Del filosofar o sobre la enseñanza filosófica deconstructiva

Israel Alejandro Ramírez Flores
Universidad Nacional Autónoma de México

Área temática: Filosofía, teoría y campo en la educación.
Línea temática: Filosofía de la enseñanza, enseñanza de la filosofía y del pensamiento crítico.
Tipo de ponencia: Intervenciones educativas.

Resumen:

El presente trabajo constituye la sistematización de una intervención didáctica filosófica, así pues, desde la deconstrucción se promovió el proceso de enseñanza de la asignatura de filosofía en el Colegio de Bachilleres del Estado de México. Este subsistema de Educación Media Superior fundamenta su modelo educativo desde el enfoque por competencias, éstas promueven una idea de hombre autónomo, por lo cual, se vuelve fundamental resignificar la enseñanza de filosofía desde la deconstrucción para generar el filosofar en los estudiantes de bachillerato y de esta manera lograr tal propósito, en otras palabras, la construcción de sentidos y significados de conceptos propios de esta disciplina mediante actividades de lectura y escritura permiten desarrollar determinadas capacidades cognitivas que orienten hacia su propia autonomía, así pues, desde esta posición filosófica se aprende filosofía (historia de la filosofía) y también a filosofar (crear sentidos conceptuales), y por lo tanto, se generan aprendizajes significativos. La estrategia aquí planteada toma los principios elementales deconstructivos de Jacques Derrida para implementarlos en una secuencia didáctica que permita identificar el sentido histórico del texto, negar el contenido a partir de las aporías o contradicciones internas a éste y finalmente invertir las jerarquías impuestas para crear su propio sentido.

Palabras clave: Deconstrucción, enseñanza, filosofía, resignificación, estrategia.

Introducción

La Reforma de Integral de Educación Media Superior (RIEMS) tiene como propósito, en lo referente a la asignatura de filosofía, hacer del estudiante de bachillerato un sujeto crítico, reflexivo, propositivo, en suma, autónomo; una lectura al programa de tal asignatura permite visualizar las limitantes e intereses que se encuentran en el contenido temático, pues se enfatiza y prioriza la reproducción de información filosófica, antes que generar pensamiento filosófico o reflexivo. Por lo tanto, el principal problema a resolver consiste en lograr los planteamientos de la RIEMS a partir de lo factual, esto es, desde la información establecida en el programa de estudios de la materia de filosofía.

Ahora bien, la aprehensión y la creación de conocimiento sólo puede darse a través del sentido que se genera al interiorizar la información, no para repetirla y reproducirla de manera mecánica sino criticar su contenido para aplicarla al contexto de la vida del estudiante, por tal motivo, se propone en este texto el acercamiento a la *deconstrucción* como estrategia de enseñanza para resignificar el conocimiento filosófico y promover el pensamiento crítico, propositivo y autónomo en el alumnado de bachillerato. La deconstrucción, como estrategia de lectura, análisis y escritura, permite al estudiante desarrollar sus propios sentidos conceptuales a partir de la lectura de textos filosóficos desde su vida cotidiana, de este modo, además de cumplir con el programa, también se cumple con los objetivos de la reforma educativa.

Desarrollo

La filosofía es el oficio de la rebeldía, tanto su fundamento como su producto derivan en algo distinto, pero nunca inconsistente por la rigurosidad en el ejercicio mismo de pensar, en ese sentido es indomable, confronta al dogmatismo, la pasividad y el adormecimiento; entonces, también es una actividad dual: es movimiento en tanto produce pensamiento y es pasiva al volverse tradición. En el centro de tal dualidad está la construcción del filosofar, pues no es una actividad muerta, se alimenta del mundo y de los hombres, de sus transformaciones, hace hechos y fenómenos para el entendimiento, busca comprender aquello que sucede en el mundo, por ello:

> La filosofía expresa el modo como los hombres de una época, y particularmente en la sociedad dividida en clases, concibe su relación con el mundo o entre los propios hombres, de acuerdo a sus intereses (Palencia, José Ignacio. 1982: 39).

