

01071
3
2j



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA
EN EL COLEGIO DE BACHILLERES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR
P R E S E N T A
MIGUEL ROMERO GRIEGO

DIRECTOR DE TESIS: **RAFAEL MORENO M.**

MEXICO, D.F.

SEPTIEMBRE DE 1996



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PROLOGO

Las ideas presentadas en esta investigación son resultado de lecturas, experiencias y discusiones realizadas durante varios años, en ocasiones de manera inconsciente, y en otras consciente y premeditadamente. Sería una presunción decir que son fruto de un trabajo exclusivamente personal. La actividad filosófica no es producto de una tarea individual, y eso la engrandece aun más.

El interés por los temas y problemas, relacionados con la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía surgió hace más de dieciseis años, a partir del enfrentamiento con la responsabilidad profesional asumida al impartir esta materia, en escuelas particulares y especialmente en el Colegio de Bachilleres. En mi labor docente quedaron de manifiesto la insuficiencia de los conocimientos teóricos de los estudios de licenciatura; además, no bastaban los buenos deseos, intenciones y voluntad para acometer la actividad magisterial, era necesaria también una sólida preparación en el área de la especialidad filosófica, cierto dominio conceptual y pedagógico y vocación por la docencia.

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato cobra sentido en la medida en que pueda ayudar, a los estudiantes del nivel medio superior, a reflexionar críticamente sobre la naturaleza, la sociedad, los valores y fines de la vida. En el ciclo del bachillerato puede considerarse como una energía formadora para que el joven se realice lo más plenamente posible.

TESIS

COMPLETA

En esta investigación se trataron de combinar las experiencias personales y profesionales con: a) las tesis de algunos filósofos y corrientes filosóficas, las de pedagogos y, en general, con las de ciertos intelectuales preocupados por la educación; b) con la información proporcionada por algunas instituciones y profesores de filosofía, de enseñanza media y superior, así como por estudiantes de ambos niveles. Se emplearon técnicas de investigación documental y de campo, de entre ellas se pueden señalar, la entrevista, el cuestionario, la encuesta y la observación, para no hacer solamente una teorización más sobre el fenómeno en cuestión; sino retomar la realidad concreta del fenómeno mismo. La metodología se fue adoptando y adaptando de acuerdo con los problemas abordados en cada capítulo.

Cabe aclarar que la investigación se circunscribió a la enseñanza de la materia de Filosofía como tal, no se extendió, por ejemplo, a la de la Lógica y Ética del CCH y ENP, o Métodos de Investigación I y II del CB. La diferencia de enfoques y contenidos, así como su ubicación impedirían llegar a conclusiones válidas, totalizadoras y específicas, aunque eso no impidió inferir ciertas conclusiones generalizadas. Por otra parte, los posibles cambios propuestos para estas materias tanto en la ENP como CCH, aun pendientes de aprobación, no permiten un análisis valioso para un futuro próximo. Por lo tanto, el análisis de todas las asignaturas o materias relacionadas con el área de filosofía de los planes de estudios, vigentes en las principales instituciones de Enseñanza Media Superior, se prefirió dejarlo para una mejor ocasión. Aun más, metódicamente no resultaba adecuado mezclar los problemas inherentes a la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía con aquellos propios de la impartición de la

ética y la lógica, mismas que, como tales, no se incluyen en el ⁴ Plan de Estudios del CB. Luego es necesario diferenciar las características y problemas de cada materia para evitar confusiones.

Algunos temas y problemas no se trataron con la profundidad deseada, dada la complejidad de ellos y los objetivos centrales de la investigación, considerando, además, que bien ameritaban un trabajo especial posible de realizar posteriormente. Es el caso, de la relación entre filosofía, ideología y educación, por citar un ejemplo.

Dentro de las dificultades encontradas al realizar el trabajo destacan: falta de información, confiabilidad o disponibilidad de ella, en las instituciones, por ejemplo, la referente a los programas de estudio de la materia de Filosofía en CCH, el seguimiento y la evaluación oficial de los programas, los perfiles socioeconómicos de profesores y estudiantes del CCH, la ENP y el CB.

Las propuestas aquí presentadas pueden seguramente ser adaptadas y, por supuesto, mejoradas, lo cual incidirá en una mejor práctica docente, misma que debe contemplar a la enseñanza-aprendizaje-evaluación como una unidad indisoluble de cuya coherencia y armonía depende en gran parte el logro de los objetivos de la materia, del plan de estudios y de la institución. Sin embargo, es necesario considerar también algunos factores relacionados con la administración y política educativas, las cuales influyen directa e indirectamente en ese complejo fenómeno denominado educación y, por ende, en la aplicación de cualquier tipo de propuesta pedagógica.

Debo agradecer a las autoridades del Colegio de Bachilleres la beca otorgada para realizar los estudios de Maestría en Enseñanza Superior (FF y L, UNAM). Las facilidades y atenciones brindadas fueron fundamentales para el logro de esta empresa, que espero coadyuve a mejorar la enseñanza de la filosofía, en ésta y otras instituciones de nivel medio superior.

No puedo dejar de manifestar mi gratitud a todos mis maestros y amigos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, CB, ENP, CCH, UAM, Centro de Estudios Universitarios, Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación, Posgrado de Diseño Industrial de la UNAM, y del Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, especialmente a Victórico Muñoz R., Isaías Palacios C., A. Xóchitl López M. y Gustavo Escobar con los cuales he compartido experiencias durante tantos años. A la Dra. Sara Rosa Medina, asesora de la maestría en ES, quien siempre estuvo dispuesta a compartir sus conocimientos y ayudar en diversos trámites; al Mtro. Jesús Aguirre Cárdenas, revisor de la investigación y creador de esta maestría en la FF y L de la UNAM; al Dr. Horacio Cerutti, amigo, miembro del sínodo y filósofo comprometido; al Mtro. Mario Magallón, amigo y compañero de ideales.

Sería prácticamente imposible siquiera mencionar a todos mis maestros, familiares y amigos, a quienes debo gratitud por su apoyo intelectual y moral.

El estímulo y apoyo familiar de Norma Uscanga, mi esposa, de Ricardo, Karla y Paola, mis hijos, quienes siempre me impulsaron y soportaron mis preocupaciones y ocupaciones relacionadas

6
con este trabajo, su comprensión fue fundamental. Por supuesto no
puedo dejar de agradecer a mi madre todos sus sacrificios y
enseñanzas.

Quiero hacer un especial reconocimiento al maestro y filósofo
Rafael Moreno Montes de Oca, por sus enseñanzas, asesoría, com-
prensión y amistad, mismas que impulsaron la realización de esta
investigación. En este año el Mtro. Moreno cumple cincuenta años
de docencia en la UNAM. Le dedico este trabajo como un modesto
homenaje a su brillante y ejemplar labor magisterial.

I N T R O D U C C I O N

7

Históricamente la enseñanza de la filosofía ha jugado un papel fundamental para el desarrollo de los pueblos en general y de los seres humanos en particular. Sin embargo, la conceptualización sobre el fenómeno de la enseñanza filosófica siempre ha representado un serio problema, asociado con las teorías, tendencias y concepciones filosóficas de quienes se han preocupado por este problema.

Su aprendizaje requiere de ciertas capacidades y habilidades para realizar abstracciones y razonamientos válidos, inferencias lógicas correctas. Tiene su enseñanza una peculiaridad y especificidad que debe tomarse en cuenta, y no siempre se ha realizado, al diseñar los planes y programas de estudio correspondientes. Cobra especial importancia este aspecto cuando se refieren al nivel medio superior, dada la trascendencia que tiene la iniciación en el aprendizaje de la filosofía, y más aún al pretender la enseñanza del filosofar, aunque de manera incipiente. Esto incluye la temática, la didáctica, los materiales y experiencias de aprendizaje adecuados para iniciar a los estudiantes en la reflexión filosófica, con todas las implicaciones que ello tiene para los diversos ámbitos de la vida humana en general y académica o profesional en particular.

Consideramos que la filosofía ciertamente es una peculiar y específica forma de conocer el mundo, pero es también y fundamentalmente: una forma de ser y estar en (dentro de) y ante (frente a) el mundo. Luego la enseñanza de la filosofía debe considerar esos aspectos y características que van más allá del

3
ámbito epistemológico y se ubican en el nivel ontológico, ético y axiológico, puesto que se ponen en juego concepciones del ser y formas de ser, así como los valores y posibles valoraciones que el estudiante debe efectuar acerca de la naturaleza, la sociedad y de sí mismo.

En esta investigación partimos de la idea de que es precisamente en el bachillerato en donde se **puede** y **debe** fomentar y desarrollar, entre otras cosas: el interés por la filosofía, las capacidades y habilidades necesarias y suficientes para **filosofar**; despertar y promover una actitud filosófica (crítica, consciente, reflexiva), lo cual incide y coincide precisamente con algunos de los objetivos del bachillerato y el perfil del bachiller. Esto a su vez influye directa e indirectamente en la enseñanza superior, en el desarrollo profesional y, sobre todo, **humano** que el estudiante logre. Dada la etapa biopsicosocial de los alumnos, se pueden aprovechar mejor las características de la crítica, de la duda y, sobre todo, de los sentidos despiertos al mundo y a la vida, de los jóvenes.

De acuerdo con lo expresado, pretendemos: analizar las principales ideas de algunos filósofos sobre la enseñabilidad de la filosofía, la ubicación y características generales que presenta en el bachillerato actual la enseñanza de la filosofía, los objetivos, semejanzas y diferencias de los programas de estudio de la materia en la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres, valorar algunos fenómenos y problemas que inciden en la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía, entre ellos, la actitud y perspectiva de los alumnos, la ideología, la situación económica de estu-

9
diantes y profesores, la importancia de la filosofía para la formación y desarrollo humano de los estudiantes de bachillerato y, a partir del análisis y la experiencia docente obtenida mediante la impartición de la materia, plantear una propuesta didáctica de la filosofía de acuerdo con el modelo educativo del CB, la cual puede ser, por sus características, también aplicable en otras instituciones de enseñanza media superior.

Fundamentalmente partimos de las siguientes convicciones:

- 1) La enseñanza de la filosofía debe adecuarse al momento y circunstancias históricas en que se encuentran inmersos el profesor y los estudiantes.
- 2) Es necesario retomar los postulados de algunos filósofos que se han preocupado por la enseñanza de la filosofía; pero adaptando esos postulados coherente y armónicamente con las circunstancias y necesidades sociales actuales.
- 3) En muchos casos y por diversas razones hay un divorcio entre la realidad, experiencias y expectativas de los estudiantes, y los contenidos de los programas de estudio de filosofía del bachillerato, incluso en la manera de abordar los temas y problemas.
- 4) Los estudiantes tienen una perspectiva y visión inadecuada, por no decir errónea, de la filosofía. Al parecer, esos equívocos se deben en buena medida a: lo expresado en el punto anterior; la influencia ideológica de los medios de comunicación; el perfil de los profesores y los

10

materiales didácticos empleados para la impartición de la materia.

- 5) Los profesores de filosofía no hemos logrado, en la mayoría de los casos, mostrar y demostrar cabalmente la importancia y utilidad de la filosofía en la formación del bachiller en particular y del ser humano en general, ni enseñarla adecuadamente, lo cual se relaciona directamente con la hipótesis (h4)
- 6) Es necesario lograr una co-laboración maestro-alumno que permita una mejor enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía. Compartir el compromiso y responsabilidad de ese proceso formativo, más que informativo. Lo cual no siempre se ha realizado, en ocasiones por falta de conocimientos sobre el cómo y porqué la filosofía debe ser enseñada.
- 7) La transculturación y enajenación impiden u obstaculizan la comprensión de la íntima relación existente entre filosofía, ciencia y cultura. Por lo cual es necesario demostrar y valorar en su justa dimensión los vínculos entre el conocimiento filosófico, la ciencia y la cultura, a nivel social e individual.
- 8) Es necesario tomar en cuenta que no se trata de formar filósofos, en el sentido estricto del término, ni exclusivamente de un curso propedéutico para ingresar a la carrera de filosofía; sino de dotar al alumno de las habilidades, actitudes y aptitudes características del quehacer filosófico

11
fico, pero, principalmente, de una cultura filosófica
viviente.

- 9) La ubicación de la materia en el plan de estudios le da una especificidad que es necesario considerar y respetar.
- 10) Es una exigencia también, tomar en cuenta la etapa biopsicosocial de los estudiantes y la circunstancia histórica del país.
- 11) Los avances de las ciencias antropológicas y de la educación resultan fundamentales para el diseño de los planes y programas de estudio y la enseñanza de la filosofía.
- 12) Por lo tanto, las estrategias didácticas para la enseñanza aprendizaje-evaluación de la filosofía, deben dirigirse a la planeación educativa a través de estrategias de intervención pedagógica adecuadas y coherentes con: las características de la filosofía, los perfiles del estudiante y profesor, los objetivos del bachillerato y de la enseñanza de la filosofía.

