensó que las tecnologías de la información y la comunicación sustituirían a los maestros, poniendo al descubierto la poca habilidad de las TIC's para la enseñanza. Sin embargo, no es así lo antes mencionado: justo en esta era de la In-

ternet, el papel del docente es piedra angular para orientar y canalizar a las generaciones actuales.

La aldea global del presente siglo, ofrece muchos retos en la vida cotidiana de los estudiantes, quienes requieren el desarrollo de varios tipos de saberes. Como los ha definido la UNESCO: saber aprender, saber ser, saber hacer, saber convivir. Integrar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para ello, implica un gran esfuerzo de la institución, maestros y padres de familia.

Hoy en día el docente ha modificado su práctica, siendo ésta más dinámica por el uso de recursos tecnológicos abundantes, haciendo de la clase amena e interesante, antes, solo se quedaba en el salón de clases con el pintarrón y el marcador, además de la mucha o poca ilustración y mística del maestro.

La era del conocimiento que nos toca vivir trae consigo modelos pedagógicos innovadores, prueba de ellos, las competencias en el Nivel Medio Superior, que hacen a la práctica docente interactiva, dinámica y de compromiso académico, de compromiso emocional, social, de compromiso cultural y ético-político. Que transforman al profesor, en un ente obligado al ejercicio de la docencia en crecimiento. Y partiendo de aquí, es claro decirles, como sabemos, que la función de nosotros los docentes no se limita a la transmisión y explicación de contenidos, sino de canalizar el desarrollo del potencial intelectual que es útil para la construcción del conocimiento Y de la existencia del ser.

La intervención del docente en la vivencia del proceso del aprendizaje, en función de las competencias consistirá; como punto de partida, hacia el impulso de crecer en organizar los contenidos tomando como centro el planteo de problemas, en realizar presentaciones estructuradas del material de estudio, en proponer situaciones prácticas similares a las reales, en favorecer el proceso de reflexión, la adquisición y la profundización de fundamentos teóricos como base de las soluciones de problemas y la toma de decisiones y, en evaluar las actividades de los alumnos. Sostener sus progresos,

interpretar y ayudar a comprender los errores, presentar tareas cada vez más complejas, así como intervenir en forma diferenciada según las características de los alumnos, orientar ante los obstáculos y avances que ellos experimentan durante el proceso de aprendizaje.

La existencia de los docentes ha crecido y no se ancla en el contexto áulico únicamente, ellos; así como ustedes, maestras y maestros que nos acompañan, tienen que planear los contenidos que se abordarán en cada clase, analizar resultados, modificar estrategias de enseñanza para alcanzar el resultado esperado y de la misma manera en que prevén su práctica docente, también se preocupan en actualizarse día a día en estos tiempos competitivos que nos toca vivir.

Muestra palpable, la que en estos momentos estamos viendo en el Segundo Foro Internacional de Filosofía de la Educación Media Superior, La Formación Docente y Ciudadanía Democrática, ustedes maestros.... ¡No son los jóvenes del futuro!, son los docentes del presente entregados a esta humilde labor de educar...felicidades maestras y maestros presentes.

Se espera también que los docentes sean, en su propio desempeño, ejemplo de las capacidades que pretenden enseñar. Que desarrollen sus competencias docentes mediante un proceso basado en la resolución de problemas, en la reflexión a partir de su propia práctica y en la fundamentación del hacer.

Modificar la praxis que lleva a cabo el docente, deviene a realizar vínculos entre su práctica áulica y la reforma educativa que dan respuesta al enfoque de competencias que estamos viviendo, misma que implica un proceso de actualización del profesorado; esto sucede por la existencia cotidiana en la educación y, desde luego, por el planteamiento y resolución de nuevas situaciones-problema que deben resolverse en las aulas y fuera de ellas.

Como sabemos, la característica del constructivismo, es que el alumno es poseedor de conocimientos, con base a los cuales habrá de construir nuevos saberes y no pone la base genética y hereditaria en una posición superior o por encima de los saberes. Es decir, a partir de los conocimientos previos de los educandos el docente guía las enseñanzas para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje.

Es un cambio de visión en la educación que hace de la enseñanza una forma más activa, por lo que requiere igualmente

de la participación de los padres de familia para que realicen con sus hijos proyectos educativos y didácticos, y se comprometan con los aprendizajes. El diseño de una situación didáctica, el trabajo en equipos y la resolución de problemas ofrecen un universo de posibilidades de aprendizaje más cercanos a la vida real de los jóvenes.

La reflexión de la práctica docente permite un crecimiento de desarrollo humano y laboral, y se necesita cuando se quiere mejorar el quehacer del maestro. Propuesta que se reivindica al pretender desterrar vicios y malos hábitos para dar pie a un cambio de paradigmas o a un nuevo enfoque curricular... La práctica docente es la entrega por la educación.

Ahora bien, la conducta de un individuo está supeditada al contexto en el que se desenvuelve y por ende, el estudiante de Educación Media Superior está directamente ligado a las enseñanzas que sus profesores le otorguen, brindándole así, la oportunidad de elegir sus existencias en el aquí y el ahora. Esta conducta puede convertirse en algo muy modesto y limitarse a modificar un poco la mirada sobre las cosas, la imagen de uno mismo o el deseo de comprender.

Quiero concluir con una pregunta y a la vez darle respuesta a la misma: ¿Quién acepta el desafío de seguir en la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior? ¿Quién?

Con toda seguridad, todos los docentes que están aquí presentes...y un servidor....también.

Gracias...

Pensar filosóficamente la tarea de Educar: la necesidad de transformar la práctica docente

Mtro. Siddhartha Adrián Martínez Bermúdez

Muchas gracias.

Primeramente, es muy agradable estar aquí con ustedes, también es muy agradable ver que con esta diadema me parezco a uno de los temerarios o a uno de Los Bukis, no pensé que fuera a tener ese impacto visual.

Como bien comentaba el maestro, yo soy profesor de la Preparatoria 16, sin embargo, soy un profesor novato, tengo dando clases apenas dos años, mi profesión es la de artista visual y cuando entro a dar clases a la preparatoria me doy cuenta que tengo una práctica deficiente: siento la necesidad de transformar mi práctica, siento la necesidad de mejorar mi práctica. Yo no me considero un excelente maestro, tengo muchas deficiencias.

A partir de ello decido entrar a la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, con la intención de revisar mi profesión docente, con la intención de revisar qué es lo que hago en la práctica.

Es muy curioso porque creo que cuando un docente decide transformar su práctica y escudriñar dentro de lo que hace en el salón de clases, el proceso es muy similar a Alcohólicos Anónimos. Un alcohólico, no porque le diga su mamá sus hijos, su familia, sus amigos, que deje de tomar, va a dejar de tomar.

Un alcohólico deja de tomar hasta que él lo considera necesario, porque toca fondo y porque está convencido de que no puede con el problema y entonces tiene que transformarse.

Igualmente, yo decido tocar fondo muy rápido en mi proceso como docente y siento la urgencia de revisar mi práctica.

Ahora bien, yo concibo que la formación docente que se centra en la investigación de la propia práctica, es similar a una disección.

Cuando yo acudía a mis primeras sesiones en la Maestría, un asesor me comentaba que había que descuartizar la práctica, que había que desmembrarla. Mi personalidad es morbosa, mi personalidad es grotesca y me atrajo ese punto de vista. Comencé a investigar y me di cuenta que las descuartizaciones no eran muy cuidadas.

Por ejemplo, revisando entrevistas a algunos líderes de la Familia Michoacana, encontré que tenían escuelas de descuartización, escuelas de sicarios. En ellas se esperaba dentro de los objetivos de enseñanza, que el aprendiz o el aspirante a sicario descuartizara un cuerpo en mínimo tres minutos. Entonces el proceso no es muy cuidado, es un vulgar desmembramiento, es brutal.

Sin embargo, la disección tiene más que ver con la investigación de la propia práctica, porque es más sistemática, es más organizada, depende del escudriñamiento de un cuerpo, de cortar repetidamente a un cadáver para evaluar su estado general.

Entonces concibo que la práctica tiene un cuerpo. Aquí yo voy hablar de mi propia práctica, no me siento capaz de generalizar a la práctica, porque considero que todas las prácticas son diferentes, todos los profesores imprimimos nuestra personalidad en la práctica y, por lo tanto, aquí voy hablar de cómo soy yo.

En este caso ésta sería la anatomía de mi práctica: mi práctica tiene un fenómeno, que es lo que abarca todos los hechos que suceden en el salón de clase y todos los hechos que suceden en el salón de clase pues presentan segmentos.

En mi caso, yo tengo un segmento cuando entro a clases de confusión e inactividad. Por ejemplo, llego renuente a dar clases. A veces pienso: "Qué bonito día y echarlo a perder con estos muchachos que están aquí". Trato de evadirme, trato de sobrevivir y, por ejemplo, pierdo algún tiempo conectando el equipo, nombro lista, es decir empiezo a sobrevivir y la consecuencia es que genero un momento de confusión e inactividad en mis alumnos.

Cuando por fin me aferro a que voy a dar clase, empiezo con un repaso de la clase anterior; introduzco al tema que vamos a tocar en ese momento, desarrollo el tema y por último, tiendo a cortar abruptamente mis clases:

“-Se llegó la hora, ya me voy...”; ni siquiera con matices, con nada de sensibilidad al tema que estoy viviendo: de una manera brutal doy un corte a la clase y escapo lo más pronto posible del aula.

Dentro de todos esos segmentos hay acciones, las cuales son divididas en intencionadas y no intencionadas.

Las acciones que nosotros realizamos dentro del aula son como el aparato locomotor de la práctica. Por medio de nuestras acciones podemos mantener a los alumnos en un estado constante de tensión o un estado de relajación. Hay acciones que son involuntarias y muy similares a las del sistema digestivo: son movimientos involuntarios, pero que existen.

También tenemos acciones muy bien planeadas, tenemos acciones que nosotros estudiamos y con las que anticipamos cuál va a ser la reacción del alumno.

Si mi práctica tuviera un cuerpo, más o menos así sería: todo abarcado por el fenómeno, posteriormente los segmentos, las acciones y las intenciones.

Tomo el ejemplo de la disección porque creo que en un proceso de formación docente donde el maestro analiza su propia práctica, realmente está analizando un cadáver de la práctica. La práctica tiene su momento en la historia, la práctica tiene su lugar en el tiempo.

En este caso el análisis del cadáver de la práctica yo lo recuperé por medio de un registro audiovisual que vacié por escrito, con todas las acciones, enumerando cada una de las acciones y de esa forma empecé a estudiar los cadáveres de diferentes sesiones de mi práctica.

Cada acción que yo realizaba tenía que escudriñarla de acuerdo a las preguntas ¿qué hago?, ¿cómo lo hago?, ¿para qué lo hago? y ¿qué produce?

Existen muchas otras herramientas de análisis de la práctica: los diarios de campo, los diarios de clase, las entrevistas, etcétera. Pero en mi experiencia de maestría el registro se endiosaba, pareciera que es concebido como el medio más eficaz para reconocer lo que uno hace en la propia práctica.

Y yo creo que no es así, porque si bien los docentes podemos ser personas honestas, podemos ser personas confiables como personas, como docentes posiblemente seamos mentirosos, seamos mañosos, arrastremos vicios y arrastremos manías dentro del aula.

Por ejemplo, cuando yo mismo trataba de interpretar una de las acciones, la interpretaba a mi conveniencia, pues no tenía dentro de mi línea de asesores alguien que verificara si mis interpretaciones eran reales. No tenemos una línea psicológica que nos ayude a la interpretación de las acciones. Tenemos una línea metodológica, una línea teórica, una línea de intervención, pero la interpretación nosotros podemos amañarla a nuestra conveniencia.

Yo encontré acciones muy recurrentes, por ejemplo, “hablo demasiado en clase”. Mi justificación era: “bueno, es que quiero abarcar todos los temas del programa”. Y esa no era la verdadera intención, pues realmente hablo demasiado en clases porque soy narcisista, porque me gusta que me escuchen, porque concibo a mis alumnos no como alumnos, sino como espectadores, esa es la realidad. Sin embargo, durante el proceso de interpretación nadie me lo vigilaba.

Muchas veces uno es disciplinario o autoritario en clase. Es muy fácil que uno intérprete esa acción diciendo “es que necesitamos disciplina en las clases porque es el mejor ambiente para el desarrollo de las competencias”.

En mi caso no es cierto, yo era disciplinario en clase porque tenía miedo de mis alumnos. Después me convertí en represor de mis alumnos.

Es muy interesante que existan estos sesgos, porque el proceso de autoconocimiento de la práctica radica en la honestidad del maestro y no todos los maestros somos honestos. Es como si de repente usted cometiera un crimen; entonces, usted mismo se agarra y usted mismo se lleva a la delegación, y usted mismo se auto-tortura y se da unos tehuacanazos para soltar su confesión. E igualmente, usted mismo se lleva con el juez, pero resulta que ustedes mismo es el juez y usted mismo es el jurado y usted mismo es el abogado defensor y usted mismo es la contraparte y usted mismo es el que emite la sentencia. Todo este proceso donde uno es juez y parte implica desconfianza.

Entonces, lo que yo propongo es que existan otro tipo de herramientas. Por ejemplo, el testimonio del maestro, el cual es un ejercicio similar a lo que hacen los criminólogos cuando entrevistan a un delincuente.

Yo sentí que para conocer mi práctica necesitaba a alguien que supiera interpretar mis acciones. Entonces, me sometí a testimonios con profesionales de la salud mental que dirigían una entrevista. Al final, sin darme cuenta había dicho cosas íntimas que me permitieron conocer cosas más crudas sobre mi personalidad que debí de tomar en cuenta en mi investigación.

También concibo otras herramientas, por ejemplo, sesiones de automatismo muy similares a las que utilizaban los artistas surrealistas. Sesiones de escritura automática, donde realmente no estemos reflexionando lo que estamos escribiendo y exponamos sin ataduras morales características inconscientes de nuestra personalidad.

A partir de todo este proceso, puedo entonces encontrar ciertas características de la práctica, que me van a permitir estudiarlas dentro de una Unidad de Análisis.

Las Unidades de Análisis no son otra cosa que las vísceras de la práctica. Una víscera realiza un conjunto de acciones con una intención determinada. Este es el ejemplo de una Unidad de Análisis que yo construyo sobre mi propia práctica:

Tengo una intención primordial: trato obsesivamente de que mis alumnos se identifiquen conmigo y viceversa, estoy obsesionado con identificarme con mis alumnos, y para ello tengo un conjunto de acciones que obedecen a esa intención: permito que los alumnos bromeen sobre mi aspecto, digo groserías para reforzar mis ideas, utilizo lenguaje informal en las clases, cito muchos ejemplos personales, doy demasiada atención a los intereses contraculturales de los alumnos y mantengo una disciplina flexible.

Después de tener la posibilidad de estudiar mis unidades de análisis encuentro características muy particulares, características muy honestas, que se van a convertir en el diagnóstico de la práctica. El diagnóstico de la práctica no es otra cosa que la caracterización de la práctica, un conjunto de síntomas y signos que me permitirán evaluar el estado de salud de mi práctica docente.

Voy a compartirles el diagnóstico de mi propia práctica al que yo he llegado hasta el momento:

- *Trato obsesivamente de identificarme con mis alumnos.
- *Presento una personalidad narcisista y vanidosa en el salón de clases.

- *Recurro a la exposición de contenidos morbosos y violentos para llamar la atención de mis alumnos.
- *Soy exagerado en mis ejemplos y discursos dentro del salón de clases.
- *Busco sugestionar mentalmente a mis alumnos e intento manipular sus respuestas y criterios.
- *No me relaciono con mis alumnos de manera personal o privada.
- *Temo perder mi estatus de maestro y jerarquía dentro del aula.
- *Laboralmente tengo tendencia a la sobrevivencia y a la improvisación creativa, más allá de la planeación.
- *Soy crudo, inoportuno o imprudente en mis comentarios y acciones dentro o fuera del aula.
- *Busco oportunidades dentro de la clase para tratar de demostrar mi desacuerdo con cualquier nivel de autoridad.
- *Disfruto el humor negro y hago chistes o comentarios crueles de mis alumnos con otros maestros.
- *Y finalmente también añadiría que no siempre logro los objetivos de enseñanza.

Si ustedes se dan cuenta, por medio de estas características recogidas a partir de un proceso honesto, puedo encontrar ya problemas en mi práctica, puedo encontrar deficiencias, que entonces ya estaré en la posibilidad de intervenir, ya estaré en la posibilidad de corregir para la verdadera transformación de la práctica.

El llamado de todo este discurso es para que los procesos de formación docente deben sean más profundos. Deben interesarse más en cómo es el maestro, en cómo es su personalidad, cuáles son sus vicios, cuáles son sus manías, cuáles son sus obsesiones.

Por ejemplo, actualmente estoy cursando PROFORDEMS. Estoy en el tercer módulo de PROFORDEMS y puedo decir que PROFORDEMS no me ha sido significativo, me da tedio, me enfada estar en PROFORDEMS. (Aplausos)

Gracias. Espero que el SEMS no decida correrme después de esto.

En este caso, a mí me da tedio PROFORDEMS porque no da margen para la crítica. En PROFORDEMS puedo aprender sobre lo que son las competencias, cómo se escribe una competencia, diseñar recursos y materiales didácticos en base a competencias, puedo aprender las ideas de Biggs, las ideas de Marzano... pero para mí ése no es un curso formativo, porque no es profundo. Para mí ése es un curso informativo de simple alineación.

Entonces, el llamado es para que los cursos formativos sean verdaderamente profundos, sean significativos y en ellos el maestro decida cambiar su práctica por convicción y no por decreto: sea el decreto 442, 444 ó 447.

Muchas gracias.

Las competencias filosóficas transversales y el conocimiento transdisciplinario en el bachillerato

Dr. Miguel Agustín Romero Morett²³

Quiero agradecer a las autoridades de la Subsecretaría de Educación Media Superior la invitación a este diálogo con los demás panelistas y con los profesores e investigadores que han venido a participar en este encuentro. Quiero ofrecer a ustedes la recuperación de la experiencia docente como profesor de filosofía en el nivel de bachillerato, pregrado y postgrado, en la Universidad de Guadalajara, en el contexto de una cavilación teórica.

Parto del supuesto del desdibujamiento, cuando no de la desaparición de las asignaturas filosóficas en el sentido propio, y la dificultad de la transversalidad de las competencias filosóficas y a la vez, la oportunidad, por esa vía, de buscar el conocimiento transdisciplinario en los programas de bachillerato. Me pregunto si por la vía de la transversalidad y la transdisciplinariedad del conocimiento es posible incidir en la formación de los jóvenes hacia la adopción de una ciudadanía responsable. Aventuro que es posible, en la medida que el ensanchamiento de horizontes conceptuales y de habilidades ubica a cada estudiante en la dáda de la responsabilidad y la libertad.

Como una notación al margen reconozco que finalmente se aborda el tema de las competencias filosóficas, habiendo deslindado su dimensión y significado de las competencias de cuño laboral, vinculadas al sistema económico global, pues no hace mucho abordar el tema de competencias filosóficas hacía levantar las cejas y la indignación de muchos profesores y alumnos. En la Universidad de Guadalajara el modelo curricular con base en competencias y en particular las competencias filosóficas, generaron convocatorias y asambleas que, si en su momento obedecieron a intenciones políticas, a la distancia muestran que hubo un asombroso desconocimiento del tema.

²³ Coordinador de la Licenciatura en Estudios Liberales, Profesor investigador del Departamento de Filosofía, Universidad de Guadalajara

En este ejercicio de recuperación de la práctica docente insistió en que, en el caso específico de las preparatorias de la Universidad de Guadalajara las asignaturas tradicionales de la filosofía han perdido su nombre y, en cambio, se han vinculado a otras asignaturas o a subtítulos suplementarios, por ejemplo, "Identidad y Filosofía", con el riesgo real de que la unidad de aprendizaje se incline más hacia lo psicológico que a lo filosófico. Con el nuevo nombre los significados filosóficos, los temas y problemas se han difuminado y han quedado los esfuerzos un tanto aislados, si bien indudablemente valiosos, de algunos profesores de la materia que, con base en su propia formación filosófica han producido libros de texto en los que se recupera el contenido filosófico. Sin embargo, los contenidos de estas propuestas no siempre son atendidos de manera profunda por los profesores a causa de que la mayoría de ellos no estudiaron la licenciatura en filosofía y, en la marcha, se han formado a fuerza de lecturas individuales.

A este desdibujamiento debemos añadir que el tema de las competencias en el terreno de la filosofía no ha quedado suficientemente claro y, en numerosos casos aún no se le desvincula de los prejuicios originarios del tema en relación con las competencias laborales y con el capitalismo clásico o con el neoliberalismo actual. Las habilidades filosóficas constituyen operaciones de pensamiento de especial complejidad centradas en la reflexión y la creación de los temas, problemas y metodologías de la filosofía, entre las que destacan las habilidades de pensamiento lógico, analógico, analítico, sintético, sistémico, dialógico, hermenéutico, simbólico, metafórico, de construcción de aforismos y de categorías de pensamiento, de argumentación y de acercamiento con extrañeza al mundo. Estas habilidades encuentran sus formas de expresión material en la producción de documentos académicos, en la disertación oral, en el debate con los textos y con los interlocutores, en la generación de diversos y múltiples productos intelectuales, como programas de estudios, análisis políticos, propuestas conceptuales de organización ciudadana y política. A ello añadimos que las habilidades de carácter social y las actitudes y valores asumidos como resultado de la reflexión filosófica, se traducen en comportamientos ciudadanos de

solidaridad y de respeto. Resalto sobre todo que una de las expresiones en las que la filosofía deja su mejor impronta, si bien no necesariamente expresada de manera material sino simbólica, radica en la conformación de un proyecto de vida, a la vez, personal y ciudadano. En ello se recupera la propuesta originaria de los antiguos: educar para la participación en las decisiones de la polis.

La manera como podemos reconocer las habilidades en cuestión radica fundamentalmente en efectuar lecturas y análisis profundos de los textos de los filósofos, un ejercicio hermenéutico que en sí mismo constituye una puerta de entrada al mismo desarrollo de habilidades. Lo que de manera directa podemos reconocer en ese ejercicio radica en que las habilidades son expresadas a la manera de racimos, pues vienen juntas, por ejemplo, las habilidades de orden analógico con las de orden analítico; la actitud dialógica y el valor por la democracia, y solamente en ejercicios de distinción didáctica pueden ser separadas y revisadas de manera individual.

La transversalidad

Ante el hecho de que diversas universidades, como la Universidad de Guadalajara no han revertido la medida de convertir las materias filosóficas híbridas, donde la filosofía tiende a difuminarse y extraviarse de manera definitiva, una posibilidad de conservar y, acaso, extender los alcances del pensamiento filosófico en el bachillerato, consiste en tomar en serio el supuesto de la transversalidad de las habilidades filosóficas mediante el entretrejo de los métodos filosóficos y científicos en las diversas unidades de aprendizaje.

