



Enseñar filosofía en el bachillerato a través de metáforas y símbolos; desde la hermenéutica analógica

POR ISSA ALBERTO CORONA

ohtlitlahuilli@hotmail.com

El nuevo Plan Nacional de Desarrollo (PND) que propone el gobierno mexicano promueve “Democratizar la Productividad” en todas las políticas públicas; esto incluye la educación (Plan Nacional de Desarrollo, 2003: 10). El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 establece desarrollar habilidades en los jóvenes para que tengan éxito en el mercado laboral (Plan Nacional de Desarrollo, 2003: 60). Por lo tanto, la educación se vincula directamente al sector productivo.

En este sentido, un México con Educación de Calidad propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional. (Plan Nacional de Desarrollo, 2003: 59).

El PND, en el ámbito educativo, considera que al implementar nuevas tecnologías y modalidades se podrá resolver el problema de deserción y abandono de los estudios porque se podrá estudiar a distancia y en sistema abierto (Plan Nacional de Desarrollo, 2003), sin embargo, esta propuesta no garantiza que se resuelva el problema de fondo ya que, personalmente, pienso que esta propuesta no asegura que los estudiantes tengan un aprendizaje profundo con estas nuevas modalidades y con el empleo de la tecnología, porque la interacción con el profesor y los demás alumnos juega un papel vital en la formación. “La premisa es sencilla: para mover a México hay que fomentar los valores cívicos, elevarla calidad de la enseñanza y promover la ciencia, la tecnología y la innovación” (Plan Nacional de Desarrollo, 2003: 9). Gadamer, en la segunda parte de su libro *Vedad y método II*, en el apartado sobre *La incapacidad del diálogo* menciona que lo fundamental es el conversación. Por ello, para mejorar la calidad educativa se



tiene que tener presente que la tecnología no se debe superponer al diálogo, las tecnologías sólo tienen que ser una herramienta y complemento para educarse. Lo que educa al hombre es el intercambio dialogal con los demás. (Gadamer, 2010).

El diagnóstico sobre la calidad de la Educación Media Superior (EMS) es alarmante, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que México se encuentra en los últimos lugares en calidad educativa comparado con los demás países que componen dicha organización (Plan Nacional de Desarrollo, 2003).

Algunos problemas de la EMS podemos enunciarlos de la siguiente manera: en primer lugar, no hay una formación humanista en los estudiantes, las políticas se preocupan más por formar trabajadores técnicos sin valores éticos y cumplir con protocolos como se muestra en el PND; en segundo lugar, los estudiantes tienen un aprendizaje superficial, ya que los programas y los contenidos de cada materia son muy amplios, por lo cual no se pueden tratar puntualmente (Vargas, 2011); en tercer lugar, se estima que el índice de reprobaciones del 40%; en cuarto lugar, la deserción y eficiencia terminal es una situación preocupante pues de los 3 923 822 matriculados desertaron 622 830 (Martínez, 2012).

El artículo de Ofelia Beltrán y Frida Díaz *Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM*, tiene la intención de explicar la forma en que aprenden los alumnos: desde una perspectiva muy particular, las autoras pretenden rendir cuenta de los procesos de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Los resultados que obtuvieron revelan que los alumnos del CCH-Vallejo tienen bajo nivel en la comprensión, además de un enfoque de aprendizaje superficial, motivo por el que no comprenden los contenidos; esto revela los problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, la enseñanza de la filosofía en el bachillerato universitario es vital en la formación de los alumnos porque permite consolidar valores éticos y construir una actitud crítica, motivo por el que la reflexión filosófica es necesaria en la educación y la cultura, pues ayuda al hombre a orientar su conducta y replantear el sentido de su



existencia, no obstante, la manera en que se instruye en los bachilleratos plantea problemas pedagógicos.