En efecto, la filosofía –como hija de su tiempo- evidencia la inconformidad o el desacuerdo de un periodo en específico, de un pueblo, de una sociedad en particular, lo hace desde el pensamiento y desde la *praxis*; conforma en el hombre una mirada, un gesto que le permite apropiarse de esas relaciones, o bien, crear confrontaciones entre él y lo otro. Vemos pues que hablamos de dualidades, de la posibilidad de conformar relaciones a partir de lo ajeno y lo familiar.

El trabajo dentro del salón de clases es un ejercicio colectivo, el cual consiste en la creación de las condiciones de posibilidad para que ocurra el filosofar entre el docente y los estudiantes, dirigiendo y orientando los contenidos para generar un aprendizaje, que lejos de producir o determinar algo meramente conceptual, pueda agredirse a sí mismo para lograr la enseñanza y el aprendizaje propiamente filosófico, un ejercicio donde el alumnado produzca emancipación del academicismo y mecanicismo para ir más allá de éstos.

No se trata sólo de repetir la historia de la filosofía sino de actuar en consecuencia, mostrar un compromiso ante las propias ideas frente a la tradición que pasa de manera oculta bajo el velo de lo familiar y totalmente absorbente de la realidad social, y por ello, planteaba Eduardo Nicol (1994), ejercer el oficio de fabricar preguntas responde a la necesidad de saber hacer preguntas, pues no todas las cuestiones formuladas son filosóficas, hace falta la actitud incansable; no se debe olvidar que es importante responder a dichas cuestiones y problemas, pero es mucho más importante hacer de ese resultado la formulación de un nuevo problema, al otorgar un nuevo sentido a lo real o mejor aún, otorgar una realidad al sentido que tiene lo conceptual, transportando las experiencias vitales de lo cotidiano y del contexto de los estudiantes hacia el plano teórico filosófico, haciéndolos confrontar éste último para ampliar el sentido y modificar dicho medio, moviendo la tradición establecida, buscando los mecanismos contradictorios que logren la anulación de la misma.

Entonces, en primer lugar se asume a la enseñanza de la filosofía con la práctica deconstructiva, es decir, desde el establecimiento de las condiciones de posibilidad para generar un pensamiento y una escritura con carácter cuestionable de manera permanente e incansable como lo es la paradoja pues esta tiene una finalidad específica, es intensa en su metodología y flexible en tanto se extiende más allá de lo académico. En segundo lugar, acercar la filosofía a los adolescentes desde la propia filosofía aleja el carácter instrumental donde sólo existe la preocupación de transmitir determinados contenidos o bien, únicamente datos factuales; si bien se establece que la enseñanza de la filosofía debe tener por meta lograr el filosofar, debe tener repercusiones en el mundo para acercar a los estudiantes a los lugares no frecuentados por la razón, en hacer pensar y analizar los distintos fenómenos de la realidad como no se hace de manera regular, o bien, en hacer visible lo que a primera vista no se percibe; la filosofía destapa aquellos elementos inadvertidos o encubiertos para ser reflexionados de otra manera.

Gran parte de las cosas que existen en la actualidad tienen una paradoja, es como inevitable o parte de su naturaleza; un objeto puede ser usado con muchos fines y propósitos, incluso sin quererlo. Derrida muestra que la crítica, la invención o una simple palabra, al mismo tiempo que ayuda a la comprensión de un aspecto de la realidad, también la oculta. Durante las noches sin electricidad o en un bosque oscuro, una lámpara de mano permite alumbrar el camino, sin embargo, otra parte es dejada oculta, así se han conformado muchas de las tradiciones hablando en términos culturales y sociales, inclusive las tradiciones filosóficas. Si partimos desde la tradición griega, y particularmente aludimos a la figura de Sócrates y la manera en que enseñaba, su método no era enseñar propiamente porque no sabía -de acuerdo a lo establecido por los

diálogos platónicos-; este singular personaje enseñaba al buscar el sentido de un concepto o término, el cual no era adecuado a la situación social.

Ahora bien, la deconstrucción necesita de la paradoja como vía al filosofar, el enfrentamiento conceptual es el lugar donde se manifiestan las posibilidades de lectura y de escritura, pues la oposición deviene en salida al pensamiento; a ese aparente callejón sin salida se le permite llegar a algo más: un nuevo sentido, un nuevo término e incluso una nueva tradición. La paradoja -aparentemente- opone dos términos relevantes en la conformación de una didáctica, esto es, enseñanza y aprendizaje como proceso metódico que permita un acercamiento o asociación con el conocimiento, así hablamos de posibilidad, también de desarrollo, apertura y pluralidad.