Por definición, las competencias transversales permean los programas de estudios en diversas direcciones y no quedan circunscritas a los contenidos particulares y a la expectativas de ninguna de las unidades de aprendizaje. En cambio, se descubren, diseñan y aplican bajo la amplitud conceptual de los métodos de las ciencias, las artes, las técnicas, las humanidades y la filosofía. Así, por ejemplo, el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico no queda reducido a las ciencias formales sino que encuentra sus campos de aplicación en todos los demás ámbitos disciplinares. De la misma manera, las habilidades de pensamiento analógico se aplican lo mismo en el diseño de modelos de explicación científica de los hechos físicos que de interpretación de los acontecimientos sociales.

Por ello, es por la vía de las metodologías de la filosofía y de la ciencia como las competencias pueden adquirir esa dimensión transversal, con la ganancia de la transdisciplinariedad. Los métodos de la filosofía poseen la especial ventaja de su aplicabilidad a todos los ámbitos del conocimiento y a todas

las unidades de aprendizaje del bachillerato. Sin embargo, es necesario profundizar en las estrategias y acciones específicas a partir de las cuales la transversalidad filosófica puede realmente concretarse. Por ejemplo, el método fenomenológico, de cuño eminentemente filosófico, ha sido aprovechado de manera fecunda por los sociólogos de la vida cotidiana, convirtiéndolo en una fenomenología de la intersubjetividad social. Junto a ello, la búsqueda de los significados originarios, de las preguntas a los que los textos pretenden dar respuesta y la reconstrucción de dichos significados con la realidad actual, constituye un ejercicio metodológico de cuño filosófico que ha permeado a diversos ámbitos cognitivos. Tenemos el ejemplo de la exégesis de los libros sagrados de las religiones, la interpretación de los textos filosóficos antiguos, el análisis del discurso político o el análisis literario. En todo ello figura una hermenéutica, incluyendo la de la vida cotidiana. De esa manera un mismo método se expresa, con sus homogeneidades y sus diferencias, es decir, de manera analógica, en diversos ámbitos cognitivos. Este es pues, un ejemplo, de cómo por la vía de los métodos, se puede impulsar el desarrollo de habilidades de reflexión y creación filosófica de manera transversal a los programas de estudios y las unidades de aprendizaje. Como se comprenderá, no es nada fácil en términos operativos por el celo natural de cada unidad de aprendizaje que salvaguarda su propio contenido y sus propios métodos; a ello deberíamos añadir la dificultad de incidir en la voluntad de los profesores de las asignaturas afines y no tan afines a la filosofía para que atraviesen del área de confort de su conocimiento al área de desconocimiento de otras opciones disciplinares.

De la misma manera, los profesores e investigadores de filosofía están convocados a conocer de manera profunda los métodos de las diversas ciencias y disciplinas; la aclaración no es vana pues en mi experiencia local es común que los profesores desconozcan y rechacen un trabajo de investigación o de tesis porque en su decir, no es de corte suficientemente filosófico, como si sólo lo filosófico fuese abordar a Kant o a Hegel. De cualquier manera el problema ya no es sólo de orden epistemológico, sino práctico, operativo y de voluntad.

La transdisciplinariedad

Las competencias filosóficas transversales pueden incidir en la apertura del conocimiento bajo el enfoque de la transdisciplinariedad, lo cual se traduce, nuevamente, en una dificultad de orden epistemológico y otra de orden operativo. En el orden epistemológico es necesario asumir que la realidad puede entenderse como un conjunto de sistemas complejos que no pueden ser aprehendidos de manera simple, lineal o directamente, sino a través de esfuerzos de desmaramañamiento

de las madejas de causas. En dicho desenmarañamiento la ciencia nos acerca a la verdad, pero a una verdad provisional, y no de manera secuencial o lineal, sino a la manera de re-estructuraciones y re-significaciones continuas que, con cada dato relevante, todo el universo del saber se rediseña, como si imitara el juego de cristales de un caleidoscopio. La ciencia es búsqueda, no es verdad absoluta. Es duda, no es dogma, es historia de sí misma. Es percepción sensorial pero sobre todo es diálogo entre teorías, es ruptura continua de paradigmas, es acercamiento intrínseco entre ámbitos de conocimiento.

La transdisciplinariedad es, en la visión de la realidad compleja, un acercamiento metodológico y un encuadre doctrinal en el que se integran teorías, métodos, técnicas, instrumentos de búsqueda y recolección de información de diversos ámbitos cognitivos; este enfoque metodológico asume que la realidad posee una dimensión múltiple y compleja en cuya comprensión, interpretación e intervención los enfoques disciplinarios tradicionales y separados mediante murallas metodológicas y conceptuales no alcanzan a dilucidar el mundo de lo real.

Por esa limitante, al efectuar un acercamiento a los problemas, es necesario asumir la pluralidad de enfoques de investigación. La transdisciplinariedad se refiere a la investigación bajo la óptica de la unidad cognitiva que sobre-pasa los reductos de las disciplinas y que, en cambio, incorpora y entrelaza el conocimiento científico, la experiencia extra-científica, los métodos de la filosofía y el abordaje de los problemas de investigación más allá de lo puramente conceptual, abriendo el espacio a una visión sistémica.

De la misma manera que podemos hacer una hermenéutica de la vida cotidiana, reconociendo las estructuras de significación de la sociedad, podemos revisar la dinámica del mundo físico mediante la visión dialéctica de la naturaleza; igualmente podemos aprovechar el acercamiento con extrañeza de la fenomenología para comprender el comportamiento humano; o podemos construir los escenarios dialógicos de la vida política y democrática de nuestra nación; podemos efectuar un debate con los textos actuales de cuño religioso; podemos reconocer los procesos epistemológicos de construcción de las categorías de pensamiento de la ciencia, de las humanidades, de la técnica y de la propia filosofía; podemos revisar la dimensión simbólica de las expresiones de nuestra cultura humanística y tecnológica; podemos abrir sistémicamente nuestros horizontes de comprensión de la realidad iberoamericana para reconocer patrones comunes de significado en los procesos históricos que, para bien y para mal, hemos vivido; podemos vincular los métodos y la lógica del pensamiento filosófico a todos los ámbitos de la vida. A la vez, es necesario crear y vivir escenarios dialógicos, analíticos, críticos y

operativos con niveles de eficacia y junto a ello liberarnos de la visión segmentada de la realidad. En suma, podemos convertir, en el sentido más filosófico del término, la vida de cada estudiante convirtiéndolo en un proyecto de vida solidaria y dialógica, democrática.

Como se comprende, no es nada fácil llevar a la práctica estas propuestas, casi ubicadas en ámbitos de utopía; no es nada fácil la integración y entrelajado de los ámbitos cognitivos disciplinares tradicionales pues, para ello, es necesario que los expertos efectúen una epojé de su propio saber profundo, de la sobre información que los satura, de sus categorías de pensamiento, de sus lenguajes especializados, de sus acervos de experiencia, para dar cabida al acervo de los demás y de las demás ciencias. No es nada fácil llevar la enseñanza de la lógica y de la ética a los congresos, a las sedes bancarias, a las catedrales, a los palacios de gobierno, a las oficinas de las corporaciones transnacionales, a los partidos políticos. Debemos enfrentar una nueva transvaloración de todos los valores. De momento, continuar con la conversión de los jóvenes y nuestra propia conversión es un camino posible, punto de partida, que no término de llegada.

Ante la posibilidad deseada de que alcancemos esta conversión, podemos reconocer elementos que facilitan la transdisciplinariedad y transversalidad del conocimiento en los programas de bachillerato, tales como los siguientes:

- Los estudiantes de bachillerato son miembros de la cultura tecnológica, de la imagen de la información y la comunicación. ¿Cómo puede esta inserción aprovecharse en el aprendizaje de la filosofía, de sus temas y problemas? ¿Cómo aprovechar el acervo de los jóvenes de bachillerato en la navegación en la red, en la comprensión intuitiva de la lógica y manejo de la computación y la tecnología? En este aspecto es necesario recordar el efecto de simplificación del lenguaje y de las estructuras mentales que los jóvenes se conforman como resultado de la tecnología.
- El interés de los profesores de filosofía por ampliar continuamente su horizonte epistemológico, de tal manera que podríamos crear programas de formación orientados a comprender cómo se conforman las estructuras mentales o cognitivas a partir de la transdisciplinariedad y la transversalidad. Como un aspecto puntual derivado comprenderíamos de manera profunda la conformación de estructuras de pensamiento en el contexto mítico – metafísico – religioso que sufrió la filosofía respecto de la ciencia; contrastaríamos analógicamente el método científico y los métodos filosóficos y atenderíamos esta cuestión: ¿Cómo se construye el pensamiento creativo, el pensamiento dialógico, dialéctico y formal?

- Podemos conocer y reconocer los procesos epistemológicos de conformación de valores en el contexto del ambiente académico del bachillerato y del entorno social, institucional y organizacional en donde los jóvenes se desenvuelven.
- Junto a los criterios de transdisciplina y transversalidad es necesario replantear una filosofía educativa que subyace en la perspectiva de enseñanza de las habilidades filosóficas y en el aprovechamiento académico de las tecnologías de información y comunicación.
- Igualmente, es necesario valorar el recurso formativo del auto pensamiento, la auto reflexión, la auto cognición, el soliloquio, entre el sujeto y su propia razón, entre el sujeto y su propia emotividad.
- Requerimos revisar cómo los estudiantes de bachillerato trascienden o pasan de las estructuras mentales propias a las estructuras cognitivas de la filosofía, cómo transitan del sentido común al pensamiento filosófico y cómo se construye el pensamiento simbólico – analítico. Una manera podría ser a través del desarrollo de habilidades de problematización filosófica y de argumentación y orden de ideas, por ejemplo, valiéndonos del recurso del párrafo como unidad de pensamiento y de los signos de puntuación como cortes y enlaces argumentativos. Me refiero, pues, al desarrollo en los alumnos, de habilidades de pensamiento escrito, con su respectiva argumentación, orden y secuencia de ideas, procesos de inferencia válida, distinción entre lo descriptivo y lo analítico, entre otros recursos del pensamiento.
- Dado su carácter cuestionador, deberemos fortalecer metodológicamente el pensamiento crítico de los jóvenes, aquél que cuestiona, que distingue prejuicios y subjetividades de un pensamiento realmente problematizador, que reconoce sus propios fundamentos y soportes, que convoca a pensar en las implicaciones de los asertos y las acciones, que explica las razones de lo que sostiene, que precisa el camino por el que concluye, que debate con los textos y reconoce su valor filosófico o científico. En el impulso del pensamiento crítico impulsamos la adopción de la propia responsabilidad, autogestión y toma de conciencia.
- No hay pensamiento crítico sin pensamiento profundo. Es necesario recuperar los contenidos densos, las teorías, los autores, los datos, los hechos, para no quedarnos en formatos y en vacíos.
- En suma, podríamos inducir el conocimiento profundo de la filosofía mediante la transversalidad de las habilidades de pensamiento filosófico y la transdisciplinariedad del conocimiento.

Bibliografía:

Boisvert, Jacques. (2004) La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. FCE. México.

Hadot, Pierre. ¿Qué es la filosofía antigua? FCE

Romero Morett, M. A. (2006) El desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.

Schuster, Federico L. (Compilador) (2002) Filosofía y Métodos de las Ciencias Sociales. Manatíal. Buenos Aires.

Tensiones en la Filosofía en la Educación Media Superior

Mtro. Víctor Florencio Ramírez Hernández

Gracias.

Muy buenas tardes.

Recuerdo cuando me inicié en la docencia. Llego al aula. No puedo dejar de ver los rostros y miradas de mis estudiantes (claro, ahora los veo menos que antes). En ese momento se me hacen presentes esperanzas, pues tengo la oportunidad de dar sentido a mi vida ayudando a que otros, a que ellos den sentido a la suya. Pero también me asalta una angustia. Por un momento que no sé hasta cuándo se extienda, su vida depende de mí. No sé hasta dónde llegará ese impacto.

Junto con esa oportunidad he tenido la de compartir con muchos profesores, -cuando digo “muchos” es porque se trata de un número que yo no imaginaba-formas de ver, de hacer y de ser en el aula. Y en ese compartir mi angustia y mi esperanza creen exponencialmente.

Por ello agradezco esta oportunidad de acrecentar mi esperanza, aunque también mi angustia.

Lo que presentaré es un fruto híbrido del análisis, la reflexión y esas experiencias que me producen angustia y esperanza.

Por lo anterior y por lo que viene es que festejo la realización de este foro como un encuentro de razones, además de que agradezco la invitación y el trato que he recibido.

Presentaré cuatro apartados. Primero, un comentario sobre la democracia. En segundo lugar, reflexiones sobre el título de este panel. Después, tensiones en la Filosofía en la Educación Media Superior, tomando en cuenta las relaciones entre la práctica docente y ciertas condiciones de la democracia. Concluyo con tareas para la formación de profesores de filosofía, aunque tal vez no sean tareas y sean solamente algunos rasgos de estas tareas.

Debo advertir que no hay relación uno a uno entre las tensiones y las tareas.

Inicio, pues, con el comentario.

La democracia se considera como un fin o un medio, no obstante parezca ser la mejor forma de convivir, solucionar problemas y gobernarnos, no puede ser el fin sino un medio. Por su carácter de medio se agregan calificativos “democracia efectiva” o “democracia solidaria”, por ejemplo. Es un medio para construir mejores condiciones de vida para la sociedad y los individuos, en el que haya oportunidades para el desarrollo de las capacidades personales y colectivas.

Este medio requiere del diálogo, de la confrontación racional y razonable que genere cambios en quienes participan en ella. Para la democracia entonces se necesita formar sujetos capaces de pensar por sí mismos en contextos plurales, procesar críticamente la información que obtienen o reciben y compartirla para, junto con otros, generar conocimientos, valorar, tomar decisiones y dar seguimiento a sus acciones.

Entro ahora al título de este panel, destaco de él tres elementos: Enseñanza de la filosofía, retos y necesidades.

Sobre la enseñanza de la filosofía.

Ha sido común en el discurso pedagógico hablar del proceso enseñanza-aprendizaje. Presentaré algunas interpretaciones de esta frase. La primera: «basta que haya enseñanza para que se dé el aprendizaje». La segunda: «es necesario enseñar algo para que el estudiante la aprenda». Hay una tercera interpretación en la que enseñanza y aprendizaje son dos procesos independientes.

Frente a estas interpretaciones llega a decirse que no importa si lo que se da es enseñanza o es aprendizaje, que lo fundamental es lograr los aprendizajes esperados. La afirmación anterior enfrenta con que gran parte de lo que aprendemos -y

aquí me refiero a conceptos, habilidades y actitudes- depende de la manera en que lo aprendemos, del proceso mismo de aprender.

Esto lleva a fijarse en el proceso de aprender y a preguntarse qué aprendizaje se pretende. La interrogante genera una aspiración: que la enseñanza no esté centrada en sí misma o en los contenidos, sino que se dirija a propiciar el aprendizaje de los sujetos.

Si acierto al decir que estas interpretaciones corresponden con las imágenes que los profesores tenemos del proceso educativo, es necesario preguntar qué impactos tienen en nuestra práctica y particularmente en la que corresponde a la filosofía.

Exploremos otra idea: qué visión tenemos los profesores de la filosofía.

Para algunos es una compilación de conceptos generalmente asociados a personajes importantes. Estos conceptos deben ser mostrados, aclarados y explicados a los estudiantes. En cuanto a los estudiantes ellos deben estar atentos a escuchar, entender y repetir las informaciones o las explicaciones que dé el profesor.

¿Cómo se eligen tales informaciones? A veces no se lee el programa y la elección depende de los usos y costumbres. El profesor elige para enseñar lo que se ha venido enseñando o lo que aparece en libros de texto. Pero en mucho lo que se ha venido enseñando ha ido elegido sin preguntar por qué o para qué de su enseñanza. Sin otros criterios para su inclusión. En cuanto al libro de texto, llega a convertirse en la guía de trabajo, de contenidos y logros. Así, la intención del profesor no es lograr los propósitos de aprendizaje sino «terminar el libro». El asunto se agrava si el libro ignora los propósitos formativos de la asignatura o es ajeno a ellos. También se da que el profesor decida qué enseñar copiando lo que otros enseñan, sin pensar que al hacerlo entra a un círculo vicioso.

Otra visión que tenemos de la filosofía es que se trata de un hacer. De ahí que aprender filosofía sea aprender a hacer filosofía, a hacer algo con la filosofía o hacer algo filosóficamente. La diferencia entre ambas visiones de la filosofía, como compilación de conceptos y como un hacer, se relaciona con el carácter de la filosofía en la educación: informativo o formativo. Para una visión se trata de un conjunto de datos que el estudiante debe acumular, repetir o en el mejor de los casos aplicar. En la otra visión, la filosofía tiene el doble papel de hacer un aprendizaje, al mismo tiempo que medio para lograrlo, de modo que conceptos y habilidades filosóficas se constru-

yen cuando los estudiantes (y el profesor) interaccionan en torno a ciertos objetos (preguntas, textos, imágenes) lo que propicia una cierta manera de ver, de hacer y de ser.

Frente a estas dos visiones tenemos que cuestionarnos cómo pensar la filosofía en la educación media superior: como enseñanza, como aprendizaje o como aprender.

Sigo en el título.

En la palabra “reto” hay una carga doble, asociada a la amenaza o a un propósito difícil de alcanzar. Si pensamos en términos de enseñanza, un reto para el profesor está en qué hacer para llamar y mantener la atención de sus estudiantes, pues su éxito está en atraer la atención para que la información sea recibida y, con ello, asegurar su recuerdo o su posterior aplicación. Así, la amenaza a que se enfrenta la enseñanza de la Filosofía consiste en un choque entre el estudiante y la disciplina o entre el estudiante y la escuela: su distracción, su falta de interés, sus intereses -presumiblemente contrarios a la disciplina- o elementos relativos a sus habilidades, limitaciones en la lectura o en la escritura, por ejemplo.

Si atendemos a la Filosofía en el sentido de aprendizaje o de aprender, además de pensar en retos es conveniente hacerlo en tensiones. En el tránsito de la enseñanza al aprendizaje de la Filosofía, la práctica docente puede estar sometida a fuerzas opuestas que la atraen. En el siguiente apartado abordaremos algunas.

Finalmente, aparece en el título de este panel la palabra “necesidades”. Detectar necesidades lleva a identificar qué se debe subsanar o arreglar. Su búsqueda hace mirar hacia el pasado, en retrospectiva, pero si tomamos la imagen de democracia, que hemos esbozado en un principio, y reconocemos en la Filosofía un hacer, entonces demos abordar la necesidad prospectivamente.

Así, lo primero es identificar la persona y sociedad que queremos, para luego preguntar qué aportará la Filosofía a la formación de esa persona o sociedad. Si la Filosofía es aprender a conocer y valorar críticamente, mediante el diálogo y la confrontación de visiones, un aprender a clarificar sentidos, reconocer coincidencias y diferencias, valorarlas y vislumbrar condiciones posibles de acción y de interacción. La tarea que tenemos es indagar con qué contamos como profesores y qué necesitamos para diseñar y conducir el proceso de aprender y para lograr ese aprendizaje.

Paso al tercer punto, a revisar, después de haber revisado el título, algunas tensiones.

Aprender para vivir en la sociedad actual, dada la diversidad que la caracteriza, supone aprender desde la democracia y en ella, y esto como una condición no solo de pervivencia, sino de supervivencia; no sólo para coexistir, sino para hacerlo de mejor manera. La democracia es así una forma de interacción, de conocimiento y de acción, más allá de ser un proceso electivo de gobierno.

En las sociedades actuales hay confrontaciones que no pueden superarse debido a intereses irreconciliables. Hay diferencias de creencias, necesidades, valores, diferencias en el acceso a recursos para satisfacer las necesidades y deseos. Varias de estas diferencias tienden a ampliarse, lo que lleva a distanciamientos mayores, a la exclusión o a choques violentos entre grupos o individuos que integran la sociedad.

Si se trata de mejores condiciones de convivencia, aprender para la vida exige aprender a reconocer esa diversidad, la diversidad de intereses, de prácticas, de intenciones, de creencias, de normas y de valores, que coexisten en la sociedad para, a su vez, imaginar y promover oportunidades para la discusión, el acuerdo, el respeto o el mutuo beneficio, oportunidades que acorten las distancias y aminoren la exclusión, que eviten la violencia y procuren la interacción pacífica.

Así, se hace presente la primera tensión a que se enfrenta la práctica docente. ¿Cómo ver a la democracia?, ¿seguir viéndola desde la enseñanza o transitar a verla desde el aprendizaje o desde el aprender?

Segunda tensión. Ubicar en el centro del proceso educativo al aprendizaje es una suerte de movimiento copernicano, es remover a los sujetos de un sitio que ha sido culturalmente asignado y aprendido. En la enseñanza el profesor está colocado como protagonista por ser quien muestra o explica, quien trasmite los conocimientos, quien hace asequible la información. En cambio, en el aprendizaje o más precisamente en el aprender, en el centro de ubican los sujetos y sus interacciones. Así, propiciar el aprender como tarea del profesor es diseñar situaciones para que los estudiantes hagan algo y al hacerlo aprendan; no sólo que capten u obtengan información, sino que la generen o regeneren mediante procesos de investigación.

La tarea docente es conducir esas actividades o mejor dicho coordinarlas, es decir, acompañarlas; guiar no desde fuera, sino junto con quienes aprenden. En este sentido, si el propósito es aprender para la democracia es necesario que el aula y la clase sean espacios para practicar los procesos de deliberación, que sean oportunidades para aprender a discutir discutiendo. Pero una discusión auténtica o fructífera, un diálogo crítico debe hacer que los sujetos rebasen sus horizontes

iniciales. Así, la buena discusión se nutre del conocimiento y el autoconocimiento, de modo que el aula también es una preparación para explorar posturas y sus fundamentos para confrontarlas. La confrontación lleva a aprender a valorar valorando y de ahí aprender a decidir participando en diálogos deliberativos para tomar decisiones y luego recuperando esta experiencia mejorar el proceso.

Pero si el profesor es quien valora y expone su valoración a los estudiantes, si es quien muestra la información cada vez que dice algo que los estudiantes podrían decir por ellos mismos, cada vez que expresa una conclusión a la que los estudiantes podrían llegar por sí mismos, cada ocasión que explicita las razones que los estudiantes podrían identificar u ofrecer, los está privando de la oportunidad de aprender o de aprender mejor. Entonces, y aquí está la tensión, cómo imagina la clase y cómo se ubica en ella, cómo nos imaginamos, ¿en el centro, en uno de los centros, en varios centros, desdibujado o ausente?

Tercera tensión: Está relacionada con las actitudes y su aprendizaje, el hacer filosófico es un ejercicio de conocimiento y valoración a través de la reflexión, la crítica y el diálogo. Éstos, como procesos de construcción personal-colectiva, inciden en el cuestionamiento sobre uno mismo: cómo se quiere ser, para qué, por qué y con quiénes.

Por escuchar los cuestionamientos, respuestas y razones de los otros, por confrontarse con ellas, se trata de un ejercicio que siendo colectivo fomenta la soberanía personal. Pero si es un proceso de autodirección, ¿corresponde este impulso a la libertad con la imagen de debe ser que tiene el profesor? ¿Hasta dónde puede o está dispuesto a dejar su papel rector y regulador de quien intenta inculcar valores para en cambio propiciar que el estudiante aprenda a valorar? ¿Hasta dónde puede o debe ingresar a la esfera individual para enseñar actitudes y evaluarlas? ¿O hasta dónde puede promoverlas y luego propiciar su evaluación?