REALIDAD EDUCATIVA Y MARCO TEORICO

Entendido el marco teórico como la inteligibilidad del problema desde la determinación de los múltiples factores que influyen en la realidad y tratada ésta desde ciertas corrientes o teorías que la posibilitan para su tratamiento, consideramos que lo más

conveniente era retomar las principales tesis y teorías de algunos filósofos, clásicos y contemporáneos, europeos y latinoamericanos, que se han preocupado por la enseñanza de la filosofía. No se trata de asumir categóricamente una sola corriente o posición filosófica, pues eso conllevaría el riesgo de parcializar el conocimiento filosófico y la filosofía misma; tampoco se trata de asumirlos a priori, porque modificarían o, peor aún, se superpondrían a la realidad. Pueden asumirse sólo en la medida en que la realidad misma, el hecho de la educación filosófica, lo pida.

De acuerdo con lo expresado, algunas tesis de tipo materialista sirvieron de base para el análisis de determinados aspectos de nuestro objeto de estudio; pero no se dejaron de lado o ignoraron algunas tesis y postulados de carácter idealista o de otra corriente. Así, se emplearon las teorías consideradas más idóneas de acuerdo con las características, necesidades y objetivos de la investigación. Cabe aclarar que de las teorías utilizadas una debe ser la que se construya en medular, en este caso se consideró como tal la propuesta por el materialismo histórico, recibiendo de otras teorías aportaciones necesarias y procurando que estas mutuas aportaciones e influencias no produjeran contradicciones en el desarrollo y conclusiones de la investigación.

Al igual que el marco teórico, la metodología y las técnicas de investigación empleadas se adecuaron al fenómeno de estudio y a los objetivos establecidos. Así, cada etapa o tema de la investigación requirió el empleo de diferentes técnicas y métodos. Se empleó una metodología interdisciplinaria, acorde con las exigencias del objeto de estudio. En la investigación filosófica difícilmente puede postularse un método o una metodología que se ade-

que cabalmente a las características propias de los fenómenos u objetos de estudio filosófico. Luego, es necesaria la interposición selectiva de diferentes métodos y técnicas que permitan, lo más idóneamente posible, el análisis propuesto, a esto hemos denominado: metodología interdisciplinaria. El método no puede imponerse a la realidad, es precisamente la realidad quien va exigiendo la aplicación, en ocasiones la creación, de determinados métodos.

Aunque los títulos de los capítulos por sí mismos dan una idea de lo que en cada uno de ellos se trata, puede resultar útil una somera descripción del contenido de ellos.

En el capítulo I se realiza un análisis de la enseñabilidad de la filosofía a partir de diversos filósofos de diferentes corrientes y nacionalidades.

En el capítulo II se presenta una breve reseña histórica de la presencia de la filosofía como parte del plan de estudios de la ENP, en sus inicios llamada Escuela Preparatoria; así como su ubicación e inclusión en el currículum del CCH y del CB.

En el capítulo III se describen las principales ideas y actitudes que el estudiante del CB tiene acerca de la filosofía y un análisis de la influencia que tiene la ideología en la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía. Este fenómeno por sí solo amerita una seria y profunda investigación, la cual no se realiza aquí hasta sus últimas consecuencias, dados los objetivos de este trabajo.

En el capítulo IV se analiza la incidencia que tiene la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía en la formación del bachiller, su necesidad y utilidad.

En el capítulo V se presenta una serie de reflexiones acerca de la relación que la filosofía tiene con: la cultura, de la cual forma parte intrínseca; la transculturación; la enajenación y la identidad nacional. Fenómenos por demás trascendentales para el desarrollo del ser humano y del país.

En el capítulo VI se presentan las principales características: académicas, socioeconómicas, de formación y actualización de los profesores de filosofía del CB.

En el capítulo VII se analizan las principales características de los estudiantes del CB como sujetos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía, entre ellas: interés, hábitos y métodos de estudio; así como la incidencia de su situación socioeconómica en el aprendizaje de la filosofía.

En el capítulo VIII se analizan y valoran las finalidades y características institucionales del CB, a partir del Decreto de su creación y, especialmente, de los últimos años; su relación con el Artículo 3o. Constitucional; los fundamentos filosófico-educativos; modelo educativo y la función formativa humana que tiene la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía al interior del currículum.

En el capítulo IX se plantea una propuesta didáctica, que retoma algunos elementos del modelo educativo del CB y, además, resulta coherente con los objetivos y características del actual bachillerato mexicano.

Finalmente se presenta, en las conclusiones, una serie de reflexiones que fundamentan la tesis de que la enseñanza de la filosofía constituye el eje de la formación del bachiller.

p.16

I LA ENSEÑABILIDAD DE LA FILOSOFÍA

Dado lo poco usual del término enseñabilidad, parece conveniente y necesario tratar de precisar su significación y empleo en esta investigación.

Se entiende por enseñabilidad: la posibilidad de enseñanza, no en sí el acto mismo de ella, en este caso de la filosofía, lo cual podría ser objeto de estudio de la pedagogía, en especial de la didáctica. La enseñabilidad de la filosofía consiste en realizar la potencia, carácter o cualidad, la "vis", que tiene la filosofía de ser enseñada.

El referirnos a la posibilidad conlleva la facticidad, convertirse en un hecho. Así, la enseñabilidad resulta ser la posibilidad de llevar la filosofía al hecho concreto de su enseñanza.

De acuerdo con lo expresado, al analizar las ideas de algunos filósofos, en este capítulo, trataremos de encontrar los principios y supuestos de los que parten para fundamentar la enseñanza de la filosofía y, en algunos casos, el método o procedimientos para realizar esa enseñanza.

La posibilidad de enseñanza, de cualquier materia, depende de la concepción que de ella se tenga, y de las características específicas de la materia misma, entre otras cosas. Así, analizar la enseñabilidad la filosofía exige considerar diferentes concepciones de la filosofía, las características esenciales de ella y posibles maneras de **realizar** su enseñanza.

a) LA ENSEÑABILIDAD DE LA FILOSOFIA EN PLATON

Desde épocas muy remotas, a partir de la antigüedad en Grecia, se trata tradicionalmente dentro del pensamiento occidental, el problema de la posibilidad de enseñar la filosofía y las virtudes morales. Fue uno de los principales puntos de discusión y separación entre Sócrates y los sofistas.

La importancia que Sócrates y posteriormente Platón le atribuyeron a la filosofía (amar la sabiduría) resulta evidente en los escritos y en las formas de vida de ambos personajes. La sabiduría la asocian íntimamente con la educación. El problema de la educación es tratado por Platón de manera explícita en el diálogo titulado: *Eutidemo* o el discutidor, aunque también se trata este problema en otros diálogos.

En la obra mencionada, refiriéndose Sócrates a Clinias, les dice a Eutidemo y Dionisidoro: "(...) convenced a este joven muchacho que hay aquí de que es necesario amar a la ciencia y cultivar la virtud." (1)

En el pensamiento Socrático-Platónico se establece una estrecha relación entre el conocimiento y la bondad. El amor a la ciencia y el cultivo de la virtud representan una condición necesaria e indispensable para el desarrollo del ser humano, de otra manera puede desviarse hacia comportamientos y actitudes que lo conducirán a errores y le traerán desgracias.

p.18

Resultan por demás sugerentes los términos: amar y cultivar, nos remiten a dos aspectos fundamentales e indispensables para producir y desarrollar adecuadamente algo: el afecto y los cuidados requeridos. Una planta, por ejemplo, es necesario amarla, ello implica cuidarla, protegerla, estar en armonía con ella, sentirla parte de uno. Cultivar algo conlleva prácticamente la misma actitud e incluye el conocimiento y la consideración de las propiedades intrínsecas de aquello que se cultiva para lograr su óptimo desarrollo, la evolución plena de todas sus potencialidades para que éstas se actualicen, se realicen, se conviertan en acto. Este cultivo tiene que ser permanente, implica un compromiso y una responsabilidad. Puede decirse que el **amor** y el **cultivo** de algo guardan estrechos vínculos, se concatenan; el primero se refiere a un afecto, un sentimiento, y el cultivo se refiere a actos concretos que deben realizarse para alcanzar una meta, el florecimiento o fruto, el máximo desarrollo posible de ese ser.

Desde esta perspectiva, la filosofía orienta el comportamiento humano adecuadamente: "Así, pues, lo que en toda ocasión hace que la gente consiga su objetivo y tenga éxito es la sabiduría. Pues es evidente, la sabiduría no puede tomar nunca un camino falso, sino que debe necesariamente obrar como es debido y debe alcanzar el fin; sin ello dejaría de ser sabiduría (...)" (2)

Actuar sabiamente hace posible el logro de los objetivos que uno establezca, evita cometer errores, permite actuar adecuadamente. La filosofía no se limita a la pura especulación, se traduce o expresa, también, en actos, en una actividad, en una actitud ante la sociedad y ante uno mismo es quien orienta las acciones.

p.19

La filosofía forma parte de los bienes y es, además, quien hace posible hacer un buen y adecuado uso de ellos: "(...) es necesario no solamente poseer los bienes de esta clase (riqueza, sabiduría...) para ser feliz, sino también hacer uso de ellos, pues sin eso su posesión no sería de ningún provecho" (3)

Platón alude directamente a la importancia que tiene el aprovechamiento y su relación con la felicidad que el ser humano puede obtener. No se trata entonces de una vida eminentemente contemplativa, sino también de una actividad práctica, la utilización de los bienes forma parte y les da sentido a los mismos.

Este aspecto del pensamiento Socrático-Platónico pocas veces ha sido considerado por sus intérpretes y seguidores; se ha hecho más énfasis en lo teórico y especulativo que en el carácter activo y práctico de sus planteamientos, esas características se evidencian más claramente al afirmar Sócrates en el mismo diálogo: "(...) la cuestión no es, al parecer, la de saber de que forma son bienes por sí mismos, sino que la realidad parece ser la siguiente: dirigidos por la ignorancia son males peores que sus contrarios, y tanto peores cuanto más son capaces de seguir a su mal guía; conducidos por la razón y el saber aumentan de valor; pero por sí mismos ni los unos ni los otros tienen ningún valor (...). ¿Qué consecuencia se saca, pues, de nuestra conversación? No es acaso la de que no hay nada de bueno ni malo, excepto estas dos cosas: la sabiduría, que es un bien, y la ignorancia, que es un mal?" (4)

Los bienes que no van acompañados de sabiduría no solo carecen de valor sino que además resultan contraproducentes para quienes los posean y, podríamos agregar, para quienes rodean a sus poseedores. Se pueden convertir en "disvalores". La riqueza puede desembocar en avaricia, egoísmo, ambición desmedida; lo que puede traer como consecuencia soledad, marginación y hasta desprecio; de la misma manera, el conocimiento o dominio de un conocimiento mal empleado, no guiado por la sabiduría, puede dirigirse hacia la maldad, buscar el daño hacia los demás, egolatría. En suma, la sabiduría es el mayor de todos los bienes posibles y a la cual deben estar subordinados los demás bienes; incluso es quien les aumenta su valor y hace posible su aprovechamiento: "No se saca ningún provecho ni de la del financiero, ni de la medicina, ni de ninguna otra -actividad- que sepa tan solo producir, pero no sacar provecho de lo que ha producido." (5)

Este "sacar provecho de lo producido" debe ubicarse en el contexto del pensamiento Socrático-Platónico, esto es: desde la perspectiva de una vida virtuosa, en donde la belleza, la verdad, la bondad y el deber, juegan un papel fundamental. No se trata de un utilitarismo o individualismo, a la manera de algunos pensadores posteriores, del siglo XIX, por ejemplo Bentham o Stuart Mill. Se trata de un aprovechamiento dentro de los parámetros de una concepción ética basada en el autoconocimiento y el no hacer daño a otro, en la cual es preferible ser víctima de una injusticia que cometerla. Esto vale también para el concepto de **utilizar**, el cual emplea Sócrates en la siguiente aseveración: "(...) Incluso si existiera una ciencia capaz de hacer inmortal a

p.21
uno, sin sacar provecho de la inmortalidad, tampoco ésta, parece, sería de ningún provecho si hemos de juzgar por nuestras conclusiones precedentes (...)

Tenemos pues necesidad (...) de una ciencia que reuna a la vez el don de producir y el saber utilizar lo que ha producido"

(6)

Para el tema central de esta investigación los conceptos: **utilización y provecho**, que son una consecuencia de la **sabiduría**, resultan fundamentales, puesto que tradicionalmente se ha considerado al pensamiento Socrático-Platónico como eminentemente idealista, lo cual no puede ser tan categórico si nos atenemos a las ideas expuestas en el Eutidemo, las cuales se adecuan y justifican una de las tesis de esta investigación: la necesidad de la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato, especialmente por sus carácter formativo; pero además por los aspectos que en nuestra época tanto preocupan, la utilización y aprovechamiento de los conocimientos propios de las diversas ciencias y disciplinas. Aunque ciertamente la finalidad de este aprovechamiento y utilización no puede decirse que sea la misma que plantearon Sócrates y Platón, habría que considerar no solamente las diferencias temporales de uno y otro momentos históricos, sino también las características económicas, políticas y culturales de esas etapas cronológicas.