Sistematización de la deconstrucción

El qué y el cómo constituyen los elementos que permiten pensar de otro modo el fenómeno educativo desde la asignatura en cuestión, no se trata sólo de llegar al campo de la negación o la oposición, sino contemplarlos como la posibilidad de pensar en lo múltiple, es el fondo y la forma desembocando en dos resultados: aprender filosofía y aprender a filosofar; son dos actividades distintas como se explicó anteriormente, ambas representan la apertura y el resultado del filosofar siendo propiamente parte de la filosofía como las extensiones encarnadas en el trabajo del alumnado, es la nueva relación establecida entre el filósofo y su propio quehacer no limitándose a lo repetitivo y mecánico, sino a la creación filosófica, en otras palabras, es el filosofar del propio maestro o enseñante quién determina y posibilita el trabajo creativo intelectual de los discentes, llega a los límites al enseñar lo inenseñable, lo cual convierte a esta asignatura en un camino de autonomía o autodidactismo sin negar el papel del docente o su relevancia como diseñador y guía en los caminos de esta rama del conocimiento, de ahí que el mismo Derrida señale:

> Pero, por otra parte, a ningún precio queremos reducir a la tradición autonomista y autodidacta de la filosofía. El maestro sólo es un mediador que debe borrarse. El intercesor debe neutralizarse ante la libertad del filosofar. Este se forma a sí mismo, si reconoce su relación con la necesidad del maestro, la necesidad por el acto magistral de tener lugar. (Derrida, Jacques. 1986: XVI).

El proceso inicia con el reconocimiento de lo establecido por la tradición, misma que enajena y mantiene un distanciamiento, ese desconocimiento, al desdoblarse a partir de la reflexión más rigurosa y sistemática, invierte categorías impuestas generando una oposición, la superación del binomio agrede los principios de la oposición saliendo de la aporía mediante una ampliación de sentidos o reducción de éstos, creando nuevos estamentos para pensar en lo real, en las relaciones entre los objetos y sobre todo entre las manifestaciones o expresiones cognitivas. Todo fenómeno contenido o encerrado a través de la escritura

se transforma en conocimiento, deja de ser el dato factual para incidir primeramente sobre el individuo que lo genera, que lo agrede desdoblándolo desde la aporía, y es en este quehacer donde la enseñanza encuentra su condición de posibilidad, una forma de descansar para poder potenciarse, de ahí que:

> [La aparente oposición paradójica] no es un escándalo con que uno se encuentre, o en el que se caiga dentro del campo de los conceptos tradicionales; es lo que escapa a esos conceptos y ciertamente los precede y probablemente como su condición de posibilidad. Se podría decir quizás que toda la conceptualidad filosófica que forma sistema con la oposición naturaleza/cultura se ha hecho para dejar en lo impensado lo que la hace posible, a saber, el origen de una *forma de pensar, actuar y percibir*. (Derrida, Jacques. 1967: 390).

En efecto, enseñar es buscar la oposición y ésta representa la posibilidad de conocimiento, es una condición indispensable contradictoria que no se agota ni busca agotarse, de la misma manera en que lo hace la filosofía. El agotamiento del sentido asumido únicamente causaría la finitud y ello no corresponde al carácter filosófico, pues este quehacer tiene como finalidad: la transgresión de la finalidad misma, esto es, una búsqueda colectiva, constante y comprometida con la crítica y la problematización realizada continuamente.

El sentido de la enseñanza desde la misma práctica filosófica, ha permitido resignificar el papel del filósofo, no es quien posee la sabiduría sino intenta asociarse y acercarse a ella, creando las condiciones necesarias y suficientes para enseñar, esto es, dotar de nuevos sentidos a todo aquello que se encuentra establecido, inmóvil y pasivo; busca aprender y aprehender, interiorizar o asumir aquello desconocido u oculto a una mirada común, de ahí que la relevancia en esta asignatura sea el ojo avizor, agudo y sagaz, aprendizaje que no se enseña o transmite, sino que sólo puede aprehenderse desde uno mismo, desde la inquietud y el movimiento del suelo de nuestras creencias, del temblor provocado o inducido hacia nuestras seguridades.