Cuarta tensión: La autodeterminación se da en un marco en que el desarrollo de las propias capacidades, lejos de igualar a los estudiantes acentúa sus diferencias. Las capacidades personales, la propia historia no sólo impulsan a buscar y tener experiencias particulares, sino que influyen en la manera que éstas se recuperan y valoran. Sin embargo, esta mismidad, lejos de tratarse de una tarea en solitario, se nutre necesariamente de la otredad. Es en el ejercicio de encontrar, reconocer y contrastar las propias acciones y sus fundamentos con los de otros que el sujeto puede desarrollar sus propios recursos cognitivos y emocionales. Frente a ello, ¿dónde se ubica el profesor? ¿En propiciar la diferenciación o en igualar

a los alumnos, en tratar como iguales a quien de suyo son diferentes?

Quinta tensión: Hay otra tensión que por su amplitud rebasa la práctica docente e impacta en el contexto institucional e interinstitucional: ¿cómo ver a la Filosofía y por ello de qué manera considerar su aprendizaje: como un hacer o un producto cultural? En el caso de verlo como un producto cultural, ¿qué contenidos deben ser elegidos? Estas cuestiones llevan a una tensión entre lo deseable por aprender, como una aspiración a la democracia que entrelaza conceptos, habilidades y actitudes, y “lo académicamente correcto”, terminar el programa o el mosaico variopinto de requisitos para ingresar al nivel superior.

Una sexta tensión atraviesa tanto la práctica docente, como la institucional: la concepción de las competencias. Una manera es entender que quien logra la competencia es competente. Y si no,... es incompetente. Dicho de otro modo, hay ganadores y perdedores. La evaluación finalmente sirve para clasificar, lo que contiene una pisa de exclusión. Por el contrario, otra manera de entender la competencia que corresponde como se entiende en el Sistema Nacional de Bachillerato, como un hacerse responsable de, lo cual supone primero conocer. En este sentido, la evaluación se convierte en un medio para mejorar. La tensión para la práctica docente está ahí: competencia para rivalizar o competencia para hacer con otros.

Supongamos que el profesor se inclina por propiciar el aprender y lograr aprendizajes y no se centra en la enseñanza. Entonces su concepción de las competencias lo hará diseñar y coordinar actividades que favorezcan la inteligencia colectiva o actividades en que ésta se ignore y prevalezca la inteligencia en solitario. He aquí la tensión: ¿para qué aprender? ¿Para competir y, a su vez, para ganar o perder, o para compartir recursos cognitivos y emocionales para mejorar individualmente y en lo colectivo?

Y con esto entro a las tareas. Quizá no sean tareas y sí rasgos para algunas tareas.

Independiente de que acierte en lo que he presentado o en su caracterización, estas tensiones nos colocan a los profesores entre la utopía y la distopía: en una sociedad ya conocida y hablada quizá desde el confort, la seguridad de tener una plaza docente o hasta el cansancio, la resignación, la desesperanza, la impotencia o la burocratización, en una sociedad de “más de lo mismo” o, por el contrario, en una sociedad que puede ponerse en tránsito de construcción. Las tensiones que he expuesto nos colocan para optar entre la Filosofía

como un “conjunto de conocimientos” en una región aislada o como una práctica que se relaciona mediante múltiples y diversas conexiones con las ciencias, las tecnologías, las artes... con la vida nuestra de cada día y de cada hora.

Considero que frente a lo anterior hay pues algunos rasgos claves para la formación docente. Espero que no suene a decálogo. Intentan ser rasgos propositivos, nada más.

Que el profesor aprenda a diseñar las clases colocando al aprender y al aprendizaje en el centro; lo que conlleva desarrollar estrategias para hacer de la clase de Filosofía un espacio-tiempo para o de aprender haciendo.

Que el profesor aprenda a diseñar y coordinar las actividades de aprendizaje basadas en la acción y la interacción de los estudiantes, de manera que se gesten una cultura que promueva la libre circulación de ideas, la originalidad, la racionalidad, la razonabilidad y la independencia de criterios.

Si pretendemos personas y una sociedad que confíe en la palabra y no en los golpes o las armas, debemos enfrentar dos grandes obstáculos: la cultura del silencio y la cultura del grito. En la primera se aprende a no hablar, a callar. Y en la otra se aprende a no escuchar porque está uno ensordecido. Para evitar estas dos culturas el profesor necesita aprender a confiar en el diálogo, la reflexión y la crítica como formas de construcción emocional y cognitiva. Y para aprenderlo, la formación docente debe estar constituida por ese tipo de acciones.

Si el mundo escolar nos enfrenta como profesores con formas distintas e incluso contrarias a nuestro modo de vida, el mundo extraescolar tiene aun más y mayores diferencias. Aprender a convivir a la diferencia frente a situaciones inéditas y cada vez más complejas obliga a salir de las parcelas en que se ha colocado y separado al conocimiento. Así otra tarea para la formación docente está en hacerla en y desde la interculturalidad y la transdisciplinariedad, esto implica que el profesor se enfrente con sí mismo y lleve al aula la realidad como objeto de investigación.

Por cierto, el desarrollo de las competencias como se establece en el Sistema Nacional de Bachillerato no se logrará mientras la organización escolar y la práctica docente no transiten hacia estos dos elementos o hacia estos dos estados: interculturalidad y transdisciplinariedad. Esto, además, requiere evaluar las prácticas docentes y escolares, así como los planes y programas de estudio.

Siguiente tarea: que la práctica docente haga uso de las tecnologías de la información, la comunicación y la interacción. Lo que llamamos web 1 y web 2, considerando que éstas tienen promesas y riesgos: alejar a quienes están alejados, acercar a quienes se encuentran lejanos pero alejar a los cercanos, favorecer el trabajo colaborativo o empujar al aislamiento, impulsar la comunicación o propiciar la invasión a la privacidad o la agresión, propiciar el aprender o la cultura del copio y pego. En otras palabras, el profesor debe propiciar que los estudiantes aprendan a usar responsablemente esas tecnologías como medios de conocimiento e interacción.

La otra tarea para la formación y el desarrollo docentes está en la cohesión social. La práctica docente debe generar en el aula igualdad de oportunidades para quienes de suyo son diferentes. No se trata de generar un pensamiento común sino un espacio común para el pensamiento, por ello implica favorecer que los estudiantes, desde sus diferencias, analicen, acuerden y evalúen reglas de interacción para lograr los propósitos con que ingresaron al diálogo, que sus acciones tengan fuerza y continuidad, y se fortalezca su sentido de pertenencia e integración. Lo anterior exige a los profesores aprender a reconocer y a establecer reglas de interacción, negociar, ceder en intereses y consensuar acuerdos.

Si las tareas o rasgos anteriores se logran mediante el diálogo crítico y la argumentación para clarificar sentidos y entendidos, identificar supuestos, evaluar argumentos, confrontar posturas y tomar decisiones, tal vez haya una tensión inicial que nos coloca entre la utopía y la distopía, una tensión que exige una tarea fundamental en la formación docente: desarrollar aquello de lo que carecemos como profesores.

Concluyo.

Hay un riesgo en el horizonte cercano, la amnesia a corto plazo, la que puede hacernos olvidar que hemos reflexionado que la tarea inicial de la educación filosófica es cuestionar el para qué: qué persona y sociedad queremos formar, el por qué, las razones, las buenas razones que podemos formular, y luego el qué.

De manera vital para la educación filosófica otro gran riesgo de amnesia a corto plazo es colocar de nueva cuenta en el centro a la enseñanza y al contenido, y de esta manera olvidar que el aprendizaje depende del proceso de aprender.

Para aprender a ser una sociedad deliberativa no debemos olvidar que es fundamental deliberar. Para aprender a lograr que otros aprendan a participar como profesores y autoridades, tenemos que aprender a conocer, valorar y participar. De

nosotros, como profesores, depende la continuidad y fortalecimiento de espacios de reflexión como éste. Espero que a partir de diciembre no nos inunden la amnesia y el olvido, que persista la esperanza y se renueve mi angustia.

Muchas gracias.

La Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior: Sinergia de la acción y de los diferentes actores de la sociedad

Mtra. Ena Bella Armenta López

Buenas tardes a todos. Antes que nada, me siento muy afortunada de tener la oportunidad de estar aquí con todos ustedes, compartiendo esta esperanza y este deseo de que la educación se convierta realmente en una oportunidad de crecer, pero en una oportunidad mutua de crecer, tanto para el maestro como para el alumno. Nos enriquecemos unos de otros, aprendemos unos de otros y creo que eso es lo primero que tenemos que tener claro los maestros, no importando la asignatura que enseñemos.

Iniciaré mi ponencia, pero antes de ello haré un comentario, antes de subir estábamos bromeando un poco, y ayer incluso en la comida bromeaba también con algunos de los ponentes que hay tantas coincidencias en lo que pretendemos plantear aquí, que si uno va tachando la idea que trae en su ponencia para no ser repetitivo, pues podría correr el riesgo de quedarse con el "gracias" del final.

Entonces encontrarán muchas ideas que tal vez ya ha escuchado y eso, lejos de angustiarme, me alegra, me alegra porque dicen por ahí, aquí traigo una cita, que "los grandes cambios provienen de una sinergia de la acción y de los diferentes actores de la sociedad, en un esfuerzo conjunto". Y cuando estamos todos tan de acuerdo, creo que podemos sumar nuestras acciones para que ese cambio sea más próximo, más pronto y, a lo mejor, más notable.

Doy inicio ahora sí. Dice: La poca claridad sobre el porvenir y el sentido que debe tomar la educación en un mundo donde convive una sociedad cosmopolita, centrada en información y el conocimiento, hace difícil la construcción de una identidad geo-sociocultural del propio docente.

Resulta esencial que el docente, como agente social activo, en relación directa con los aprendices, se reconozca parte de un contexto histórico político y se haga responsable de pensar alternativas que respondan a dilemas actuales y dejen ver

con esperanza y alegría a ese otro, el alumno, un escenario en el que es posible hacer posible otros mundos. Formar ciudadanos autónomos, responsables, libres, será viable sólo en la participación comprometida de docentes, que desde el reconocimiento del otro y la necesidad del aprendizaje mutuo, despierten en sus aprendices el valor ético de comprometerse en proyectos comunes.

Hablemos de formar docentes con un pensamiento crítico, con conocimiento y el deseo de continuar aprendiendo, capaces de argumentar y respaldar sus argumentos, no sólo con la razón, sino con la acción y la práctica.

La percepción generalizada de un desvanecimiento de la razón y la función de la educación escolarizada ha llevado a las instituciones educativas y a los docentes a ser sin ser y a estar por estar.

La falta de identidad y compromiso han desencadenado una creciente pérdida de responsabilidad social ante la formación integral de las nuevas generaciones.

Resulta difícil para los profesores dar sentido a lo que hacen, a lo que intentan enseñar y aprender; da respuesta a preguntas como: ¿qué debemos hacer y qué podemos hacer para poder sentir, perdón, para dar sentido de nuevo a la enseñanza de la filosofía desde nuestra práctica, cuál debe ser el discurso, las estrategias de acción, las políticas que convicción y voluntad nos lleven a la construcción de un nuevo sentido del ejercicio del filosofar cuando muchas veces no nos sentimos en completo dominio de los saberes y competencias de la propia filosofía?

La revaloración del docente como facilitador del conocimiento y de las competencias filosóficas, así como las finalidades y funciones de la educación hacen necesario el replanteamiento sobre los conocimientos y competencias que se aprenden y se enseñan y las implicaciones de la participación docente en el proceso de aprendizaje planteado. Es necesaria la revisión el replanteamiento de las prácticas docentes actuales y

las implicaciones que tienen en relación con la planificación y el despliegue de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Ante este escenario vacío causado por la incertidumbre los docentes debemos reconocer el hoy como un tiempo de tránsito hacia un nuevo periodo en el que un mundo regulado por la perplejidad ha puesto en crisis instituciones, autoridades y valores.

El temor que provoca el compromiso de crear escenarios donde sea posible aprender a ser, a hacer, a pensar y convivir no ha sido fácil de superar; culpar a otros de lo que no quiero hacer o no soy capaz de hacer ante los nuevos contextos educativos por miedo al fracaso, tal vez, no ha dejado a algunos paralizados.

La responsabilidad de ser maestro y tratar de brindar conocimientos, habilidades y actitudes a otras personas que les permitan la integración activa a una comunidad en expansión caracterizada por el pluralismo propio de la diversidad ideológica, cultura y política que impera en la colectividad global no es nada fácil. El simple hecho de pensar alternativas del propio actor docente comprometa a una búsqueda constante y reflexiva sobre el aprender a enseñar pero, sobre todo, el aprender sobre lo que se pretende enseñar.

Es necesario construir un proyecto de participación docente profesional, una participación que nos lleve a replantearnos en para qué y el cómo de nuestra colaboración con las instituciones educativas que intentan definir la manera de formar individuos que se reconozcan como ciudadanos responsables y autónomos partiendo de que la educación debe ser un instrumento que ayude a las personas a desarrollarse y socializar en busca de mayores niveles de igualdad y cohesión social, la enseñanza misma debe dar respuesta a una realidad integrada por un escenario social, económico, político y cultural distinto a los existentes cuando fuimos formados la mayoría de los docentes en activo.

Identificar la existencia de identidades concéntricas presentes en cada individuo nos permite ir aprendiendo lo que somos como resultado de la interdependencia geo-sociocultural necesaria para lograr conocimientos pertinentes al contexto actual. Como docentes debemos asumírnos agentes de cambio y no sólo pensar alternativas sobre las necesidades formativas del propio maestro en contextos que parecen haber olvidado el pasado y sólo vivir el presente, sino socializarlas con aquellos que creemos en posibilidad de enriquecerlas y apoyarlas en la ejecución toda vez que suponen un bien común. Este foro es un ejemplo de esa oportunidad de compartir.

La deliberación y la argumentación racional deberán ser habilidades base en la formación docente, desde la libertad y la autonomía estas permiten el desarrollo de una persona moral completa, conducta, carácter, valores, razonamiento y emociones.

Será importante que como docentes partamos del reconocimiento de nuestras necesidades, aprendamos a dialogar en forma abierta y empática para tratar de sobrellevar en forma exitosa la incertidumbre sobre el efecto que tendrán nuestras prácticas de enseñanzas sobre nuestros jóvenes aprendices.

Busquemos plantear alternativas de acción, que desde el compromiso y la responsabilidad individual aporten a una solución común.

En ideas de la formación docente, se deben buscar favorecer la autonomía, la justicia y la libertad, así como un compromiso ciudadano para actuar en conocimiento, con determinación y constancia ante los distintos escenarios que se vayan presentando en nuestra práctica profesional.

Se trata de formas dos entes que como expresa Adela Cortina, nos esforcemos porque deseamos servir como profesionales suficientemente informados y reflexivos sobre cómo desde la enseñanza de la Filosofía podemos ser parte activa en la construcción de nuevos mundos posibles, mundos más humanos.

La cooperación y el compartir conocimiento y experiencia es, sin duda, el camino para que los docentes expertos y noveles apoyen a las nuevas generaciones en la búsqueda de alternativas orientadas a resolver problemáticas que dificultan la existencia de una sociedad global, organizada y solidaria que analiza, propone y ejecuta acciones inteligentes, que buscan dar respuestas pertinentes a problemas comunes.

Seamos formadores tutores de nuevos docentes desde nuestras experiencias y fundamos con acciones concretas la necesidad y el compromiso de ser parte activa dentro de esta sociedad global.

Comuniquemos la pertinencia de abrazar desde la voluntad individual alguno de los proyectos comunes de la humanidad, como el ahorro energético, con la reforestación, la conservación animal, la promoción de la salud, la desnutrición, la promoción de la diversidad cultura y la tolerancia ente esta.

Como personas en proceso de humanización constante es indispensable que los docentes conozcamos la necesidad de vivir desde nuestro proceso formativo profesional, una serie de

experiencia dirigidas que enriquezcan nuestro conocimiento y modelen nuestro actuar a partir de la luz que puede dar el conocimiento y la razón que nos permitan discutir la necesidad de un autonomía responsable, no individualista, que reconozca la necesidad del otro para aprender lo que es hoy, lo que puedo ser y lo que seré.

Se trata de repensar cómo, qué y para qué del enseñar Filosofía. Se trata de centrarnos en la figura del docente como ese actor importante en el reparto de la obra educativa necesaria para pensar en que otro mundo son posibles.

Para cerrar mi participación hago llevar a la Subsecretaría de Educación Media Superior el siguiente mensaje por parte de los docentes del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, que imparten la materia de Filosofía, la mayoría de ellos no filósofos.

Los contenidos han sido revisados y propuestos, las competencias filosóficas deseables en los egresados de bachillerato han sido planteadas, los docentes hemos sido capacitados en el PROFORDEMS sobre diseño y didáctica en general.

Ahora requerimos una formación especializada sobre los saberes de tipo conceptual y procedimental de la Filosofía, ya que sin conocimiento resulta complejo intentar construir en nuestros alumnos competencias.

Gracias.

La impertinente pertinencia de la estética

Dr. José Luis Barrios Lara

Comentario inicial

Muchas gracias por la invitación que me hacen a este coloquio. Segundo, me siento como político tomando el poder en este atril tan raro, pero bueno, hecha esa salvedad y el vértigo que tengo ante el movimiento que esto supone, espero no ir a hacer un ridículo enorme ante ustedes.

Inicialmente con las prisas y con los apuros que siempre con los que uno suele responder a invitaciones como las que me hicieron para esta ocasión, puse un título tentativo que espero dedicarme a descalificar todo este tiempo de mi ponencia; en realidad eso es lo que quiero. Ya no “la importancia de la estética en la enseñanza media superior”.

A cambio de eso les sugiero titular mi ponencia de La impertinente pertinencia de la estética. Me gustaría jugar con esta idea de lo impertinente como pura pertinencia en lo que se refiere a una parte extraña de la filosofía que es la estética. Extraña, por lo que supone su un nacimiento histórico: nace como una disciplina en el siglo XVIII y como parte de la reflexión filosófica y política de la ilustración. Aquí no voy a abundar, según entiendo muchos de ustedes son profesores de bachillerato, supongo con formación filosófica, entonces no voy a desarrollar demasiadas precisiones históricas, sólo las que sean estrictamente necesarias para contextualizar mi participación del día de hoy.

0. Preliminar

Bajo riesgo de partir de una auto-descalificación, pues al fin y al cabo soy un profesor, pero asumiendo el riesgo que mi “enseñanza” versa sobre la Estética, me gustaría empezar esta participación con dos citas, que al mismo tiempo son una provocación y una expectativa. Como el poeta y el pintor que deben ser expulsados de la República de Platón por mentirosos, tal vez esta provocación de expectativa o si prefieren

esta expectativa provocadora, quiere dar paso a ciertas reflexiones alrededor de esa borrosa e inexacta disciplina nacida en el siglo XVIII como un afán colocar el algún lugar lo que parecía desbaratar el saber científico, moral y político de los comienzos de la modernidad, pero que también inquietaban desde en el mundo clásico al Filósofo, al grado que el artista y el poeta le eran hostiles a la República.

1. Estética, engaño y delirio

Empiezo pues con dos citas que es su oposición lo que desean es inquietarnos sobre el tema que nos convoca:

Este paisaje es decisivo: no es entonces en tanto mimesis que hay que rechazar el arte del pintor o del poeta épico-trágico, sino en tanto mimesis phantastiké, en tanto arte que simula y engaña y cuyo juego consiste en conferir una consistencia real a puras apariencias. En esto reside su diferencia, o su especificidad –la de la poesía y la pintura con las otras artes–. En virtud de su naturaleza, las creaciones de esta techné harán vacilar la distinción ente lo que existe verdaderamente y el no-ser, sobre el cual se funda el logos. (Cacciari:23)

La lección emancipadora del artista, opuesta término a término a la lección embrutecedora del profesor, es ésta: cada uno de nosotros es artista, en la medida que efectúa un doble procedimiento; si uno no se contenta con ser un hombre de oficio, sino que pretende que todo trabajo se convierta en un medio de expresión, si uno no se contenta con sentir sino que busca compartirlo. El artista necesita de la igualdad, como el explicador necesita la desigualdad. Y así dibuja el modelo de una sociedad de razón donde incluso aquello que es exterior a la razón [...] es atravesado por la voluntad razonable: la de relatar y la de hacer que los demás experimenten lo que nos hace semejantes (Rancière: 95)

Estética y arte, arte y estética: en los límites donde se confunden la relación entre el modo de existencia de unos objetos que sobrepasan el orden de la verdad y producen el engaño, y donde el sujeto (el artista) pareciera que restituye la condi-

ción de lo impensable o al menos de aquello que debería quedar expulsado de cualquier consideración racional, es donde se inscribe la paradoja sobre la que me gustaría trazar algunos elementos respecto a la "importancia" de la enseñanza de la estética en la educación media superior.

Aquí no me interesa esbozar ninguna respuesta técnica o pedagógica que tenga por finalidad convencer al auditorio por qué es importante y pertinente le enseñanza de la Estética. Parto de doble consideración: por una parte, me parece que tenemos que ser cautelosos con el carácter axiológico que va implícito en la noción misma de importancia; por la otra, la importancia o no que pueda tener la estética tiene algo de afirmación de Perogrullo que en su obviedad muestra su torpeza. Acaso por ello, el título con el que inicialmente nombra esta ponencia quizá tenga un carácter mucho más de provocación que de afirmación. Dicho de otro modo: preguntar por la importancia de la estética es como preguntar qué hacemos con la sensibilidad, la imaginación, el deseo, pero sobre todo con el cuerpo a la hora de educar.

Es este contexto donde me gustaría hacer un par de consideraciones iniciales de las dos citas con la que empiezo mi argumentación, en un intento de elaborar una tensión dialéctica que me permita ir construyendo mi argumentación. La primera tiene que ver con la contraposición que subyace detrás de los argumentos platónicos respecto a la poesía y la pintura como mentira, y que no es otra cosa que la operación que lleva a cabo Platón como el intento de distribuir los saberes técnicos en función de cierta lógica de distribución social de los cuerpos que garantice, no sólo el lugar del valor del trabajo, sino también cierta administración de lo sensible de acuerdo a una jerarquización de los saberes como forma administración y control político de lo social a partir del saber por causas como jerarquización social y política de este saber. En este contexto, ni la pintura ni la poesía pueden ser consideradas dentro de la distribución de lo sensible en la República. La primera es una forma falsa del saber en tanto que la imitación es una simulación; la segunda, no sólo es una falsedad sino que su falsedad inscribe o reinscribe un delirio en la palabra, restituye la manía en el logos.

Ni el engaño de la primera ni menos aún del delirio de la segunda, en principio son administrables, pero no sólo eso, suponen sobre todo introducir condiciones distintas a la correspondencia entre la logos, verdad y ser. Introducen una contradicción insalvable; la que niega el principio de todo lo existente es un paso del no-ser al ser, en el orden divino y en el orden humano. Visto así la relación que se establece entre tecné y episteme son falsas y en su falsedad, producen al parecer una paradoja insalvable entre Ciencia y Arte o si se prefiere entre Arte y Filosofía.

