

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN PARA LA CIUDANANÍA

Proyecto situado en escenarios de diálogo filosófico. Una estrategia para la formación de criterios de convivencia

¹ Paola Zamora Borge

¹ Universidad Nacional Autónoma de México

Correo electrónico: paolazamorab@gmail.com

La formación en valores, desde la escuela, ha sido una preocupación latente, sobre todo en sociedades democráticas como la nuestra.² Actualmente la necesidad de formar individuos que respondan a un mundo cambiante y complejo como el que habitamos -Un mundo globalizado y cada vez más tecnologizado- en el que las nuevas generaciones están completamente insertas, es motivo de atención sobre todo para quienes nos dedicamos a la educación, al advertir grandes riesgos y desafíos, sobre todo en el ámbito de los valores.

La consolidación de toda democracia demanda la construcción de ciudadanía que contribuya, más allá de las urnas, al ámbito de la cotidianidad colectiva. No es ocioso advertir que, aunque exista la voluntad, la formación de ciudadanía y valores morales demanda mucho más que la transmisión de contenidos razón por la cual encuentro necesario considerar ciertos aspectos que contribuirían a una formación ciudadana más amplia, por ende más efectiva y eficaz.

La formación de ciudadanía no se puede reducir al ámbito de lo cívico. Aprender a vivir en una sociedad democrática insta antes a aprender a convivir en el ámbito de lo humano. Es decir, no basta con enseñar las reglas y leyes que regulan la convivencia civil, se requiere llegar más a fondo, a la enseñanza de valores, a la educación moral. Si entendemos ciudadanía en una sociedad democrática, entonces consideramos un ciudadano que sabe ejercer su libertad, conocer sus derechos y responder a sus obligaciones. Implica también ser partícipe del ejercicio democrático: no sólo elegir a sus representantes sino incluirse en la vida colectiva y contribuir a una convivencia cotidiana pacífica y armónica con sus congéneres. Por ello, en primer lugar es preciso señalar la pertinencia de una formación ciudadana, desde la construcción del individuo articulado en su colectividad, por lo que esta educación tendría que apuntar desde lo más básico de esta formación: la formación de criterios de convivencia, es decir la formación de un individuo que desde su entorno pueda ser partícipe de su colectividad, solo así podrá desplegarse después la construcción más amplia de ciudadanía. Entonces, si atendemos a lo anterior, vemos cómo el acento del aprendizaje se ubica en el ámbito de los valores y el razonamiento moral como el cimiento básico para construir ciudadanía.

Si, en efecto, los valores morales se aprenden, también conviene considerar si éstos pueden ser enseñados, pues yace una pretensión explícita y articulada desde la escuela en hacer posible su enseñanza. La formación de valores morales o cívicos implica formar criterio y juicio autónomo, siendo un riesgo caer en adoctrinamientos o una pseudo formación moral, tentaciones fáciles cuando no se tiene claridad en su enseñanza. El aprendizaje en valores, dado que éstos no son ideas abstractas sin práctica y cotidianidad, carece de efectividad si se le aborda en lo abstracto y bajo simples preceptos, sin vincularlo a las prácticas y la reflexión continua. En este sentido, considero conveniente, dadas las reformas actuales al bachillerato, reformular

² En este sentido, la última reforma llevada a cabo en la Educación Media en México, para la formación cívica y ética se realizó en 1996 en la cual se sustituyó la asignatura de Civismo en la que se hacía énfasis a un enfoque nacionalista, por una visión más amplia que incluía la ética *Cfr.* Secretaría de Educación Pública, Formación Cívica y Ética, SEP México 1996. Sin embargo, en lo concerniente a esta asignatura en el nivel bachillerato su reciente modificación a partir de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, obliga aún una exhaustiva revisión de las formas en que ésta asignatura se va a implementar y en la que se realiza una fusión entre filosofía y construcción ciudadana y de formación humana. *Cfr.* Programa del Colegio de Bachilleres, SEP, julio 2009.

esta formación ciudadana, centrada en criterios de convivencia, desde la filosofía.³ A partir de este supuesto es que intentaré esbozar la siguiente propuesta.

La propuesta referida se sustentará en el enfoque pedagógico basado en la educación moral, vinculada con el desarrollo del juicio moral de Kohlberg⁴ y el aprendizaje situado desde el ámbito del estudiante con Dewey.⁵ En cuanto a la formación de ciudadanía y criterios de convivencia, con el fin de evitar una visión reduccionista y simplista, se juzga la pertinencia de la filosofía a partir de la construcción de escenarios dialógicos, que permitan una reflexión más amplia de las prácticas generadas en el mismo espacio áulico y que alcancen su grado de madurez en la articulación de la ética práctica.⁶ La dinámica con la cual se pretende articular estos escenarios es a partir de la implementación de proyectos situados⁷ en los que se contraponga a una cultura individualista, la articulación del trabajo colectivo para enriquecer la reflexión e interacción social y, por último, de acuerdo al contexto de los adolescentes, en el que el uso de las tecnología juega un papel importante incluso como educador, se plantea como parte aguas para situar dilemas morales, lo que permitirá reflexionar a los jóvenes desde sus propias vivencias y cotidianidad.

Conviene entonces empezar por una breve descripción del contexto actual, a partir de la tecnología y el uso de los medios digitales, en que se inscribe el mundo de quienes se pretende formar y los desafíos que esto conlleva al ámbito educativo. Enseguida, expondré la pertinencia de la filosofía como formadora en valores, en específico de criterios de convivencia, a partir de la construcción de escenarios dialógicos y, por último, expongo una propuesta a modo de estrategia didáctica que puede contribuir al aprendizaje de valores desde el aula, mediante la modalidad de proyecto situado que procure un aprendizaje reflexivo y significativo.