La enseñanza de la filosofía en el CCH de la UNAM es importante para los estudiantes, pues el plan de estudios puntualiza en que el alumno obtenga valores éticos en su formación. La filosofía juega un papel decisivo en la construcción del conocimiento de los jóvenes en el ámbito teórico y práctico, pues se pretende fomentar que el aprendizaje sea reflexivo y ayude a los estudiantes a formar un criterio fundamentado en valores, sin embargo, aunque el modelo educativo del CCH rompe con los enfoques de aprendizaje dogmáticos, las observaciones que realizó Ofelia Beltrán y Frida Díaz en el artículo antes citado, muestran que los estudiantes del CCH tienen problemas en el aprendizaje. (Ofelia Beltrán y Frida Díaz, 2001).

Un problema fundamental en la enseñanza de la filosofía en el CCH, tiene que ver con la forma de transmitir los contenidos filosóficos. Para un joven que no tiene conocimientos previos de la filosofía, es complicado entender un texto filosófico, porque no cuenta con las herramientas para interpretar temas de esta índole.

Así pues, es importante instruir la filosofía a nivel medio superior con un método y lenguaje comprensible, que integre la metáfora y el símbolo como modelo de comprensión y reflexión, se trata de contextualizar los conocimientos que se transmiten a los alumnos y no de enseñar conceptos de manera abstracta, ya que es complejo aprender con ideas eidéticas, más bien en contextos vitales como dice Lemke en su artículo "Cognición, contexto, y aprendizaje una perspectiva semiótica social". Para nuestro autor, el aprendizaje tiene que ser en participación, porque las acciones significativas se construyen en intercambio con la comunidad. Por ello, la cognición se entiende como una participación y una actividad con los otros, de manera co-dependiente, pues de esta manera, se podrá construir un aprendizaje más vital para las necesidades y pulsiones hombre. Habermas, también considera que los procesos de significación se dan en "relación intersubjetiva". (Habermas, 2001: 159).



Al estudiar los diversos contenidos de los programas, en general, que éstos están alejados de las preocupaciones de los adolescentes y de la tendencia científico-técnica de la sociedad, puesto que el abordaje de los contenidos tradicionales de la filosofía se realiza, a veces, olvidando su relación con la técnica y los contextos vitales. (*Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio superior*, OEI, 1998: 259).

Gabriel Vargas Lozano señala en su libro *La situación de la filosofía en la educación media superior* un problema substancial en la enseñanza filosófica: “La forma doctrinaria como se ha enseñado la filosofía en nuestro país, ha producido el efecto de incompreensión y desprecio de la importancia filosófica aún por aquellos que han cursado esas materias” (Vargas, 2011: 13). A causa del problema que plantea el filósofo, resulta importante preguntarse ¿por qué algunos docentes enseñan de manera dogmática los temas filosóficos? y ¿por qué los alumnos de bachillerato tienen problemas para entender la filosofía? De esta manera resulta pertinente otra cuestión: ¿por qué es importante atender y ofrecer soluciones al conflicto de la comprensión de los contextos filosóficos? Es por eso que hago las siguientes proposiciones:

- Utilizar de manera didáctica las metáforas y símbolos que se manifiestan en la tragedia, para reflexionar filosóficamente sobre las condiciones éticas del hombre en la materia «Filosofía II» del CCH.
- No sólo resaltar el aspecto racional que tanto predominó en el positivismo y cientificismo occidental, también integrar la parte sensible –la creación artística– que se manifiesta en mitos, rituales, metáforas e imágenes.

El objetivo es enseñar filosofía en los contextos vitales, no de manera conceptual, porque el tipo de enseñanza que se basa en la abstracción se aleja del mundo, se aloja en las ideas. Por ello, intentaré desarrollar una propuesta didáctica en la que se aborden algunos problemas filosóficos a través del teatro, de manera que, la filosofía se podrá ilustrar de manera más viva.