La historia se encargará en demostrar que esta distribución platónica de lo sensible de una u otra forma es la arqueología de un enunciado que da pauta para generar el sistema de representación de nuestra cultura y con ello la función que tiene lo sensible, lo estético en el occidente. Habrá que esperar muchos siglos aún para que esto suceda, habrá que esperar el debilitamiento mismo de la noción de lo sensible para que entonces se produzca y sea posible su administración. El asunto que vale la pena resaltar aquí tiene que ver con el problema que queda implícito en las consideraciones platónicas al respecto: al parecer tendremos que asumir que la dimensión de lo estético y su producción fantasmática, lo que aquí en términos generales enuncio como lo sensible, a partir de los argumentos platónico- tiene un carácter problemático que habría que asumir como una condición que le es propia.

Dicha administración de lo sensible tiene que ver, sobre todo si lo miramos de sesgo, con la segunda cita con la que empiezo este trabajo. Ahí Jacques Rancière hace referencia a un "Maestro impertinente", Joseph Jacotot –revolucionario francés exiliado a Bélgica donde enseñó su lengua y que justo apenas empezado el siglo XIX, es decir, medio siglo después de que Kant escribiera su tercera crítica, y en la época en que Hegel estaba en plena producción filosófica²⁴, entiende que la educación es lo mismo que la revolución. Esto es: le educación es como la libertad no se da se toma...

¿Cómo entender esta afirmación, pero sobre todo que tiene que ver esta afirmación con una de las citas que da inicio a este trabajo? Esto está directamente relacionado con el concepto sugerido por Rancière respecto a que la enseñanza del arte –tal y como Jacotot– la entiende– tiene que ver con la implicación que trae consigo la fórmula: "la voluntad razonable".

Esta primera afirmación recoge muchas de las implicaciones que tiene la dimensión de lo estético y lo artístico respecto a cualquier consideración que podamos hacer sobre la formación de la subjetividad y la ciudadanía, algo que sobre lo que volveré más adelante. Ahora me interesa desarrollar brevemente esta figura en el contexto de estos primeros argumentos. Lo primero que tendríamos que tener en cuenta es que el significado que tiene el enunciado "la voluntad razonable" es algo más que una bella ocurrencia de un profesor excéntrico, es un enunciado que pone a reconsideración la condición misma de la estética en el contexto de la discusión ilustrado-romántico-idealista y que a nosotros nos involucra de manera directa en tanto que mucha de la tradición que está detrás de las discusiones sobre política educativa en nuestro

24 Baumgarten publica 1750, Kant La crítica del Juicio en 1790, Hegel publica Fenomenología del Espíritu 1807 y La Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas en 1817.

país se remontan a estas discusiones de las cuales, por cierto estamos poco enterados o les prestamos poca atención. Sobre esto volveré de inmediato.

La figura “voluntad razonable” quizá sea la justa expresión de lo que la Estética kantiana intentó articular en la noción de juicio estético y que en su caso tenía que ver con la forma del gusto y el modo en que este expresaba las relaciones entre un modo de racionalidad ilustrada y el refinamiento intelectual de la sensibilidad. Esto no es un problema menor, la invención de la estética como campo autónomo del saber o al menos como un tipo de juicio específico supone sobre todo el intento del pensador de Königsberg de producir una esfera diferenciada del sujeto, es decir del individuo burgués ilustrado, en el que la sensibilidad tuviera lugar sin que eso supusiera en ningún momento una puesta en crisis del modelo de racionalidad científica y de pretensión de universalidad de la norma moral. Pero no sólo eso, en la noción de “voluntad razonable” podemos adivinar el intento de mediar una categoría que pudiera expresar el lugar de individuo sin que esto supusiera una superioridad del genio- artista tal y como lo planteaba el mismo Kant y más tarde Hegel. Aquí no puedo desarrollar in extenso esta consideración, baste con aclarar que el genio es la configuración de un sujeto que logra articular, en el caso de Kant, la sentido transcendental de lo sensible en tanto sentido común como experiencia subjetiva universal de la relación hombre naturaleza y/o el sentido del destino de un pueblo o una sociedad como pathos e historia de acuerdo a Hegel. Lo que entre otras cosas significa que en figura del genio artista, el pensamiento idealista romántico deposita la función del arte en una suerte de sobrevaloración de lo estético donde se teje las relaciones entre racionalidad, sensibilidad, naturaleza e historia.

Acaso por ello, aquí adquiere relevancia la otra parte de la cita de Rancière sobre Jacotot, como una franca oposición a la figura del genio. Para Jacotot de acuerdo a Rancière, el artista busca la igualdad, esa igualdad de lo sensible que no tiene que ver con el refinamiento del gusto, sino con la voluntad razonable. ¿Cómo entender esta noción? Desde mi perspectiva, la voluntad razonable supone sobre todo restituir al saber la sensibilidad y el deseo. Se trata de una restitución que se funda en la consideración de lo sensible o para decirlo sin rodeos, de la consideración sobre el cuerpo como el momento singular de lo en común que redimensiona la zona de conflicto entre los individuos y la sociedad.

En el concepto de “voluntad razonable” se conjuntan al menos tres elementos fundamentales: primero el que tiene que ver con un tipo de saber donde el deseo, lo sensible y la conciencia no aparecen como escindidas sino como un momento necesario de las relaciones entre singularidad, comunidad y mundo,

el segundo tiene se relaciona con la idea de que la función del arte y consecuentemente del artista no es la expresión de una excedencia de lo humano, sino un agenciamiento donde se restituye la relación entre iguales, al menos en lo que refiere al orden mismo de lo sensible; tercero, este agenciamiento, no expresa en ningún momento una suerte de voluntad histórica de un pueblo, antes bien es la construcción misma del espacio social de los individuos, es decir del lugar de lo en común. La operación de Jacotot supone entonces una descolocación de la función de lo estético en el sentido de que esto estético no es ni la articulación de una subjetividad superior que determina las condiciones del gusto ni menos aún la agencia que realiza el destino histórico de los pueblos. Colocarse más acá de la figura del genio artista y con ello de su producción significa entonces un redimensionamiento de lo estético, es decir una cierta consideración de lo estético que camina en dirección a la producción de condiciones políticas de lo sensible y al momento de construcción crítica como un momento de singularización de la experiencia. Quizá desde esta consideración podamos sugerir algunas ideas respecto al juego que la estética tiene en la educación.

Pero antes de avanzar en este sentido, me gustaría replantear un pregunta: Si la “voluntad razonable” es lo que se define como la condición de lo propiamente estético –es decir como la capacidad de generar la condiciones de representación racional de nuestra experiencia de lo sensible, y en esto es preciso hacer evidente que aquí sigo los argumentos kantianos al respecto, hecha la salvedad que esta consideración no se explica por la genealogía genio-artista–, ¿es posible aventurar otra lectura sobre la condición de falsedad y simulacro del arte tal y como Platón lo planteaba?

Intento un momento de síntesis de una problemática que este presente en la discusión sobre la noción misma de Estética. Más acá de la invalidación de la mimesis phantasmáticos que Platón lleva a cabo a partir de la urgencia filosófica por la verdad fundada en la identidad entre Ser y Logos, la función de la mentira y el delirio significan un momento de precedencia donde la visión y la palabra están ancladas a la experiencia arcaica de la comunidad. Esto es al momento en que el lazo entre lo social y lo individual no se explica sin las formas sagradas de la relación entre cosmos, polis, cuerpo y soberanía. Algo que en términos culturales se significa con en la religión y la tiranía. El delirio y la mentira o simulacro de acuerdo a esto remiten a una condición sagrada como exceso del individuo en la comunidad, aquí imposible sustraerse a las consideraciones hegelianas y baillinianas respecto al rito, en estos el problema no es la verdad y la mentira, ni la oposición logos delirio, sino una condición necesaria de lo sensible. Sin embargo no habría que ir tan de prisa con esta consideración, si bien es cierto que puede ser

seductor esta forma de arcaísmo de la experiencia, eso no supone o al menos no como consecuencia irrecusable que la función del arte y lo sensible tenga que restituir tal arcaísmo. Más bien lo que deseo sugerir aquí es una reconsideración sobre estos dos conceptos (lo artístico y lo sensible) partir de la estética como momento de reconocimiento de una sustracción de la vida a la conciencia.

Voy por partes. Una afirmación espero pueda argumentar en lo que sigue: lo estético significa un redimensionamiento del lugar de lo sensible como igualdad entre los individuos que construyen condiciones de lo social y político a partir de la imaginación como potencia de emancipación social, es decir como redimensionamiento de la palabra como singularización del deseo de los cuerpos en el espacio de la política. De acuerdo a esto la mentira y el delirio no se limitan al momento de producción de exceso y simulación, antes bien suponen el momento de sustracción de la palabra y la imagen (poesía y pintura) al sistema del saber como sistema de administración y distribución del conocimiento de acuerdo a la racionalidad. La pintura deja de ser mentira y la poesía delirio para devenir en la potencia de la fantasía como lugar del desplazamiento de la verdad hacia el deseo: el momento del arte como ensoñación poética.

Si la poeisis no es pura tecné, saber instrumental e instrumentizable, sino un saber hacer desde el deseo y lo voluntad, habrá entonces que pensar que la producción de objetos artísticos definen la condición estética en tanto un saber hacer que sabe del deseo como condición de pertenencia del hombre al mundo y como momento de singularización de esta experiencia como subjetividad en el espacio político. El arte es el momento de restitución del Diamond como sueño, delirio e ilusión, pero es arte porque ocupa un lugar en la polis no en el cosmos, es decir porque establece el momento de singularización de lo sensible como conciencia de sí y condición crítica a la lógica de administración de los cuerpos por parte del poder.

2. La impertinencia de lo estético

La estética no tiene que ver con la hermenéutica, como tampoco tiene que ver con la historia, ni menos aún con la cultura. La estética sobre todo tiene que ver con la capacidad de producir condiciones de emancipación de la conciencia a partir del deseo y la imaginación. La afirmación de Rancière sobre la construcción de lo iguales que reivindica Jacotot, es algo más que cualquier intento de definir el arte como el momento de construcción de identidad cultural e histórica. Su afirmación invita a pensar una anterioridad de lo sensible y el deseo que no se explica por las formas sincrónicas de la

Historia y las derivas pseudo-políticas de las antropologías culturales y sus perversiones en los estudios culturales.

La estética es sobre todo el momento crítico de todo aquello que suponga la instrucción y la domesticación de los cuerpos y las conciencias. En este sentido, avanzo un poco en un argumento negativo. Si alguna función tiene la Estética es la de desmontar las formas de las narrativas hegemónicas que reducen el momento artístico a la tradición y la identidad, es decir a la historia y la cultura. Pero no sólo esto, también tiene la función de emancipar la tecné de su momento de instrumentalización pedagógica o educativa.

En México la enseñanza del arte y la estética –ya sea como creación de un destino y una identidad ya sea en su definición más chata donde el saber por tecné es saber de habilidades técnicas– ha sido reducido a un conocimiento que entiende que lo artístico es patrimonio y disfrute del gusto por la “alta cultura” y lo técnico habilitación de mano de obra calificada. Basta con ver la misión del INBA desde su fundación donde el arte se define como patrimonio y disfrute o prestar atención a los programas para la educación técnica o peor aún la becas de capacitación. En éstos “el hacer” como tecné, es saber de la función y la utilidad del objeto en tanto respuesta a la necesidad y la urgencia de insertarse en las cadenas de producción y desarrollo económico del país. Visto así, la dimensión de lo estético como potencia crítica del deseo y la imaginación se reduce a la lógica de distribución de lo sensible de acuerdo a la traducción política y económica de esta imaginación y este deseo en términos de plusvalía y símbolo, es decir en desarrollo y cultura.

Acaso por ello la importancia de repensar lo estético tenga que ver con la necesidad de replantear de manera radical no las políticas públicas en torno a la educación, sino la idea misma de derecho a la educación y con ello la política del Estado ante la educación, sobre esto volverá al final de este trabajo.

En este contexto, sin duda la pregunta por la importancia de lo estético es algo más que la exquisita y sofisticada pregunta por el goce y el deleite, es la pregunta por el modo en que el deseo y la imaginación deben o no formar parte de la política de Estado en torno a la educación. Pareciera que algo esta claro, al menos eso espero, por una parte la –y aquí introduzco una nueva categoría– la función estética de lo artístico significa sobre todo la sustracción de la experiencia sensible a cualquier consideración del orden histórico cultural, es decir a la visión reductiva del arte al horizonte del tiempo como tradición e identidad y con ello a una sincronía narrativa que condena la producción artística a la repetición y en el mejor de los casos a la parodia de los imaginarios culturales. Pero

también supone, la sustracción del hacer técnico a su inscripción al futuro como progreso y plusvalía económica, esto es a instrumentalizar el trabajo en términos de su puro valor económico. Dicho de otra manera, pensar lo estético significa entonces, emancipar el arte de la historia y la cultura para pensarlo como momento crítico de la cultura y el arte, pero también supone inscribir el saber técnico en la acción presente de la producción o lo que es lo mismo, la rearticulación de la relación entre trabajo y sociedad como construcción de igualdad. Una acotación que es importante, en el contexto de una modernidad heterotópica como la de nuestro país, esta restitución del deseo y la imaginación, del momento estético, exige el momento de desnudamiento del Sujeto inverso (narcisista y fantasmático) de enunciación del poder. Más allá de la producción estética imaginarias del mestizo y el güerito como categorías de domesticación, habría que empezar por la deconstrucción histórica del sujeto criollo que es la ecuación que funda la dialéctica histórica entre el mismo y el otro a partir de las cuales se ha construido la división imaginaria y sensible de los cuerpos en nuestra sociedad en lo histórico y lo político. En fin, aquí sólo apunto algo que está presente en estos argumentos.²⁵

Desde luego no estoy sugiriendo que todos seamos artistas, sino solo pretendo enfatizar que el momento estético significa el momento donde la educación técnica, artística, cultural e histórica (aquí el orden es importante) deben ser momentos de mediación y agenciamiento de producción de experiencia estética, es decir restitución de igualdad en términos de potencia de saber hacer del deseo y la imaginación en los cuerpos y entre los cuerpos.

De acuerdo a esto, quizá lo menos que puedo pensar o que les invito a pensar es que la estética es una impertinencia. Y lo es en la medida en que entendemos que lejos de ser un momento de instrumentalización o de producción de autoridad, es el momento de subjetivación radical del espacio de la política.

Sin duda, tendremos que estar de acuerdo con Cacciari, Platón tenía razón: las creaciones de esta *techné* hacen vacilar la distinción entre lo que existe verdaderamente y el no-ser. En la fisura entre lo que existe verdaderamente y el no-ser se reinscribe lo sensible. Si la verdad, es pertinente en tanto enuncia como verdad la relación entre el ser y el logos, la estética es impertinente porque ocupa el lugar de la fisura, ocupa el entre de la verdad y el ser para producir una condición del restitución de la imaginación, de la expresión como pura significancia del deseo en lo sensible.

²⁵ Véase mis trabajos: Bolaño, Los sueños de una nación... Melanie Smith...

3. Estética y formación de subjetividad. La impertinencia política de la estética

¿La importancia de la estética en la enseñanza media superior? Lo que en un inicio propuse como una afirmación ahora se deviene en una interrogante. Al principio de estos argumentos sugerí que la pregunta por la importancia de la Estética tenía que ser considerada en los términos de lo que significa lo importante o no para algo o para alguien. Ahora quizá valga la pena reconsiderar el significado de la palabra "importancia". Algo importa porque en ese algo depositamos por principio una consideración axiológica. Ahora bien esta consideración de valor nos lleva a dos cuestiones, que es el doble problema al que refiere la noción misma de valor. 1. Es decir nos conduce a aquello en lo que creemos o consideramos que es el depositario de ese valor, en este caso "lo importante" y 2. A la afectación que este valor arrastra tras de sí y las lógicas de distribución material de este valor en lo social.

De acuerdo a estas dos consideraciones, la pregunta por la estética y su importancia en la educación, sugiere una primera respuesta que nos conduce al objeto (cosa, institución, etc.) que es depositaria o realizadora de este valor, es decir, en este contexto, esta problemática toma un matiz irrecusable y la plantea una nueva pregunta: ¿Qué es lo importante para la Secretaría de Educación Pública? ¿Cómo se opera esta importancia en términos de política educativa? Aquí se abre una problemática que debiera ser considerada en el contexto del fracaso educativo del país y esto a pesar de las estadísticas, olimpiadas del saber y medallas, medallitas y condecoraciones con las que el poder (del Estado, el sindical y el privado) producen sus retóricas triunfalistas. Segundo, más significativo, es la afectación que tal valoración produce en términos de la subjetividad social configura. Supongo que esto está sugerido a lo largo de mis argumentos, si una política educativa considera que el valor de la estética se reduce a la conservación de información sobre el valor histórico, cultural y patrimonial del arte y si en nombre de esta separación del orden de lo sensible, produce programas de investigación a distribuir los cuerpos en términos de productividad y desarrollo, sin duda antes lo estético en esta consideración es instrumentalizado, es decir en sentido estricto se cancela lo estético o más bien se convierte en mediación ideológica del poder a través de la memoria y los imaginarios, pero también se traduce en la construcción social del gusto como expectativa ilustrado burguesa de administración de lo sensible. Esto tiene sus implicaciones enormes en los modos en que el discurso del arte se baja al sistema educativo y a sistema cultural como división social del trabajo y como distribución cultural del imaginario, sobre todo en términos de colonialismo criollo y los modos populistas de acceso a la cultura y la educación que van desde

las formas nacionalista y nacionalizadas de arte y la cultura popular, hasta la ñoñería liberal del arte de discapacitados y el arte indígena, por ejemplo.

Pienso que la importancia de lo estético en la educación tiene que ver con la construcción de condiciones de posibilidad crítica en los sujetos. Esto es la capacidad que tiene lo estético de convertir el delirio y el engaño como formas críticas del pasado, el presente y el futuro del proyecto político. En este sentido, la importancia de lo estético en la educación tiene que ver con la potencia de lo sensible como potencia de ocupación que cada sujeto produce en términos de experiencia, es decir de deseo e imaginación como esta condición de ser iguales en el múltiple singular de los cuerpos.

Quizá desde este vértice y vórtice la historia, la cultura y la experiencia del tiempo como experiencia del arte sea condición necesaria de toda educación que entienda que lo estético es la dimensión donde se ata y desata el anudamiento de la conciencia y el deseo. Hablo de ese nudo inspirado en el enunciado "la voluntad razonable".

4. A manera de epílogo una cita y un comentario

De allí el extraño método por el cual el Fundador (Jacotet), entre otras locuras, hace que se aprenda dibujo y pintura. Primero le pide al alumno que hable de lo que va a representar. Así se trate de un dibujo para copiar. Será peligroso da explicaciones al niño sobre las medidas que debe tomar antes de comenzar su obra. La razón es conocida: el riesgo de que el niño sienta su incapacidad. Habrá que confiar entonces en la voluntad de imitar que posee el niño. Pero esta voluntad será verificada. Algunos días antes de ponerle el lápiz en la mano, se le dará el dibujo para mirarlo, y se le pedirá que dé cuenta de él hablando. Tal vez al principio sólo dirá muy pocas cosas, por ejemplo, "esa cabeza es muy linda". Pero se repetirá el ejercicio, se le volverá a mostrar la misma cabeza y se le pedirá que mire de nuevo y que hable de nuevo, a riesgo de que repita lo que ya dijo. Así se volverá más atento, más consciente de su capacidad y capaz de mirar. [...] Lo que el niño ha verificado por medio de ese ejercicio es que la pintura es un lenguaje, que el dibujo que se le pide imitar le habla. Más tarde, se lo ubicará frente a una tela y se le pedirá que improvise acerca de una unidad de sentimiento presente... Y seguramente el conocedor se indignará. ¿Cómo pretende usted saber qué quiso Poussin en su cuadro?

[...] Se responderá que no se pretende saber qué quiso hacer Poussin. Que uno se ejercita con sólo imaginar qué pudo haber querido hacer. De esta manera se verifica que todo querer

hacer es un querer decir y que este querer decir se dirige a todos los seres de razón. (Rancière: 89-90)

Lo estético no radica en saber sino en querer saber hacer, no supone la verdad sino el deseo, aunque esto signifique que el deseo hace de la imagen un engaño y de la palabra un delirio y esto a pesar de Platón. Aquí la pertinente impertinencia de la Estética, aquí su importancia en la educación.

Bibliografía

Cacciari, Massimo. El dios que baila. Madrid: Machado Libros, 2007.

Rancière, Jacques. El maestro impertinente. Buenos Aires: Zorzal, 2007.

¿Por qué filosofía?

Mtra. María Teresa Outón

Pues como han podido escuchar creo que uno de mis intereses es Filosofía para Niños. Creo que no se puede disimular, no hay manera de ocultarlo. He tenido la fortuna desde muchísimos años, no nada más estar del lado del docente, sino del lado de estudiante en este Programa de Filosofía para Niños. Entonces es una de mis pasiones y cada vez que me invitan a compartirla, a mí me alegra mucho. Y espero que podamos después debatir algunas ideas y compartir algunas experiencias.

Y quería pasar a mi presentación. Y mi presentación se llama ¿Por qué filosofía? ¿Por qué hablamos de filosofía, además de por qué estamos en un foro de filosofía? ¿Pero por qué es importante la filosofía? ¿Qué tiene que ver la filosofía? ¿Por qué discutimos tanto si debe de estar o no debe de estar? ¿Qué función tiene la filosofía en el aula? Y para poder empezar a contestar esta pregunta me gustaría poner una cita de Octavio Paz, que tal vez nos pueda ayudar un poquito, y dice: “La libertad no es una filosofía y ni siquiera una idea, es un movimiento de la conciencia que nos lleva en ciertos momentos a pronunciar dos monosílabos sí o no. En su brevedad instantánea, como la luz de un relámpago, se dibuja el signo contradictorio de la naturaleza humana”. Es la otra voz de Octavio Paz.

Esta cita fue un poco nueva, o incluida en la presentación, a partir de lo que he estado escuchando a lo largo del foro. Porque desde que tuvimos una primera conferencia magistral con Tomás Miranda, en donde él empezaba a decir: “La persona tiene que decidir, tiene que formarse, tiene que ser, tiene que ser buena persona”. Estuvimos a lo largo de estos dos días hablando de que al final tenemos que tener una voz propia, de que al final el estudiante tiene que poder razonar sus ideas y argumentar sus ideas, y para mí eso nos lleva conduciendo la libertad.

Entonces, estoy un poco de acuerdo con Octavio Paz, y por eso quería compartir esta cita y comenzar con esta cita que a mí me parece que nos ayuda a empezar a entender ¿por qué filosofía?

El origen de la filosofía, porque generalmente a los filósofos les encanta ir al origen; es una cosa como ya de vicio, ir al origen. Y el origen de la filosofía es el asombro. Nosotros no pensamos en aquello que no nos asombra. No pensamos en lo que no nos llama la atención. Cuando nosotros llegamos a una clase y le decimos a los estudiantes: “hoy, chicos, vamos a estudiar todo sobre las chinchillas rusas”. Y a los chicos les parece que no hay nada menos importante en el mundo que una chinchilla rusa.