1. LOS VALORES EN EL MUNDO GLOBALIZADO Y LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

La tendencia mundial, en general, nos muestra que los gobiernos están implementando políticas educativas en respuesta a la “sociedad de la información y el conocimiento”,⁸ de ahí que se vislumbre el énfasis puesto en implementar cada vez un mayor abanico de recursos para acceder al saber. Sin embargo, mayores recursos para el registro y suministro de la información no implican con ello la asimilación de ésta en conocimiento y mucho menos que se incida en el desarrollo de aptitudes o

³ Diario Oficial de la Federación Acuerdo 444, México, 21 de octubre de 2008. Mediante el cual se realiza la Reforma Integral al Bachillerato y se elimina la impartición de la filosofía del bachillerato. En respuesta se conformó el Observatorio Filosófico de México que mediante el diálogo, la reflexión y el análisis, se ha posicionado en defensa de la eliminación de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato <http://www.ofm.com.mx>

⁴ Cfr. Kohlberg, *La Educación moral*, Gedisa, Barcelona 1989, pág. 30

⁵ John Dewey, *Experiencia y Educación*. Losada. Buenos Aires 1967

⁶ Adela Cortina, *Ética*. Akal. Madrid 1996 pág. 9

⁷ Díaz Barriga *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill Interamericana. México, 2006 pág. 29

⁸ Cfr. UNESCO, *Hacia las sociedades del conocimiento*, UNESCO, 2005

habilidades para la vida. La implementación de nuevas tecnologías tiene que ir acompañada de estrategias que aminoren efectos negativos y potencialice sus bondades.

El uso de la tecnología y los instrumentos informacionales a los que me refiero son los de acceso público y comercial, cada vez más frecuentes en todos los campos de la vida, y que tienen al sector más joven como principal consumidor. Por ejemplo, actualmente existe una sobrestimulación mediática, en la que, lamentablemente los medios de información dirigen y ofrecen sesgos en la forma de presentar la realidad. Así mismo la sobreproducción del lenguaje audiovisual enfoca la atención en contenidos procesados, que no permiten la asimilación de toda aquella información proporcionada⁹. Por ello, a decir de Edgar Morín se requiere que “El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que sirva de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez”.¹⁰

Por otro lado, el uso de la red está fortaleciendo cada vez más la comunicación simultánea y la construcción e interacción de redes sociales. Los aparatos tecnológicos fomentan un tipo de comunicación instantánea, breve y codificada, que modifica la relación tiempo-espacio tradicional y las formas de construir relaciones sociales se han vuelto un medio de interacción importante sobre todo para los adolescentes. El entorno cibernético abre posibilidades al exterior virtual pero en correspondencia hay que advertir que uno de sus riesgos es que también aísla y cierra posibilidades de comunicación con las personas próximas. De ahí la consideración de las amplias posibilidades de la interacción social por este medio, junto con sus riesgos y desafíos. En esta lógica, ahora se requiere que los estudiantes aprendan a aprender por sí mismos, que desarrollen habilidades conceptuales y procedimentales para el uso de las tecnologías sin olvidar la construcción más amplia de la interacción social, la cultura y la vida humana en su totalidad. Es decir que, este aspecto de la cultura y la vida social no vayan en su detrimento o reducción pues ante un mundo en el que impera una cultura individualista¹¹ en la que importa más los intereses particulares sobre los colectivos han provocado que la articulación del individuo con su sociedad se muestra desvanecida o debilitada.

Por otro lado, dentro de estos medios de acceso público, se ve con preocupación el manejo de estos medios en el que el uso de violencia hacia otros seres humanos atenta y trasgrede la dignidad humana, vulnerando la vida colectiva e individual.¹²

⁹ Román Gubern, Encuentro Internacional de Cultura y Medios, Centro Nacional de las Artes. Conferencia. México, 24 de junio de 2008.

¹⁰ MORIN, E. Los siete saberes para la educación del futuro, UNESCO. México, 1999, pág. 14

¹¹ Cfr. Lipovetsky, *La era del vacío*. Anagrama, Barcelona 1998

¹² Me refiero desde los casos más conocidos como la pornografía infantil hasta aquellos sitios que muestran videos de maltrato y vejación a otros seres humanos y que parecen seducir a la población sobre todo adolescente. En mayo 2010 en el sitio de videos *youtube* tres jóvenes graban y suben un video donde torturan a un perro hasta darle muerte; marzo de 2008, enfrentamiento entre jóvenes de las llamadas “tribus urbanas” y proliferación de videos que fomentan la violencia a sectores: una serie de videos “mata a un emo” “mata a un reggetonero” etc. en *Youtube*, cuya autoría se adjudica un personaje que se aut nombra Maquendo

Por todo esto, las herramientas tecnológicas y de comunicación han facilitado el acceso a la información, ampliado las formas de socialización e incluso de transmitir valores, por lo que el papel de la escuela ha dejado de ser el foco de dichas tareas. De aquí que la escuela, se convierta entonces en un espacio donde se articula y se aprende a hacer uso de esa información, mediante la cual se fortalezcan y resignifiquen las relaciones sociales y se contribuyan al desarrollo integral humano.

1.2 LA RELATIVIZACIÓN DE VALORES EN LA POSMODERNIDAD

Estamos inmersos en un mundo donde los referentes culturales parecen desarraigarse y con ello los valores que cohesionan sus sociedades. Esto es así, porque la cultura se articula dentro del espectro socio político y económico de la llamada globalización. Desde finales del siglo pasado¹³ vemos la llamada posmodernidad como el espacio donde se inscriben los discursos para explicar nuestro contexto. Se ha puesto en boga, ante la pretensión de racionalidad de la modernidad,¹⁴ una actitud llevada al extremo, de nihilismo y relativización de valores. Es decir, se ha caído en esa tentación, siempre latente, de situarse de un polo a otro. De la univocidad y rigidez moderna, a una equivocidad relativista posmoderna.