La mediación se desvanece en tanto el alumno logra reconocer la autonomía de su propio pensamiento, en tanto es cuestionado por sí mismo, visualizando las carencias o la falta de rigor, pues sólo en ese espacio es cuando se puede generar cierta conciencia y comprensión de su propio aprendizaje, es decir, se apropia no sólo de las condiciones que permitieron ejercer su libre razón sino también de la construcción que hará de sí en tanto haya inconformidad, pues es la posibilidad para generar un producto propiamente filosófico, experiencia filosófica; el aprendizaje filosófico hace énfasis en la apertura de los diversos problemas que afectan la vida humana y para ello se necesita de un compromiso individual, ejercido con total libertad, sin ningún tipo de imposición o coacción institucional que presione fuera del ámbito colectivo, al contrario, que sea éste último por quien se sienta mayor compromiso para transgredir sus propios fundamentos y creencias:

> […] tal vez en lo esencial, algo de la filosofía no se limita, no está siempre limitada a actos de enseñanza, a acontecimientos escolares, a sus estructuras institucionales, aún a la propia disciplina filosófica. Ésta puede ser siempre desbordada, a veces provocada por lo inenseñable. Tal vez ella deba plegarse a enseñar lo inenseñable, a producirse renunciando a sí misma, excediendo su propia identidad. (Kohan, Walter. 2008: 90).

Visto de esta manera, pensando en la exterioridad del aprendizaje, es en la vida donde se asienta como tal la filosofía, la cual, no está alejada del modelo educativo institucional actual: el enfoque por competencias. Son éstas las que buscan formar para la vida en conjunto con la disciplina en cuestión, por lo tanto, la filosofía se convierte en una forma de vida en tanto es el fundamento de una manera de pensar, o en su caso, pensar de otra manera y de llevar a cabo determinadas actitudes y acciones conjuntando los saberes que le permitan interactuar social, cognitiva y emocionalmente, en tanto se comunica con los otros mediante el diálogo, la interacción y el compartimiento de un espacio común, un contexto específico y particular. Anteriormente se había señalado que lo particular deviene en lo múltiple, en las cuestiones compartidas y actuales, pues son éstas quienes afectan la vida social.

Entonces, es posible establecer que el aprender filosofía, como aquí se está entendiendo es la posibilidad de transformación de sentido o de contenido de los distintos objetos desde el propio pensamiento, desde el ejercicio propio e individual de la razón extendiéndolo más allá de las fronteras académicas e institucionales, ejerciéndolo con total libertad con la sociedad o sin ella, pues no hay ni existe la coacción de aplicarlo con ésta, sin embargo, algunos elementos sí se ven reflejados en la sociedad como: el comportamiento, la actitud, los valores, etcétera; aunque no se aplique y no se busque el sentido de todo lo rodeado con la sociedad, no quiere decir que se le excluya como tal, pues es inevitable separarse de ella una vez que se ha iniciado en tal búsqueda, porque ella misma se convierte en objeto de conocimiento en tanto se cuestionan sus fundamento.

Tabla 1: Modelo de desdoblamiento. Ejemplifica el proceso de enseñanza-aprendizaje filosófico desde el proceso de deconstrucción.

Modelo de desdoblamiento	
Actividad	Forma de realizar el proceso
1. Enseñanza	Colectiva, se realiza entre el docente y los discentes.
2. Aprendizaje	Individual, se lleva a cabo mediante la aprehensión.
3. Enseñanza desinstitucionalizada	Colectiva: se da fuera de la institución, entre estudiantes

El modelo anterior establece tres momentos distintos; el primero, el cual corresponde a la enseñanza, es establecido como un fenómeno colectivo y es realizado entre el discente y el docente institucionalizado, esto es, aquel que trabaja en una escuela con formación propiamente en la disciplina tratada a lo largo del presente texto, cumple con los contenidos, lleva a la práctica el currículo institucional y el oculto. Ejerce una actividad propiamente filosófica en tanto es el docente quien dirige, hace mediaciones, guía y realiza una evaluación continua del proceso de búsqueda de sentidos, buscando paradojas como posibilidades de pensamiento.