Entonces, es muy complicado, porque no hay asombro en medio. No es una cosa que digan: “Quisiera yo pensar en eso, quisiera yo aprender de eso”. Entonces, muchas veces lo que tenemos que hacer es transformar los contenidos de nuestra aula en algo asombroso, como en el origen de la filosofía.

Y este origen del asombro surge, a partir del... perdón... asombro surge la pregunta. Nosotros también empezamos a investigar por aquello que nos da la duda. Los seres humanos no estamos muy diseñados para tener dudas, no nos gusta tener dudas. Cuando alguien dice: “Te tengo una sorpresa, pero te la voy a decir hasta diciembre” Es una cosa de mal gusto. Porque realmente queremos saber, y queremos saber y queremos saber. Entonces, cuando nosotros sembramos la duda en nuestros estudiantes, nuestros estudiantes van a querer saber, van a querer investigar, y por eso partimos de la duda acerca de lo conocido, porque hay muchas veces, decimos “Es que ya hemos visto eso, ya lo sabemos”, pero siempre hay un matiz que falta por investigar. Y ese es el matiz que tenemos que despertar en nuestros estudiantes, y de ahí podrá pasar al examen crítico y analizar realmente el mundo en el que estamos insertos.

Se ha dicho a lo largo del foro, muchas veces, que hay que entender el contexto. Incluso, hace ratito, José Luis Barrios

decía que uno de los grandes pensadores es porque ha conocido muy bien su contexto, y creo que eso es una tarea que todos los seres humanos deberíamos de aceptar, aceptar ese reto de conocer nuestro contexto.

¿Pero cómo enseñamos Filosofía? Esta es una pregunta que ha sonado a lo largo de estos dos días muchísimo. ¿Cómo le enseñamos? ¿Tenemos que atender al contenido? ¿Tenemos que atender al proceso? Mónica Velasco nos estaba hablando un poco de este vínculo que debe haber entre los contenidos y los procesos. Hay conceptos y debe de haber diálogo. Yo pienso que la Filosofía se tiene que enseñar de la misma manera en la que se genera, es decir, si logramos que los estudiantes caminen o recorran el mismo camino que han recorrido los filósofos, estamos creando seres pensantes, seres que son capaces no de resolver un problema, sino de resolver varios problemas conforme se les vayan acercando. No para resolver un examen, sino para resolver todos los asuntos que le incumben como ser humano.

Por eso pienso que si nosotros podemos y logramos caminar ese camino junto con nuestros estudiantes, estaremos aprendiendo y enseñando Filosofía al mismo tiempo. Porque también pienso que ningún maestro de Filosofía puede dejar de aprender Filosofía al tiempo que la hace con sus alumnos. Porque es un encuentro de perspectivas que son relevantes para nuestra vida, y el año que entra tendremos otras cosas relevantes también para nuestra vida, aunque tengamos el mismo curso año con año.

Entonces esta idea de cómo enseñar Filosofía, siempre ha sido como el centro que tenemos en la capacitación docente. ¿Qué hacemos? Tenemos que enseñarla de la misma manera que se genera, enseñar y hacer Filosofía al mismo tiempo.

Y entonces la pregunta aquí es, bueno ¿y el maestro? Porqué dices, bueno, ¿cómo se enseña Filosofía? Pero bueno, ¿el maestro qué tiene que hacer?, ¿cómo empezamos?, me paro en frente de un salón de clases ¿y qué hago?

Y entonces yo lo que he descubierto a través de la experiencia es que tenemos que empezar a crear espacios. Esto lo decía Santiago el primer día, en donde hay que empezar por crear el espacio, pequeños espacios en donde haya lugar a un diálogo. Pero un diálogo con el suficiente respeto para poder escuchar todas las voces, y no partir de la base de: “Bueno, es que es un adolescente... qué va a saber el pobre de la vida, está muy hormonal, está muy confundido”, sino que genuinamente podamos escuchar todas las voces, ningún maestro puede fingir asombro, ningún maestro puede fingirlo. Porqué los estudiantes enseguida se dan cuenta. Entonces, si nuevamente

llego yo y les digo: “Vamos a hablar de las chinchillas rusas”, y estoy muy emocionada por las chinchillas rusas, ellos se dan cuenta que no es cierto. No podemos fingir el asombro, por eso tenemos que crear espacios en donde genuinamente haya una pregunta. En Filosofía para Niños corre mucho el anécdota de una niña, que cuando les pedíamos: “Hagan una pregunta”, ella dijo: “¿Quieres una pregunta verdadera o una pregunta falsa?”. Entonces uno dice: ¿Cuál es la diferencia entre una pregunta verdadera y una falsa? Dice: “La pregunta falsa es la que hacen los maestros, es decir, la que saben la respuesta y sólo quieren revisar que yo también la conozca; la pregunta verdadera es la que nadie sabe la respuesta y tenemos que encontrarla”. Esta era una niña de cinco años que podía fácilmente encontrar esa diferencia.

Estos espacios que tenemos que abrir no solamente son espacios de tiempo, sino son espacios en donde podamos nosotros generar preguntas verdaderas. En donde no nos dé miedo decir: “Esto no lo sé, pero tendremos que empezar a averiguarlo entre todos”.

Por ejemplo, preguntas como: ¿Qué es la libertad?, tema netamente filosófico. ¿Qué es la libertad? Es una pregunta que, hoy por hoy, yo me atrevería a decir que nadie tiene la respuesta tajante y con la que todos estaríamos de acuerdo. Sería una buena pregunta verdadera que se puede empezar a discutir.

Y entonces cuando nosotros abrimos este espacio del diálogo, en filosofía para niños con la metodología Matthew Lipman, lo conocemos como la comunidad de investigación filosófica. Y éstas son las características principales que debe de tener esta discusión filosófica, porque también me ha tocado ver, es decir, yo hablo mucho con mis estudiantes, hablo mucho con mis estudiantes, pero dialogar y conversar son dos acciones diferentes.

Entonces, cuando nosotros dialogamos, realmente estamos estudiando seriamente las ideas de los otros. Es decir, tengo que escuchar con atención lo que me están diciendo los estudiantes y entre ellos qué se están diciendo, para poder analizar si estamos o no de acuerdo con eso.

Construir a partir de las ideas de los demás, esta es una habilidad bastante compleja. Porqué hay muchas veces, justo con esto, tenemos que aprender a callarnos y decir: “Esto ya se dijo, entonces, yo tengo que pensar un poco más para no repetir lo que se ha dicho”.

Desarrollar nuestras propias ideas sin tener miedo al rechazo. La comunidad de investigación decía Matthew Lipman, es

como una red de salvamento cuando el trapecista hace sus piruetas en el aire, porque sabe que hay una red que lo va a sostener. La comunidad de diálogo tiene esa red en donde podemos disentir, y tenemos todo el derecho a disentir, y si yo me equivoco en un argumento sé que no se van a burlar de mí, sino al contrario. Y también lo decía Mónica: "Cuando nos hacen ver nuestro error argumentativo no nos queda más que tener agradecimiento ante eso".

Ser fieles a nosotros mismos, decir: "Bueno, sí estoy de acuerdo con él, y también con él, y también con él; yo como Suiza, con todos". Hay que aceptar y respetar las ideas de los demás. Respetar la idea de los demás no significa estar de acuerdo con ella, podemos respetarla y aun así disentir. Y eso es algo que los estudiantes sólo pueden aprender cuando lo ejercitan.

Ser capaces de detectar afirmaciones subyacentes, qué están infiriendo; desde dónde lo habla, ¿por qué lo dice? Ser coherentes, porque también hay ocasiones en que según la temperatura del ambiente uno tiene su postura. Cuando uno es coherente; lo que dice, lo que piensa y lo que hace es igual.

Hacer preguntas relevantes. A todos los maestros nos molesta que cuando estamos en la discusión más maravillosa nos levantan la mano y nos dicen: ¿Puedo ir al baño? Eso no es una pregunta relevante y necesitamos que los estudiantes también las practiquen, qué preguntas ayudan a facilitar el diálogo y cuáles lo entorpecen.

Desarrollar la imaginación moral: ¿Qué pasaría si yo miento? ¿Qué pasaría si yo faltó a clase? ¿Qué pasaría? Mostrar respeto, mostrar sensibilidad. Sensibilidad no es lo mismo que decir: "Ay, pobrecito, cosita tan linda". Mostrar sensibilidad es tomarnos en serio desde dónde está hablando el otro, y qué está diciendo, a pesar de que seamos de culturas diferentes. Pedir o preguntar por las razones, ¿Porqué lo decimos?, ¿para qué?, ¿De dónde lo estamos diciendo?, ¿Cuál es nuestra fuente de información?

Discutir los temas con imparcialidad. Esto es básicamente el refrán de las abuelas, "El que se enoja pierde". Entonces tendremos que mantener los temas con imparcialidad. No es personal.

Y por último, preguntar los criterios que se están utilizando. Cuando hablamos en términos lógicos y hacemos juicios tenemos que saber cuál es el criterio que sostiene ese juicio. Si yo digo: "Este cuadro es muy bonito, tengo que decir cuáles son los criterios que me llevan a decir que este cuadro es muy bonito o esta acción fue mala". ¿Cuáles son los criterios que yo tengo para poder determinar que esta acción fue mala?

Y todas estas habilidades o estas características, la única manera de aprenderlas es ejercitándolas, es como aprender a tocar un instrumento musical. No aprendemos a tocar un instrumento en la teoría, tenemos que ponernos frente a él y a veces sonará fatal y a veces sonará muy bien. Pero solamente en la práctica se pueden desarrollar, y el maestro no está exento de estarlas practicando también.

Si logamos estas características dentro de nuestro salón de clases, estamos hablando de que la Filosofía se lleva a la práctica, se hace Filosofía. Y cuando hacemos Filosofía; si recordamos la diapositiva, este mundo que queremos, este mundo que pensamos, que estamos idealizando lo podemos llevar a la realidad.

Estas dos preguntas que también nos hacía Tomás el primer día: ¿Qué tipo de persona quiero ser y en qué tipo de mundo quiero vivir? Son dos preguntas que constantemente tendrían que estar rondando las aulas, y rondando a los estudiantes. ¿Cómo quiero ser y en dónde quiero vivir? Y, además, ¿Qué tengo que hacer yo para lograr ese mundo en el que yo quiero vivir?

Por eso, cuando nosotros practicamos filosofía vamos encontrando los caminos para poder transformar el contexto en el que estamos. No se trata, y eso es otro dicho que tenía, por lo menos mi abuela lo tenía muy claro: "Si tú quieres salvar al mundo, empieza arreglando tu closet".

Y creo que esto es un poco cierto. Muchas veces decimos: "Si queremos que cambie el mundo, que cambie la sociedad y que cambie la educación en México, hay que empezar cambiando nuestro propio closet, nuestra propia aula, nuestra propia práctica docente."

¿Qué tipo de docente quiero ser?, ¿Qué tipo de salón de clases quiero tener? Son preguntas que también en la mente de los docentes tendrían que estar rondando con muchísima frecuencia, para poder transformar ese salón de clases que imaginamos, en el salón de clases que realmente es.

Y por último, para cerrar ya la discusión. Es que habrá que pensar y crear el mundo que queremos.

Yo con lo que quiero cerrar mi participación, es con una invitación a que pensemos sobre esto. A que reflexionemos sobre esto, que lo hagamos juntos. Que hagamos grupos de maestros, que estemos pensando juntos. Que cada vez seamos más maestros los que estemos pensando qué mundo queremos. No vamos a pensar: ¿qué mundo le vamos a dejar los estudiantes? Pensemos ¿Qué estudiantes le vamos a dejar al mundo?

Porque eso sí está en nuestra manos, y podemos transformarlos. Y esa es la invitación que yo hago. Vamos a pensar juntos sobre las prácticas docentes de cada uno de nosotros.

Muchas gracias.

Sapere aude!²⁶

Mtro. Enrique Alejandro González Cano

El título de esta mesa el rol del docente en las experiencias de filosofía con jóvenes nos da mucha “tela de donde cortar”. Podría, por ejemplo, hablarles de las experiencias de mis alumnos respecto a la filosofía; empero, temo que esto me lleve a una petulancia; por otra parte, pienso que son ellos quienes tendrían que hablar sobre sus experiencias al tener contacto con las disciplinas filosóficas. Dado esto, no me queda más que hablar de la enseñanza de la filosofía como generadora de experiencias filosóficas.

Ahora bien, como la filosofía tiene que ver con problemas, partamos de ellos. Cuando enseñamos filosofía, qué enseñamos: ¿enseñamos filosofía?, ¿enseñamos contenidos filosóficos?, ¿enseñamos a filosofar? Como podrán darse cuenta, se trata de tres aspectos o enfoques imposibles de escindir y, en el marco educativo, es importante tomarlos en cuenta. Veamos por qué.

A. Sobre la enseñanza de la filosofía

Cuando tenemos presente ante la mente la enseñanza de la filosofía en tanto que la filosofía en misma, desvanecemos las asignaturas en la cuales está contenida para situarnos en lo que consideramos que es la filosofía. Digamos que se trata de la definición que manejamos, la cual puede ser de tres tipos que seguro habrán más:

1. Filosofía como ciencia de la totalidad de las cosas por sus causas últimas adquirida por la luz de la razón. Aquí se trata de enfatizar la búsqueda de principios y causas que originan el todo.
2. Filosofía como una posición argumentada respecto a diversos temas que tradicionalmente se han agrupado en: a) la trascendencia (para algunos Dios); b) el mundo

tanto natural como construido; y c) el hombre incluye aspectos como su naturaleza, sus condiciones de ser y su existencia. Todos ellos con sus propias problemáticas y perspectivas, pero soportadas en una argumentación.

3. Filosofía como crítica de conceptos, en el entendido que la comprensión del mundo y de sí está relacionada con la construcción de conceptos. Más aún, la apropiación de la realidad ocurre a partir de los conceptos que tenemos en mente y por lo mismo es necesario problematizarlos.

Estas caracterizaciones de la filosofía repito, pueden ser más marcan un sesgo en nuestro pensamiento y delimitan la didáctica que pretendemos. Cuando suportamos nuestra enseñanza en la conceptualización de la filosofía, buscamos que los alumnos, en cada una de las asignaturas evidencien alguna de estas tres posturas: a) expresen una inquietud por comprender la razón, causas o principios que fundamentan ciertos acontecimientos sociales o culturales; b) soporten su postura respecto a ciertos temas, de preferencia desde un filósofo; o bien, c) partan de una problematización de conceptos comunes tales como libertad, justicia, política, igualdad y felicidad.

En suma, desde la caracterización del concepto de filosofía, su enseñanza diluye los contenidos de la asignatura dándose prioridad más al concepto que sus temas, problemas y prácticas. En este sentido, la didáctica de la filosofía queda limitada a la comprensión de la disciplina como marco teórico-conceptual, en muchos casos acorde con nuestra comprensión de la filosofía.

B. Sobre la enseñanza de contenidos filosóficos

El segundo enfoque, que denominaré enseñanza de contenidos filosóficos, en lo general trata del seguimiento, en ocasiones puntual, de un programa-temario de alguna asignatura. Aquí lo que prevalece es la apropiación de una serie de contenidos que pueden agruparse en dicotomías: temas-problemas ejes, autores-obras representativos, épocas-corrientes relevantes, etcétera. La agrupación es lo de menos, lo que impera es el contenido mismo. Bien sabemos que este proceder poco

²⁶ Ponencia presentada el día 4 de septiembre de 2012 en el marco del II Foro Internacional de la Enseñanza de la Filosofía, organizado por la SEP / UNESCO / ANUIES en el museo de Antropología e Historia, Ciudad de México.

o nada favorece el estudio de la filosofía en su sentido más amplio; empero, tiene la ventaja de garantizar ciertos niveles de aprendizajes (declarativos) que pueden evidenciarse en instrumentos de evaluación objetiva. Así, desde este corte, la didáctica filosófica garantiza que los estudiantes adquieran conocimientos propios de la asignatura sin que ello asegure los aspectos procedimentales y actitudinales de la filosofía.

c. Sobre la enseñanza del ejercicio filosófico

El último sesgo resalta el ejercicio filosófico, esto es, la posibilidad de filosofar, de enseñar a pensar filosóficamente. Este enfoque tiene un doble aspecto: por un lado, es lo más complicado ya que de fondo se da por supuesto que es posible enseñar a pensar y, por ende, a filosofar. Partimos de esto y damos por hecho que existen las condiciones suficientes y necesarias para llevar a cabo esta labor. Pero si reparamos un poco, nos damos cuenta que es la parte más complicada de la filosofía ya que implica un esfuerzo mayor por parte de los estudiantes. El otro aspecto consiste que este proceder es el más fácil en la didáctica ya que las evidencias son el discurso mismo del estudiante. Será suficiente con que evidencie una postura, una reflexión personal y, en el mejor de los casos, el énfasis en alguna problemática. Desde luego nos topamos con mutismos, poca participación y, en el caso extremo, apatía y desinterés.

Dejemos hasta aquí este aspecto sobre la enseñanza de la filosofía y reflexionemos en la posibilidad de articularlos. Pero antes resaltemos que, independientemente de la postura del docente, en mayor o menor medida, explícita o implícitamente, en nuestra didáctica hay elementos que vale la pena enunciar:

- a) el puesto de la pregunta; partimos de ella, llegamos a ella, nos organiza; nos conduce; sale a nuestro encuentro; abre la reflexión e incita un nuevo conocimiento o la confirmación del mismo. La pregunta nos es ineludible e insoslayable; está presente aunque ausente;
- b) la actitud crítica que, hoy por hoy, resulta imperante y prioritaria ante el exceso de información; esto implica que, por los resquicios de nuestras exposiciones, ocurra una crítica de sesgo político, ético, estético y cultural; pero al mismo tiempo mostramos, tal vez sin intención, nuestras posiciones ante los acontecimientos sociales y culturales;
- c) una exhortación a pensar por sí mismo; digamos, para emplear una expresión kantiana, que se trata de motivar a los alumnos a valerse de su propio entendimiento (*Sapere Aude*); y por último,

- d) dotar de referentes teóricos y conceptuales a su pensamiento con el fin fundamentar sus opiniones respecto a diversos tópicos de carácter académicos.

Ahora bien, digamos que a la primera parte de esta exposición lo que les describía como “lo que se enseña” le llamaremos la teoría y a esta segunda parte, le denominaremos la praxis (en términos educativos se trataría, por un lado, de los contenidos declarativos y por otro, los procedimentales y actitudinales). ¿Cómo asegurar la vinculación entre la teoría y la praxis filosóficas y a partir de ello generar experiencias filosóficas?

Una cosa parece segura: la condición de posibilidad para establecer la articulación entre ambos radica en la consideración del estudiante como la parte central, el agente sustancial de la enseñanza de la filosofía. En este sentido, se trata de poner el acento en el alumno, en sus necesidades formativas, en sus inquietudes; vincular nuestra docencia desde él y para él, olvidando por un momento cierta actitud paternalista que sólo piensa desde sí y lo que considera que es lo importante para él. Digamos, pues, que se trata de ofrecerles herramientas que les permitan comprender, criticar y transformar su cultura. Esto implica que:

1. actuemos al mismo nivel de nuestros alumnos en tanto que aprendices de filosofía;
2. construyamos comunidades de diálogo que, colaborativamente, investigan temas y problemas inmersos en la cotidianidad desde un sesgo filosófico;
3. nos desembaracemos de la certeza para dar cabida a la probabilidad, al planteamiento de hipótesis, a las suposiciones.

Seguro ya habrán intuido desde donde podemos articular lo que he denominado con todas sus salvedades teoría y praxis de la filosofía.

Todos sabemos por experiencia la riqueza que la experiencia misma contiene. Sabemos también que existen diversos tipos de experiencias; las hay agradables y desagradables, positivas y negativas; podríamos decir, incluso, que las auténticas experiencias son siempre formativas en su sentido más amplio.

Vivir la filosofía, experimentar la filosofía es mucho más complejo de lo que podríamos suponer; y lo es más si queremos propiciar experiencias filosóficas en los estudiantes en un mundo en el cual parece que no tiene cabida.

Podemos impactar a los alumnos con erudición, pero no garantizamos experiencias significativas. Es necesario propiciar

espacios, ambientes en los cuales la filosofía forme parte de sus experiencias a partir de sus problemáticas, inquietudes y conocimientos previos.

Situar la enseñanza de la filosofía en los tres bloques conceptuales que les describí propicia un tipo de experiencia que, en lo general, está condicionada por la postura del docente y no del estudiante. Es decir, se generan experiencias desde la perspectiva del profesor, menguando la del estudiante. Otro riesgo que corremos y, en lo personal el más grave, es enjuiciar el pensamiento del alumno a la luz de los contenidos filosóficos y de ese modo juzgarlo como correcto o incorrecto.

La generación de experiencias filosóficas en los jóvenes no sólo dependen de la teoría y la praxis de la filosofía; nuestra actitud, nuestra experiencia desde luego juego un papel preponderante. Digamos, sin mucha arrogancia, que somos un modelo y por lo mismo nos toca modelar las condiciones que hacen posible tal experiencia, al mismo tiempo, explicitar aquellas notas que les enuncié anteriormente: la pregunta, la actitud crítica, el coraje de valerse del propio entendimiento y la opinión fundamentada.

La experiencia que cada uno tiene está en función de su historicidad, de sus experiencias previas. Nada más provechoso que la humildad intelectual. Situarnos al mismo nivel del alumno significa que somos aprendices de nuevas experiencias; que si bien tenemos un camino andado, aún es posible pensar de otro modo (*Sapere Aude!*). ¿Quién si no ellos favorecen también nuevas experiencias filosóficas en nosotros?

Desde mi experiencia, el método de la comunidad de indagación, en tanto comunidad de diálogo entre estudiantes y docente, hace posible que la teoría y la praxis formen parte de las experiencias filosóficas de ambos. Cuando un joven repara en su pensamiento y hurga en él los supuestos que le apoyan le incitamos a cuestionar, indagar y tomar postura respecto a su pensamiento. Diremos entonces que los motivamos a valerse de su propio entendimiento. No insistiré mucho en la comunidad de indagación en diversas mesas lo hemos escuchado sólo quiero resaltar que en un diálogo filosófico con los jóvenes, las experiencias son variadas pero siempre formativas. Y si me aceptan la humildad intelectual seguro aprenderemos más de ellos que ellos de nosotros. Más aún, la experiencia filosófica será mayor ya que se trata de una experiencia compartida.

Muchas gracias.

El Rol del Docente en las Experiencias de Filosofía con Jóvenes: Entre la pertinencia formal y la pertinencia real de la enseñanza de la filosofía

Dr. Cuauhtémoc Mayorga Madrigal

Agradezco la invitación para participar en este foro. Quiero también extendiendo un sincero reconocimiento al Subsistema de Educación Media Superior por tres motivos: en primer lugar, por la realización de este segundo foro de reflexión sobre la enseñanza de la filosofía; en segundo lugar, por la apertura a la diversidad de opiniones que se tiene en este encuentro y, en tercer lugar, por la gran noticia que nos daba ayer Lic. **Miguel Ángel Martínez Espinosa** respecto a la publicación del acuerdo 653, en donde se modifica el plan de estudio en el sistema de bachillerato tecnológico para incorporar plenamente las disciplinas filosóficas.