Hemos pasado de la hegemonía totalitaria de la razón, a la relativización y ambigüedad posmoderna. Ambas nos ofrecen un callejón sin salida. Una por la ausencia de ofertas a otros caminos para la explicación del mundo, la otra por ofrecer una diversidad de caminos bifurcados que se convierten en un laberinto que no nos conduce a lugar alguno. En este contexto, la educación, como motor de la cultura y de la perpetuación o generación de formas de ser en el mundo, requiere también plantear su sentido.

Nuestro momento actual, puede ser considerado un estadio de crisis, en tanto que no hay puerto fijo a dónde atisbar, sentido o espacio concreto al que dirigirse, respondiendo, por ejemplo, a los intereses fluctuantes del mercado y de los estados de ánimo de las modas teóricas o culturales. Sin embargo, esta actitud posmoderna, resulta inadmisibles en el ámbito de la ética, en un mundo donde la injusticia social, la violencia, la amenaza a la dignidad humana, la degradación medioambiental, entre otros muchos problemas latentes, requieren una reflexión profunda acompañada de una acción correspondiente.

Si nada vale porque todo vale, entonces es posible, por ejemplo, que veamos la línea delgada entre lo público y privado fragmentarse, y llevar de la simulación a la presentación de lo antes indeseable, al espectáculo masivo de actos que a todas luces presentan al hombre en expresiones de denigración. Tal es el caso del bombardeo de imágenes explícitas de violencia, crueldad y barbarie humana en los medios de comunicación. Así las cosas, cualquier valor en la posmodernidad, deja de tener sentido a capricho, por ello, como una apología de la relatividad de valores, termina por ser ella misma su negación declarativa.

¹³ Tomo en consideración dos acontecimientos relevantes de finales del siglo XX: La caída del muro de Berlín y la perestroika, es decir, el derrumbe de la polarización entre capitalismo y socialismo; como pretexto para hablar propiamente de Posmodernidad, aun cuando existen otros factores como la expansión del neoliberalismo y el fenómeno llamado globalización.

¹⁴ Una de las críticas a la modernidad es el exceso de la racionalidad en todos los ámbitos, y en específico el uso de la racionalidad meramente instrumental, tal como en su momento lo señaló la llamada escuela de Frankfurt.

1.3 LA NECESIDAD DE VALORES EN LA EDUCACIÓN

La posmodernidad es el síntoma ante el cambio vertiginoso de las sociedades ante la macroeconomía y el desencanto de la modernidad, en cuanto el uso exclusivo de la razón al servicio exclusivo de la técnica lo que ha ocasionado incertidumbre en todos los fundamentos modernos. Esta incertidumbre implica la falta de cohesión cultural justo en un momento en el que los problemas humanos y sociales se han agudizado. Se carece de puntos de referencia para formular criterios de juicio ético. En sociedades cambiantes y con crisis internas y externas, que repercuten en todas las escalas humanas, conviene la reconsideración de formular el problema desde el ámbito de la ética; en este sentido, recupero las palabras de Beuchot:

La modernidad se esforzó mucho en separar la ética de las disciplinas sociales: de la política, del derecho, de la economía, etcétera, y precisamente ahora se ven esfuerzos por todas partes para volver a introducir las consideraciones éticas en todos esos campos...¹⁵

Por lo cual resulta pertinente realizar una crítica ante las repercusiones éticas y humanas de un sistema económico y político como el neoliberalismo y la globalización, e ideológico como la posmodernidad. Y por lo cual se trata de volver a articular la ética en el mundo con las otras disciplinas que dan cuenta del hacer humano, de aquí la pertinencia de considerar la ética práctica.

Ahora bien, toda sociedad requiere valores para funcionar, el problema en nuestra contemporaneidad es que éstos se adquieren no sólo en la escuela o el hogar sino a través de los medios extraescolares, el caso fehaciente son los medios de comunicación que han desplazado a la escuela en esta tarea. Desafortunadamente los intereses de éstos no obedecen a fines éticos sino mercantiles, lo que conlleva a una circularidad ya descrita de imponer valores relativos de acuerdo a la oferta y la demanda. Radicalizando esta expresión tenemos a Bauman quien dice que

En nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas. Por lo menos es la posición en que las sitúa el mercado del conocimiento, para el cual (como sucede con las demás mercancías en los demás mercados) toda lealtad, todo vínculo inquebrantable y todo compromiso a largo plazo son anatema y también un obstáculo que hay que apartar enérgicamente del camino.¹⁶

La escuela, como institución tiene como fin en sí misma, la formación de criterios de juicio mediante la sistematización de enseñanzas. Una de sus tareas ha sido encauzar la apropiación de valores que garanticen una convivencia social armónica de todos sus individuos. De continuar por el camino de la posmodernidad, podría terminar admitiéndose prácticas que arriesguen la convivencia social a tal punto de anular cualquier garantía de la dignidad humana y para lo cual la escuela ha dejado de ser una guía.

¹⁵ Mauricio Beuchot, *Interculturalidad y derechos humanos*. UNAM. México, 2005, pág.18

¹⁶ Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. Barcelona, 2007, pág. 34

Ahora bien, en la enseñanza de valores desde la escuela, está presente un intencionalidad, poniéndose en juego los intereses de la escuela pero también la carga de valores del docente, por lo que una vez aceptado que los valores no sólo se aprenden sino que también se enseñan, el procurar tomar conciencia de ello por parte del docente resulta pertinente para realizar un ejercicio crítico que advierta prácticas dogmáticas o tendenciosas que obstruyan el sentido crítico del estudiante.

La escuela como institución tiene la función básica de mantener y transmitir los valores consensuales de la sociedad que, a decir de Kohlberg, en todo caso serán los valores de la justicia y desde la perspectiva de la teoría del desarrollo moral, no es un valor dado sino un proceso que subyace en la capacidad del juicio moral de cada persona.¹⁷ Es pertinente considerar que la enseñanza de valores no es prescriptiva sino replicativa al interior de las dinámicas de interacción social en el aula. De tal suerte, que el aula ha de convertirse en el laboratorio donde los valores deseables se articulen con la práctica.