El segundo momento, el aprendizaje, es un acto exclusivo del discente, de interiorización que desemboca en la vida del estudiante mediante actividades filosóficas que permiten la interiorización de determinadas competencias, lo cual, es totalmente medible en cuanto a desempeño y logro académico, representa la libre

expresión de la razón del alumno; sus intereses e inquietudes se vuelven el lugar donde se sintetizan los sentidos que él mismo va configurando a través de sus fisuras y paradojas.

Por último, el tercer momento, el cual corresponde al desdoblamiento cognitivo, denominado enseñanza (des)institucionalizada, es lo aprendido y aplicado en la vida cotidiana, en la intimidad de sus relaciones sociales, la cual está conformada por un discente que se vuelve docente en tanto hace partícipe o no a los otros; se integra a la comunidad en tanto el discente cambia su actitud, sus creencias y comportamientos; es la paradoja en la vida misma por la relación de lo enseñado con el sujeto que lo aprende y aprehende, transgrediendo ciertas prácticas, ciertos sentidos y determinados objetos estrechamente relacionados al contexto vital de los estudiantes.

Secuencia didáctica

I. Datos generales

Profesor	Israel Alejandro Ramírez Flores
Asignatura	Filosofía
Semestre escolar	2018-A
Plantel	Colegio de Bachilleres del Estado de México, Plantel 62.

II. Contenido del programa

Unidad temática	III. Modernidad: humanismo renacentista
Propósito de la unidad	Identificar los elementos deconstructivos (logocentrismo, suplemento y superación) mediante la lectura de textos filosóficos para resignificar la noción de humanismo.
Competencia (s)	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
Atributo (s)	1. Reconoce al lenguaje como problema filosófico para construir la noción de humanismo. 2. Reconoce al hombre como problema filosófico para analizar su contexto.
Tiempo	120 minutos

III. Estrategia

TEMA	Modernidad: humanismo renacentista	
	INICIO	
	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
Desarrollo de la secuencia	1. El docente presenta el propósito de la unidad e implementa plenaria de los aprendizajes adquiridos hasta el momento (Tiempo destinado 5 minutos).	1. Los estudiantes guían la discusión alrededor de los aprendizajes previos a través de una plenaria.
	2. El docente coordina la lectura de fragmentos de textos filosóficos del renacimiento (Tiempo destinado 15 minutos).	2. Los alumnos leen en compañía del docente fragmentos de textos renacentistas.
	DESAROLLO	
	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
	3. El docente pide ejemplificar el logocentrismo sobre la redacción del sentido del humanismo (Tiempo destinado 10 minutos).	3. Los estudiantes diseñan una imagen, dibujo, palabra o símbolo que caracterice su noción sobre humanismo acorde al sentido logocentrista.
	5. El docente explica la inversión de valores y solicita una crítica mediante la elaboración de un meme (Tiempo destinado 15 minutos).	5. Los estudiantes diseñan una crítica y comentan la forma de manifestarla a través de "*memes*".
	6. El docente coordina a los alumnos la elaboración de una historieta que ejemplifique el sentido del humanismo como problema filosófico (Tiempo destinado 20 minutos).	6. Los estudiantes coordinados elaboran una historieta de acuerdo a los señalamientos del hombre como problema filosófico.
	7. El docente solicita exponer cada uno de los productos elaborados (Tiempo destinado 20 minutos).	7. Los alumnos exponen el trabajo realizado.
	CIERRE	
	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
	1. El profesor retroalimenta las participaciones de los estudiantes y entrega rúbrica de autoevaluación el trabajo realizado (Tiempo destinado 10 minutos).	1. Los alumnos escuchan atentamente los comentarios del docente, hacen anotaciones sobre el trabajo realizado y se autoevalúan.
	2. El docente resuelve dudas e inquietudes del tema señalando y concluye de manera general el tema visto (Tiempo destinado 15 minutos).	2. El estudiantado plantea preguntas e inquietudes sobre el trabajo realizado y el tema.