Inició mi ponencia que le he llamado "Entre la pertinencia formal y la pertinencia real de la enseñanza de la filosofía", haciendo referencia a una nota que aparecía en la primera versión del acuerdo 442 del Sistema Nacional de Bachillerato:

Otras disciplinas como filosofía, Ética y Lógica no se incluyen por ser de carácter más bien transversal, pero no por ello se asume que sean de menor importancia. En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) podrán incluirse como asignaturas si así se considera pertinente

Nota 26 acuerdo 442 SNB.

En el mes de junio de 2009, esta nota fue anulada porque con un nuevo acuerdo, el 488, la filosofía, la estética, la ética y la lógica sí fueron consideradas "pertinentes" (al menos formalmente). Con esta participación pretendo subrayar que el acuerdo formal de reintegrar los estudios filosóficos no ha sido suficiente para el reconocimiento real de la pertinencia de los estudios filosóficos. Por otra parte, desde el asunto central que nos convoca en esta mesa, trataré de demostrar que el reconocimiento real de la enseñanza de la filosofía, sólo será posible si los docentes tienen formación profesional en filosofía.

Resulta un poco difícil, entre aquellos que nos ocupamos como una profesión de los estudios filosóficos, estar de acuerdo en lo que entendemos por filosofía, sin embargo, seré un poco osado y si bien, no agoto los rasgos de una conceptualización convincente para todos, me arriesgo a definirla como una forma ordenada y sistemática de cuestionar a la autoridad.

Cuestionar a la autoridad puede resultar incómodo para aquellos que son autoridades y, por tal motivo, buscaran anular por los medios que se tengan a su alcance a estos impertinentes individuos. Por autoridad podemos entender a aquellos personajes que sus puntos de vista se consideran valiosos o dignos de ser tomados en cuenta en cualquier manifestación de la cultura, tales como el arte, la ciencia, la educación o la política. Creo que el sentido de las mismas obras filosóficas, a través de la historia, me permitirían sostener este rasgo distintivo de la filosofía, que tiene mucho en común con el desarrollo intelectual de los estudiantes de la educación media superior.

Cuestionar a la autoridad, a pesar de los que piensen quienes se sienten autoridades, no es tan malo. Kant se refirió al cuestionamiento sistemático de la autoridad como parte de la "insociable sociabilidad" (Kant 1997: 46), donde la "insociabilidad" hace referencia a la crítica tenaz hacia lo establecido y la "sociabilidad" al período que permite ofrecer una alternativa a los momentos nocivos señalados por la insociabilidad. Desde este punto de vista, como podemos apreciar, la insociable sociabilidad, que es una cualidad de la actividad filosófica, y aquí la presentamos como forma ordenada y sistemática de cuestionar la autoridad; que se muestra al mismo tiempo como un motor de la cultura que motiva la transformación positiva de la ciencia, la vida política, la educación, la convivencia social o el arte.

Por más de quince años trabajé como docente en bachillerato y, pese a lo que más de alguno de los que consideran impertinente a la enseñanza de la filosofía ha señalado, puedo decir con claridad que la filosofía es del interés de los bachilleres

y la educación media y media superior son el mejor momento para su enseñanza. La afirmación anterior, más que estar fundada en mi experiencia personal, la quiero remitir a las investigaciones de la epistemología genética en donde se describe a la adolescencia como el momento en que las formas autónomas de razonamiento se manifiestan con más contundencia y la necesidad intelectual responder a interrogantes genuinas se hace patente.

Para Jean Piaget en la adolescencia se manifiesta con más contundencia la adquisición del pensamiento autónomo (Piaget 1971). Con la inteligencia formal el joven se encuentra como niño con juguete nuevo. Cuestiona el arte, la ciencia o las formas de organización política. Y va más allá al afirmar que muchos de ellos construyen una estética, una metafísica, una epistemología, una moral y una idea de la justicia (Piaget 1975). Entre otras manifestaciones del pensamiento autónomo habrá que destacar el rasgo filosófico que anunciaba al inicio de mi intervención: la oposición a la autoridad. Para muchos, gobernantes, educadores y padres de familia esta etapa les parece insostenible, porque aquellos con los que tienen que tratar ahora los desobedecen, cuestionan sus afirmaciones o simplemente manifiestan desinterés, pero dicha actitud es no es otra cosa que una sana manifestación de una inteligencia que ha logrado percibir que el entorno no es de terciopelo y a las diferentes manifestaciones de la cultura les falta mucho para responder a los afanes de justicia, verdad, belleza y felicidad. Cuando un profesor, sin mayores fundamentos, obliga a que el estudiante retenga informaciones contrarias a su inteligencia, entonces no es de extrañar que el estudiante ponga en duda la autoridad del profesor, de la misma manera, si los padres de familia realizan actos que son contrarios a la idea de justicia que se forma el estudiante, tampoco habría de extrañarnos que el hijo cuestione la autoridad de sus padres; y lo mismo podemos decir de los cuestionamientos que puede manifestar en contra del orden social, de las enseñanzas religiosas, de la política o del arte. Tal vez esta sea una de las razones por las que en más de una ocasión se ha pretendido eliminar la enseñanza de la filosofía, al percibirla como el impertinente motor que estimula el cuestionamiento de las autoridades.

Satisfacer necesidades intelectuales, diría Ortega y Gasset, se vuelve tan vital o tal vez más importante, que la satisfacción de las necesidades biológicas (Ortega 1970), ya que tener saberes es lo que nos permite, en tanto que humanos, perpetuarnos como especie. Por lo anterior, refutar los saberes dudosos que expresa una autoridad no sólo es conveniente, sino que es vital. En este mismo sentido, el compilador del libro *La situación de la enseñanza de la filosofía en la educación media superior*, escribió:

La filosofía debe ser un derecho para todos. Derecho de juzgar, cuestionar, criticar, disentir, problematizar, conceptualizar, argumentar (Vargas, 2011: 204)

Así como es vital, que los humanos sepamos algo de economía para administrar nuestros recursos; que sepamos un poco de medicina para cuidar nuestro organismo o que tengamos algún saber de meteorología para protegernos de las inclemencias del tiempo; también resulta vital y pertinente saber algo de filosofía para la comprensión de los fundamentos racionales que sustentan, entre otras manifestaciones, a la medicina, la economía, la educación o la meteorología. Pero así como tener nociones fundamentales de medicina o meteorología no nos hace médicos o meteorólogos, también podemos decir que, si pretendemos estudiar o saber con seriedad asuntos relacionados con las ciencias señaladas, los más indicados para enseñarlas o informarnos son los meteorólogos o los médicos. En el diálogo del Critón, ya Platón hacía decir a Sócrates:

"...lo que se hace por medio de lo sano y se daña por medio de lo enfermo, lo arruinamos por hacer caso a la opinión de los que no entienden" (Critón 47d)

En *La República* reiteraba que es insensato, sí se está enfermo del estómago, pedir un diagnóstico o receta a las mayoría o al primero que tendamos por delante. ¿Porqué entonces se permite que se presenten como orientadores o profesores de filosofía aquellos que nunca han tomado siquiera un libro de filosofía?

A punto de concluir, y con la intención de centrar mis palabras finales en el rol docente, sólo diré una obviedad: Si realmente alguien cree que es pertinente que los estudiantes aprendan en el bachillerato en serio algo de filosofía; entonces esta encomienda no puede dejarse en manos de aficionados o profesionistas desempleados. El acuerdo 447 "Por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la moralidad escolarizada" ha destacado un enorme listado de competencia, habilidades, o destrezas que debe tener un profesor de bachillerato, pero resulta difícil detectar algún párrafo en donde se pida a las instituciones, sin ambigüedades, que quien enseña matemáticas que sea experto en matemáticas, a quien enseña física que sea experto en física o quien enseñe filosofía que tenga estudios de filosofía.

Pareciera obvio; pero son muy pocos los profesores de filosofía con formación filosófica, en algunos de los programas de filosofía no se percibe la participación de expertos en filosofía y hasta los manuales que se elaboran exhiben serias

carencias respecto a lo que podría caracterizar a los estudios de filosofía.

En más de una ocasión, cuando pretendí sostener que para enseñar filosofía hay que ser un profesional de la filosofía, me han refutado afirmando que el bachillerato no forma profesionales de la filosofía. Pero si alguien quiere aprender nociones de carpintería ¿Quién los debe asesorar: el herrero o con el carpintero?

Con todo el respeto que tengo hacia mis amigos pedagogos o científicos de la educación, que han pretendido reducir la educación a un elegante y certificado manual de procedimientos, debo señalar que, si no se sabe filosofía no se puede, y éticamente, no se debe siquiera pretender hacerse pasar por profesor de filosofía.

Como muchos de ustedes saben, la nota que presenté al inicio de mi disertación dejó de tener vigencia al emitirse el acuerdo 488 que restableció las asignaturas de filosofía, lógica, estética y ética; pero una cosa es lo que dice el documento y otra muy distinta lo que ocurre en las instituciones, que ya comienzan orgullosamente a formar parte del Sistema Nacional de Bachillerato, a pesar de no dar cabal cumplimiento al acuerdo 488 a pesar de haber desaparecido la asignatura de lógica, de ofrecer algunos contenidos relacionados con la estética sólo como optativa, de haber caricaturizando la enseñanza de la filosofía en algo que llaman "filosofía de la vida" y haber despreciado la ardua y milenaria filosofía moral; reduciéndola a asunto de competencias y habilidades.

Si con las limitantes señaladas, las autoridades educativas consideran que así es pertinente la enseñanza de la filosofía, entonces no queda otra alternativa que volver a insertar la nota 26 del acuerdo 442; pero si se es coherente con el reconocimiento de la pertinencia de la filosofía, entonces tendría que:

1. Hacer que se cumpla el acuerdo 488, como un criterio para la incorporación de las instituciones al SNB.
2. Reincorporar a los planes de estudios sin condicionamientos ó nombres ambiguos las materias de filosofía, estética, ética y lógica.
3. Admitir que para enseñar filosofía hay que saber filosofía.
4. Asumir que la filosofía es una crítica ordenada y sistemática de la autoridad, en pro de una mejor comprensión e intervención en la ciencia, tecnología, la justicia y la convivencia humana.

5. Reconocer a la filosofía como un derecho para todos.

Referencias

- Kant, Immanuel (1997) Idea de una historia universal en sentido cosmopolita. FCE, México
- Ortega y Gasset, José (1970) Unas lecciones de metafísica, Alianza Madrid.
- Piaget, Jean (1971). El criterio moral en el niño, Fontanella, Barcelona.
- Piaget, Jean (1975) Seis estudios de Psicología. Seix Barral, México.
- Platón (2000). Diálogos I, Critón, Gredos, Barcelona.
- Platón (2000). Diálogos IV, la República, Gredos, Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública, acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Del_401_al_450?page=4
- Vargas, Gabriel (compilador) (2011) La situación de la filosofía en la educación media superior, Torres Asociados, México.

Sobre algunas paradojas en la enseñanza de la filosofía y la posibilidad de tener experiencias de filosofía con jóvenes

Dr. Pablo Flores del Rosario²⁷

Resumen

En efecto vivimos tiempos articulados alrededor de las tecnologías de la información y la comunicación. Los libros, las discusiones, las argumentaciones, el discernimiento están de más. Si alguien sabe algo sobre ingeniería del conocimiento le resultará suficiente para enseñar filosofía. De este tenor son los nuevos planes y programas para las humanidades. Pero si algo nos hace más humanos es justo la idea de hombre que articula lo que se llama humanidades, ciencias humanas, como bien lo expresa M. Nussbaum. La paradoja de enseñar filosofía, es que no podemos olvidar el desarrollo, y renacimiento, que ha tenido tanto el pensamiento crítico, la teoría de la argumentación, como la misma retórica, pero parece ser que tampoco podemos dejar de lado el desarrollo de los nuevos sistemas de pensamiento, como el de la ingeniería del conocimiento, que implica tiempos y movimientos, al mismo tiempo que una racionalidad instrumentalizada. Junto a esta paradoja, aparecen otras, como la del uso del libro o las tecnologías de la información. Si se decide usar el libro, la clase parece arcaica y los estudiantes se aburren. Si se decide usar las tecnologías de la información, el pensamiento se fragmenta y se divaga entre los múltiples fragmentos, pero los estudiantes se acomodan a ello al vivir cotidianamente en la red, se informan, pero la cultura queda al margen. Salir de la paradoja implica pensar. Quizá esta sea la salida.

Palabras clave: libro, humanismo, pensamiento, retórica, clase.

Primer conjunto de paradojas: entre el uso del libro y las tecnologías de la información y la comunicación o la encrucijada del libro de filosofía

Desde los sesentas se habla de una crisis generalizada de la educación, centralmente de la escolarizada. En esta crisis se pone en cuestionamiento la función de la escuela y se populariza la dicotomía entre información y formación. Se afirma

²⁷ Isceem-chalco

ba que la función informativa de la escuela se convertía en su propio sepulturero, por tanto que su única alternativa consistía en hacer del proceso de formación su función básica. O asumir la alternativa de introducir a la escuela los medios masivos de comunicación. Esta fue la vía asumida por la escuela. Y es una vía popular entre profesores de filosofía. Me incluyo en ella. En lo que sigue, la paradoja la reduzco al problema de la enseñanza de la filosofía.

En consecuencia, la verdadera dicotomía por la que cruzó la escuela nunca fue entre información y formación²⁸, sino entre información primitivamente determinada e información tecnológicamente articulada.

En la información primitiva, la narrativa era de corto alcance y su manifestación apenas se reducían a la voz del profesor, cancelando de este modo el vuelo imaginativo y la expansión subjetiva del estudiante, lo que provocaba la nivelación del espacio y del tiempo, cuyo efecto era una especie de adormecimiento de la conciencia y una reacción nada disciplinada del cuerpo contra este proceso de enseñanza, es sólo una reacción a la voz del profesor, al pizarrón y al libro de filosofía, la triada de este modelo informacional primitivo. Por cierto, esta es una mirada construida por quienes sostienen la primacía de la información tecnologizada, aunque en algunos casos podría resultar verdadera.

Mientras la información tecnológica ofrecía narrativas de largo alcance en el espacio y el tiempo, que emergía en un tiempo y cruzaban espacios posibles, hasta rencontrar el tiempo o hacer que el espectador lo encuentre, con efectos de amplio espectro que pueden incluir al mismo espectador, esto permite el vuelo de la imaginación y la expansión de la subjetividad del estudiante, y un efecto que posibilita la implicación de su conciencia y la inmersión de su cuerpo en el proceso de enseñanza. Esto último se supuso era la solución a dos problemas de enseñanza de la filosofía: asistir por el deseo y aprender ju-

²⁸ Esta distinción, para el caso de la filosofía, es la que se popularizó, y aún se sigue discutiendo, entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar. En tanto no se trata de aprender sistemas filosóficos, lo cual será reducir la enseñanza de la filosofía a la enseñanza de su historia, sino de hallar el sentido que a veces evade nuestra vida, este es justo el momento de filosofar. Momento de su enseñanza. ¿Porqué filosofar? Porque es la muerte del sentido (Lyotard, 1989: 101).

gando. Esta mirada la construyen y sostienen los defensores de la sociedad de la información.

En efecto, lo que en estos años se llamó “medios masivos de comunicación”²⁹ solía presentar información en formatos “modernos y agradables” a la vista, solían generar experiencias visuales de alto impacto³⁰. Las experiencias se generaban a partir de lo que se veía, no de lo que se podía escuchar³¹. El ojo se vuelve central para la adquisición de las experiencias humanas. El problema es que el mensaje oculta el medio que lo envía y que es el verdadero mensaje enviado. Usando estos medios, el mensaje que se envía no es el filosofar sino el medio que nos permite enviarlo. Por lo tanto los estudiantes aprenden nuevos modos de ser, en nuevas formas de relación, en nuevas estructuraciones mentales, en nuevos modos de estar en el mundo, sin antes resolver sus problemas de sentido, sin antes aprender a filosofar.

Los medios modernos de comunicación se caracterizan por su rapidez, uniformidad, brevedad, privilegio de un sentido sobre los otros, de un modo de habla sobre otro. De este modo la televisión, y la totalidad de las TICS, privilegian el ver sobre el hablar, donde el habla se reduce a ser un simple comentario de la imagen y el espectador se convierte en un animal vidente, no simbólico³². Aquí se construye una subjetividad diferente. Una subjetividad que pasa por el mundo, sin permanecer en él. Pasa tan rápido como lo exige el hipertexto, hasta desplegar un nuevo sentido, que genera nuevas modalidades de percepción: hiperver. Entonces el estudiante

29 Explicar estos nuevos “medios” lleva al desarrollo de toda una teoría. La tesis que articula esta teoría se puede resumir en: “el medio es el mensaje”, que es una premonición de la amenaza que plantea el poder de estos medios, por ejemplo: “el cambio de sentido más importante se dio con la electricidad, que acabó con la secuencia haciendo que todo se vuelva instantáneo” (McLuhan, 2009: 36), así que por esta vía, el aprendizaje final no es el mensaje enviado, sino el medio que lo envía y que termina por hacernos ver de otro modo la realidad, como lo hace cualquier aprendizaje efectivo. Con los medios masivos de comunicación, ya no se aprende acerca de una realidad secuenciada, sino instantánea. Entonces, el mensaje no es lo que se presenta en “formato agradable” sino la experiencia de instantaneidad.

30 En principio puede acotarse que hay diferentes respuestas ante la letra impresa y la televisión, pues “un sujeto estaba leyendo un libro cuando se encendió la televisión. En cuanto esta persona levantó la vista, sus ondas cerebrales se hicieron considerablemente más lentas. En menos de dos minutos, se encontraba en un estado predominantemente alfa: relajado, pasivo, sin foco” (McLuhan, 1990: 83). Este hecho no ha sido considerado por quienes defienden la naturaleza educativa de los medios masivos de comunicación.

31 Con ello viene la pérdida de nuestra capacidad de lectura. Al leer se podía oír, no sólo ver, aquello que se leía. Oír implicaba detenerse para comprender. De modo que “demorarse en algo en lugar de pasar rápidamente por los textos cosechando informaciones es, en verdad, un arte que va desapareciendo” (Gadamer, 1998: 67), páginas más adelante se afirma que “el nexo entre leer y oír es evidente. Sólo en las fases tardías de nuestra cultura europea ha sido, en general, posible leer si hablar” (Gadamer, 1998: 71).

32 Con este hecho perdemos, viene la pérdida de nuestra capacidad de lectura. Porque la lectura exige concentración, donde al leer se oye no sólo se ve aquello que se lee. Oír implica detenerse para comprender, de modo que “demorarse en algo en lugar de pasar rápidamente por los textos cosechando informaciones es, en verdad, un arte que va desapareciendo” (Gadamer, 1998: 67), más adelante se afirma que “el nexo entre leer y oír es evidente. Sólo en las fases tardías de nuestra cultura europea ha sido, en general, posible leer sin hablar” (Gadamer, 1998: 71).

no siente, no puede sentir ya la necesidad de permanecer en la lectura de los diálogos de Platón, la Ética de Aristóteles o la Crítica de la Razón Pura de Kant y la Fenomenología del espíritu de Hegel. La red le ofrece múltiples interpretaciones, breves, instantáneas, adecuadas para plasmarse en un mapa conceptual o algún tipo de diagrama.

La red, uno de los muchos medios usados en la enseñanza de la filosofía, resume el ideal de las TICS: brevedad, instantaneidad, irrealidad y la idea de ser instalados cómodamente en el mundo de la sociedad de la información y del conocimiento³³. Este ideal se convierte en el argumento que prueba la irrelevancia de la filosofía³⁴. Porque si al enseñar filosofía, el mensaje enviado es el uso de las TICS, entonces mejor que los estudiantes se enfoquen en el aprendizaje de las tecnologías, porque por su medio aprenderán cualquier temática relacionada con las Humanidades. En la enseñanza de la filosofía con el uso de las TICS, se aprende el medio, porque el medio es el mensaje, no se aprende filosofía.

A este callejón sin salida, nos ha conducido la paradoja entre información primitiva e información tecnológica. El problema es que este callejón aparece, cuando la reflexión filosófica ha alcanzado un desarrollo impresionante. Desde la mirada filosófica hacia la ciencia y la tecnología, como la que nos advertía sobre la nueva forma de racionalidad de la tecnología (Heidegger, 2001), a la que define a la ciencia como una práctica social sin asumir las consecuencias constructivistas (Martínez, 2003), a los análisis de la dimensión política de la ciencia (Velasco Gómez, 2000), hasta la que ve en la ciencia y la tecnología la solución de problemas como los del reparto injusto de la riqueza producida por el conocimiento científico y tecnológico (Olivé, 2007, 2011). Estos desarrollos abarcan todos los campos de la reflexión filosófica, que tocas los sentidos, o su pérdida, de quienes viven en la sociedad actual. Pero su discusión nos regresa al uso del libro y cierto retorno a nuestro permanecer en el mundo, esto es, a algo como la serenidad³⁵.

33 De los efectos de la red, da cuenta lo que sigue: “El mismo modo en que mi cerebro funcionaba parecía estar cambiando. Fue entonces cuando empecé a preocuparme sobre mi incapacidad para prestar atención a una sola cosa durante más de dos minutos. Al principio pensé que el problema era un síntoma de degradación mental propia de la madurez. Pero mi cerebro, comprendí, no estaba solo disperso. Estaba hambriento. Exigía ser alimentado de la manera en que lo alimentaba la red, y cuanto más comía, más hambre tenía. Incluso cuando estaba alejado de mi ordenador, sentía ansias de mirar mi correo, hacer clic en vínculos, googlear. Quería estar conectado” (Carr, 2011: 29).

34 Debe resultar claro que la filosofía no se puede usar para las técnicas del dominio de la vida y menos ofrecen un medio de formación más allá de estas técnicas (Adorno, 2009: 401).

35 Donde las cosas del mundo técnico las dejamos en suspenso. Permitimos que los objetos de la técnica entren a nuestro mundo y al mismo tiempo los mantenemos lejos, “quisiera denominar esta actitud que dice simultáneamente “sí y no” al mundo técnico con una antigua palabra: la serenidad para con las cosas” (Heidegger, 2002: 28).

Permanecer en el mundo, como serenidad, como actos donde podamos ver nuestro rostro, oír nuestra voz, ver y oír lo que leemos³⁶, “ver” el movimiento del pensar en nuestras preguntas, respuestas, ejemplos, contraejemplos, hipótesis, analogías. Nuestra permanencia en el mundo, nos exige construir públicamente el sentido, en tanto nunca es algo privado, construir narrativas de larga duración con tiempos y espacios homogéneos o no, construir hiper-realidades a partir de lo que se ve-oye-lee en el libro, convertir el salón en un espacio de convivencia de la razón, que se despliega en la lógica de una comunidad de investigadores, donde se construyen públicamente el sentido y la verdad.

Hay una imagen primigenia que se pierde en los tiempos, pero que se actualiza con frecuencia. Se trata de la imagen del diálogo, como lugar donde se hallará la verdad y el sentido. Alrededor del fuego están los tejedores de historias y quienes las escuchan, que se harán también tejedores de ellas, hasta terminar en el primer diálogo de lo humano. La misma imagen, en otro tiempo, la edad media privilegia el diálogo como método de formación. Hoy, tiempos líquidos, la imagen pervive en lo que se llama prácticas filosóficas, aquí yace el filósofo, aquí están los libros, bajo la lógica de un diálogo posible y seres humanos que participan de la construcción pública de la verdad y el sentido.