2. EL PAPEL DE LA FILOSOFÍA EN LA FORMACIÓN MORAL Y CIUDADANA

Tradicionalmente, la filosofía se ha visto como una disciplina del conocimiento especulativo y se ha limitado su papel en la vida práctica. Esto da una falsa idea de la filosofía como inconexa en la resolución de problemas de la cotidianidad, en este caso de los estudiantes. Ello obedece a la falta de una buena estrategia didáctica que considere las características inherentes a la filosofía, como lo es la exigencia en la comprensión de conceptos abstractos, lo que puede hacer difícil su aprendizaje para los jóvenes del bachillerato. Por ello nos enfrentamos a dos problemas: la revaloración actual de la filosofía con la vida práctica y la búsqueda de una didáctica que la vuelva accesible. Lo que resulta innegable es el papel de la filosofía en la construcción democrática y ciudadana, a decir de Gabriel Vargas¹⁸ ésta cumple un papel crítico como en Sócrates; en reformas al Estado vigente, como en Hegel; imaginando situaciones normativas de justicia, como en Rawls o vinculándose conscientemente a las fuerzas que llevarán a cabo el cambio como en Marx o Gramsci.¹⁹ Así, el que la filosofía no se enseñe adecuadamente, no implica que ésta no tenga relación, injerencia o aportación para la construcción no sólo de ciudadanía sino de la conformación amplia de ser humano.

La filosofía es una disciplina valiosa para la vida en tanto su carácter reflexivo y analítico, a partir de la argumentación,²⁰ los dilemas y problemas éticos actuales, en

¹⁷ Cfr. Kohlberg. *Op. Cit.* Pág. 29

¹⁸ Gabriel Vargas, *¿De quién y para quién la filosofía?* en "La función de la filosofía en la enseñanza media superior". Ponencia. Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM. México, 28 de mayo de 2010

¹⁹ *Op. Cit.* pág. 3

²⁰ En estos momentos en los que está en puerta la implementación de los modelos educativos bajo el ámbito de las competencias, vemos con claridad que muchas de las llamadas competencias transversales implican aprendizajes relacionados con la filosofía, por ello resulta contradictorio la eliminación de ésta del marco curricular del bachillerato. Antes bien, para que estas competencias realmente sean efectivas se requiere definición y articulación de la filosofía como parte integral de la conformación del individuo. Cfr. Secretaría de Educación Pública, Reforma Integral a la Educación Media Superior, SEP. México, enero 2008.

específico, enriquece la formación ética y ciudadana al permitir una apertura, general, crítica y basada en principios que pueden articularse con otros saberes como la filosofía política, filosofía del derecho y la filosofía de la religión, entre otras, mediante lo que Adela Cortina nos describe como ética práctica²¹. Lo que se requiere es vincular la enseñanza de la filosofía con el mundo, mediante estrategias didácticas que construyan un puente a partir de lo concreto y situado para ampliar la reflexión del mundo desde la filosofía. La filosofía no puede ser una disciplina que a capricho pueda ser borrada de un currículo escolar, cuando ésta es el eje de construcción de las humanidades. En este tenor, a recomendación de la Organización de las Naciones Unidas nos dice,

El fin último de la educación es dignificar la vida, en todos los sentidos. Debe por lo tanto fortalecerse la curricula con contenidos que aumenten la integralidad del conocimiento y de la formación de las personas por lo que resulta importante garantizar el estudio de la filosofía, las humanidades, la ética y la estética.²²

2.1 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO DIÁLOGO

No es tarea sencilla propiciar y establecer el diálogo como modo de enseñanza aprendizaje, por el contrario, implica reconocimiento del docente hacia las diversas voces del diálogo y claridad en la univocidad de lo que se pretende enseñar y sobre todo que se aprenda. En este sentido, cobra pertinencia preguntar ¿Cómo saber entonces que la interpretación realmente respeta la singularidad del otro y no la encubre simplemente bajo un monólogo disfrazado?²³

El diálogo es un constructo reflexivo en el cual el saber no está dado, se articula en un juego de afirmaciones y negaciones respecto a las opiniones del otro. El lenguaje como proceso dialógico es una actividad que solo es comprensible desde la participación de los hablantes. En el diálogo exponemos nuestros prejuicios ante los otros, se modifican nuestros horizontes y la comprensión cambia. En palabras de Gadamer sería “comprender es siempre comprender de manera distinta”.²⁴

El diálogo es una relación en que la subjetividad está volcada hacia algo distinto de ella misma. En el diálogo se hace patente que la conciencia está inserta en una corriente de sentido que ella no domina, pero ello es así porque siempre está en relación con el otro. El diálogo es dinamismo y realización del pensamiento. Pero no son procesos separados, están indivisiblemente ligados. Se corresponden y tienen

²¹ Adela Cortina, *Ídem*

²² ONU, Informe del Relator especial sobre el derecho a la educación Sr. Vernor Muñoz, Consejo de Derechos Humanos. 2 de junio 2010

²³ Jorge Reyes “Hermenéutica y diálogo”, en Beuchot, *Quintas jornadas de Hermenéutica analógica* pág. 54

²⁴ *Cfr. Ídem*

sentido cuando entran en funcionamiento²⁵. La conversación es compartir, estar con el otro, en una convivencia subjetiva. Cuando se conversa, algo se transforma.²⁶

... un maestro no se limita a proporcionar <entornos de aprendizaje>... la relación es más dialéctica e incluso una confrontación: el diálogo entre alumno y maestro puede revelar a los niños disyunciones entre sus creencias implícitas y las que ofrece el maestro. Convenientemente motivados, los niños pueden concentrarse en partes de su visión del mundo que antes no consideraban problemáticas, y luego pasar a recodificar su experiencia y reconstruir la comprensión de ésta.²⁷

El diálogo es intercambio de saberes, de reconocimiento de la otredad, y de ejercicio reflexivo, adicional a ello, es sin duda su utilidad como recurso en la resolución de conflictos, en la búsqueda de consensos y acuerdos recíprocos, cuyo carácter es importante cuando hablamos de sociedades auténticamente democráticas y necesario en sociedades en las que la democracia aun está en construcción como en el caso de la nuestra.