Después de la acostumbrada argumentación socrática, sistemática y fundamentada, en el Eutidemo se plantea la siguiente conclusión: la sabiduría puede enseñarse y puesto que sólo ella da al hombre felicidad y éxito, es necesario buscarla. (7)

p.22

El conocimiento, de cualquier índole o esfera, natural o social, adquiere pleno sentido y valor, se convierte en un bien, en la medida en que es acompañado de sabiduría, en un doble sentido: a) en cuanto permite su utilización y aprovechamiento; b) en el sentido en que aleja al ser humano de maldad, la cual es considerada por Sócrates como producto o consecuencia de la ignorancia. En esos dos planos la filosofía justifica la necesidad de su enseñanza. Esto es válido no sólo en una época histórica determinada, la de Sócrates y Platón por ejemplo, sino aún en nuestros días.

La filosofía, desde la perspectiva de Sócrates y Platón, no es una mera reflexión que se quede únicamente en la especulación o actividad intelectual; se trata fundamentalmente de una forma de vida, una **praxis**, la cual conforma una personalidad, una forma de ser y actuar.

Según Antonio Gómez Robledo: "(...) Sócrates vale, una vez más, por su personalidad y por sus actos, antes que por la emisión de estos o aquellos *philosophemata* (...) enseñó no una filosofía, sino a filosofar, y bien puede defenderse ser esto último lo más importante aún que lo primero." (8)

Ciertamente resulta indiscutible el papel que Sócrates le atribuye a la **forma de vida** y a la ejemplificación que de ella hace. La sabiduría, en este sentido, se convierte en un fin, dado que es el fundamento mismo de las diferentes acciones humanas. Sin embargo, si bien es aceptable la opinión de Gómez Robledo; también es cierto que de su forma de vida y personalidad se desprende una filosofía, a la que el mismo Gómez Robledo le da un nombre en su obra: Socratismo, y que podemos identificar en

p.23
Platón y en otros filósofos. Esto es, no podemos decir categóricamente y tajantemente que Sócrates no enseñó una filosofía o que vale más por sus acciones. La valía de Sócrates y su importancia histórica se debe a la conjunción entre su pensamiento y sus actos.

Volviendo al tema central de este capítulo, la enseñabilidad de la filosofía, desde la perspectiva socrático-platónica, está asociada con el logro de una vida plena; con el logro de la **sabiduría** y la **felicidad**, lo cual no podemos considerar anacrónico u obsoleto.

La enseñanza de la filosofía consiste básicamente en un proceso **polético**, creativo. En el caso de Sócrates se propone como método a la mayéutica; Platón propone la dialéctica. Cada uno de estos métodos puede ser motivo de un extenso trabajo y discusión, sobre todo por los principios y fundamentos epistemológicos que ambos métodos conllevan o implican, lo cual no entra en los objetivos de esta investigación; por lo tanto, a continuación únicamente se presentarán algunos comentarios generales sobre dichos métodos.

LA MAYEUTICA SOCRATICA

Una de las grandes aportaciones de Sócrates se refiere a la actitud de humildad asumida. A diferencia de los sofistas, él no se considera un sabio y menos aún un maestro, más que enseñar trata de ayudar a que el otro descubra por sí mismo determinados conocimientos, a la manera de una partera o comadrona, auxilia y orienta a las parturientas, no puede tener los hijos en lugar de

p.24
ellas. En este caso se trata de ayudar a parir ideas. Así define el propio Sócrates su actividad y su método, conocido comunmente como Mayéutica.

De acuerdo con este procedimiento, el profesor, nombre que él jamás aceptaría, tiene la obligación de orientar e inducir al alumno a "dar a luz", producir su propio conocimiento a partir de preguntas adecuadas y "fecundas". Nada más lejos de la pedantería intelectual que en muchas ocasiones se identifica en algunos profesores de filosofía, y de otras materias.

En el proceso de "enseñanza-aprendizaje" co-participan tanto el alumno como el profesor, no hay primacía de uno sobre el otro, hay un interés y una meta común, en este sentido podemos hablar de una "comunidad", unión común de tipo intelectual que incluye la posibilidad de discrepancia y desacuerdos a lo largo del proceso mediante el cual aspiran llegar a la verdad, sin prejuicios ni dogmatismos, mediante una serie de razonamientos, ejemplos y contraejemplos que vayan probando la fuerza y veracidad de las ideas que cada uno de los participantes -maestro y alumnos- van exponiendo; sopesando las implicaciones de la aceptación de determinadas ideas o tesis.

LA DIALECTICA PLATONICA

Platón desarrolla la mayéutica socrática. Según algunos autores la perfecciona. La contraposición sistemática de las ideas mediante el Diálogo que establecen dos interlocutores, en donde cada uno expone sus argumentos de manera coherente y basados en la razón, representa para Platón la mejor manera de acercarse a

p.25
la verdad, a la cual sólo es posible llegar superando lo inmediato y los datos falsos proporcionados por los sentidos, una creencia (*doxa*), a diferencia de la *episteme*, considerada como un conocimiento verdadero.

Este método o procedimiento planteado por Platón, al igual que la mayéutica, no le da primacía a uno de los participantes, ambos interlocutores tienen la misma importancia, interactúan, **co-participan**, tratan de llegar ambos, no se trata de vencer al interlocutor, sino de llegar, apoyados en la razón y una adecuada argumentación, a conclusiones válidas.

Para el problema que aquí nos ocupa, ambos métodos pueden ser de mucha utilidad para la enseñanza de la filosofía, no pueden considerarse obsoletos, pueden adecuarse perfectamente no sólo para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior sino también en el superior.

La enseñabilidad de la filosofía desde la perspectiva de estos dos grandes maestros de la humanidad radica en las capacidades y características propias del ser humano, entre ellas destaca la racionalidad y la posibilidad de adquirir la sabiduría, tan necesaria para el óptimo aprovechamiento y utilización de los conocimientos y bienes de cualesquier índole, mediante un proceso sistemático, en el cual co-participen tanto el alumno como el maestro, en una interacción conjunta y armónica para llegar a la verdad, a la sabiduría, que es el más valioso de los bienes y el fundamento mismo de ellos.

Es un hecho evidente que uno de los problemas que enfrenta el estudiante de nivel medio superior, del Colegio de Bachilleres y en general de todas las instituciones educativas análogas, es el no saber: 'por qué? y 'para qué? estudiar tantas materias que les exige el plan de estudios, entre ellas filosofía. La propuesta de Sócrates y Platón representa una alternativa y una oportunidad para inducirlos a reflexionar sobre la utilidad y aprovechamiento que esos conocimientos pueden tener en su vida cotidiana, y la importancia que a su vez puede tener la filosofía para orientar su conducta en los diferentes ámbitos de la vida humana.

La etapa psicobiológica de los estudiantes resulta adecuada para la **reflexión fecunda y creadora** y el **diálogo**, la discusión seria y rigurosa, sistemática y coherente, teniendo en cuenta que en el bachillerato no se trata de formar filósofos en el sentido estricto de la palabra, sino de acercarlos a la filosofía, enseñarlos a filosofar, promover y desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para **filosofar**; reflexionar seriamente, pero de acuerdo con la etapa de la vida del estudiante, empleando procedimientos, técnicas y métodos adecuados como pueden ser la mayéutica socrática y la dialéctica platónica; considerando el currículo; los objetivos institucionales y de la materia ; y la circunstancia histórica.

La enseñanza de la filosofía en el Bachillerato debe tener un carácter **poiético**, el estudiante puede y debe empezar a crear sus propias doctrinas, dar a luz (parir) sus ideas, aprender a discutir las correctas y adecuadamente, no sólo repetir las doctrinas o ideas de los filósofos. El profesor a su vez debe tomar muy en cuenta el sentido y función de la filosofía en el nivel medio

superior: fundamentalmente **formativo**. El empleo de los métodos ^{p.27} mencionados requiere adecuarse coherentemente a las circunstancias en que interactúan el alumno y el profesor.

b) LA ENSEÑABILIDAD DE LA FILOSOFIA EN DESCARTES

Dada la importancia de Descartes para el desarrollo histórico de la filosofía, y la ciencia en general, es necesario exponer, aunque someramente, algunas de sus principales ideas sobre el tema que nos ocupa.

Son muchos y muy variados los estudios realizados sobre el pensamiento de Descartes. Algunos autores han hecho énfasis en su teoría metafísica; otros en su concepción epistemológica racionalista; hay quienes lo han considerado como uno de los iniciadores del "pensamiento moderno". La Modernidad que tanto influyó en los filósofos del siglo XVII y sobre todo del XVIII, y que aún en nuestros días sigue siendo motivo de polémicas y ha dado lugar a corrientes filosóficas tan importantes como la denominada Postmodernidad, dentro de la cual los filósofos Postmodernos o Postmodernistas han criticado, en ocasiones duramente, la influencia del racionalismo cartesiano. Cabe hacer notar que esta tendencia o corriente no se ha quedado únicamente en el ámbito de la filosofía, sino que ha trascendido a todos los diversos campos de la cultura, entre ellos el arte. De cualquier manera, en favor o en contra, y en diversos aspectos o tópicos, las ideas de este filósofo francés son consideradas importantes, innovadoras y precursoras de diversas corrientes filosóficas, científicas, e incluso de teorías políticas.

No es intención de este escrito hacer un análisis exhaustivo del pensamiento, obras y, menos aun, de las interpretaciones que sobre el pensamiento de Descartes se han realizado y su influencia en otros filósofos, incluyendo algunos de nuestra época; sino simplemente esbozar y retomar algunas ideas relacionadas con la enseñabilidad y enseñanza de la filosofía.

Descartes parte de la idea de que es necesario, para llegar a la verdad, asumir la duda como principio, la "duda metódica", no la del escéptico; sino la que se establece como punto de partida para llegar al conocimiento, siguiendo un método, mismo que hace posible a través de sus famosas cuatro reglas: evidencia, análisis, síntesis y enumeración; él no considera que esa sea la única forma o camino. Por ello afirma en el *Discurso del Método*: "Mi propósito no es enseñar el método que cada uno debe adoptar para conducir bien su razón, es más modesto, se reduce a explicar el procedimiento que he empleado para dirigir la mía (...)" (9)

Al igual que en otros filósofos, la razón juega un papel fundamental, sobre todo en la conocida y polémica posición epistemológica de Descartes. Se trata de una actitud que el sujeto debe adoptar, evitando las precipitaciones, los prejuicios, las creencias y vicios que se llegan a adquirir por no someter a un juicio crítico y severo aquello que nos inculcan y nos enseñan desde la infancia, nos dicen o leemos en algunos libros. Esta actitud permite valorar los conocimientos y las supersticiones en su justa dimensión, evitando caer en errores al aceptar como verdadero aquello que en realidad es falso; esto incluye aquellos datos proporcionados por los sentidos, los cuales también llegan

p.29

a engañarnos si no sometemos esas percepciones a la duda metódica. En abierta contraposición hacia los empiristas, afirma: "(...) ni el sentido de la vista ni el del oído, ni el del olfato nos aseguran por sí solos de sus respectivos objetos; ni la imaginación ni los sentidos nos asegurarían de nada si no interviniera el entendimiento." (10)

Todo pues debe ponerse en duda; salvo aquello que se nos presente al entendimiento, que no a los sentidos, de manera clara y distinta; estos son dos criterios de verdad fundamentales para Descartes: la "claridad" y la "distinción" conjuntamente nos pueden dar certeza del conocimiento: "(...) comprendo con toda claridad que para pensar es preciso existir, juzgué que podía adoptar como regla general que *las cosas que concebimos muy clara y distintamente son todas verdaderas*; la única dificultad estriba en determinar bien qué cosas son las que concebimos clara y distintamente." (11)

Aún la propia existencia del ser humano tiene su explicación y certeza a partir del pensamiento; Descartes vincula así dos planos: el epistemológico y el ontológico. No es la existencia en sí la que se explica, sino la certeza o verdad de esa existencia. La existencia propia se pone únicamente en duda como procedimiento para su re-conocimiento. Muchas controversias han surgido al considerar que es el pensamiento el que da lugar a la existencia, lo cual no creemos sea el sentido de las afirmaciones hechas por este filósofo.

Para Descartes resulta fundamental el aprender a pensar por uno mismo siguiendo un proceso, un método; adoptar una actitud crítica. Siendo la razón una característica común en todos los seres humanos y precisamente el elemento que nos diferencia de las plantas y las bestias; es necesario ejercitarla para llegar a un conocimiento cierto.

Las reflexiones de Descartes no se quedan únicamente en el plano epistemológico, van más allá; incluyen otros ámbitos, entre ellos el metafísico y el ético. A continuación nos ocuparemos de las implicaciones éticas que su posición epistemológica conlleva y que él aborda en la tercera parte del *Discurso del método*, a la cual titula precisamente: "Preceptos morales sacados del método", en ella menciona las máximas que adoptó para su uso y establecimiento de una moral provisional, para vivir con tranquilidad y sin la incertidumbre que continuamente le asaltaba. Dada la importancia que estas máximas tienen para nuestra investigación, es conveniente su transcripción sacrificando la brevedad deseable en las citas textuales.