La hermenéutica ha considerado relevante profundizar en el sentido que genera el teatro, pues algunas posturas consideran que el hombre es un animal-símbolo,



(Cassirer, 1998) el cual tiene la necesidad de representar lo ausente con actos teatralizados, discursos e íconos que le den sentido a su existencia para darle orden al mundo. El significado que brinda el teatro a la enseñanza de la filosofía es vital y sustancial porque las metáforas y los símbolos que se manifiestan en cada acto, son representaciones que nos dicen algo del ser y de la realidad. Es importante conocer los mecanismos que operan en dichas expresiones porque esto ayudará a tener una mejor comprensión del hombre, de sus inquietudes más profundas. Por lo tanto, el estudiante del bachillerato al involucrarse con los mitos, actos teatralizados, metáforas e íconos, podrá conocer los temas filosóficos de manera significativa, le encontrará sentido práctico a la enseñanza de la filosofía.

La hermenéutica ha desarrollado estudios entorno al símbolo y la metáfora, además de mostrar interés en saber cuáles son las motivaciones y funciones que genera al *anthropos*. Tal es el caso de los trabajos de Mauricio Beuchot en *Ordo analogiae. Interpretación y construcción del mundo* y Paul Ricoeur en *La metáfora viva*, obras que han penetrado en el sentido que configuran dichas expresiones al hombre.

Me apego a la noción de la hermenéutica analógica porque establece tres criterios de verdad o tres modos de sutileza para la interpretación y la contextualización de la enseñanza de la filosofía: la primera dimensión corresponde a la implicación o sintaxis, la segunda a la explicación o semántica y la tercera a la aplicación o pragmática. El primer criterio tiene que ver con el significado textual, ya sea intratextual (al interior del texto) o intertextual (relación con otros textos); a este primer nivel sintáctico corresponde la pura coherencia. La explicación o semántica va al significado directo del texto y su relación directa con la realidad. “Aquí se va al significado del texto mismo, pero no ya como sentido, sino como referencia, es decir, en su relación con los objetos, y por ello es donde se descubre cuál es el mundo del texto, esto es, se ve cuál es su referente, real o imaginario”. (Beuchot, 2009: 21). Finalmente, la aplicación o pragmática toma en cuenta la convención de los intérpretes con el autor, para llegar a una cierta objetividad del texto. Por lo tanto, el diálogo y la reflexión que se origine en



el aula a partir de la representación teatral, debe considerar los tres criterios para generar un aprendizaje significativo.

Ahora bien, es pertinente preguntar: ¿De qué manera las metáforas y los símbolos que se expresen en la tragedia pueden ayudar a mejorar la enseñanza de la ética a nivel medio superior? Siguiendo la propuesta de la hermenéutica analógica, es que las imágenes metafóricas son estructuras que dan significado a la vida porque establecen un equilibrio humanístico y orientan la conducta. Por consiguiente, si se aplican metáforas y símbolos de manera analógica a la enseñanza de la ética a nivel bachillerato, si se experimentan los episodios míticos de la tragedia, no de manera conceptual, sino como una vivencia vital, el alumno obtendrá buenos resultados para comprender los temas filosóficos, ya que podrá reflexionar a partir del símbolo y la metáfora, asimismo, conseguirá replantear su situación para mejorar su vida académica.

La filosofía tradicional se ha separado totalmente del mundo práctico, es un conocimiento meramente conceptual. La enseñanza clásica de la filosofía tiene como modelo aprender mediante conceptos, Platón y Aristóteles, padres del conocimiento occidental, proponen como pilar del conocimiento la razón, sustentada en ideas que se abstraen mediante la contemplación. Todo lo que constituye un conocimiento verdadero no es por medio de los sentidos, sino por medio del entendimiento intelectual, es decir, a través de conceptos o ideas.