IV. Materiales y fuentes de consulta

Mqteriales	Pizarrón, plumones, libreta, lecturas, copias, hojas de colores, colores o pinturas, canciones (audios), reproductor de Mp3, etc.
Fuentes de consulta para los alumnos	Pico de la Mirándola, Giovanni. (1984). *Discurso sobre la dignidad del hombre.* Traducción de Antonio Tullian. Argentina: Losada. Ficino, Marcilio. (2007). De las virtudes del amor. En *Sobre el amor. Comentarios al Banquete de Platón.* Traducción de José Luis Bernal. UNAM. México.
Fuentes de consulta para el docente	Ficino, Marcilio. (2007). De las virtudes del amor. En *Sobre el amor. Comentarios al Banquete de Platón.* Traducción de José Luis Bernal. UNAM. México. Pico de la Mirándola, Giovanni. (1984). *Discurso sobre la dignidad del hombre.* Traducción de Antonio Tullian. Argentina: Losada. Villoro, Luis. (2015). *El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento,* México: FCE / El Colegio Nacional. Xirau, R. (2000). *Introducción a la historia de la filosofía*. Limusa Editorial. México.

Rúbrica para evaluar la aplicación del conocimiento humanista

Desempeño Critico	Excelente 3	Bueno 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
Deconstrucción del sentido humanista	El estudiante elaboró una historieta que incluye el problema y la superación del término. El sentido se limita o amplía de acuerdo al problema planteado.	El estudiante elaboró una historieta donde se incluye el problema o se incluye la transformación del término sin especificar uno u otro.	El estudiante elaboró una historieta que repite la postura dominante. El sentido filosófico no cambió.	El estudiante no elaboró la historieta.
Aplicación	El estudiante elaboró una historieta que delimita el contexto y aplicación del sentido filosófico deconstruido.	El estudiante elaboró una historieta, hay contexto pero no aplica el sentido filosófico deconstruido.	El estudiante elaboró una historieta sin contexto ni especificación del uso del sentido filosófico.	El estudiante no elaboró la historieta.
Exposición	El estudiante expone su historieta, explica el contexto, el problema y el uso del sentido filosófico deconstruido.	El estudiante expone su historieta, explica el contexto, el problema pero no aplica el sentido filosófico deconstruido.	El estudiante expone su historieta, no explica el contexto ni el sentido filosófico deconstruido.	El estudiante no expone la historieta.
Actitud	El estudiante escuchó atentamente la exposición de sus compañeros, fue tolerante y cuestionó el trabajo con el objetivo de contribuir al aprendizaje de los otros y el de él mismo.	El estudiante escuchó atentamente pero no contribuyó al aprendizaje de los demás compañeros.	El estudiante escuchó pero se distraía frecuentemente, no respetó la participación ni mostró tolerancia respecto a las ideas de los demás.	No prestó atención a la exposición y presentación realizada por sus compañeros.

Conclusiones

La deconstrucción como estrategia de lectura y escritura, como se ha mostrado desde uno de los elementos en este apartado como lo es la paradoja o la contradicción, posibilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, como una cuestión totalmente filosófica, la cual no está peleada con las competencias, éstas se amplían tanto como el docente filósofo las trabaje, son movibles; la filosofía y su carácter formativo constituyen el lado humano como creación del pensamiento, las ideas, la reflexión y sobre todo de la colectividad, pues la asociación, la amistad y el amor conforman el motor que impulsa el conocimiento para poner al hombre y su vida en una situación de paradojas o contradicciones que lo lleven a la construcción de sentidos para conformarse a sí mismos como parte de una sociedad.

Por lo tanto, al crear fisuras y al mover sus fundamentos cognitivos para construir y reconstruir los elementos culturales que se han impuesto a través del tiempo, ya no es la univocidad quien domina al determinar el sentido total y absoluto, se van invirtiendo los valores asumidos de manera natural para dar paso a las exclusiones y marginaciones, ahora es la colectividad, lo múltiple y lo plural quien determina el sentido de lo posible.