"Por la primera me obligaba a obedecer las leyes y costumbres de mi país y a permanecer en el seno de la religión que Dios permitió me enseñaran en mi infancia. Mi conducta debía ajustarse a la opinión de los más sensatos y prudentes, de entre todos los que me rodearan (...). Me propuse observar no sólo lo que decían, sino también lo que hacían los demás, elegía de las múltiples opiniones la más moderada, por que las opiniones moderadas son las más cómodas en la práctica y acaso las mejores. Los excesos son perjudiciales (...). Especialmente me prevenía contra todo lo que pudiera menoscabar mi libertad (...)" (12)

Es clara la importancia que Descartes le da a la sensatez, la prudencia y la moderación, a las cuales podemos considerar virtudes imprescindibles para una vida recta, moralmente aceptable, y una adecuada guía de comportamiento en todas etapas de la vida; pero más aun en la adolescencia, etapa psicobiológica en que se encuentran la mayoría de los estudiantes de Bachillerato en nuestro país, y a nivel mundial. No se trata de imponer ciertos comportamientos y valores; sino de dar ciertas orientaciones, guías generales para esos comportamientos en diferentes ámbitos de la vida, no solamente la académica o científica; incluye la vida cotidiana en sus diferentes esferas. Mención aparte merece la referencia a la **libertad**; en efecto, parte fundamental de la formación que debe tener el bachiller es la **independencia intelectual**, formarse un criterio propio, lo cual implica también una personalidad propia y no dejarse esclavizar, ni por otros, ni por sus propias ideas, e incluso por sus vicios o por excesos de cualquier índole.

"La segunda máxima de mi moral consistía en emplear en mis actos la mayor energía y firmeza de que fuera capaz y seguir las opiniones dudosas, una vez aceptadas, con la constancia con que seguiría las más evidentes (...) Cuando no está en nuestro poder el discernir la opinión verdadera es necesario que nos inclinemos a la más probable si queremos que los actos de la vida no sufran aplazamientos indefinidos e imposibles en muchos casos (...)"

(13)

La vacilación e indecisión nos lleva en muchos casos a no emprender determinadas acciones para lograr nuestras metas. En la adolescencia este aspecto resulta fundamental. Es pues necesario

p.32
que el estudiante reflexione sobre la importancia que tiene la energía y la firmeza en todos sus actos. La importancia que tiene la seguridad y confianza para el desarrollo del ser humano resulta indiscutible; es algo que se debe promover y fomentar en el estudiante; sobre todo si tomamos en consideración la cantidad de decisiones que debe tomar en esta etapa psicobiológica, entre las que se encuentra la elección de carrera profesional o, en el peor de los casos, la interrupción de sus estudios, las actividades laborales a que puede dedicarse, e incluso sus relaciones sentimentales de pareja.

"Mi tercera máxima consistía en aspirar, más que a la fortuna, a vencerme, y más a cambiar de deseos, que a que el orden real se trastornara por dar cumplida satisfacción a mis veleidades. Quería habituarme a creer que sólo nuestros pensamientos nos pertenecen, a fin de no desear lo que no pudiera adquirir. Si nuestra voluntad no se inclina a querer más que las cosas que nuestro entendimiento presenta como posibles, es indudable que considerando todos los bienes fuera del alcance de nuestro poder, no sentiremos la carencia de ninguno (...). En esto, creo yo, que consiste el secreto de los filósofos que supieron sustraerse al imperio de la fortuna y que, a pesar de pobreza y dolores, llegaron a ser completamente felices (...)" (14)

No se trata de caer en conformismos, sino de asumir una actitud racional en cuanto a lo que es posible y aquello que rebasa las posibilidades de realización, que puede llevar a situaciones de frustración. El entendimiento nos ayuda a diferenciar esos ámbitos de probabilidad y de posibilidad, incluso a buscar los caminos más adecuados para el logro de nuestras metas. Comprender

p.33

lo banal y efímero de algunos deseos resulta también importante para el desarrollo pleno del ser humano, incluso para alcanzar la felicidad. En este punto hay coincidencia con la posición de Sócrates y de Platón; puede hablarse de cierto eudemonismo en el planteamiento cartesiano. Aún la voluntad debe ser guiada por el entendimiento o razón.

"Para coronar mi moral examiné las profesiones que suelen ejercerse en sociedad a fin de elegir la que mejor me pareciera; y, sin que esto sea despreciar las de los demás, pensé que la mejor profesión era la que ya practicaba, que la más noble misión del hombre consistía en cultivar la razón (...)" (15)

Indudablemente una de las mayores preocupaciones de los estudiantes de bachillerato es precisamente la elección de una carrera profesional; la cual no siempre es respaldada por una auténtica orientación vocacional, ni depende totalmente de ella. Por lo cual mucho puede ayudar la reflexión filosófica para que el estudiante tome racionalmente su decisión, poniendo en duda todos los comentarios que en ocasiones de manera imprudente emiten algunas personas, aconsejando seguir carreras profesionales en función de los sueldos que, supuestamente, pueden llegar a ganar por la demanda que esas profesiones tienen, sin considerar factores tan importantes como la aptitud y la vocación; así como las ahora llamadas competencias académicas que el estudiante debe desarrollar y los factores extra-académicos o extra-intelectuales que inciden en los campos laborales de las profesiones, por ejemplo, las relaciones sociales. Es una decisión personal en donde la reflexión racional resulta de suma importancia. El cultivar la razón no es privativo de quien se dedique al estudio profesional de la filosofía

p.34
fía, abarca teórica y prácticamente todas las áreas del conocimiento científico y tecnológico, desafortunadamente este aspecto no ha sido considerado siempre en los planes y programas de estudio tanto del nivel medio superior como del superior.

Descartes, a través de su epistemología y aspectos metodológicos, pone a la luz la enseñabilidad de la filosofía. Se trata fundamentalmente de enseñar a pensar al sujeto por sí mismo, que pueda encontrar la verdad y una guía conductora hacia su realización personal y, por ende, a la felicidad.

c) LA ENSEÑABILIDAD DE LA FILOSOFIA EN KANT

Emmanuel Kant es considerado uno de los más grandes filósofos representantes del llamado idealismo alemán. Su obra ha servido de base para la construcción de sistemas filosóficos posteriores e inspirado serias polémicas, sobre todo por parte de quienes han simpatizado con el empirismo y el materialismo.

El énfasis que Kant da a la importancia de la **Razón** como fuente del conocimiento, y la necesidad de analizarla hasta sus últimas posibilidades y consecuencias, representa un ejemplo de profundidad, sistematicidad y rigor filosófico. Aún cuando sus detractores consideren que llegó a un idealismo exagerado, que le impidió valorar en su justa dimensión la importancia de la experiencia sensoceptual en algunos campos del conocimiento, dándole primacía a la idea y la forma por sobre la materia; su obra

p.35
puede considerarse vigente en muchos sentidos. En favor o en
contra, nadie puede negar la importancia de Kant para el desarro-
llo de la filosofía.

Aquí sólo nos centraremos en algunas ideas de Kant sobre la
filosofía y su enseñanza, dejando de lado el análisis crítico
que sobre su pensamiento en general pudiera hacerse, lo cual
excede los objetivos de este trabajo.

Las ideas sobre el tema que nos interesa las expresa Kant en
su conocida obra *Critica de la razón pura*, especialmente en la
sección tercera de la "metodología trascendental" a la que pone
por título "Arquitectónica de la razón pura". Sobre lo cual afir-
ma: "Entiendo por arquitectónica el arte de los sistemas. Como la
unidad sistemática es lo que por primera vez eleva a ciencia el
conocimiento vulgar, es decir, convierte en sistema un mero agre-
gado de conocimientos, la arquitectónica es la doctrina de lo
científico de todo nuestro conocimiento y, por consiguiente, debe
figurar en la metodología," (16)

Ciertamente la razón sistematiza de alguna manera los conoci-
mientos, no puede como tal amontonarlos caóticamente, pero es
necesario organizarlos como unidad bajo una idea que permita pos-
teriormente *a priori* identificar la multiplicidad, así como la
ubicación y relación existente entre los diferentes elementos que
constituyen esa unidad, ese todo. "(...) Entiendo -dice Kant-
por sistema la unidad de diversos conocimientos bajo una idea. Es
ésta el concepto racional de la forma de un todo, a condición de
que mediante él se determinen *a priori* tanto el ámbito de lo múl-

p.36
tiple como la posición de las partes entre sí. Por consiguiente, el concepto racional científico contiene el fin y la forma del todo que coincide con él." (17)

El todo, como unidad, no es sólo una acumulación de elementos componentes; sino fundamentalmente una articulación de elementos. Puede aumentar o crecer interiormente, pero no exteriormente; al adicionarse otros elementos se convertiría en otro todo, dejaría de ser el mismo, por lo tanto daría lugar a otro tipo, a otra unidad, a otra idea, a otro concepto.

La razón, según Kant, es el órgano superior del conocimiento y es, en parte, opuesta a lo empírico, es la fuente y el fundamento de todo conocimiento.

Según el filósofo de Königsberg: "Prescindiendo de todo contenido del conocimiento considerado objetivamente, todo conocimiento es, subjetivamente, histórico o racional. El conocimiento histórico es *cognitio ex datis*, y el racional *cognitio ex principiis*. Un conocimiento puede darse originariamente, proceda de donde proceda, pero es histórico en quien lo posea si solamente conoce en el grado y en la medida en que se le dio desde fuera, ya sea por experiencia directa o por relato o también por enseñanza (de conocimientos generales)." (18)

El conocimiento histórico no nos permite juzgar, emitir un juicio sintético *a priori*. En el caso de una doctrina filosófica, aun cuando en ese conocimiento se incluyera todas las definiciones, demostraciones y detalles posibles, se quedaría en un conocimiento histórico, ajeno, memorístico, y en cuanto se le discutie-

p.37
ra algo no estaría en posibilidades de dar otra respuesta. En el caso de la filosofía, siguiendo el ejemplo de Kant, es necesario que se promueva, se produzca el conocimiento que surja de la propia razón del estudiante, esto es, basado en principios y no únicamente en datos; no de la repetición o imitación. Cuando sólo se promueve el conocimiento histórico, el estudiante: "(...) no juzga ni sabe más que lo que se le dio. Si se le discute una definición no sabe de donde sacar otra. Se formó según una razón ajena; pero la facultad imitativa no es la productiva, o sea que el conocimiento no surgió en él de la razón, y aunque objetivamente sea en todo caso un conocimiento racional, subjetivamente es solamente histórico. Comprendió y retuvo bien, o sea aprendió, y es una reproducción en yeso de un hombre viviente (...)." (19)

Para que el conocimiento permita juzgar y tener un punto de vista personal, es necesario que no sea meramente histórico, sino que proceda de la propia razón, no de una razón ajena; provenga de la facultad productiva no de la imitativa; podríamos decir de la facultad *poiética*. Kant no emplea este término, pero consideramos adecuado su uso dado que, como facultad de la razón, hace posible la creación de un conocimiento nuevo, que le es propio, ya no es una mera imitación de lo dado, de los datos, sino propio del sujeto cognoscente, esto hace posible también la crítica, la aceptación o rechazo de ese conocimiento. Según Kant: "(...). Los conocimientos racionales que lo son objetivamente (es decir, que originariamente sólo pueden provenir de la razón propia del hombre) pueden llevar luego este nombre también subjetivamente sólo a condición de que procedan de las fuentes generales de la razón, de las cuales proviene asimismo la crítica y aun rechazo de lo aprendido, esto es, de principios.

Pero todo conocimiento racional lo es de conceptos o a base de construcción de conceptos. El primero se denomina filosófico; el segundo matemático." (20)

Es evidente la importancia que Kant le da al conocimiento de los principios, más que al histórico o basado únicamente en datos provenientes de una razón ajena. Para el tema que nos ocupa resulta fundamental la distinción, puesto que si se pretende que el estudiante asuma una actitud crítica, que juzgue racionalmente las diferentes ideas e información que se le presente, dentro y fuera del ámbito escolar, que tenga un criterio propio sobre la naturaleza, la sociedad y sobre sí mismo, es necesario tomar en cuenta los planteamientos que hace Kant. Lo cual incide directamente en la formación y desarrollo del estudiante; independientemente del área profesional o laboral que elija, representa una exigencia promover esa actitud crítica que forma parte de los objetivos del bachillerato y resulta fundamental, dada la etapa psicobiológica en que se encuentra al cursar esos estudios.

La distinción que hace Kant entre el conocimiento filosófico y el matemático resulta por demás interesante; el conocimiento filosófico no construye conceptos, se basa en ellos y además nos presenta las siguientes características: "(...). Un conocimiento pues puede ser filosófico objetivamente y sin embargo histórico subjetivamente, como les ocurre a la mayoría de los aprendices y a todos aquellos que nunca ven más allá de su escuela y siguen aprendiendo toda la vida (...). La causa está en que las únicas fuentes de conocimiento de que puede alimentarse el maestro nunca se hallan en otra parte que en los principios esenciales y genuinos de la razón, en consecuencia, el discípulo no puede to-

p.39
marlos de otra parte ni impugnarlos, lo cual se debe a que el uso de la razón se hace en este caso en concreto y, no obstante, *a priori*, o sea por la intuición pura y por consiguiente infalible y excluye toda ilusión y error. Por lo tanto, de todas las ciencias racionales (*a priori*) la única que puede aprenderse es la matemática, pero nunca la filosofía (como no sea históricamente), antes bien, en lo que respecta a la razón, lo más que puede aprenderse es **a filosofar.**" (21)

Resulta interesante la conclusión a la que llega Kant, y nos obliga a reflexionar seriamente en las implicaciones que ello tiene para la enseñanza de la filosofía. Ciertamente resultaría imposible, sobre todo en nuestra época, lograr conocer, ya no se diga comprender, la totalidad de la filosofía y, suponiendo que se lograra, ¿qué sentido y utilidad tendría para el estudiante de bachillerato?. El conocimiento de las diferentes teorías filosóficas es importante, pero lo es más el **aprender a filosofar**, a reflexionar de acuerdo con ciertos principios básicos, ejercitar la razón, convertir el uso adecuado de la razón en un hábito, emplearla para la conducción de nuestra vida. Esto es lo más importante y lo que debe procurar cualquier curso de filosofía.