Si bien podríamos suponer que el diálogo está implícito en toda relación humana siendo no privativo de la filosofía, el diálogo al que nos referimos demanda un intercambio argumentativo, en el que se procure dar y pedir razones y emitir criterios racionales en torno a lo que se discute o dialoga.

2.2 EL APRENDIZAJE DE VALORES MEDIANTE EL DIÁLOGO EN EL AULA

El diálogo, al ser un intercambio de opiniones, reconoce en principio el valor de la otredad. Este reconocimiento en tanto afán de intercambio reflexivo reconoce en el otro su dignidad: el valor de ser escuchado. En el ejercicio dialógico podemos el reconocimiento del otro con el que se ha de convivir y construir una sociedad como un valor intersubjetivo de primer orden.

Así mismo, el diálogo al ser un constructo reflexivo logra una interdependencia en la que la voz del otro articula una reflexión compartida por lo que se tiene presente una capacidad comprensiva de aquello de lo que se habla y de lo que se escucha. El diálogo auténtico permite también reflexionar sobre su propio proceso, sobre las reglas de comunicación y los objetivos de encontrar una comprensión más amplia sobre lo que se discute. Es decir, permite una reflexión sobre el propio diálogo y sobre aquello que lo posibilita o lo impide. Esta regulación sólo es posible comprenderla a partir de una capacidad de mesura y prudencia entre los deseos de expresar la subjetividad propia y ajena. Encontrar el balance entre el decir de los dialogantes y lograr su

²⁵ Vigotsky L. *Pensamiento y lenguaje*. Quinto sol, México, 2008 pág. 19

²⁶ Cfr. Idem

²⁷ Derek Edward y Neil Mercer. *El conocimiento compartido* Paidós. Barcelona, 1986 pág.43

comprensión considerando las diferencias entre ambos, se logra a partir de una actitud analógica²⁸.

En el caso del diálogo generado entre el docente y el alumno, en el que el docente guía al alumno hacia el conocimiento, el diálogo incluso va más allá de un intercambio, Beuchot nos dice

...hay dos tipos de argumentación, siguiendo a Wittgenstein, la de decir y mostrar. Porque no sólo se apoya en el discurso, también en la conducta, con la vida y con el ejemplo... También el paradigma, modelo o imagen, es cierto argumento, y para muchas cosas el más persuasivo.²⁹

El docente pues se muestra como icono mediante su práctica dialógica, y con ello presenta valores y actitudes posibles de trasladar a otros espacios más allá del aula.³⁰

Por último, la pertinencia del diálogo cobra sentido si hemos de considerar la necesidad de dar valor desde el aula al reconocimiento y dignidad de la otredad, con lo que ello implica como lo es el respeto y la tolerancia y lo valioso de la diferencia. Valores básicos y mínimos para afrontar el gran desafío que implica resignificar los valores desde el aula.

Ahora bien, hasta aquí me he referido a la pertinencia del diálogo en el aprendizaje de valores, y sin duda la propia actitud del docente como modelo persuasivo de aprendizaje moral, pero aun falta decir pues, de manera concreta, en cuanto al contenido del texto, de aquello que se pretende enseñar, una vez hemos de construir un puente, un vínculo analógico, en el que sea posible acercar al estudiante de los grandes conceptos metafísicos de la ética a la comprensión de la acción humana y su valoración moral concreta, al respecto Beuchot señala que

Hacer una lectura de la naturaleza humana como un texto, para extraer de él las consecuencias y aplicaciones que necesitamos para dirigir su conducta. Sin ese conocimiento del hombre, sin esa interpretación de su ser, tendremos una ética muy moral y muy pura pero completamente vacía. Es preciso llegar a lo material, a lo valorativo, a lo axiológico.³¹

Este mismo puente a su vez, ha de servir, de ida y vuelta, tanto para presentar a partir de recursos concretos como el ejemplo, el ejercicio dialógico y la explicación de la acción concreta para comprender su eticidad y llevar a lo valorativo y por otra ser capaz de leer estas acciones con un sentido universal. Beuchot refiere al respecto que

La *frónesis* nos capacita para versar sobre lo práctico, que es concreto y particular; pero lo hace capacitándonos al mismo tiempo para manejar lo universal, esto es, para subsumir acertadamente el caso particular en una

²⁸ Cfr. Beuchot, *Perfiles esenciales de la Hermenéutica*. UNAM 2005

²⁹ Beuchot *Tratado de hermenéutica analógica*, UNAM, 1997 pág. 60

³⁰ Este discurso docente no siempre explícito, es lo que podemos considerar parte del currículo oculto.

³¹ Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, UNAM, México, 2005. pág. 68

ley universal o, a la inversa, para aplicar adecuadamente una ley universal a un caso particular.³²

Tradicionalmente, la enseñanza de la filosofía, tiende a ser una cátedra expositiva del docente, en la cual se transmite y privilegian los conocimientos de orden declarativo. Por esto mismo el énfasis en el aprendizaje está basado en la erudición. En el caso de la filosofía, es latente la tentación de hacer gala de un abanico de conceptos abstractos cuyo lenguaje hace parecer a la filosofía una disciplina incomprensible para los jóvenes y poco significativa para su vida práctica.