Platón es quien marca la diferencia radical del mundo sensible y el mundo de las Ideas. Las Ideas son la verdad, o bien, la realidad; la sensibilidad permanece en la oscuridad, por lo cual el conocimiento a través de los sentidos es de un mundo aparente o falso. Cuando Platón quiere definir al filósofo dice: “[...] no te parece que, por entero la ocupación de tal individuo no se centra en el cuerpo, sino que, en cuanto puede, está apartado de éste, y, en cambio, está vuelto hacia el alma”. (Platón, 2004: 41). La tendencia hacia el alma es el privilegio de la razón, por ser sutil y poder aprender la verdad; así, pues, la experiencia corporal no constituye conocimiento alguno. Todo lo que constituye un conocimiento verdadero no surge por medio de los sentidos, sino del



entendimiento intelectual, es decir, de conceptos o ideas. Por ello, el mundo de lo sensible y la praxis, no pueden acceder al verdadero conocimiento; más aún, el filósofo ateniense, cuestiona si la filosofía puede adoctrinar, pues duda del mundo práctico y de los métodos técnicos de enseñanza.

Ahora bien, si la filosofía no debe enseñarse con métodos técnicos por ser un ejercicio del alma, como dice Platón, entonces cómo plantear una forma para impartir filosofía, la pregunta es: ¿cómo enseñar a filosofar sin un patrón de aprendizaje fundamentado en conceptos abstractos? Cifuentes y Gutiérrez en su libro *Didáctica de la filosofía*, proponen una forma para instruir la filosofía, plantean la necesidad de una didáctica como forma de mediación del saber filosófico, la didáctica filosófica, el profesorado y sus relaciones. Es pertinente enseñar a filosofar sin conceptos abstractos, porque es complejo que los estudiantes aprendan con ideas que se alojan en el *topos oranus*, puesto que no están relacionados con los contextos vitales; por eso intentaré que el alumno reflexione filosóficamente a partir del teatro y que represente ciertos actos trágicos para que pueda sentir y vivir los temas éticos sobre las condiciones del hombre.

La enseñanza de la filosofía basada en conceptos tiene muchos problemas como lo señala Lemke, porque lo único que aprenden los estudiantes es información declarativa, pues sólo se privilegia a nivel cognitivo el aspecto racional y no todos los alumnos aprenden mediante conceptos abstractos, pues hay otras formas de aprendizaje (Lemke, 1997). A mi parecer, el sentido filosófico se construye en la interacción, los conceptos se tienen que dialogar o representar para que no sean sólo ecos en la memoria, se deben poner en práctica. Habermas nos invita a que el sentido de la filosofía se construya en las acciones comunicativas: “Sí el interprete se limita a la observación en sentido estricto, sólo percibe los sustratos físicos de las emisiones o manifestaciones, sin entenderlas. Para hacer experiencias comunicativas tiene que adoptar una actitud realizativa y tomar parte en los procesos de entendimiento [...]” (Habermas, 2001: 163). Por lo anterior, es importante que los adolescentes experimenten ciertos episodios que se expresan en la tragedia griega, para que puedan vivir la enseñanza que tienen los mitos, así el aprendizaje de la filosofía no se limita a la transferencia de conceptos.



Los símbolos y las metáforas jugaban un papel fundamental en las sociedades arcaicas, ya que eran los paradigmas que enseñaban al pueblo. La imaginación-metafórica fue un pilar de conocimiento, pues generó que el hombre de la antigüedad creará rituales y mitos, por lo cual, dichas manifestaciones proporcionaban sentido y orientaban la conducta. En la historia de la filosofía se han utilizado metáforas y símbolos, los diálogos de Platón son claro ejemplo de ello, el pensador usaba mitos y metáforas para explicar su propuesta filosófica como la metáfora de la caverna en la *República* o el mito del demiurgo en el *Timeo*. Para él discípulo de Sócrates, el mito representa una forma de meta-historia, una reflexión filosófica sobre el desenvolvimiento de la humanidad, una verdadera filosofía de la historia que enseña a los individuos a reflexionar y replantear su situación.