La enseñabilidad de la filosofía, desde la perspectiva de Kant, está en función del ejercicio de la razón pura y del enseñar a los estudiantes a filosofar, a pensar por sí mismos, por su propia razón y no por una razón ajena, lograr que el estudiante se **atreva a pensar.**

d) LA ENSEÑABILIDAD DE LA FILOSOFÍA EN JOSÉ GAOS

Indudablemente la obra y actividad filosófica del maestro José Gaos resulta invaluable para el desarrollo de la filosofía en México y América Latina. Su labor magisterial incidió directamente en la formación de ilustres maestros que aún en la actualidad siguen sembrando sus ideas filosóficas en los estudiosos de la filosofía. En este apartado sólo nos referiremos a algunas de las ideas que sobre el tema en cuestión tenía este insigne maestro.

En su obra titulada: *La Filosofía en la Universidad* (22), Gaos propone un plan de enseñanza para una "Introducción a la Filosofía" (pp.102ss) y un "Programa de un curso Preparatorio de Filosofía" (pp.113ss), preparatorio en sentido propedéutico. La estructura y contenido de esas propuestas comprenden dos partes:

- 1) Introducción a la enciclopedia filosófica o iniciación en las disciplinas filosóficas.
- 2) Lectura y explicación o comentario de textos.

Según Gaos, debe ser desde una teoría de los objetos que se haga la Introducción o Iniciación. Dicha teoría distingue los dos grandes campos de los objetos en: fenómenos físicos y psíquicos; relacionándolos con la percepción externa e interna respectivamente, para señalar el proceso y tipo de representaciones que la conciencia hace de los objetos. En ese sentido Gaos señala la relación íntima e inseparable entre psicología y filosofía. Sin que ello lo haga caer en un psicologismo, de hecho fue un acérrimo crítico del psicologismo intelectualista desde 1929 cuando se gra

p.41
dúa en Madrid, precisamente con la tesis: *Critica del psicologismo en Husserl*. La crítica consiste en demostrar el aspecto positivista de reducir todo a lo cuantificable por medio del análisis de los fenómenos positivos, pero sin tomar en cuenta el orden lógico, abstracto de los objetos ideales.

Entre la psicología y la filosofía puede delinearse la naturaleza de los objetos ideales, irreductibles al orden de los fenómenos físicos y psíquicos, éstos serían el objeto por excelencia, aunque no se desechan los otros, de la filosofía.

Otro aspecto importante de la concepción filosófica de Gaos es su perspectivismo ontologista, que consiste en el "(...) lugar material, en el espacio que ocupa cada uno de nosotros, -lo cual le da una percepción sensible distinta de la de cada uno de los demás, así el lugar ontológico que es cada sujeto en el universo le da una visión diferente de éste, lo que los alemanes llaman Weltanschauung, distinta de la de cada uno de los demás." (23)

En sus *Confesiones profesionales* señala Gaos que la enseñanza de la filosofía ha acabado por ser casi exclusivamente historización de la filosofía. (24)

Por último se encuentra, complementando las bases de la concepción filosófica de Gaos, una fenomenología de la expresión, - donde analiza los diferentes tipos de expresión, significado y sentido de la expresión, el sujeto expresivo, lo expresado y su relación con los objetos. (25)

Para él la relación de la historia de la filosofía con la enseñanza de la filosofía radica en explicar "(...) diversos clásicos, cuando no incluso en un mismo curso, al menos en cursos sucesivos, para dar idea de lo que la disciplina es, esto es, para dar idea histórica de ella, o para formar a los alumnos en la disciplina haciéndolos cofilosofar con los que como filosofantes más se han distinguido en la historia y, haciéndolos cofilosofar con ellos *formalmente*, para aprender a filosofar aunque sea en un sentido del todo divergente, o aún opuesto (...)" (26)

Gaos considera que debe hacerse hincapié en el filosofar, empleando para ello la historia de lo que se ha considerado filosofía y lograr de forma iniciática que los educandos *co-filosofen* los problemas, temas y filosofemas que han quedado a lo largo del tiempo. En este punto se entronca con la "metodología" a seguir para su planificación del curso de "Iniciación", pero en su, podríamos decir, fase práctica o preparatoria como le llamaba él: la lectura y explicación o comentario de textos filosóficos. Para que el profesor de filosofía enseñe no la historia de la filosofía -ya que ésta es un instrumento- sino los sistemas filosóficos habidos, se debe trabajar directamente con los textos de los filósofos en cuestión, para que de ahí los estudiantes *co-filosofen* con ellos, se enfrenten en un diálogo a los problemas que ellos enfrentaron, los piensen como ellos los pensaron (mejor todavía aún con divergencia) y filosofen con ellos. Gaos desarrolla minuciosamente la forma de trabajar los textos, de entenderlos, interpretarlos, de desarrollar las facultades de un investigador del pensamiento, y con ello, de formar al filósofo.

Para Gaos no hay autodidactismo en filosofía, sino discipulaje. (27) El maestro debe motivar el despertar el **acto voluntario** por excelencia en el discípulo: querer pensar. El maestro y el discípulo deben **co-laborar**, trabajar conjuntamente, para que el discípulo **co-filosofo** de manera voluntaria y descubra su **vocación**. El discípulo no será estrictamente hablando el que siga la filosofía del maestro o la filosofía pro-fesada por el maestro, sino aquel que ha sido **iniciado** por un maestro en el descubrimiento de su vocación y en la formación dentro del acto voluntario de pensar.

Se inicia en Filosofía, según Gaos, a través de la enseñanza y la co-laboración, viene a ser un rito que el maestro desarrolla para despertar una vocación. El discipulaje no puede ser proselitismo filosófico pues el sujeto de por sí, ontológicamente tiene su propia perspectiva del mundo, y afirma: "(...) de la forma en que de la sumisión a mis maestros e imitación de ellos fui desarrollando mi propia manera de actuar como profesor (...) por que cada uno de nosotros viene al mundo como individuo singular e irreductible a ningún otro, aún en los casos de la más prevalente voluntad de imitación o continuación." (28)

La co-laboración, ya despertada la vocación, tiene un carácter afectivo, presenciar por parte del discípulo el espectáculo del grande hombre en su intimidad, en su autenticidad: asistir al pensar del pensador, o al escribir del escritor.

Esa convivencia deja una huella indeleble en el entusiasmo con que el discípulo es iniciado. Entusiasmo de la vocación por la profesión, entusiasmo que para Gaos es la posesión por la actividad de su vocación y profesión vivida. (29)

La vocación se da en el que está llamado a, en este caso, la profesión de filósofo. Gaos desarrolla un perfil psicológico de los sujetos de la filosofía y los clasifica en: los *forzados* de la filosofía; los *snobs* de los cursos y conferencias; los *afanosos de poder*, de hacerse valer; los *afanosos de cultura* para el prestigio social o para aumentar el currículum; los *afanosos de liberación*; los *afanosos de reglas* y el *vocado*. (30) Este último es el prototipo del filósofo: "el príncipe de las ideas, dueño y señor de los principios", pero también el soberbio, "la superioridad superlativa" y por lo mismo solo en las alturas.

Es peculiar este destino fatal que Gaos y toda una tradición en filosofía le atribuyen al filósofo, su propia actividad obliga al filósofo a padecer en su identidad esa diferencia con respecto de los demás.

El *vocado* hace de los motivos de la profesión los constitutivos de la vocación. Se trata nuevamente del entusiasmo, la admiración, el pasmo, el motivo fundamental de la filia, de la afición de la vocación. (31)

Gaos desarrolla una "filosofía de la filosofía", proyecto que había sido ya planteado por Wilhelm Dilthey; pero el de Gaos tiene un sello propio. Para Dilthey la filosofía de la filosofía se planteaba como una "Teoría de las concepciones del mundo y de la vida" (32)

Para el proyecto de una filosofía de la filosofía, Gaos le plasma sus personales matices, en él, se concibe como **la teoría de la filosofía y del filósofo.**

Por no ser este el asunto principal de nuestra investigación sólo señalaremos que Gaos considera verdadera filosofía al "Sistema objetivo"; es decir que con su filosofía de la filosofía no trataba ya en última instancia de lograr una definición de una vez y para siempre de lo que fuese, sino de teorizar, pensar, filosofar sobre las filosofías dadas históricamente para dar ideas de ella. Gaos "confesó" que solo tenía ideas de la filosofía, es decir, filosofía de la filosofía. (33) Sin embargo, su filosofar llevó a sendos análisis argumentativos para encontrar la unidad en la multiplicidad de la filosofía y una fenomenología de la expresión donde entra el discurso filosófico, (34)

De acuerdo con la concepción filosófica expresada por Gaos en diferentes obras, la enseñabilidad de la filosofía debe partir de los siguientes principios: el proporcionar una historicidad de las diferentes concepciones que del mundo ha tenido el ser humano, a partir de la explicación de los clásicos; el profesor debe interponerse entre los alumnos y las obras maestras de la cultura, no para cerrar el trato directo del alumno con ellas,

p.46
sino para abrirlo y hacerlo más comprensivo e íntimo. Lo ideal es que los alumnos tomen una parte más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Considerar la historicidad de la filosofía, sus variaciones de acuerdo con cada contexto, según Gaos, es algo que hay que tomar muy en cuenta, pero asumiendo esa historia como un instrumento para la comprensión de la filosofía misma. No quedarse en la pura historia, sino emplearla como un medio para co-filosofar.

Gaos, al igual que Kant y otros filósofos, le dan más importancia al acto mismo que a sus resultados; se trata de enseñar a filosofar. **Co-filosofar** implica **co-laborar**, lo cual exige una especial relación entre el profesor y el discípulo, que bien puede retomarse para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

e) LA ENSEÑABILIDAD DE LA FILOSOFÍA EN EDUARDO NICOL.

Nicol fue uno de los grandes maestros que dedicaron práctica y teóricamente su vida a la filosofía y a su enseñanza, conjuntando armónicamente su pensamiento con la actitud fecunda y creadora; sus conocimientos con su forma de ser.

Analizar el pensamiento filosófico de Nicol podría ser motivo de varias tesis y temas de investigación, que algunos ya han emprendido, dada la profundidad y riqueza de sus ideas, que ofrecen un vasto campo que sería imposible recorrer en este trabajo; por lo tanto nos limitaremos a exponer sólo algunas de sus ideas relacionadas con la filosofía y su enseñabilidad, no entrañ

p.47
do en detalle sobre sus concepciones metafísicas y su perspectiva, por ejemplo, sobre: *Los principios de la ciencia* o *El porvenir de la filosofía*.

Según Nicol: "La filosofía es crítica ella misma. Una parte de su tarea normal es la revisión de sus métodos y de sus resultados de teoría.(...) porque nació sabiendo de sí misma, y cada uno de sus actos implica este saber (...) no sólo inició una forma de saber, sino una forma de vida (...). Fundada en unos principios, la filosofía se convirtió a su vez en el fundamento de la vida. De este fundamento común no suele hablarse en sus obras: está en el acto que las crea." (35)

La importancia y trascendencia que tiene la filosofía para el ser humano no se encuentra únicamente en las teorizaciones que sobre determinados temas y problemas han realizado algunos filósofos; sino en las formas de llevar a cabo esas teorizaciones, las actividades y actitudes que implican; en los fundamentos y principios de que se parten para realizarlas.

Se trata de una vocación que ha permitido el desarrollo más pleno y cabal de las capacidades y habilidades humanas; el ejercicio de la razón misma que ha servido para **modelar** al propio ser humano, convirtiéndose en el fundamento de la vida. Ello implica un acto *poiético*, creativo y re-creativo, que le ha dado sentido y significado a la historia de la humanidad, en el cual entra en juego uno de los valores más preciados, esto es, la libertad. La libertad es el fundamento, el principio mismo de la filosofía.

que antes no estaba ahí, algo que la naturaleza no produce, y que no está requerido para la subsistencia. La filosofía es un gran poder, que significa fuerza y posibilidad: por ella puede el hombre literalmente sobreponerse a sí mismo, a las limitaciones de su estado natural. Pero el acceso a este nivel de existencia puede quedar cerrado, si toda la capacidad de acción ha de aplicarse a la simple subsistencia (...)" (36)

El pensamiento libre es aquel que va más allá de las necesidades inmediatas, lo dado por la naturaleza, se trata de una re-formulación, re-conocimiento, lo cual posibilita el paso de un determinismo natural a un indeterminismo que rechaza la subordinación y puede superar las limitaciones, estar por encima de ellas, liberarse. Ejercer esta libertad enriquece y proyecta la historia de la humanidad; la actualiza, la convierte en acto; la realiza, la convierte en realidad. Esto no sucede cuando el ser humano se orienta exclusivamente por la satisfacción de sus necesidades de subsistencia. El acto no puede ser libre cuando está al servicio de la necesidad y al cálculo de la utilidad, igualmente ocurre con el pensamiento cuando solamente se pre-ocupa y ocupa de ese tipo de necesidades de subsistencia.