Este enfoque, en nuestro momento histórico resulta insuficiente para resolver y responder a la formación integral de los jóvenes, próximos a incorporarse al mundo laboral y a la vida adulta. Por ello, la enseñanza de la filosofía tiene que replantearse, tanto en contenidos como en la forma de abordarla y darle salida. En una sociedad de consumo capitalista como la que tenemos y que se ha descrito ya con anterioridad, la educación en general, no puede sesgar la formación de los individuos y cercenar una parte importante de su totalidad. Los sujetos no son seres exclusivamente productivos o consumistas³³. El ser humano es un ser infinitamente más complejo, es un ser social, lúdico, sensible, creativo, espiritual, es una totalidad a la que no se le puede reducir sin que ello repercuta en otros ámbitos. En fin, muchos más ámbitos que los hacen seres humanos y a esto debe atender en principio la filosofía, como disciplina humanista *per se*. Por estas razones, se propone la siguiente estrategia didáctica.

2.3 CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS DE DIÁLOGO FILOSÓFICO

“Oigo y olvido

Veo y recuerdo

Hago y comprendo”³⁴

Walkerdine

El enfoque con el que se pretende abordar la filosofía es tanto una aportación dialógica como crítica. La filosofía, aunque algunas corrientes han dado en acentuarla como un trabajo de inspiración y talento individual, no se ha hecho en soliloquio ni alejada de su contexto histórico. La filosofía es filosofía para la vida y se articula en el diálogo, en el reconocimiento de la voz del otro. En el aprender a escuchar, reflexionar, argumentar, debatir, construir el conocimiento.

Hablar de escenarios de diálogo filosófico es referirse a espacios en los que se propicia la discusión filosófica, que pueden ir, en principio, desde el comentario

³² Beuchot, Interculturalidad y Derechos Humanos. pág. 30

³³ Me refiero en específico a la reforma educativa que está incorporando el modelo de competencias de forma reduccionista al factor laboral y económico exclusivamente, cuando en un sentido más amplio las competencias son una formación integral de conocimientos, habilidades y destrezas del individuo puestos en práctica, por lo tanto comprometen la totalidad del individuo, y éstas son más amplias al pretender generar aprendizajes que movilicen otros aprendizajes, como una competencia para la vida. Cfr. Perrenaud. *Construir competencias desde la escuela*. Océano. Chile 1999

³⁴ Walkerdine en Edward Derek, *Conocimiento compartido, Op. Cit.* Pág. 52

compartido de un texto, hasta el simposio. Aunque la manera más afortunada para nuestro contexto es la de discusión de un problema con sus distintos enfoques, exponiendo y discutiendo con base en razones y argumentos. Por eso la idea de argumentar y de establecer un diálogo es de primer orden en la conformación de estos escenarios.

Se les llama escenarios porque es un ejercicio en el que se muestra, a partir de la discusión de problemas tangibles de la cotidianidad de los jóvenes, en donde ellos son los actores principales que intenta resolver dilemas morales vinculados al uso de la tecnología y se llega a un desenlace que es la reflexión del problema específico y del actuar colectivo al interior de la misma dinámica. Se trata de considerar a los estudiantes para que se desenvuelvan no como amateurs sino como expertos que pueden discutir sobre problemas de su entorno, mediante el diálogo filosófico.

Si apelamos por la construcción de ciudadanía para una sociedad democrática y partimos del supuesto de que el espacio áulico es un modelo y una réplica del sistema macrosocial, entonces los valores y los criterios de convivencia, es decir el tipo de interrelación deseable ha de procurarse al interior de la clase.

Lo que se trata entonces es que la generación de ambientes dialógicos al interior del aula sean parte de este aprendizaje y consideración del docente y de la institución educativa, pues sería vano implementar propuesta de formación ciudadana contradictoria con las propias prácticas escolares del docente y la institución. Y sobre todo que en lo que respecta a la educación moral, el aprendizaje en valores requiere que las prácticas deseables se conviertan en hábitos concretos.

3. MODALIDAD DE PROYECTO SITUADO

La modalidad de proyecto situado resulta una estrategia didáctica conveniente para involucrar a los jóvenes en la resolución de problemas concretos y relacionados con su cotidianidad³⁵. En el caso de la filosofía esa partir de la ética el puente para situar a los jóvenes en las problemáticas que enfrentamos como sociedad, cultura, sistema y mundo. En cualquier ámbito humano está presente la ética y es una disciplina que tiene problemas concretos y de solución múltiple. De ahí que el estudiante pueda sentirse involucrado y sobre todo reconocerse como sujetos activos y partícipe de dichas problemáticas. De esta manera se aborda fondo y forma. El fondo es la problemática ética a partir de dilemas morales y la implementación de un proyecto que demande la indagación filosófica.

Por otra parte, el aprendizaje implícito en la elaboración de un proyecto de resolución de problemas, es la reflexión de la interacción social que implica la realización de trabajo colaborativo y de criterios de convivencia. Es una tarea por demás compleja, que requiere organización, reglas claras y efectivas, sistematicidad, compromiso, trabajo arduo y comunicación. Si bien la tarea es demandante, resulta enriquecedora en cuanto a aprendizajes, ya que éste se da de manera situada y además integra todos los ámbitos de los tipos de aprendizajes. Un ejercicio dialógico resulta más efectivo que una enseñanza de prescripción o descripción audiovisual, pues la representación involucra la totalidad del individuo.

³⁵ La modalidad de Proyecto situado *Cfr.* Díaz Barriga, Enseñanza Situada *vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill Interamericana. México, 2006. Cabe decir que esta modalidad es recurrente en disciplinas científicas e incluso artísticas, no así en las humanidades y en específico en la filosofía.

Es preciso reconocer el dinamismo social en el que vive el estudiante ya que se ha de partir de sus vivencias e inquietudes, en un mundo cambiante y fluido. En el entendido de poder discernir aquellas vivencias que sean significativas y valiosas para el estudiante y que cuya reflexión pueda repercutir con posterioridad³⁶.

La modalidad de proyecto exige un monitoreo constante del guía o profesor, por lo cual la evaluación basada en el proceso resulta sustantiva y auténtica porque está basada en el desempeño real del estudiante en su relación con los otros y su responsabilidad con él mismo.