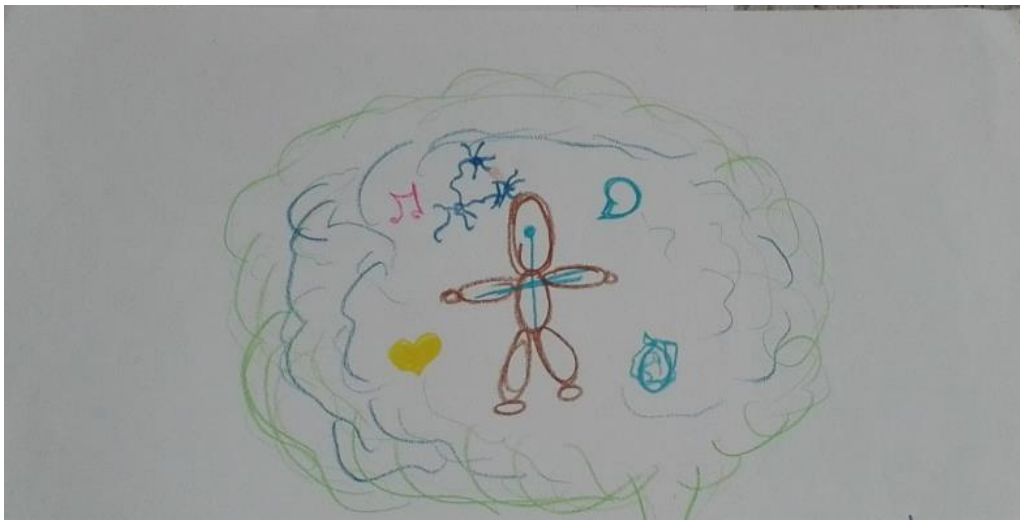
Cabe aclarar que el objetivo de la asignatura no es hacer propiamente filósofos profesionales o de academia, aunque tampoco está mal aspirar a ese objetivo, y tampoco es hacer especialistas en el ejercicio desarrollado por Jacques Derrida, simplemente se trata de filosofar con el alumnado, acercar la asignatura de la manera más auténtica posible, cumplir con determinadas competencias para incrustarlas en la vida cotidiana, desbordar lo institucional para afectar al sujeto, al hombre, a su sociedad y su tiempo; por lo cual, en el siguiente apartado delimitaré los elementos tomados de la deconstrucción, pues no es la Deconstrucción en mayúsculas, sólo consiste en acercar determinados elementos conceptuales y prácticos que serán aclarados metódicamente en el proceso de enseñanza y durante la formulación sistemática de la planeación.

Tablas y figuras

Evidencias fotográficas sobre el sentido logocentrista

Evidencia fotográfica 1: Bandera de cualidad humana.

Evidencia fotográfica 2: El hombre como totalidad.