Lyotard en una de sus conferencias que titula *¿Por qué desear?* señala la importancia que tiene el mito en la enseñanza de la filosofía. El filósofo francés narra lo que Diotima le cuenta a Sócrates sobre el nacimiento de Eros; menciona que el destino de Eros procede de la condición de sus padres Poros y Penía, por lo cual, por parte de su madre hereda ser pobre, duro, sin casa y siempre está al borde, por parte de su padre tiene como característica estar al acecho de lo bueno y bello. El mito del nacimiento de Eros muestra la fragilidad que tiene el deseo y el amor, porque siempre están en constante construcción. “No es por naturaleza ni inmortal ni mortal, sino que en el mismo día unas veces florece y vive, cuando está en la abundancia, y en otras muere, pero recobra la vida de nuevo gracias a la naturaleza de su padre. Mas lo que consigue siempre se le escapa, de suerte que Eros nunca ni está falto de recursos ni es rico”. (Lyotard, 1989: 83, 84).

El alumno de la EMS al involucrarse con los símbolos y las metáforas que se presentan en la tragedia, podrá tener un aprendizaje significativo de los temas éticos, pues, representará en carne propia un acto teatralizado; de esta manera entenderá cuáles son sus implicaciones que tiene su representación en el ámbito filosófico. Porque el problema de la libertad del hombre está planteado de manera extraordinaria en la obra de Sófocles, para ser exactos, en la imagen metafórica de Edipo.



En la historia de la educación occidental se han privilegiado cuatro modelos de enseñanza-aprendizaje: el primero tiene que ver con el modelo positivista, conductista, donde el profesor es centro de la enseñanza, es quien guía hacia el conocimiento; en el segundo caso, la centralidad es el alumno, en este caso el estudiante es el responsable del aprendizaje, por lo cual el profesor pasa a segundo término; el tercer modelo es el co-protagonismo, el cual propone la interacción entre profesor y alumno, intenta sintetizar las dos variables del aprendizaje (el profesor y el estudiante); el cuarto paradigma propone el triángulo interactivo, donde el aprendizaje se da entre el profesor, alumno y el contenido (Colle,C., Sole, I. 2002).

La propuesta que plantea el triángulo interactivo es interesante porque retoma los planteamientos formulados por Vigotsky. El psicólogo señala que la interacción social es un elemento para el desarrollo individual de las capacidades cognitivas, pues considera que el aprendizaje no es un proceso que se da en aislamiento, sino que se realiza cuando los estudiantes, el profesor interactúan entre sí mismos.

El triángulo interactivo ayuda a trabajar de manera didáctica con las metáforas y símbolos dentro del aula, porque el alumno, el profesor y el contenido representarán un acto teatralizado, de esta manera los jóvenes podrán vivir el sentido y significado que tiene cada expresión que se manifiesta en el teatro trágico para poder generar un aprendizaje significativo de los temas éticos.

Recurriré a la hermenéutica analógica que propone Mauricio Beuchot, dado que es una idea que busca la proporción interpretativa. La interpretación analógica es un modelo de significación que se coloca entre la univocidad y la equivocidad. La postura equivocista acepta todas las interpretaciones como válidas, tirada hacia un relativismo extremo, donde los criterios son anulados; la postura univocista sólo admite una interpretación válida, pues solamente hay un criterio único y verdadero. La postura analógica es la mediación entre las dos posturas extremas, pues equilibra proporcionalmente la interpretación. Se puede decir que la hermenéutica analógica tiene parte de lo unívoco y parte de lo equívoco, aunque predomina la diferencia o



equivocidad; no obstante, la propuesta es tensionar hacia la univocidad para que no se pierda el sentido de la interpretación.

Beuchot considera que la ética también se encuentra en una especie de dialéctica entre lo unívoco y lo equívoco, porque existen éticas rígidas y objetivas así como subjetivas y relativistas, por lo tanto, propone una ética analógica que logre el equilibrio entre los extremos donde el hombre actúe de manera prudencial. “Esta ética analógica trata de evitar el racionalismo de las unívocas, pero sin caer en el empirismo de las equívocas; y lo que logra, en algunos momentos, es un equilibrio o armonía entre los opuestos” (Beuchot, 2010: 99). Entonces, la noción de ética a la que recurriré será la analógica o proporcional, porque el estudiante al representar los símbolos en la tragedia reflexionará para no caer en posturas extremas, sino en una prudencial.