Una de las adversidades de un trabajo constante y a largo plazo como lo puede ser el proyecto situado, puede ser el no cumplir con el cometido planteado, que ciertos imprevistos o arbitrariedades influyan en el resultado esperado. Sin embargo, y por ello, el docente ha de tomar en cuenta todos los inconvenientes que pueden afectar el trabajo conjunto con el fin de que estos mismos puedan ser útiles como parte del aprendizaje. Por lo cual, el proyecto planteado ha de ser accesible, coherente y asequible para las condiciones áulicas reales y las posibilidades de los estudiantes. Por lo anterior, la propuesta de proyecto situado se contempla como proceso, construyéndose en cada sesión y cuyo producto sea realista y significativo en la cotidianidad del estudiante.

La idea de proyecto situado permite que el estudiante se involucre con la disciplina, se sienta participe y por tanto más comprometido, lo que incide en una actitud de interés y participación genuina. El logro del proyecto se convierte entonces en un reto y un logro personal. Para que sea efectivo se debe poner en marcha todo lo aprendido durante el curso y el producto no se vea reducido a su reflexión hasta el final del curso.

La modalidad de proyecto situado desde la filosofía, ha de ser en principio de indagación. Así por ejemplo a la par que se enseñan métodos de investigación se enseñan textos o enfoques filosóficos.

En este sentido, es importante que la primera actividad del docente sea un acercamiento real a la cultura que compone la vida del adolescente, poder entender y acercar esos espacios al aula, es decir, que sean parte del discurso y de los dilemas morales que se planteen. Desde la primera clase el docente debe explorar sus condicionantes externos como condición socioeconómica, así como sus inquietudes y expectativas con el fin de trazar la metodología y escenarios de acuerdo con las propias condiciones y posibilidades de los estudiantes.

Lo más adecuado es plantear oportunamente dilemas morales que puedan contemplarse como el motor para la realización del proyecto y que como culminación pueda realizarse mediante una plenaria, un debate, una presentación audiovisual, una revista o un periódico mural. La finalidad del proyecto tiene como miras la construcción de un producto que dé cuenta del trabajo grupal pero que se inscriba en un terreno más amplio al socializarlo fuera del espacio áulico, con lo cual se convierte en un producto significativo.

Una vez definido qué medio y qué tema será el producto del proyecto³⁷, se han de definir las reglas generales de investigación y regulación de la interacción social.

³⁶ Cfr. John Dewey, *Experiencia y educación*. Losada. Buenos Aires 1967

³⁷ Los problemas relacionados con el uso de la tecnología pueden abordarse desde el límite de lo público y lo privado en las redes sociales, las relaciones filiales o amorosas en la red, la violencia en los medios,

Definido el producto esperado, el programa de enseñanza irá ajustándose sin perder de vista los conocimientos básicos de la disciplina lo cual hay que conjuntar, conciliar, coordinar y suministrar gradualmente. Por eso la evaluación diagnóstica permite la identificación de los conocimientos previos con el fin de que el docente pueda nivelarlos y partir de ahí.

Uno de los problemas de la organización en grupos de trabajo es que no siempre existe el mismo compromiso y aportación, y esto pueda afectar o terminar por hacer inequitativo el trabajo del conjunto. Este factor ha de tomarse en cuenta seriamente como una debilidad fehaciente del trabajo en grupo pues una queja recurrente es la de aquellos que sin haber contribuido resultan beneficiados por el trabajo colectivo. Por ello la evaluación de cada integrante sobre el conjunto, los pares, el equipo y a sí mismo es muy conveniente para encontrar un equilibrio entre lo comunitario y lo individual. Sin embargo, estos aparentes inconvenientes del trabajo colectivo, desde el enfoque de la formación de criterios de convivencia, a partir de la reflexión de las reglas de interacción, las oportunidades para discutir, plantear problemáticas y buscar soluciones mediante el dialogo, la autorregulación grupal y un simulacro de lo que en el ámbito macrosocial está presente.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA REFLEXIÓN DE LAS REGLAS DE INTERACCIÓN SOCIAL COMO FORMACIÓN DE CRITERIOS DE CONVIVENCIA

La realización de un proyecto situado mediante la integración de grupos colaborativos de diálogo filosófico resulta relevante sólo si hay una reflexión que permita dar significado, hacer ver, dar cuenta y valorar las actitudes, las dinámicas, los retos, obstáculos y fracasos presentes para la realización del proyecto, que como podemos ver no es más que un pretexto para lograr una reflexión que es la que permitirá darse cuenta de que el macrocosmos en donde se conjugan los problemas que se están viendo como éticos, también son el reflejo de un microcosmos: el aula, donde también están presentes valores, reglas, códigos y relaciones éticas. Y que por tanto, resolverlos en lo inmediato, posible y cercano al estudiante es lo que realmente vuelve significativo el aprendizaje.

Para hacer atractiva la escuela a los jóvenes no se trata de imitar aquellas cosas que los seducen, pues en el esfuerzo de competir con estos recursos, éstos siempre nos llevarán ventaja porque su necesidad de convencer requiere que sean seductores. En tanto que nuestro fin, en cambio, es educar, por lo que si la educación ha de responder a nuestros tiempos, entonces ha de reconocer la importancia, dentro de la sociedad del conocimiento y la información, de formar seres críticos que sepan discernir entre el caudal informativo aquello que le permita su desarrollo integral como ser humano. Se trata de mirar la formación como una educación para la vida.

Es vital reconocer a un sujeto activo en la adquisición del conocimiento y considerar que el aprendizaje no se circunscribe al espacio áulico, sino que está presente en todo el contexto que involucra al sujeto. El aprendizaje se da en todos los espacios de interacción social. De aquí que el espacio áulico ha de tener en cuenta la interacción

el uso de las conversaciones y las redes sociales como paliativos a la sociedad, el tiempo destinado a navegar por la red y sus contenidos, la movilización social desde estos medios, hasta casos específicos como la tortura, la pornografía infantil, etc.

social, el contexto y con ello, recrear de manera estratégica, los espacios en donde el aprendizaje se propicia y refuerza con mayor evidencia.