Pero la paradoja de la enseñanza de la filosofía, se halla en que al enseñar o aprender nos vemos ante la elección de usar TICS o libros. Paradoja que perfectamente tensada podría resultar productiva para enseñar filosofía.

II. Segundo conjunto de paradojas: entre la ingeniería del conocimiento y la teoría de la argumentación o la encrucijada del pensamiento

Varios resultados de la ciencia y la tecnología son recuperados en el campo de la enseñanza y del conocimiento. Donde puedo destacar a la inteligencia artificial y de la ingeniería del conocimiento. En estos dos campos del conocimiento se vuelve al viejo sueño de concebir al pensamiento como si fuera una máquina inteligente³⁷.

36 Este es un tema que desarrolla Gadamer con relación al talento hermenéutico, donde “...cuando leo algo quisiera siempre, además, oírlo”, en tanto oír-ver-leer es parte de nuestra experiencia de leer, como e-lección, como habitar (Gadamer, 1998: 71).

37 La atención de los matemáticos hacia las calculadoras, no se origina porque ellas puedan resolver problemas más rápido de lo que lo haría un ser humano, “llaman la atención de los matemáticos más originales por otros motivos. La cuestión más intrigante es hasta qué punto estas máquinas pueden decirnos cosas acerca del cerebro humano. ¿Qué podemos aprender de ellas, por ejemplo, acerca de la naturaleza de la información?; ¿Cómo se comunica, cómo se actúa sobre ella?...¿Pueden obtenerse conocimientos sobre la estructura del cerebro comparando aspectos restringidos de sus entradas y salidas con las de las calculadoras (o de otras máquinas autorreguladoras) de estructura conocida? (Newman, 1969: 7).

Por cierto este sueño tiene como punto de partida la idea de Turing³⁸ acerca de si pueden pensar las máquinas, hasta la idea de una mecanización del pensamiento (Mora, De lastra, 2010). Para finalmente llegar a configurar lo que se conoce como inteligencia artificial e ingeniería del conocimiento (Arrijoa, 2007), (Pajares, Santos, 2006).

Para situar la discusión, en lo que sigue hablaré de la enseñanza de la filosofía en aquellas instituciones que adoptaron el modelo de educación por competencias³⁹. En algunos proyectos curriculares de este tipo, lo que se despliega como fases de la enseñanza (seis cuadrantes didácticos) llegan a perfilar la idea de un actuar docente ordenado, formado por un conjunto de acciones que parecen desplegar un pensar metódico. Sin embargo, se trata de lo que en ingeniería del conocimiento se llaman “plantillas de tareas”, y de modo sugerente, hasta pasar inadvertido, al incorporarse en los seis cuadrantes didácticos, se siguen los dos tipos de tareas. Tareas de análisis: clasificación, diagnóstico, valoración, monitorización y predicción. Tareas de síntesis: diseño, asignación, planificación, scheduling, modelado (Pajares, Santos, 2006: 160). A estas tareas, secuenciadas, se les destina un tiempo determinado en horas/clase. Luego cada hora de clase de filosofía no se le llena de pensamiento sino de sus simulaciones, exigidas en la parte de competencias docentes del profesor de bachillerato y en su perfil docente, del currículo basado en competencias, que luego se convierte en un modo de concretar las innovaciones didácticas.

Estas simulaciones, cuyo despliegue ocurre en los llamados modelos esquematizadores del conocimiento, lo que supone que así funciona la mente en la construcción del conocimiento, se plasman en resultados de la clase: mapas mentales, árbol de expansión, diagrama de flujo, mapa conceptual, diagrama espina de pescado⁴⁰. En efecto simulan ser resultado del pensar o el pensar mismo desplegado en una de esas modalidades. Pero no hay pensamiento aquí, lo que hay es tan sólo una representación de un aspecto de la realidad o de un conjunto de ideas extraídas de su contexto. Una representación donde se desglosan los conceptos, las ideas, tesis o ca-

38 Para hacer operativa la idea, Turing cambia la pregunta de ¿pueden pensar las máquinas?, por lo que llamaré “juego de imitación”. Las objeciones sobre igualar al ser humano con una máquina que aprende, están determinadas por el concepto de libertad, para jugar con las reglas, que una máquina seguirá de modo aleatorio (Turing, 1969: 59 y 93).

39 Si parto de la definición de competencia, como la que articula conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas en la solución de un problema, resulta claro que es indefinido el modo en que las prácticas docentes se pueden articular con esa definición. A partir de esta indefinición, la idea de competencia resulta con paternidades tan disímolas como el constructivismo y el conductismo de Bloom.

40 El uso de estos modelos esquematizadores del conocimiento, convertidos en el modelo de secuencias didácticas del currículo basado en competencias, ha estimulado el surgimiento de una industria de libros sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuyo contenido es la explicación sobre el uso de tales modelos en la educación universitaria (Pimenta, 2011).

tegorías que son sacadas de su contexto, y que terminan por representar algo sin vida. Aquí todavía se sigue la lógica Cartesianiana, de análisis y síntesis, cuando ya hablamos de sistemas, complejidad o totalidad, para el análisis y representación de la realidad. Además el pensamiento no es representacional sino inferencial⁴¹. Obviar este hecho elemental permite seguir haciendo uso de la ingeniería del conocimiento y de uno de sus vástagos: las fast-pedagogías.

No puedo dejar de lado el énfasis que pone Pablo González Casanova (Casanova, 2005), sobre la necesidad del uso de la teoría de sistemas y de la puesta en ejecución de actividades con objetivos precisos, si queremos influir en la liberación del ser humano. Este énfasis tampoco me permite dejar de lado la tesis: "el medio es el mensaje". En palabras cercanas a lo dicho por Heidegger, debemos dejar entrar los objetos de la tecnología a nuestro mundo de vida, al mismo tiempo que mantenerlos a distancia. Por eso hablo de paradoja. Una paradoja es una proposición en apariencia verdadera que conlleva a una contradicción lógica o a una situación que infringe el sentido común. Pero es productiva si se mantiene tensión en sus elementos.

La filosofía ha desplegado nuestros conceptos de racionalidad, razonamiento, diálogo, lógica, teoría de la argumentación, etcétera. Enseñar filosofía implicaría encarnar estos conceptos en los sujetos de la enseñanza. Si el medio es el mensaje, entonces todos estos medios usados para la enseñanza de la filosofía, llevarían al aprendizaje de la filosofía como acción, como filosofar, porque estaríamos usando los mismos medios que articulan a la filosofía⁴². Desde el punto de vista de la teoría de la argumentación, hay que empezar por la discusión y articulación colectiva del problema, la paradoja, el dilema o la pregunta⁴³. Sólo en la discusión colectiva se movilizan todos, los recursos cognitivos, actitudinales y procedimentales de los estudiantes. Un problema es algo que requiere del pensar. Del pensar comunitario, en una comunidad de investigadores. Al pensar y hacerlo de modo comunitario, movilizamos

41 En efecto, hasta la ilustración la idea de representación desempeña un papel central en la epistemología, "pero en el proceso de la expresión, ni en los casos más complejos e interesantes, no se trata de transformar lo que es interior en lo que es exterior, sino de hacer explícito lo que está implícito. En un sentido pragmatista, se trata de convertir lo que en principio, uno solo hace en algo que pueda decir. Codificar un saber cómo en una forma de saber qué. La noción de explicitud será conceptual, el proceso de explicitación es un proceso de aplicación de conceptos" (Bramdon, 2002: 45), (Bramdon, 2005).

42 Por eso hablo de la filosofía en función de su época. La filosofía no son los textos de los grandes sistemas filosóficos, sino la búsqueda del sentido que termina por incorporarse en esos textos. Pero si la filosofía no son los textos-sistema, sólo es posible a condición de pensarla como lo que siempre está en busca del sentido y que muere cuando se le incorpora en sistemas-textos.

43 Por lo menos así lo sugieren teóricos como Ruchlis (Ruchlis, 1990) y el mismo Walton (Walton, 1989). Desde la perspectiva de Walton "pase lo que pase en los siguientes años en el estudio de la teoría de la argumentación, es claro que la nueva aproximación a la lógica y al argumento ya han empezado a ser enseñados en las clases de lógica alrededor del mundo" (Walton, 1989: x).

la estructura heurística de los estudiantes. De este modo, no sólo aprenden, también aprenden como aprendieron. Aprenden a pensar comunitariamente, aprenden a filosofar.

Sin embargo, el pensar no es algo espontáneo⁴⁴, no hay, no existe la buena voluntad del pensador ni la buena naturaleza del pensamiento (Deleuze, 2009: 254), no existiendo esto, no hay posibilidad de enseñar a pensar⁴⁵. Pero sí podemos pensar juntos, filosofar juntos. En filosofía la salida de esta trampa, no consiste en si nos enfocamos a enseñar o a aprender filosofía, sino en hacerlo juntos, filosofar juntos.

Tercer conjunto de paradojas: de camino al rigor o de retorno a la banalidad de la filosofía

Una de las fantasías en la profesión de enseñar, consiste en saberse dueño de la disciplina más difícil. Eso exige un comportamiento riguroso para su enseñanza, sin importar, sí o no, se buscan nuevos modos de enseñarla. El rigor puede ser extremo en dos sentidos. En el primer caso, se citan con claridad y bien ordenados los diferentes sistemas filosóficos y a cada filósofo en cada sistema particular o no hay aprendizaje. En este caso se asume que no hay un horizonte de lectura en cada estudiante, que no tiene un mundo de vida y que por lo tanto cualquier lectura que haga no está contaminada por factor externo alguno, en consecuencia, si este es el caso, puede "aprender" con certeza lo que cada sistema y filósofo han dicho sobre el tópico sujeto a examen. El estudiante debe decir lo mismo que expresó el filósofo, para lo que se contrasta el examen escrito u oral con lo que aparece en el libro, para asumir que hubo aprendizaje de la filosofía. En el segundo caso, el rigor se despliega en el comentario ampliado de lo que se lee de algún filósofo en particular. Aquí, o se razona siguiendo el modelo de razonamiento del autor leído, o se dice que no entendió o no se leyó adecuadamente, y en consecuencia no se aprendió filosofía.

Desde mi perspectiva, la hermenéutica ha experimentado un impresionante desarrollo, hasta dividirse en múltiples direcciones de pensamiento. En lo general, desde la hermenéutica es posible hablar de horizontes de sentido, producto de historias vividas en contextos particulares. Desde ella es posible hablar de acuerdos entre diferentes horizontes de sentido, de consensos posibles y de racionalidades históricamente determinadas. Pero aun así asumimos que no es posible ningún ejercicio hermenéutico, por parte de los estudiantes para el

44 Lo cierto es que no siempre estamos pensando, aunque siempre estemos atentos, por eso nuestra conciencia se define como algo en permanente relación con el mundo (Husserl, 2002).

45 Porque en los hechos, no puede entenderse que pensar sea el ejercicio natural de una facultad y que tenga buena naturaleza y buena voluntad, "todo mundo sabe que los hombres rara vez piensan y lo hacen por efecto de un impacto y no por placer" (Deleuze, 2009: 206).

aprendizaje de la filosofía. Y cuando este ejercicio ocurre, apelamos a la banalización de la filosofía. Pero sólo se aprende filosofía aprendiendo a filosofar, y esto se hace cuando leemos a autores de otras lenguas, sabiendo que los leemos desde nuestra lengua y desde las experiencias que nos han conformado.

Esto no es banalización de la filosofía, es filosofar.

Conclusiones

No se trata de estigmatizar a las tecnologías de la información y la comunicación, incluido el cine, en su uso para la enseñanza de la filosofía. Tampoco de sobrevalorar el uso exclusivo del libro de filosofía en su enseñanza. Porque nuestros estudiantes son nativos de las TICS y en ese sentido su formación está ligada a estas tecnologías. Pero de este hecho no se sigue su aceptación acrítica. Por eso hago énfasis en el otro polo de la paradoja: el uso de las mismas herramientas de la filosofía. Cada cual sabrá qué hacer en su clase. Sabrá cómo enseñar filosofía. Sin excluir que en el filosofar van los contenidos que todo ser humano debe conocer para concebirse como educado.

Bibliografía

- Adorno, Th. W. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad II*, Madrid, Ediciones Akal.
- Arrijo L. C., N. (2007). *Inteligencia artificial*, Argentina, Gradi.
- Brandom, R. (2002). *La articulación de las razones. Una introducción al inferencialismo*, Madrid, Siglo XXI.
- Brandom, R. (2005). *Hacerlo explícito. Razonamiento, representación y compromiso discursivo*, Barcelona, Herder.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestra mente?*, Madrid, Taurus.
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*, Buenos Aires, Amorrortu Editores S. A.
- Gadamer, H. G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona, Paidós.
- González Casanova, P. (2005). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, Barcelona, Anthropos.
- Heidegger, M. (2001). "La pregunta por la técnica", en: Heidegger, M. (2001). *Conferencias y artículos*, Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (2002). *Serenidad*, Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Husserl, E. (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*, Madrid, Trotta.
- Lyotard, J-F. (1989) *¿Por qué filosofar?* Barcelona, Ediciones Paidós
- Martínez, S. (2003). *Geografía de las prácticas científicas*, México, IIF-UNAM.
- McLuhan, M. (1990). *Leyes de los medios. La nueva ciencia*, México, Alianza Editoria.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*, Barcelona, Paidós.
- Mora, V. G., De Lastra, L. G. (2010). *La quimera del autómatas matemático*, Madrid, Cátedra.
- Newman, J. R. (1969). "Calculadoras automáticas", en: Newman, J. R. (1969). *Pensamiento y máquinas*, Barcelona, Grijalbo.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*, México, FCE.
- Olivé, L., Tamayo, R. (2011). *Temas de ética y epistemología de la ciencia. Diálogo entre un filósofo y un científico*, México, FCE.
- Pajares, M. G., Santos P, M. (2006). *Inteligencia artificial e ingeniería del conocimiento*, México, AlfaOmega grupo editor.
- Pimienta Prieto, J. H. (2011). *Estrategias de enseñanza aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*, México, Pearson Educación.
- Ruchlis, H., Oddo, S. (1990). *Clear thinking. A practical introduction*, Prometheus Book.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*, México, Taurus.

Turing, A. M. (1969). "¿Puede pensar una máquina?, en: Newman, J. R. (1969). Pensamiento y máquinas, Barcelona, Grijalbo.

Velasco Gómez, A. (2000). Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales, México, UNAM.

Walton, D. N. (1989). Informal logic. A handbook for critical argumentation, Cambridge University Press.

El Rol del Docente en las Experiencias de Filosofía con Jóvenes

Mtro. Luis Jahir García Mendoza

Antes que todo, me da mucho gusto tomar parte en este evento, como una voz más de las distintas que hoy día convergen en torno a la necesidad de pensar el rol del docente en las experiencias de filosofía con jóvenes. Debo hacer notar que las siguientes líneas nos hablan, precisamente, de la inherente experiencia educativa filosófica en jóvenes, mas no de “clases”, ni mucho menos “cátedras de historia de la filosofía” o en su defecto “historia de las ideas filosóficas”, cosas, cierta y totalmente, distintas.

Colegas, profesorado en educación media superior, damas y caballeros:

Me gustaría comenzar con una breve consideración sobre el ombligo: observar un ombligo no tiene nada de extraordinario, sin embargo, encontraremos que su significado tiene una gran relevancia, ya que “todo ser humano”, necesariamente tiene uno, es decir, tener un ombligo significa principalmente que la vida no nos arrojó a este mundo como un mero acto fortuito, no somos producto de fuerzas naturales impersonales, sino todo lo contrario, significa que la vida -nos es dada-, y ese pequeño estigma, estará ahí por el resto de nuestra vida, con el único fin de recordarnos que: podremos ser los más rápidos y fuertes que queramos, lo más libres e independientes, intelectuales, grandes empresarios, los más democráticos, los que gocen de una tecnología avasalladora, sin duda, la especie más inteligente y desarrollada..., no obstante, pese a todo eso, el ombligo nos recordará que -no- tenemos la capacidad de darnos vida a nosotros mismos, por mera voluntad.

Lo anterior pone en relevancia, ni más ni menos, la esencia misma del acto de educar, que más allá de sus raíces etimológicas a saber: educio, ductio, o duco que quieren decir, criar, alimentar, cuidar, instruir, hacer crecer, conducir, dar a luz, parir, criar, llevar por un camino (Pimentel, J., 1998), el acto de educar tiene que ver con el fenómeno humano de la vida, en pocas palabras, resume Hannah Arendt (2003).; educar es

aquella forma de introducir nuevos individuos al mundo, es decir, la educación tiene su esencia en la «natalidad»

Cabe añadir, que somos traídos a este mundo evidentemente por nuestro núcleo familiar; nuestros padres, empero, socialmente nos encontramos, en la medida en que crecemos y desarrollamos, rodeados además por individuos como nuestros pares, amigos, conocidos, etc., pero sobre todo, rodeados por nuestros profesores y maestros. Es ahí donde comienza mi reflexión: el rol del docente, estriba entonces, en una de las mayores finalidades del ser humano: “educar” como «introducción filosófica» al mundo.

La educación en jóvenes, gracias a la filosofía, va más allá de garantizar las capacidades cognitivas de nuestros alumnos, pues trasciende el discurso cotidiano que tiende a reducir a esta en una mera instrucción para el trabajo.

Pues bien, educar, desde este punto de vista, va más allá de una mera endo-culturalización, va más allá de la adopción de los meros convencionalismos sociales vigentes. Cuando se educa a jóvenes a través de la filosofía, se transmite⁴⁶ y subyace un significado global, holístico y con sentido de la realidad.

Como bien lo afirma Don Luigi Giussani en su obra titulada: “Educar es un riesgo”: La educación como introducción a la realidad de nuevos individuos, por parte de individuos mayores, se trata de un mero amasijo de conocimientos, vivencias, meras explicaciones del mundo, valores, costumbres enseñadas, todos estos «propuestos» por padres, familiares y maestros. (Giussani, 2006)

En pocas palabras, Giussani logra resumir esta labor de educar por parte de los adultos para con los jóvenes, en una frase muy hermosa y clarificadora: Los adultos proveen a las generaciones jóvenes de una “hipótesis explicativa de la realidad”... (Giussani, 2006:55).

⁴⁶ Del latín -traditio-: tradición, (transmisión por medio de tradición) Nótese distinto a tradicionalismo...

De ahí que ninguno de nosotros existía antes, a todos nosotros le antecede un mundo desde hace miles de años. La hipótesis explicativa de la realidad a través de la tradición, es entonces esa riqueza que nos dan nuestros padres, abuelos, familiares y principalmente, maestros. Antes bien, esa hipótesis explicativa de la realidad debe someterse a examen, y en la medida de nuestra madurez, inteligencia y corazón debemos sopesarla. (Giussani, 2006)

Es decir, a los alumnos, afirma Giussani, debe dejárseles en claro que como profesores "no estamos aquí para que consideren como suyas las ideas que nosotros les damos, sino para mostrarles que nosotros, todos los seres humanos que les antecedemos, hemos llegado a ciertas conclusiones sobre ese mundo que ahora comienzan a descubrir" (Ibidem).

Como consecuencia, Giussani afirma que la tradición debe entonces "entrar en crisis"⁴⁷ es decir, debe de entrar en una toma de conciencia, aquello que nos ha sido regalado para explicar, y afrontar «momentáneamente» la realidad y el mundo en el que estamos⁴⁸. La crítica y examinación, ambas son la primera condición para el conocimiento de nosotros mismos y la primera condición para el acercamiento filosófico-crítico al mundo.

¿Por qué apostar por una hipótesis explicativa de la realidad, como base momentánea? Porque, desde mi punto de vista, falsamente creemos, inclusive consideramos maligno, sugerirle explicaciones al adolescente sobre su realidad, pues ponderamos como valor máximo del pensamiento a la libertad, ¡cuidado! porque para mí se trata de un sofisma, se trata de una libertad en su sentido puramente material. Una libertad concebida como la negación a la existencia de una hipótesis explicativa de la realidad, proveniente de la tradición, es prácticamente reducir a un individuo y su juicio a una mera tabula rasa que en mi opinión, deja al joven desprovisto de certidumbre, corriendo el riesgo de que este último sea capaz de inventar a su voluntad, cualquier divagación, causando por consecuencia, una indiferencia ante este mundo.

Innegablemente la hipótesis explicativa de la realidad nos provee, mencionaba, de filosofía pura. Les invito a que imaginemos la siguiente situación hipotética; una pequeña historia de ficción a manera de alegoría, posiblemente conocida entre ustedes, perteneciente a una gran filósofa del siglo XX, Ayn Rand:

Supón que eres un astronauta cuya nave pierde el control y se estrella en un planeta desconocido. Al recuperar

47 Crisis: krínein, crisis, de lo que deriva "crítica". (Pimentel, J., 2008)

48 En términos Popperianos, cualquier hipótesis está sujeta a falsacionismo.

la consciencia y ver que no estás herido de gravedad, las tres primeras preguntas que te vendrán a la mente serán: ¿Dónde estoy? ¿Cómo puedo descubrirlo? ¿Qué debo hacer?

Afuera de la nave, ves vegetación que te resulta poco familiar y hay aire para respirar; volteas para mirar hacia el cielo y en ese momento te detienes, pues te invade una sensación repentina: si no miras, no tendrás que saber que estás, quizás demasiado lejos de la tierra y que no hay retorno posible; así que mientras dejes de saberlo, eres libre de creer lo que desees.

Te diriges hacia tus instrumentos... puede ser que estén muy dañados, pero no sabes hasta qué punto. Pero te detienes, sacudido por un temor repentino: ¿Cómo puedes confiar en esos instrumentos? ¿Cómo puedes estar seguro de que no te van a engañar? ¿Cómo puedes saber si funcionan en un mundo diferente? Te apartas de tus instrumentos...

Ahora empiezas a preguntarte por qué no tienes ganas de hacer nada, pero, parece mucho más seguro esperar simplemente a que algo ocurra, de alguna forma.

A lo lejos, ves una especie de seres vivos acercándose, no sabes si son humanos, pero andan sobre dos pies, ellos, decides, te dirán lo que hacer...nunca más se sabe de ti. (Rand. A. 2012)

Esto, parecería que se trata de una simple alegoría, me dirán, que nadie actuaría así si estuviese en esas circunstancias, ni siquiera un verdadero astronauta. Tal vez no, pero, esta es la forma en que la mayoría de los hombres vivimos nuestras vidas aquí en la tierra (Rand, A. 2012)

Los hombres y sobre todo cuando somos adolescentes, afirma Ayn Rand creemos saber las respuestas. ¿Dónde estoy? Digamos en un mundo, ¿Cómo lo sé? Es obvio ¿Qué debo hacer? En este punto no están seguros, pero la respuesta habitual es: Lo que haga todo el mundo. El único problema parece ser que a pesar de contestar esas tres preguntas, ciertamente no lucen muy contentos ni mucho menos felices. (Ibidem)

Y es que no se dan cuenta que el problema viene de las tres preguntas sin respuesta consciente ni mucho menos reflexiva. Y que sólo hay una ciencia que las puede responder; la filosofía.