Así pues, lo que pretendo es utilizar la hermenéutica propuesta por Beuchot en dos sentidos: primero intentaré interpretar las metáforas y los símbolos en la tragedia de manera analógica para acceder a la riqueza del imaginario, a la creación de lo poético, sin perder de vista el referente, de manera que el estudiante de la EMS pueda entender el sentido filosófico que brindan dichas expresiones (Beuchot, 2009). Segundo, considero que la hermenéutica analógica puede ayudar a contextualizar la enseñanza de la filosofía y de la ética en el bachillerato, porque sus criterios de interpretación pueden orientar el contenido de los temas sin caer en una visión única y mucho menos en interpretaciones relativistas extremas.

También la hermenéutica que propone Habermas, porque establece criterios para interpretar las acciones comunicativas. Sobre todo me interesa su planteamiento porque considera que la teoría no modera la realidad, sino la interactividad con el otro es lo que puede crear sentido, por ello el impacto que tiene el contexto es decisivo. El filósofo alemán menciona al respecto: “Por el contrario, la comprensión de un significado es una experiencia imposible de hacer solipsísticamente, por tratarse de una experiencia comunicativa. La comprensión de una manifestación simbólica exige



esencialmente la participación en un proceso de entendimiento”. (Habermas, 2001: 159).

La intención que tengo es que al emplear como centro de gravitación a la hermenéutica los alumnos al representar y dialogar una escena trágica puedan formar un criterio reflexivo en su educación. Gadamer señala que uno se educa así mismo, en el diálogo, el aprendizaje depende de cada uno, porque la educación se da en el encuentro con nosotros mismos y con los demás ya que somos seres en conversación, en relación, nos construimos en la comunicación, en el juego, en las -representaciones teatrales- y en las experiencias que intercambiamos con los otros. Uno se educa al educar no tanto por lo que logre con los otros sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos. (Gadamer, 2000). Por ello, resulta fundamental que los jóvenes por medio de los símbolos se relacionen con los demás, con el otro, para generar el diálogo y puedan formar su educación a través de los mitos que se expresan en la tragedia.

Gilbert Durand profundiza en el sentido y función que tienen los símbolos para el hombre. Su noción de “trayecto antropológico” concibe que las imágenes se producen en un “incesante intercambio” entre lo neurobiológico y cultural, entre lo subjetivo y lo objetivo: “Para eso debemos ubicarnos deliberadamente en lo que llamaremos el trayecto antropológico, o sea, el incesante intercambio que existe en el nivel de lo imaginario entre las pulsiones subjetivas y asimiladoras y las intimaciones objetivas que emanan del medio cósmico y social” (Durand, 2012: 43). Las imágenes metafóricas se estructuran en tres regímenes reflexológicos: posturales, digestivos y sexuales. Ahora bien, me interesa resaltar de la obra del antropólogo francés la función de las imágenes como medio de equilibrio social, pues asegura que “[...] el símbolo aparece restableciendo el equilibrio vital”. (Durand; 2012: 123,124), de esta manera, las estructuras metafóricas del imaginario intentan restaurar la unidad del hombre porque son motivaciones que dan sentido y orden. Para Durand el imaginario metafórico permite construir un modelo de enseñanza más cercano a la forma de actuar del hombre: “Entonces se impone una educación estética, totalmente humana, como una



educación fantástica a escala de todos los fantasmas de la humanidad” (Durand, 2012: 434).