El pensamiento auténtico consiste en una manifestación desinteresada del ser, requiere una vocación de ser libre por medio de la acción del pensamiento, y un régimen de vida que no se supedita a la necesidad.

"La filosofía es obra de la razón (...) el desinterés es una forma de *philia*; nos vincula al ser, tal como es en sí mismo (no como es para nuestro provecho), y nos vincula al prójimo mediante la posesión racional del ser común (...) La intención de pureza es constitutiva de la obra de razón. Razón pura es razón de amor. Y esto es lo contrario de la razón necesaria; porque el amor es inútil, y la necesidad se desentiende de amores." (37)

Nicol no niega la importancia de la "razón necesaria" para la subsistencia, esto es obvio; lo que pone en juego es la trascendencia que tiene la "razón pura" y su relación con el amor como posibilidad de superación y de comunión (unión común) con los demás.

Una preocupación central de Nicol es la crisis por la que atraviesa la humanidad en general, en la medida en que se cae cada vez más en un exacerbado utilitarismo, y se abandona lo que para él y muchos filósofos es lo más importante: el desarrollo pleno del ser humano. En este sentido propone una reforma de la filosofía, un volver a la búsqueda del origen, del fundamento de la filosofía, para que tenga ésta una nueva perspectiva, por ello afirma: "Hemos de filosofar, por tanto, no sólo con la atención dividida, sino en ese estado de división interna que se llamó, en una época menos perturbadora, de "conciencia desgarrada" (38)

Considerar la situación actual implica una reflexión seria y profunda sobre la situación que vive el ser humano en particular y la humanidad en general en este momento; asimismo pone en juego la subordinación en que ha caído la "razón pura" con respecto de la "razón necesaria", y por ende el amor respecto de la utilidad.

Según Nicol: "Filosofar es dialogar: es un acto de esperanza compartida. Y si desapareciese el interlocutor, que no es tanto el filósofo profesional, cuanto el hombre, todo hombre que pueda compartir una *philia* de la *sophía*?. Y cómo sostener la esperanza en la razón, cuando lo racional ya no es razonable?. (39)

Al igual que otros filósofos, Platón por ejemplo, Nicol hace énfasis en el quehacer filosófico como una actividad que requiere la presencia de un otro como posibilidad de re-conocimiento de la verdad y de uno mismo. No puede pensarse en el filosofar como una actividad individual o solipsista. Se trata de un co-filosofar, que tiene sentido y significación por la presencia de un interlocutor. La relación de los dialogantes conlleva una actitud amorosa; no meramente intelectual o fría racional, sino también afectiva, sentimental, en donde están presentes la esperanza y la libertad.

En las afirmaciones de Nicol podemos identificar algunos rasgos de lo que hemos llamado **enseñabilidad de la filosofía**. La posibilidad o fundamento de su enseñanza se encuentra en : la libertad y la *philia* por medio de la cual se unen dos o más seres a partir de un diálogo, con una esperanza compartida, con un interés común de compartir y enriquecer su ser, trascendiendo las necesidades prácticas y utilitarias.

En el caso del bachillerato estas ideas son fundamentales, ya que en ocasiones se olvida esa comunión y afectividad que debe acompañar al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, para que haya diálogo es necesario que haya un lenguaje común, que permita

p.51
a los dialogantes comprender lo que dice el otro. No puede haber comunicación si el lenguaje resulta ininteligible para alguno de los interlocutores; luego resulta necesario que el profesor tome en cuenta este factor, que familiarice al estudiante con el lenguaje filosófico, o bien le "traduzca" adecuadamente lo que algunos autores dijeron, para que haya una correcta interpretación.

Vale la pena reflexionar sobre la referencia de Nicol a que ese diálogo se establece con "todo hombre", no se circunscribe al filósofo profesional. Ello nos permite hablar del estudiante de bachillerato como un sujeto con el cual se puede filosofar, esto es, dialogar, compartir una esperanza, una experiencia filial.

"La filosofía es pedagogía. Hablar del ser no es todo lo que se hace. El discurso sobre el ser es educativo en una forma que pasa inadvertida porque no toma como sujeto al educando (...). El régimen objetivo de la causalidad lo reconoce primero la razón, y de ahí desciende hasta el comportamiento, modela la conducta subjetiva. La praxis filosófica estricta, que es la teórica, no es baldía; prueba su eficacia vital en este modelado." (40)

Aquí encontramos otro fundamento que justifica y puede considerarse como uno de los principios básicos de la enseñabilidad de la filosofía, esto es, su carácter formativo, la importancia que tiene para **modelar** al ser humano con base en la Razón y de manera racional, lo cual es un objetivo del bachillerato, su carácter formativo, sin restar importancia a lo informativo.

REFERENCIAS.

- 1) Platón, "Eutidemo o el discutidor", Trad. Francisco de P. Samaranch, en: *Obras completas*, 2da.ed., 9a.reimp., Aguilar, Madrid, España, 1990, p. 471.
- 2) *Idem.* p. 475. (279 d - 280 e)
- 3) *Ibidem.*
- 4) *Idem.* p. 476. (280 e - 282 c)
- 5) *Idem.* p. 482. (288 c - 289 d)
- 6) *Ibidem.*
- 7) *Cfr. Idem.* pp. 476-477. (282 c)
- 8) Gómez Robledo, Antonio, *Sócrates y el Socratismo*, 2da.ed. 1a. reimp. Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional, México, 1994, p. 91.
- 9) Descartes, Rene, *Discurso del método*, 3a.ed., Tr. Manuel Machado, Porrúa, Sepan Cuantos, 177, México, 1974, p. 10.
- 10) *Idem.* p. 23.
- 11) *Idem.* p. 22.
- 12) *Idem.* pp. 17-18.
- 13) *Idem.* p. 18.
- 14) *Idem.* pp. 18-19.
- 15) *Idem.* p. 19.
- 16) Kant, *Critica de la razón pura*, tomo II, Trad. José Rovira Armengol, 9a.ed., Losada, Buenos Aires, 1986, p. 397.
- 17) *Ibidem.*
- 18) *Idem.* p. 399.
- 19) *Idem.* p. 400.
- 20) *Ibidem.*
- 21) *Ibidem.*
- 22) Gaos, José, *La filosofía en la Universidad*, UNAM, México, 1958.

- 23) Gaos, José, *Discurso de filosofía*, Universidad Veracruzana, México, 1959, p. 87.
- 24) Formado Gaos en el historicismo Diltheyano y el circunstanciamismo de Ortega, gusta hablar más de "historicidad" que de "historización"; considera a la historización como la simple presentación cronológica de autores, pero no de su filosofía imbricada con la época en que surge. Cfr. *Confesiones*, p. 27.
- 25) Cfr. Gaos José, "De la Filosofía" en: *Obras Completas*, Vol. VII, UNAM, México, 1982, p.409. y *La Filosofía en la Universidad*, Op. Cit. Cap.I, Secc. 3.
- 26) Gaos, José, *Confesiones profesionales*, Op. Cit. p. 28.
- 27) *Idem*. pp. 60 y ss.
- 28) *Idem*. pp. 76-77.
- 29) Cfr. *Idem*. pp. 102-103.
- 30) Gaos José, "De la Filosofía", en: *Op. Cit.* p. 411.
- 31) *Idem*. p. 119.
- 32) Cfr. Dilthey, Wilhelm, *Introducción a las ciencias del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986. y *Filosofía de la filosofía*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1990.
- 33) Cfr. *Confesiones Profesionales Op.Cit.* p.9
- 34) Cfr. Gaos, José, "De la Filosofía", en: *Op. Cit.* pp. 400 y ss.
- 35) Nicol, Eduardo, *El porvenir de la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, Sección de obras de Filosofía, México, 1972, p. 7.
- 36) *Ibidem*.
- 37) *Idem*. p. 8.
- 38) *Idem*. p. 10.
- 39) *Ibidem*.
- 40) *Idem*. p. 320.

p. 54

**EL ESBOZO HISTORICO DE LA ENSEÑANZA
DE LA FILOSOFIA EN EL BACHILLERATO
MEXICANO**

a) INCLUSION Y UBICACION EN EL CURRICULUM DE LA ENP

Para efectos de esta investigación, se considera importante presentar, aunque de manera esquemática, cuál ha sido históricamente la ubicación que ha tenido la Filosofía, como materia, en los diferentes planes de estudio de la E P. Sin pretender un análisis sobre los principales temas, problemas, autores y corrientes que abordaron esos programas. En el siguiente apartado se hará un análisis comparativo, a partir de los programas de estudio actuales en tres instituciones: Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades y Colegio de Bachilleres. Aquí sólo se señalará la ubicación que ha tenido como materia o asignatura.

Se considera importante y necesario el esbozo histórico ya que tanto el CCH como el CB toman en consideración, por diversas razones, el desarrollo y modelo educativo de la ENP, y, a partir de ello, postular su propio modelo.

1868. En el primer plan de estudios de la entonces Escuela Preparatoria, de acuerdo con la propuesta de Gabino Barrera, se incluye Historia de la Metafísica en 5o. año, la cual era obligatoria únicamente para los que pretendían estudiar Derecho. El Plan era anual y tenía una duración de cinco años. También se incluían Lógica, Moral e Ideología, considerada como: rama de las ciencias filosóficas que trataba del origen y clasificación de

p.55
las ideas. Los Abogados, Médicos, Farmacéuticos, Agricultores y Veterinarios, las cursaban en el quinto año, para las demás carreras, cuyo bachillerato duraba 4 años, se cursaba en el 4o. año.

La tendencia eminentemente positivista del Plan de Estudios y el pensamiento de su autor, Gabino Barreda, han sido motivo de serias polémicas y diversos análisis, por ejemplo, las críticas de Vasconcelos, Caso y, posteriormente Leopoldo Zea, sólo por citar algunos. Prácticamente desde que se publica la propuesta recibe críticas y cierto rechazo, por el **enciclopedismo** y **cientificismo** manifiestos en el plan.

La relación de la propuesta educativa con el liberalismo y el utilitarismo pueden identificarse, con cierta facilidad, al analizar las áreas, materias y carreras profesionales que, posteriormente, podrían estudiar los alumnos; orientadas todas ellas por una visión **cientificista** y **pragmática**. Se pretende promover un conocimiento riguroso, práctico y útil para el **progreso**, individual y social, lo cual se relaciona a su vez con el desarrollo económico que se intenta alcanzar.

Puede decirse que Barreda no sigue una tendencia meramente epistemológica o intelectual por moda o capricho, trata de responder desde su propia perspectiva positivista a las necesidades y expectativas de desarrollo del país, tendencias políticas y económicas relacionadas con la expansión del capitalismo como modo de producción. El Plan expresa, para decirlo brevemente, la modernidad mexicana propia de la segunda mitad del siglo XIX. Se trata de oponer una educación de corte positivista frente a otra de tipo escolástico.

Si bien el Plan de Estudios incluye a la Moral, como materia, ésta seguramente representaba los valores propios del liberalismo, político y económico. Dado que se establece como materia obligatoria para todas las áreas, es de suponerse su adecuación a una formación educativa positivista y liberal. Aún más, existen antecedentes sobre las ideas que respecto de la moral tenía Barreda. Uno de ellos es un "Informe presentado a la junta directiva de estudios por el C. Gabino Barreda, sobre el libro que se expresa, México, 1863"; documento que manifiesta su opinión acerca del "Catecismo de moral" presentado por Pizarro para su aprobación y uso en la educación mexicana. Barreda critica fuertemente el dogmatismo y la intolerancia religiosa. "(...) Es urgente que un tratado de **moral** concebido bajo un punto de vista verdaderamente social y basado en consideraciones puramente humanas y científicas, venga a tratar con entera independencia de toda teología, las altas y trascendentales cuestiones sociales, domésticas y personales que se refieren al hombre(...)" (41)

Barreda simpatiza abiertamente con el capitalismo, considera que, si bien la riqueza en algunas épocas resultaba injusta y dañina para desarrollar algunas virtudes, por lo cual la interpretación de Renan sobre Jesús sugería, para llegar a la perfección, repartir la riqueza personal entre los pobres; ese precepto moral ya no tenía cabida, resultaba inadecuado y afirma: "Pero que después de dos mil años, cuando la civilización militar ha sido reemplazada en todas partes por la civilización industrial, en la cual el capital, es decir la riqueza, que para la primera era in-

p.57
útil y nociva, es para ésta el principal e indispensable instrumento de progreso y de ensanche (...), es cosa que apenas puede comprenderse (...)" (42)

Es evidente la asociación que hace Barreda entre: desarrollo industrial, capital y progreso. Luego no es de extrañar que el Bachillerato propuesto se oriente hacia una formación utilitarista y científica. Contra esa perspectiva educativa reaccionan, personajes como: Pedro Henríquez Ureña; Antonio Caso; José Vasconcelos; Diego Rivera y Alfonso Cravioto, ya en en el siglo veinte, y fundan el Ateneo de la Juventud, el 28 de octubre 1909, limitando las tesis positivistas, ambiente y disciplina prevaecientes en la Preparatoria. El sello positivista impreso por Barreda y el Estado a la educación mexicana, hasta la fecha sigue presente, aunque con diferentes variantes y matices.