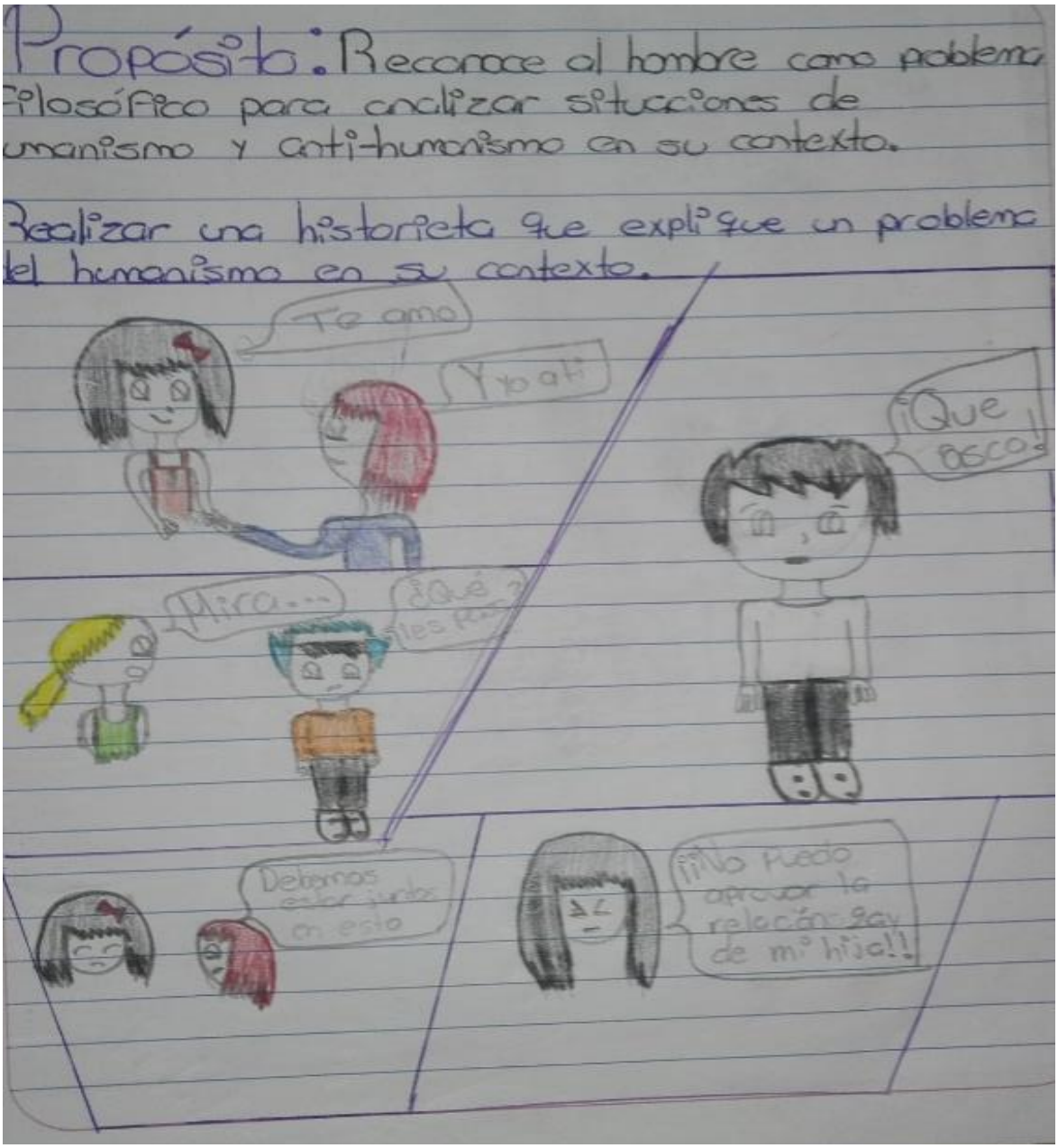
Evidencia fotográfica sobre la inversión de valores

Evidencia fotográfica 3: Como cuando te sientes el centro del universo, pero te dan clases de filosofía y te desmienten.

Evidencia fotográfica 4: Como cuando no tienes humanismo, pero te crees el centro del universo.

Evidencia fotográfica sobre la creación del sentido humanista

Evidencia fotográfica 5: La identidad sexual y la ausencia del humanismo.



Evidencia fotográfica 6: Consumo de sustancias adictivas y ausencia de humanismo (1ª parte).

Evidencia fotográfica 7: Consumo de sustancias adictivas y ausencia de humanismo (2ª parte).

Referencias

Derrida, Jacques. (1989a). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*, Introducción de Patricio Peñalver. Ediciones Paidós, I. C. E. de la Universidad de Barcelona. España.

Derrida, Jacques. (1989b). *La escritura y la diferencia.* Traducción de Patricio Peñalver. Antrophos, Editorial del hombre. España.

Derrida, Jacques. (1997) "Carta a un amigo japonés", en *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales.* Proyecto A Ediciones, España.

Derrida, Jacques. (2001). *La tarjeta postal. De Sócrates a Freud y más allá.* Siglo XXI Editores. México.

Derrida, Jacques. (2003). *De la Gramatología.* Traducción de Oscar del Barco y Conrado Ceretti, revisión de Ricardo Potschart, Siglo XXI Editores, México.

Kohan, W. (2007), "Sobre las antinomias de enseñar filosofía", en *Cuestiones de Filosofía,* Número 9, año 2007, pp. 143-160, Ediciones Tunja, Colombia.

Kohan, W. (2008), *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Ediciones del Zorzal, Argentina.

Nicol, E. (1994). "Del oficio". En Boletín Filosofía y Letras, núm. 1, UNAM, México, septiembre-octubre.

Palencia, José Ignacio. (1982). "Sentido y destino de la enseñanza de la filosofía". En revista Foro Universitario del STUNAM, núm. 15, México.