La respuesta por la primera pregunta: ¿Dónde estoy? (Continúa Rand)

Requiere que contemos con la metafísica. La metafísica no te dirá, por ejemplo, si estás en un mundo o en otro. Pero esto es lo que sí te dirá: ¿Estás en un universo gobernado por leyes naturales y por lo tanto, estable y conocible? O ¿Estás en un caos incomprensible, o en un reino de milagros inexplicables? ¿Las cosas que ves a tu alrededor, son reales, o son una ilusión? ¿Existen independientemente del observador o son creadas por el observador?

Ahora bien, sean cual sean tus conclusiones, te verás obligado a responder a otra pregunta: ¿Cómo lo sé? Dado que el hombre puede equivocarse, tienes que descubrir qué puedes considerar como conocimiento y cómo puedes demostrar la validez de tus conclusiones. ¿El hombre adquiere conocimiento mediante un proceso exclusivo de la razón? ¿O por revelación instantánea? ¿El hombre adquiere lo conocido sólo a través de los sentidos? ¿Los sentidos son la única fuente para conocer la realidad? ¿Puede el hombre tener certeza? O ¿está condenado a la duda perpetua? Estas preguntas corresponden al ámbito de la teoría del conocimiento, que estudia los medios de conocimiento del hombre.

Respecto a la tercera pregunta ¿qué debo hacer? Esta pertenece al ámbito de la ética, la ética se aplica sólo al hombre y a todos los aspectos de su vida, su carácter, sus acciones, sus valores, su relación con todo lo que existe. (Rand, A. 2012)

Rescapitulando, tu explicación de la realidad gira entorno según al conjunto de respuestas que aceptes a estas tres grandes preguntas, fértiles, sólo gracias al acto de filosofar...

Así como el astronauta de la historia, no supo qué hacer, porque se negó a saber dónde estaba y cómo descubrirlo, concluye Ayn Randt, tú tampoco puedes saber lo que debes hacer hasta que conozcas la naturaleza del universo con el que estás lidiando, sus leyes, asimismo debes tener en cuenta la naturaleza de tus medios de conocimiento y la escala de valores sobre los cuales guiarás tu comportamiento, sencillamente, no lo dejes a aquellos seres extraños de dos pies que te digan lo que debes de hacer. (Rand, A. 2012)

La filosofía articula entonces una explicación de la realidad, necesaria para habitar este mundo, que si no es puramente articulada por el joven, adolescente, de manera auténtica, consciente, crítica, creativa y reflexiva, debe entonces por lo menos contar con esta hipótesis explicativa de la realidad, propuesta principal y momentáneamente por el docente y

maestro, sin olvidar por un lado, la necesidad imperiosa claro, de criticarle y ajustarle al tipo de respuestas consideradas como aquellas que se ajustan y contrastan con el criterio que el mismo joven, ha formulado a través de haber experimentado por él mismo esta realidad.

Si me preguntan, colegas, si ¿la filosofía requiere de un espacio en la currícula formal académica?, sostendría: ciertamente; es necesaria, no obstante, para mi es incluso hasta «prescindible», pues en la esencia de este «cuatrínomio» tan humano: natalidad-educación-hipótesis explicativa-crítica, se encuentra en su forma más plena la filosofía, ya sea en las aulas o en la calle.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (2003) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Editorial Península, Barcelona.

Giussani, L. (2006) Educar es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero. Editorial Almadía, Madrid.

Pimentel, A. J (1998) Diccionario, Latín-Español, Español-Latín, México: Porrúa.

Rand, A. (2012) Filosofía: ¿Quién la necesita?. Discurso a los cadetes diplomados de la academia militar de West Point, New York, 6 de marzo de 1974, traducción texto completo en página electrónica: www.objetivismo.org/pwnies.html.

Ceremonia de Clausura

Mtra. Pilar Álvarez Laso

Buenas noches. Felicidades por llegar al final de los trabajos de estos dos días intensos.

Las reflexiones que escuché, muchas de ellas, Subsecretario, amigos participantes, filósofos, colegas no en la parte de filosofía, no soy. Desafortunadamente no tengo, no pasé por la universidad para estudiar filosofía, pero por supuesto, tengo, creo, que no sea arrogancia decirlo, sensibilidad para apreciar, por supuesto, cuando me encuentro ante las mentes activas que reflexionan y que hacen discriminación crítica frente a los distintos retos que vivimos.

Me gustaría muchísimo más agradecer nuevamente el apoyo que hemos tenido de la Secretaría de Educación Pública de México y de numerosas instituciones a lo largo del mundo para celebrar la filosofía y para fomentar la enseñanza de la filosofía.

El hecho de que en este espacio colectivo ustedes se hayan reunido justamente para discutir, no temas filosóficos, sino temas totalmente prácticos que involucran la filosofía como es la reflexión de la enseñanza de ella, la didáctica y la pedagogía de la filosofía.

Ustedes recordarán que ayer les comentaba que la filosofía en la UNESCO promovemos el Día Internacional de la Filosofía, el tercer jueves de cada noviembre, y este evento o celebración universal del pensamiento y de la reflexión, el Día Internacional de la Filosofía, es un día internacional promovido por la UNESCO, que han reconocido los países, pero nosotros no lo poseemos, no es nuestro, no es nuestro día de la filosofía, es el día mundial de la celebración, es el día en el que todo mundo lo llamamos; eso sí, a recordar la importancia. Porque con este foro en este momento, en el que ustedes participaron, de alguna forma inaugura los trabajos de este año en el tema de las responsabilidades de presentes generaciones hacia futuras generaciones, como tema del Día de la Filosofía, aunque ustedes aquí en el foro organizado por México, se enfocó en la enseñanza.

Brevemente quisiera nada más comentarles a ustedes algo que quizás, pueda interesarles para unirse a nuestra celebración de este año. Las dos mesas redondas importantes que vamos a tener, que puede replicarse en cualquier país del mundo para celebrar este día, además de otras actividades, van hacer una mesa redonda sobre juventud, ¿cómo estará la juventud dentro de 50 años? Los jóvenes de hoy imaginense ¿si la juventud dentro de 50 años estará pasando por una etapa más difícil en términos de bienestar, en términos de trayectoria de vidas?

Es un ejercicio de imaginación, es un ejercicio de reflexión, es un ejercicio, por supuesto, de prospectiva, de anticipación y lo queremos extender, inclusive, a trabajarlo con niños, ustedes hablaron mucho sobre filosofía para niños y a nosotros nos parece fundamental en la UNESCO, donde los niños puedan poner en pequeñas anotaciones o dibujos ¿qué mundo se imaginan en el futuro para ellos cuando tengan la responsabilidad de las próximas decisiones en el mundo o para los niños que todavía no existen, las futuras generaciones?

Y las vamos a poner en una cápsula del tiempo en la UNESCO, queremos convocar con la ayuda de la Secretaría de Educación Pública, los clubes UNESCO, la Comisión Nacional, de forma que también aquí en las escuelas pueda hacerse ese ejercicio y podamos tener la cápsula del tiempo de los niños mexicanos, también sobre lo que imaginan y sobre los jóvenes mexicanos para el futuro.

Y finalmente, la otra gran mesa, por un lado, queda lo que es, les digo, juventudes, el futuro y la otra es directamente la reflexión sobre las responsabilidades de las generaciones presentes a las futuras, lo cual no es más que una invitación a puras preguntas filosóficas, porque cuando hablamos de responsabilidades nos dirigimos al tema y al contexto del tema ¿Desde qué punto de partida axiológico, desde qué valores son los que promovemos para imaginar el contenido de las responsabilidades, cuáles son las que dejamos fuera, cuáles son los valores que sí incluimos?

Las preguntas filosóficas que no necesariamente tendrán respuesta, pero en las que todos estamos obligados y además han definido la manera en que el pensamiento humano ha evolucionado y que si me permiten humildemente invitarlos a llevárselos también como reflexión a sus aulas de clase.

Les agradezco muchísimo su participación, les agradezco muchísimo haberlos escuchado, haberme escuchado.

Los invito también a visitar, ya que hace un momento escuchaba que los invitaban a la página de la SEP, a la página de la UNESCO en el sector de Ciencias Sociales y Humanidades y en particular en el programa que tenemos desarrollado ya por varios años en Filosofía.

Muy buenas noches y felicidades.

Muchas gracias.

Lic. Miguel Ángel Martínez Espinoza

Muy buenas noches a todos ustedes, es un gusto estar aquí.

Voy a empezar por algo que frente a lo demás resulta menor, pero es importante mostrarlo.

En la publicación del Diario Oficial de la Federación el día de hoy aparece ya anunciado el Acuerdo 653 al que nos referimos el día de ayer durante la Ceremonia de Inauguración.

Pero vamos a las cosas importantes o más importantes.

Yo quiero reiterar mi agradecimiento personal y el agradecimiento de la Secretaría de Educación Pública para con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y para con la UNESCO, por su participación en este foro.

Para con las instituciones, pero también para con las personas que tan gentilmente nos han ayudado a configurar este espacio tan rico de reflexión colectiva alrededor de un tema central y de una preocupación central de todos nosotros.

Muchas gracias, Pilar; muchas gracias, Luz María; muchas gracias a UNESCO y a ANUIES por su intervención en este espacio.

Muchas gracias también para quienes desde la Secretaría de Educación Pública y la Subsecretaría han hecho posible este encuentro, este espacio de deliberación, particularmente a la Doctora De la Garza, pero a todo el amplísimo equipo de la Subsecretaría que tanto en las definiciones de programa de contenidos específicos como en los aspectos más operativos de esta reunión han hecho posible esta presencia de todos nosotros aquí.

Muchas gracias también a los ponentes en este foro, a quienes han venido de otros países y nos han enriquecido con sus visiones, con sus inteligencias, con sus experiencias también y que han enriquecido para nosotros este debate.

A los ponentes también de los diferentes rincones de la patria. Aquí ha habido un reflejo de lo que significa federalismo educativo en un plano académico, que también ha sido para nosotros muy enriquecedor.

Este foro nos ha permitido a todos nosotros compartir experiencias, visiones, perspectivas, escuchar críticas, comprender diversos puntos de vista, estemos o no de acuerdo con todo lo que aquí se ha dicho, el espacio ha sido muy

enriquecedor para quienes hemos presenciado todo o parte de él.

Y sobre todo cuando se refiere a un desafío tan imponente como la mejora en la enseñanza de la filosofía asociada a uno de sus propósitos centrales que tiene que ver con la formación de los ciudadanos en el país.

Aquí en este foro, que el día de hoy concluye, han acudido 31 especialistas de 14 instituciones educativas y de investigación, han venido ponentes de cinco naciones, provenientes tanto de Europa como de Latinoamérica, así como de diversos estados del país.

Y este foro nos ha permitido reflexionar alrededor de diferentes temas. Yo destaco, de entre ellos uno, que se refiere al presupuesto de la libertad humana como elemento del que se desprende la posibilidad de ser crítico, de ser reflexivo, de ser ciudadano. De participar en una vida democrática, de ser dueño de sus propias decisiones y algunos otros elementos que tienen que ver con lo que aquí se ha dicho alrededor de la formación ciudadana, de la necesidad de que ésta se cimiente en una conciencia ética, crítica, que tiene entre otras cuatro características sobre las cuales aquí nos ilustraron muy bien.

La reflexión en torno a la relación con el otro, la capacidad de razonar bien, aceptando la complejidad de la realidad, el aprecio al mundo y al proceso de otorgarle significados mediante el diálogo y, por último, a la posibilidad de actuar bien.

Bien, en el sentido de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe aportar para fortalecer el sentido de comunidad y el sentido de integración del estudiante a una comunidad, es decir, resolver la atención o el dilema que supone la relación entre la persona y la colectividad, por la vía de la solidaridad humana.

Es importante, aquí se dijo muy bien, que antes, considerar que antes de formar ciudadanos, formamos personas, trabajamos con seres humanos que tienen inteligencia, que tienen voluntad, que tienen necesidades, anhelos, prioridades, limitaciones, etcétera, y que la persona es anterior al ciudadano, que no puede haber ciudadanía, si no hay personalidad humana bien construida y bien formada.

También aquí nos enriquecimos con las visiones acerca de la transversalidad disciplinar de la filosofía. La transversalidad, yo diría al menos en dos direcciones: en una que parte de la necesidad de que en las diferentes disciplinas, o a propósito de las diferentes disciplinas, se haga aporte desde la filosofía, y la otra, que desde la filosofía

se observe el conjunto de disciplinas que forman el mapa curricular.

Creo que comparto la visión que aquí se dijo, que la filosofía no puede pensarse en solitario, que tiene que entretener su método con otros métodos y enriquecerse con otras visiones, e influir sobre otras visiones acerca de la realidad.

Comparto también las preocupaciones y las visiones, las perspectivas y las posibilidades que se abren a partir de lo que aquí hemos escuchado acerca de insistir en la formación docente como un elemento central. Es indispensable que para la adquisición de las habilidades que se desprenden de la filosofía, se coloquen personas que sepan conducir a los alumnos en este proceso, y que al final logren el propósito que la asignatura tiene.

Es indispensable también que esta comprensión se haga partiendo del conocimiento de la realidad del estudiante, de su contexto, de sus preocupaciones, de sus posibilidades, de sus anhelos, de sus sueños, de su modo de relacionarse, etcétera, de manera que exista una conexión entre el propósito que la educación persigue y las preocupaciones vitales de los estudiantes.

Esto supone más de un entrenamiento, comparto la visión que se dijo aquí, de que PROFORDEMS en este sentido no será suficiente como herramienta para que las personas adquieran estas habilidades, sino que se requerirán desde cada una de las disciplinas que conforman los espacios curriculares, las diferentes estructuras curriculares de las diferentes propuestas de bachillerato, centramientos específicos para cada una de las disciplinas, particularmente para las asociadas a la filosofía, de manera que se comprenda bien la adolescencia y todo lo que importa, por eso me parece muy relevante la invitación que desde la UNESCO parte para reflexionar acerca de lo que serán nuestros jóvenes, lo que son y lo que serán, porque si no los comprendemos, no los podremos formar, y también de las exigencias disciplinares de la filosofía, y de la capacidad de conducirlos, sin perder rigor, sin perder rigor académico, pero la capacidad de conducirlos, a partir de los elementos que conforman la vida cotidiana de las personas, las cosas que les importan a nuestro jóvenes hacia su formación, respetando el rigor académico que exige la filosofía.

Creo que en este sentido se puede conjurar el riesgo de banalizar la enseñanza de la filosofía y reducirla a un conjunto de consejos o de máximas sobre el buen comportamiento y recomendaciones para el buen obrar.

Se exige rigor y tiene que respetarse el rigor académico de la filosofía, pero se exige también comprender al adolescente su situación y sus condiciones.

Finalmente, estas visiones sobre la necesidad de incorporar en la enseñanza de la filosofía lo que ocurre alrededor de los estudiantes, poner atención al contexto y a la escuela, de manera que la filosofía dé herramientas a las personas para interpretar su propia realidad, que creo que eso es lo más valioso que puede hacer.

Más allá de los otros saberes que vienen aparejados al saber filosófico, la capacidad de estructurar las ideas de comunicarlas, de verbalizarlas, tal vez la habilidad más apetecida asegurada por el saber filosófico derive de la capacidad de mirar al mundo de otra manera, de poder interpretar su realidad y darle a la realidad una perspectiva esperanzadora no una perspectiva que nos condene a permanecer en una realidad que por definición nunca nos acabará de gustar.

Yo creo que ésa tendría que ser tal vez el objeto principal de nuestra preocupación y para ello no se puede prescindir del contexto, porque si queremos que el aprendizaje sea significativo, pues tiene que significar algo para las personas y lo que significa es lo que se relaciona con el contexto de las mismas personas.

Yo estoy convencido de que espacios como éste de reflexión tendrán que seguirse dando en el futuro. A diferencia del año pasado, yo no me puedo ya comprometer por la realización de un foro de filosofía más, pero sí puedo comprometerles a ustedes para que a partir de sus propias instituciones se den ustedes mismo un espacio de reflexión que permita ahondar en estos temas que vamos en pos de objetos que nunca acabaremos de atrapar por completo, realidades que nunca serán por completo asequibles a nosotros, porque nuestro trabajo, nuestra materia de trabajo son seres humanos que van como nosotros mismos en vías de construir su propia personalidad, no porque nosotros estemos colocados en situación de ser maestros dejamos de ser alumnos, como aquí ya también se dijo y se dijo muy bien, porque somos personas también en vías de nuestra propia realización humana y tal vez queremos hacer y cuestionar y hacer responder a los jóvenes que son nuestros alumnos, tal vez porque estamos hurgando en ellos la capacidad de respondernos a nosotros mismos y de encontrar en ellos respuesta a nuestras propias exigencias vitales.

Por eso quien es maestro encuentra en sus alumnos y en el diálogo con sus alumnos y en el diálogo con sus alumnos su propia realidad, su propia realización al tiempo que contribuye a la realización eficaz de la vida y de la vocación de sus propios estudiantes.

Vamos en pos de cosas que nunca acabamos de atrapar del todo, y nunca las acabamos de atrapar porque nuestra materia de trabajo son y somos los seres humanos imperfectos, inacabados, en tránsito hacia nuestra propia realización humana todavía en actitud de aprender, de querer, de ser y todavía en actitud de preguntarnos qué queremos ser en la vida. Claro, algunos frente a la exigencia del cambio de administración tal vez lo hagamos con mayor urgencia y con mayor preocupación que otros.

Quiero concluir con ustedes esta reflexión, esta exposición solamente refiriéndome a los fines de la educación.

Creo que muchas de las confusiones que alrededor del tema educativo existen se podrían resolver si se comprende muy bien que la educación persigue una multiplicidad de propósitos que tienen diferente alcance y diferente largo de visión y que todos ellos tienen que asegurarse en mayor o menor medida para que el proceso educativo se cumpla.

La educación tiene fines próximos, inmediatos, objetivos y indudablemente que están relacionados con la inserción laboral de las personas y no pueden prescindir de esa consideración.

Es inevitable que la educación alcance bien su propósito y mal haría en no hacerlo, de preparar a las personas para la vida productiva y para una inserción laboral adecuada. Ese es su fin próximo.

Por ese fin se le piden cuentas a los sistemas educativos y a quienes los dirigen, por eso se valoran pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE, etcétera y se mide el logro educativo de los alumnos en tanto son capaces de razonar matemáticamente y tener comprensión lectura y una mediana comprensión del mundo y las herramientas que les permitan sobrevivir.

Ese fin lo tienen que asegurar, lo tiene que hacer lograr la educación, no puede prescindir de él, pero no es su finalidad última, ni es su finalidad principal.

Su finalidad última o sus fines últimos están asociados a otros objetos y ameritan otras visiones, de una manera objetiva, partiendo del objeto "educación", podemos decir que para el individuo la educación tiene la finalidad de lograr que él construya su propia identidad, se autoafirme, se distinga de los otros y necesariamente por esa autoafirmación en alguna etapa de su existencia entre en crisis con las figuras de autoridad, pero resuelve esa crisis sabiendo quién es y sabiendo qué lugar ocupa en el mundo.

Que sea dueño de sí, es decir, que ejerza su libertad de manera responsable, que tenga capacidad de hacer y de contribuir a la vida de otros, porque interdependemos en la vida social, que sea capaz de realizar su vocación, que se sepa miembro de una colectividad frente a la cual no solamente tiene derechos, sino también deberes y frente a la cual se debe solidaridad en gesto de correspondencia, por lo que de otros recibimos y lo que a los otros aportamos.

Educación desde un punto de vista objetivo, persigue un fin colectivo también que tiene que ver con la incorporación de las generaciones futuras a la vida social, la recuperación de la historia y la tradición común no para asolanarse en ella y añorar lo que ha sucedido, sino para saber quiénes somos colectivamente hablando y qué estamos llamados a hacer.

Y por lo tanto, la educación en un plano colectivo incluye la sociabilidad humana de manera adecuada, la ciudadanía, la democracia, el respeto a la pluralidad a las diferentes libertades de las personas.

La educación también persigue finalidades que son subjetivas, que tienen que ver con los sujetos que participan del hecho educativo.

Tiene que ver con el educando, porque el educando al acudir al aula no solamente y a veces inadvertidamente pues va por una obligación de carácter paterno o materno cuando es pequeño y a veces por costumbre, pero inadvertidamente está en busca de algo, a través de los diferentes saberes que va adquiriendo y a través de la convivencia con los demás va a la escuela porque al final del día trata de descubrirse así mismo quién es, qué lugar ocupa en el mundo y quién está llamado a ser.

Y esto se lo preguntamos nosotros cuando a nuestros hijos les decimos: ¿Qué quieres ser cuando seas grande?

Porque querer ser no solamente se refiere como a veces limitativamente supone la pregunta, se relaciona con una actividad o un oficio, sino tiene que ver con quién eres, con tu identidad, con tu particularidad, con tu individualidad, con lo que cada uno de nosotros encierra.

Finalidad desde el punto de vista del educador implica también necesidades subjetivas.

El que es maestro no acude al aula, el que realmente lo es, el que tiene la vocación de ser maestro no acude al aula como el obrero que va a realizar una actividad mecánica o como el que en un espacio de producción en serie llena recipientes

vacíos de algún contenido y espera solamente la retribución del salario.

Hay algo muy grande que encierra el alma del maestro en su necesidad de compartir con los otros lo que es y lo que sabe: transmitirles a los otros su experiencia vital, mostrarles a los quién es y ayudarles a descubrir el mundo y solazarse en cuando mira la cara iluminada del alumno que va descubriendo quién es y su modo particular de realización.

Hay necesidades subjetivas y hay finalidades subjetivas desde el ángulo del maestro que ameritan ser satisfechas y que no se pueden empobrecer con las consideraciones puramente pecuniarias, sino que ahí hay finalidades mucho más profundas asociadas al hecho de ser maestro y a su vocación.

Y hay finalidades también subjetivas desde el punto de vista de las instituciones de educación, que si se miran bien son espacios que realizan su actividad logrando o al lograr construir identidades colectivas, y en buena medida han sido los sistemas educativos del mundo, los diferentes sistemas educativos los que han forjado las identidades nacionales.

Más allá de cualquier otra expresión hay una finalidad asociada a las instituciones que tiene que ver con el reconocimiento de una identidad nacional, de una historia común, de un modo de ser particular y de una orientación de finalidad hacia la existencia colectiva.

Yo quería concluir este foro con estas reflexiones, porque quiero con ellas dar cabal cuenta de la importancia que para la Secretaría de Educación Pública ha tenido este espacio de reflexión por todo lo que significa para el Secretario de Educación Pública y para su servidor, espacios de reflexión como éste que nos ayudan en el tránsito de esta búsqueda inacabada de este algo que se nos escapa y que nunca acabaremos de asir completamente, pero que estas aproximaciones nos permiten acercarnos al profundo, si me lo permiten decirlo así, aunque no sea propio a lo mejor de este espacio: el profundo misterio que supone el hecho educativo.

Agradeciéndoles a ustedes su atención quisiera pedirles se pongan de pie para declarar hoy 4 de septiembre del año 2012 a las 7 de la tarde con 25 minutos clausurados los trabajos de este 2º Foro de Filosofía en la Educación Media Superior.

Muchísimas gracias a todos.

www.sep.gob.mx
www.sems.gob.mx