Según el maestro Edmundo Escobar: "Con el auge de la investigación científica en México (desarrollo de la física, la química, la biología, las matemáticas y la ciencias sociales) en los 40, se llega a tener una cosmovisión "positivista" muy generalizada (...). Los gobiernos emanados de la Revolución han buscado y adoptado ideologías, aparentemente distintas al "positivismo" tales como el historicismo, el socialismo marxista, el pragmatismo, el neokantismo, etc., y han promovido el desarrollo de la industrialización del país, la aclimatación de la ciencia y tecnología mundiales. Esto, sin embargo ha llevado a la cultura mexicana, desde 1930, a vivir en plenas "actitudes positivistas"

(43)

Las afirmaciones anteriores merecen más de una distinción, pero son indicadoras de la historia.

Volviendo a la etapa histórica del primer Plan de Estudios de Barrera, no puede negarse: el impulso dado al conocimiento científico, más riguroso y adecuado para estudiar los fenómenos naturales y algunos sociales; la fundamentación de la necesidad y conveniencia de un Estado y educación laicos, y con ello de la tolerancia religiosa. En suma, Barrera responde a las circunstancias y necesidades históricas de su tiempo.

1869. La desaparición de Historia de la Metafísica evidencia, o refirma, la orientación de la educación mexicana hacia aspectos y actividades útiles y productivas, propias de un país que trata de modernizarse, de acuerdo con las características y exigencias de la época histórica, busca la independencia intelectual. El conocimiento científico y tecnológico resulta el más idóneo y atractivo para promover el progreso, el desarrollo económico y político del país.

La relación de carreras ofrecidas por la Universidad muestra ese afán de satisfacer las necesidades inmediatas, solamente los abogados, más bien aspirantes a esa carrera, se ubican en el ámbito de las ciencias sociales, las ocho restantes tienen un carácter eminentemente utilitario, pragmático. Sin embargo, el incluir Lógica, Ideología y Moral, como materias obligatorias para todas las carreras, demuestra también el interés por una formación humanística, hay un reconocimiento de la importancia de ese aspecto en la formación del bachiller, aún con las limitaciones que pudieran argumentarse. Se pretende moralizar al sujeto por medio de la educación, incorporar a la cultura científica y tecnológica determinados valores morales.

Se uniforma el plan de estudios en cuanto al número de materias para todas las carreras, sigue siendo anual y con una duración de cinco años. Esta primera modificación evidencia la poca aceptación del Plan de Barrera y, al desaparecer Historia de la Metafísica, las posibilidades de enseñanza de la filosofía, aún con las limitaciones que pudiera tener, disminuyen. Se reafirma con ello el énfasis científicista. A pesar de la reducción de materias, el plan de estudios se consideró muy enciclopédico.

1896. Aparece por primera vez el nombre de Escuela Nacional Preparatoria. Los cursos se convierten en semestrales, los estudios duran ocho semestres y desaparece Ideología. Se establece por primera vez un bachillerato único. Porfirio Díaz manifiesta un rechazo por el positivismo, cesa a Barrera (28 feb. 1878) y a Porfirio Parra, discípulo de Barrera (4 Nov. 1880).

Ezequiel A. Chávez, cuya influencia en la historia de la educación mexicana puede considerarse notable y benéfica en muchos aspectos, por encargo del Ministro Joaquín Baranda, elabora el plan de estudios mediante el cual se pretende promover el desarrollo de las aptitudes físicas, intelectuales y morales, con base en el estudio de la pedagogía europea de la época. Asume las ideas de Spencer y propone una visión diferente del bachillerato y la educación. Entre los fines del bachillerato que establece destacan: "1o. Lograr la uniformidad de estudios para todas las carreras científicas; 2o. Más que preparación de conocimientos profesionales de índole determinada, era forzoso dar preparación para la vida misma. (...). 4o. Que los estudios que se hicieran,

tuvieran por resultado hacer de los estudiantes, ^{p. 60} **hombres**, en el sentido más noble de la palabra, es decir, desarrollar sus aptitudes todas: físicas, intelectuales y morales" (44)

Si bien no se abandona la orientación positivista, sí se postula una perspectiva del bachillerato que no lo subordina a un carácter meramente propedéutico, adquiere una imagen, sentido y fines propios.

La enseñanza de la Moral se establece a partir del estudio de las virtudes morales manifestadas por diversos científicos, mediante la impartición de conferencias, dos veces a la semana en cada semestre. Se pretende conjuntar la enseñanza científica con la moralización de los estudiantes. La concepción pedagógica y filosófica de Chávez puede catalogarse como innovadora. No hay una preocupación por el especialismo, manifiesto en otros planes, hay un interés por: "Dotar a los educandos que por la Escuela Preparatoria pasaran, de todos los conocimientos adecuados para poder conducirse con éxito en la existencia, cualquiera que fuese el destino que les estuviera reservado." (45)

El plan de estudios incluye: Lógica, Psicología y Moral, clases diarias, 8o. curso semestral.

Si consideramos las ideas filosóficas de Spencer relacionadas con: el evolucionismo, la propuesta de una ética utilitarista y la tendencia positivista, resulta comprensible la simpatía de Chávez por Spencer y la adecuación de esas ideas bachillerato. Mención aparte merece el antagonismo entre religión y ciencia postulado en la teoría de Spencer, lo cual coincidía en muchos aspec

p.61
tos con la situación política del país, todavía existía cierta
tensión entre la iglesia y el Estado, presente y agudizada desde
las famosas leyes de reformas emitidas por Benito Juárez.

1901. El plan de estudios propuesto sigue mostrando una orientación positivista, según el artículo 10 se pretende mediante ese plan: uniformar los estudios para todas las carreras y se establece, como objeto del bachillerato, una educación física, intelectual y moral.

Sigue presente la preocupación, casi permanente en los diferentes planes de estudios, por el comportamiento moral. La ampliación del bachillerato a seis años evidencia la inquietud por profundizar más en los conocimientos proporcionados en ese nivel educativo y preparar mejor a los estudiantes para sus estudios profesionales. La materia de Lógica sigue presente, se incluye Sociología y Moral, en lugar de Psicología y Moral, en el sexto año, 3 hrs. semanales cada una. Del cambio realizado podemos inferir una concepción de la moral más relacionada con los factores y fenómenos sociales que con los de carácter psíquico; por otra parte, hay un reconocimiento explícito sobre la especificidad de la psicología, pues se incluye como materia con 3 hrs. semanales, carga horaria semejante a la de las otras materias.

1907. Es propuesto por el maestro Justo Sierra, de hecho no se abandonan las ideas y concepciones educativas del plan de estudios de 1896, elaborado por Ezequiel Chávez, ahora subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes. El bachillerato se reduce a cinco años. Precisamente en este año se funda una Sociedad de Conferencias a partir de la cual va a surgir el Ateneo de

p.62
la Juventud, (28 de feb. de 1909), cuya aportación al desarrollo de la cultura mexicana ha sido histórica por diversas razones. De acuerdo con los comentarios de algunos miembros de esta agrupación, su reacción fue de tipo intelectual y político. Luego es evidente la permanencia del positivismo en los planes de estudios y, por ende, en la enseñanza de la filosofía.

El plan contempla, durante la primera mitad del 5o. año, la materia de Moral (3 hrs.); la segunda mitad del mismo año Psicología (6 hrs.). Se incluye también Lógica (3 hrs.) con una duración anual. Dadas las críticas posteriores por parte de los miembros del Ateneo, el positivismo seguía rigiendo el pensamiento educativo y filosófico de la ENP.

1914. En este año la ENP deja de formar parte de la Universidad Nacional, derogándose el decreto del 26 de mayo de 1910 por el cual se les había unido. En 5o. año se incluyen: **Conferencias sobre resoluciones de los problemas filosóficos** una hora a la semana, y la materia de **Ética**, dos clases por semana, aunque es de suponerse que se trataba de clases de moral, Lógica y psicología, 3 clases a la semana. En el artículo 1o. se establece que la educación impartida por la ENP será: uniforme, laica y gratuita.

Se continúan retomando algunas ideas de Chávez, entonces rector de la Universidad y se adopta, dadas las circunstancias históricas, un acendrado nacionalismo, en el Art. 4o. se establecía: "La educación será fundamentalmente práctica, y, siempre que sea posible, se referirá a México!". De hecho es la primera vez que se incluye en el plan de estudios explícitamente la filosofía co-

p.63
mo materia, desde 1868. Aunque, a pesar del nacionalismo ya mencionado, ésta tuviera una visión europeocentrista, característica que, en muchos sentidos, mantiene hasta la fecha.

Puede decirse que transcurren cuarenta y seis años, a partir de la fundación de la ENP, para que la filosofía, de manera explícita se incluya en los estudios de bachillerato. Sin embargo, en los Planes de 1916 y 1918, otra vez, no aparece como materia.

En 1916 se incluye: Moral práctica y elementos de Etica, 3 hrs. semanales. Se establece una duración de cuatro años para el bachillerato. En el decreto emitido por Carranza, entonces presidente de México, se alude a las necesidades prácticas de formar ciudadanos útiles para incorporarlos rápidamente a la vida productiva, debido al poco promedio de vida de la población, 40 años. Al reducir la duración del Bachillerato, se aprovechan mayormente las energías de los jóvenes. El nombre de la materia es por demás elocuente, los conocimientos de carácter moral deben ser llevados a la vida misma, a la práctica.

Si se considera el número de horas, 3 a la semana, durante el primer año, en comparación con las 6 horas semanales durante los cuatro años asignadas a la impartición de: Ejercicios físicos y militares, la desproporción es notoria. Se incluye también, en el 4o. año, lógica y psicología, 5 hrs. semanales.

La inseguridad política y el militarismo de la época no daban cabida a la reflexión filosófica, dentro de los estudios de bachillerato.

1918. El Plan de estudios consta de 5 años, los 3 primeros de nominados básicos. en el 5o. año, entre los "cursos para graduados que pasan a la Universidad" se incluyen: Principios de ética, 2 hrs. a la semana y Lógica, 3hrs. semanales.

1920. Es puesto en práctica un nuevo plan de estudios por E. Chávez, Director del Plantel y decretado por Vasconcelos, entonces Rector de la Universidad, se divide en seis áreas:

- I. De Ciencias Matemáticas, Físicas, Químicas y Biológicas.
- II. De Ciencias Sociales y sus Correlativas.
- III. **De Ciencias Filosóficas y sus Aplicaciones a la Vida Práctica.**
- IV. De Lenguas y Letras.
- V. De Artes Plásticas y Artes Industriales.
- VI. De Artes Musicales.

En el área de Ciencias Filosóficas y sus Aplicaciones a la Vida Práctica se incluyen como materias:

- Psicología, de 100 a 120 hrs.
- Lógica, de 100 a 120 hrs.
- Moral, de 65 a 120 hrs.
- **Historia de las Doctrinas Filosóficas, de 30 a 40 hrs.**
- Nociones de organización cívica y de encauzamiento de las vocaciones, y encuestas relativas, de 65 a 80 hrs.
- Aplicaciones comunes del derecho usual, de 65 a 80 hrs.

Nótese que la materia con menor número de horas es precisamente una de las más relacionadas con la filosofía, Historia de las Doctrinas Filosóficas.

En el Art. 70 del reglamento se establece: "Cada alumno podrá elegir el orden en que curse las materias que estudia en la escuela, sin más restricciones que las siguientes:

(...)

II. Que no podrá hacer estudios:

(...)

de lógica, sin haber estudiado antes física, botánica y zoología, y haber cursado o estar cursando psicología; de moral, sin haber hecho antes a lo menos un curso de historia general y los prescritos para estudiar lógica y sin cursar simultáneamente historia de las doctrinas filosóficas y; (...)" (46)

Indudablemente el plan propuesto por el maestro Ezequiel A. Chávez presenta grandes avances en cuanto a la participación de los alumnos para elegir y planear sus estudios de bachillerato. Por otra parte, se determinan áreas de formación propedéutica para los estudios profesionales. Se establece ya un área específica de lo que podríamos llamar formación filosófica, cuyo análisis podría ser motivo de interesantes reflexiones y polémicas.

La presencia de Vasconcelos y E. Chávez le imprimen al plan de estudios un sello humanístico diferente al de las otras propuestas. Las áreas establecidas demuestran el interés y respeto por la enseñanza de la filosofía. Al respecto resulta por demás elocuente el análisis realizado por Samuel Ramos en su conocida obra: *Veinte años de educación en México*. Aunque, según Ramos, es necesario distinguir entre la intención y la realización de la obra educativa de Vasconcelos.