Mauricio Beuchot, filósofo mexicano, también ha realizado estudios entorno al símbolo y a la metáfora, su hermenéutica analógica también integra “las hermenéuticas reduccionistas” como “las amplificadoras”. Beuchot reflexiona sobre algunos aspectos del símbolo y la metáfora, desde la analogía establece criterios o condiciones de posibilidad para interpretar el fenómeno de dichas expresiones, a partir de la iconicidad intenta contextualizar y situar en su justa dimensión las implicaciones que generan dichos signos. El hermeneuta señala que el ícono es un signo muy rico, polisémico, por lo que da significado a nuestra existencia y orienta al hombre en el mundo: “Si se sabe utilizarlos en la educación, se obtendrán buenos resultados. Jung lo veía en cuanto al teatro, también puede verse en cuanto a la narrativa. Todo ello puede ser muy promisorio para la educación” (Beuchot, 2007: 12).

El motivo principal por el que elijo trabajar con Beuchot y Durand tiene que ver con la noción que tienen respecto al símbolo y la metáfora como modelo de enseñanza, puesto que se conciben como una realidad integral de existencia que proporciona sentido humanístico, de esta manera, los autores mencionados no disminuyen la función de dichas expresiones. Contextualizan su función que tiene en la educación.

Es importante considerar la obra de Beuchot y Durand, porque la hermenéutica que aplican para interpretar es integradora ya que, al desentrañar los mitos en la tragedia, tanto los alumnos como el profesor, podrán contextualizar su significado, así generar que los estudiantes puedan orientar la comprensión de su lectura. De esta manera, los contenidos éticos CCH se contextualizarán para generar un aprendizaje profundo.

Interpretar las metáforas y los símbolos desde la metodología que plantean Beuchot y Durand, puede tener un aporte significativo, pues ambas visiones sirven para comprender mejor la complejidad del fenómeno simbólico-metafórico en el teatro trágico, para que los temas éticos sobre *las condiciones filosóficas del hombre* tengan un trato antropológico y hermenéutico y para que los alumnos puedan entender que la



reflexión ética sobre el hombre que aporta la filosofía tiene relación y se conecta de manera vital con la antropología, la narrativa y el teatro.

Al tejer puentes con otras disciplinas de estudio, los temas éticos no tendrán mucha dificultad para que el estudiante de bachillerato los entienda y es que para los autores mencionados, los temas éticos de la filosofía se entienden mejor con imágenes metafóricas, porque están más cerca de los ritmos culturales del hombre.



Bibliografía primaria

Beuchot, M. (1980). "Análisis semiótico de la metáfora" en *Acta Poética*, vol. 2. pp. 113-125.

_____ (2007). *Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía*. México, UNAM-IIFL.

_____ (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, UNAM.

_____ (2007). *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. México, UNAM-FFyL.

_____ (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, UNAM-FFL, ITACA.

_____ (1999). *Las dos caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Madrid, Caparrós.

_____ (2007). *Hermenéutica analógica y educación*, México, UIT.

Coll, C., Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu.

_____ (2012). *Las estructuras antropológicas del imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica.

Programas de Estudio de Filosofía I y II del CCH, en:

http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyyii.pdf

Ricoeur, Paul. (2001). *La metáfora viva*. Madrid, TROTТА.

_____ (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, Siglo veintiuno.

Vargas L., G. (2011). *La situación de la filosofía en la educación media superior*, México, Torres Asociados.

Bibliografía secundaria

Bachelard, G. (1978). *El agua y los sueños*, México, Fondo de Cultura Económica.

Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*, México, Fondo de Cultura Económica.



Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires. Tusquets.

Duch, L. (2007). *Un extraño en nuestra casa*, Barcelona, Herder.

García B., J. D. (1945). *Filosofía en metáforas y en parábolas. Introducción Literaria a la Filosofía*. México, Editora Central.

Mircea, Eliade, (1979). *Imágenes y símbolos. Ensayo sobre el simbolismo mágico-religioso*, Madrid, TAURUS.

_____ (1974). *Tratado de historia de las religiones*, Madrid, Cristiandad.

Solares, Blanca, (2006). “Aproximaciones a la noción de imaginario” en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, UNAM, vol. XLVIII, núm. 198, pp. 129-141.

Wunenburger, Jean-Jacques, (2008). *Antropología del imaginario*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.