Implementar una estrategia que apueste al aprendizaje de las reglas de interacción social a partir de la reflexión y el dialogo argumentado, implica tomar en cuenta la capacidad y apertura de socialización del adolescente, donde la relación con sus pares, su necesidad de pertenencia al grupo y las dinámicas relacionales se afianzan y cobran fuerza, elementos todos que repercutirán en la conformación de su vida adulta³⁸ y que implican amplias posibilidades y desafíos para la integración de trabajos colaborativos en el aula.

El diseño de un curso de filosofía como Proyecto permite involucrar a todos los estudiantes en un fin común más allá de las expectativas administrativas para acreditar un curso, los hace participes, interactuando socialmente, en la resolución de problemas reales concernientes con su mundo, su realidad y cotidianidad. Lo cual se aplica como una motivación al aprendizaje a la vez que la propia forma de trabajar para la consecución de dicho fin y la interacción social presente para el mismo permite, gracias al diálogo filosófico, la reflexión y con ello la valuación de las reglas de dicha interacción social.

Lo primero es que las reglas son una parte del juego. No están fuera de él. Si no hay reglas no hay juego... en tanto los jugadores no sientan que están sometidos a una imposición externa, sino que están jugando al juego. En segundo lugar, un individuo puede sentir a veces que una decisión no es justa y hasta puede enojarse. Pero no se opone a una regla sino a lo que considera una violación a ella; a una acción parcial e injusta. En tercer lugar, las reglas, y por tanto la marcha del juego, están claramente determinadas.³⁹

La reflexión, filosófica y rigurosa, sobre estas condiciones de interacción social propiciadas, en el entorno del ámbito de resolver problemas éticos de manera sistemática como lo es mediante un proyecto, conducen un aprendizaje de ciertos tópicos filosóficos y en la formación de sujetos críticos como participes activos en su mundo. Todo ello contribuye a la formación de criterios de convivencia como base para la construcción más amplia de ciudadanía.

Con todo esto vemos la pertinencia de la filosofía en la construcción de criterios de convivencia a partir de Inscribir la ética práctica como contenido de discusión a partir de dilemas morales que contribuyan al desarrollo del juicio moral. Así como generar el diálogo argumentado y reflexivo de la interacción social en el aula a partir de la creación de dinámicas grupales en el que se conjuguen escenarios de diálogo filosófico y de la reflexión de lo que ocurre al interior del aula y de la realización de un proyecto colectivo.

La necesidad de un modelo pedagógico basado en la enseñanza situada conduce a considerar la pertinencia de abordar el aprendizaje significativo desde el entorno y las inquietudes del estudiante, que en este caso se circunscribe al uso de los medios de comunicación tecnológica, como un contexto en el que los jóvenes se identifican e

³⁸ Cfr. Michel Fize, *¿Adolescencia en crisis? Siglo XXI*. Buenos Aires 2004 pp.49-124 y Michel Fize, *Los adolescentes*, Fondo de Cultura Económica. México, 2007 pág. 89-98

³⁹ John Dewey, *Op. Cit.* págs. 59-60

interactúan. Propiciar un proyecto situado que articule y concrete el trabajo colectivo con el fin de fortalecer la relación interpersonal en la que los jóvenes integrado al grupo y con ello fortalecer la formación de criterios de convivencia como base para la construcción de ciudadanía.

5. BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN Z, Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa, Barcelona, 2007.

BEUCHOT, M., *Tratado de hermenéutica analógica*, UNAM. México, 1997.

BEUCHOT, M., *Perfiles Esenciales de la hermenéutica*. UNAM. México, 2005.

BEUCHOT, M., *Quintas Jornadas de Hermenéutica*. UNAM. México, 2003.

BEUCHOT, M., *Interculturalidad y derechos humanos*. UNAM. México, 2005.

CORTINA, A. *El quehacer ético*, Santillana. Madrid, 1996

CORTINA, A *Ética*. Akal. Madrid, 2008

DIAZ B, F. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill Interamericana. México, 2002.

DIAZ B, F *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill Interamericana. México, 2006.

DEREK, E, y MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Barcelona, 1986.

DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Losada. Buenos Aires, 1967.

FIZE, M. *¿Adolescencia en crisis? Siglo XXI*. Buenos Aires, 2004.

FIZE, M. *Los adolescentes*. Fondo de Cultura Económica. México, 2007.

GUBERN, R. *Encuentro internacional de Cultura y Medios*, conferencia. México, 24 de junio 2008.

HERNÁNDEZ, GABRIELA, *Hermenéutica, analogía y filosofía actual*, FFyL, UNAM. México, 2007.

KOHLBERG, L. *La Educación moral*. Gedisa. Barcelona, 1989.

LIPOVETSKY, G. *La era del vacío*. Anagrama. Barcelona, 1998.

LYOTARD, J. *¿Por qué filosofar?* Paidós. Barcelona, 1989.

MORIN, E. *Los siete saberes para la educación del futuro.*, UNESCO. México, 1999.

PERRENAUD. *Construir competencias desde la escuela*. Océano. Chile, 1999.

ONU, Informe del Relator especial sobre el derecho a la educación Sr. Vernor Muñoz, Consejo de Derechos Humanos. 2 de junio 2010.

VIGOTSKY, L. S *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Barcelona, 1995.

WELLS; G. *Indagación dialógica*, Paidós. Barcelona, 1999.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Reforma Integral a la Educación Media Superior*. SEP. México, enero 2008.

VARGAS, G. *¿De quién y para quién la filosofía?* en “La función de la filosofía en la enseñanza media superior”. Ponencia. Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM, México 28 de mayo de 2010.

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO. 2005