Como en períodos de libertad otorgada a los estudiantes en el plan anterior no dio los resultados esperados. Se establece una duración de cinco años para realizar los estudios. En 6o. año se incluyen: Lógica, 3hrs.; Psicología, 3hrs.; Ética, 3 hrs., y **Conferencias sobre Historia de las Doctrinas Filosóficas**, dos horas semanales. En este año se realiza el "Primer Congreso de Escuelas Preparatorias" tratando de homogeneizar al bachillerato mexicano, se percibe ya el problema de la heterogeneidad de los planes de estudios de este nivel educativo, el director de la ENP era Vicente Lombardo Toledano, cuyas ideas respecto de la educación merecen un análisis especial.

El estudio de la filosofía por medio de conferencias, pueda considerarse un cambio en la concepción y orientación de la enseñanza de esta materia, sin embargo no se llevó a cabo, se sustituyó por: Historia de la filosofía.

Del 13 de diciembre de 1922 al 27 de enero de 1923, fue discutido el plan y modificada sustancialmente la propuesta original. El artículo 10. postula: "La Universidad Nacional de México establece en la Escuela Nacional Preparatoria enseñanzas de Filosofía, Ciencias y Letras (...)" y el artículo 20. "Como sanción a los fines del artículo anterior, la Universidad expedirá diploma de bachiller en Filosofía, bachiller en Ciencias y bachiller en Ciencias y Letras; así como certificados de estudios preparatorios." (47)

Lógica y Ética, 3 hrs. semanales cada una, son obligatorias para quienes estudiarían las carreras de: Ciencias Sociales, Medicina y Derecho, éstos últimos además debían estudiar: historia de la Filosofía.

1926. Se separa la educación secundaria de la del bachillerato, se establece un plan de dos años, el cual incluye: Ética, 3 hrs. a la semana, únicamente para quienes estudiarían: Medicina, Ciencias Sociales y Derecho. La materia de Lógica, 3 hrs. semanales, en primer año para el bachillerato de Ingenieros Químicos y en segundo año para los bachilleratos de: Arquitectos, Ingenieros, Médicos, Lic. en Ciencias Sociales y Abogados. El bachillerato constaba de nueve secciones. No se incluye filosofía como materia.

Las secciones del bachillerato muestran la importancia otorgada a las carreras relacionadas con la salud, tres de las nueve corresponden a ella: Químicos farmacéuticos, Dentistas y Médicos.

El Estado mexicano enfrenta serios problemas políticos y religiosos, internos y externos, luego la reflexión filosófica y su difusión resultaban, teórica y prácticamente, imposibles.

1932. Este plan fue aprobado en 1931, siendo director de la ENP Pedro de Alba. Aparecen los bachilleratos especializados:

- **B. en Filosofía y Letras.**
- B. en Ciencias Biológicas.
- B. en Ciencias Físico-Matemáticas.
- B. en Ciencias y Letras.
- B. en Ciencias Físico-Químicas y Naturales.

Se establece una duración de dos años para los estudios, separando los de Secundaria, tres años. El bachillerato de Filosofía y Letras era para ingresar a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En él se incluyen: Lógica 3 hrs., Ética 3 hrs. y **Doctrinas Filosóficas** 2 hrs. las tres en el segundo año.

En el B. de Ciencias Biológicas se incluye Lógica y Ética, 3 hrs. a la semana cada una, en el segundo año. En los demás bachilleratos se incluyen Lógica y Ética como cursos semestrales de 3 hrs. cada uno. La presencia de estas materias en todos los bachilleratos, aún cuando tenían diferente duración, muestra la importancia atribuida a ellas para los estudios profesionales.

1946. El Dr. José de Lille Borja, Director de la ENP propone un plan de cinco años, tres básicos para quienes no habían cursado la Secundaria, dividido en: Bachillerato de Ciencias y Bachillerato de Humanidades. Se pretende: "(...) fundamentalmente un tipo de educación con fines culturales. En que los jóvenes van a descubrir cuál es su verdadera vocación, al hacer un estudio general de las ciencias, la historia, el arte y la **filosofía**, para poder así elegir la profesión a la que hayan de dedicarse. Y en tercer lugar, el bachillerato es una preparación necesaria y previa, para ingresar al estudio de las carreras profesionales o al de las ciencias, la literatura o la **filosofía**, en las facultades universitarias." (48)

Hay en la propuesta ya una alusión directa a la enseñanza de la filosofía como elemento necesario de la preparación propedéutica y se valora como importante la orientación vocacional.

E. G.

Se incluye, en 4o. año, **Introducción a la Filosofía** como materia obligatoria para ambos bachilleratos, 2 hrs. a la semana. En 5o. año, el B. de Humanidades establece como materias obligatorias: **Lógica; Psicología y Ética**, 3 hrs. semanales cada una.

En ese mismo año se propone un plan complementario, dirigido a quienes ya habían cursado la Secundaria. La inclusión y ubicación de las materias que interesan en este trabajo es igual a la descrita en el plan anterior.

1956. Aparece el Bachillerato Único siendo rector de la UNAM Nabor Carrillo y Director de la ENP el maestro Raúl Pous, con una duración de cinco años para alumnos que provienen de la Primaria; y dos para quienes ya estudiaron la Secundaria. En el Plan de Estudios se incluye en 4o año: **Lógica (Filosofía, 1er. curso)** 3 hrs. y en 5o. año **Ética (Filosofía 2o. curso)**, 3 hrs. En la relación de materias selectivas se incluye **Estética**, 3 hrs. y un seminario : **El Pensamiento Filosófico Mexicano**, 2 hrs. a la semana.

El interés por la enseñanza de la filosofía es evidente, dada la inclusión del seminario mencionado, con la virtud, además, de orientarse hacia el conocimiento de filósofos mexicanos. El carácter de seminario implica la participación activa de los estudiantes, lo cual resulta indiscutiblemente un acierto, especialmente para la enseñanza de la filosofía.

Por la vocación, capacidad y entrega del maestro Pous, su presencia en la ENP dejó una huella indeleble, lo cual ha dado lugar a reflexiones y análisis serios sobre su proyecto educativo, denominado por el maestro Rafael Moreno: "Modelo Pous". (49)

"A este bachillerato no sólo le importaba dar una formación subprofesional o técnica a los alumnos, ni sólo se interesaba por preparar para los estudios profesionales; este bachillerato consistía (...) **la formación integral del hombre.**" (50)

Los aspectos psicopedagógicos y biopsicosociales de los alumnos fueron considerados y analizados cuidadosamente, personal docente y administrativo asumió el compromiso y la responsabilidad del proyecto educativo postulado por el maestro Pous.

La propuesta educativa del plan de estudios y la vida académica de la ENP, durante la dirección del maestro Pous, ha resultado a lo largo de la historia de la ENP una de las más humanísticas.

1964. Puede decirse que este Plan de Estudios representa la base del actual de la Escuela Nacional Preparatoria. Por ello se considera necesario describir algunos de los principios que se postulan y sus objetivos, los cuales fueron también tomados en consideración para el surgimiento y fundación de otras instituciones, entre ellas el CCH y el CB. Esto no quiere decir que se hayan copiado tal cual, sino que fueron tomados en cuenta y de alguna manera influyeron en las propuestas educativas de las instituciones mencionadas.

En la elaboración del plan de estudios de 1964 participaron: Ignacio Chávez, Francisco Larroyo y Alfonso Briseño. En el plan se establece la especificidad de este nivel educativo y los fines que persigue como tal.

La concepción planteada de este nivel educativo resulta por demás interesante, especialmente para el tema que nos ocupa, se afirma expresamente: "(...) El bachillerato no es una secundaria amplificada. Tiene finalidades muy distintas, esencialmente formativas de la personalidad y algunas específicas, de preparación para una carrera determinada (...). Por último, la escala de la formación humanística ha de rematar en los estudios filosóficos, conocimientos que le permitan sintetizar sus ideas, formar su propio criterio acerca del mundo en que va a actuar, del valor de los ideales que se forje y de normas morales que adopte para su conducta (...)." (51)

En este Plan de Estudios se establece como duración de los mismos: 3 años. Cabe hacer notar que sigue habiendo diferencias con respecto de los estudios en la Preparatoria 2, la cual imparte estudios de secundaria, 3 años, en los otros planteles no ocurre así. Los dos primeros años de bachillerato corresponden a un "tronco común", el último representa "el año propedéutico que capacite para ingresar a una profesión".

El plan de estudios es anual. En el 1er. año, denominado 4o. por el plan prevaleciente en la preparatoria 2, incluye: Lógica, 3 hrs. a la semana. En el 2o. (llamado también 5o.) se incluye Ética, 2 hrs. En el 3o. (o 6o.) se incluye: Historia de las doctrinas Filosóficas, obligatoria sólo para los inscritos en las áreas de: Ciencias Sociales y Humanidades Clásicas. Estética, 2 hrs. semanales, sólo es obligatoria para quienes van a estudiar Arquitectura, ubicada en el área de Ciencias Físico-matemáticas y para los inscritos en el área de Humanidades Clásicas.

En la lista de materias optativas se incluye: El pensamiento filosófico de México. Lógica y Etica son materias seriadas. En este plan (1964) se establecen exámenes departamentales.

A partir de 1964 el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria no ha sido modificado substancialmente, en lo que respecta a la inclusión y ubicación de la materias relacionadas con la filosofía o con el área. Se mantiene la misma seriación, Lógica y Etica, aunque sí ha habido modificaciones en el nombre.

1988. Se hacen algunos cambios en los nombres de las asignaturas: Etica se denomina ahora Filosofía Moral; Historia de las Doctrinas Filosóficas aparece con el nombre de Historia de la Filosofía a través de sus problemas. Pero siguen manteniendo la misma ubicación. Estas modificaciones fueron aprobadas el 18 de Septiembre de 1992 por las autoridades de la ENP. Sin embargo, los cambios propuestos no han sido aprobados por el Consejo Universitario, para ser considerados oficiales. Cabe hacer notar que el 12 de Julio de 1994 es nombrado el nuevo Director de la ENP, Lic. José Luis Balmaceda Becerra, y con ello se hacen también cambios en algunos puestos administrativos, razón por la cual ha habido cierta demora para establecerlo oficialmente.

De acuerdo con el esbozo histórico presentado, podemos decir a manera de conclusiones:

- 1) La inclusión de la filosofía como materia dentro del Plan de Estudios de la ENP no fue propiamente desde la fundación de la Institución, su aparición como Historia de la Metafísica fue

efimera, ya que desaparece en 1869, un año después. Aunque p. 23
ciertamente, al incluirse la materia de Ideología puede supo-
nerse el tratamiento de temas y problemas de carácter filosó-
fico.

- 2) En 1901 aparece como parte del Plan de Estudios: Conferencias sobre resoluciones de los Problemas Filosóficos, pero, si bien pudiera interpretarse como un intento de enseñar filosofía, no podemos afirmar categóricamente que sucediera de esa manera. En primer lugar por la carga horaria asignada (1 hora a la semana); en segundo, porque la impartición de esas conferencias no estaba respaldada por los conocimientos previos necesarios, para ser realmente aprovechadas por lo estudiantes.
- 3) Es hasta 1920 cuando se incluye oficialmente como materia del Plan de Estudios del área III, De Ciencias Filosóficas y sus Aplicaciones a la vida Práctica con el nombre de: Historia de las Doctrinas Filosóficas, pero con muy pocas horas en comparación con las demás materias. El nombre de la materia, por cierto, es igual al adoptado en el Plan de Estudios de 1964.
- 4) En 1932 aparece formalmente, en el Plan de Estudios, Doctrinas filosóficas, nombre semejante al que tiene en el Plan de 1964, con una ubicación también análoga, pues sólomente es obligatoria para los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Humanidades. En el Plan de 1946 también se incluye: Introducción a la filosofía. Los Planes de Estudios de 1932, 1946, 1956 tienen algunas semejanzas, referentes a la impartición de materias de carácter filosófico. Los tres incluyen Lógica y

- 5) la denominación: Historia de las Doctrinas Filosóficas, que se le da en los planes de 1920 y 1964, tiene una conotación específica, pedagógica y filosóficamente, lo cual la diferencia de Filosofía o de cualquier otra denominación, aunque en la práctica docente puede adquirirse, y de hecho sucede, una significación igual, lo cual depende de la concepción, tendencia y dominio del profesor sobre la materia.
- 6) Cabe hacer notar que en la materia de Etica, según el plan de 1964, denominada Filosofía moral en la propuesta de 1992 pendiente todavía de aprobación por el Consejo Universitario, se tratan temas y problemas eminentemente filosóficos, lo cual resulta obvio. Sin embargo en esta investigación no se hizo un análisis riguroso de ese programa porque amerita un tratamiento especial y no podría hacerse una comparación formal con los programas de filosofía del Colegio de Bachilleres dada la falta de oficialización de los cambios propuestos y en el CB no aparece como materia en el plan de estudios. Al final de este capítulo se presenta un análisis en relación con los temas y problemas relacionados con la ética tratados en los programas de filosofía del CB.

Administrativamente: Lógica, Etica o Filosofía Moral e Historia de las Doctrinas Filosóficas o Historia de la filosofía a través de sus problemas se ubican en el Departamento de Filosofía de la ENP a nivel general y forman parte de las Academias de Filosofía de cada uno de los planteles.

**LA FILOSOFIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES**

Por razones históricas, fácilmente comprensibles, desde el surgimiento del CCH, según aprobación del Consejo Universitario en su sesión del 26 de enero de 1971, la materia de Filosofía fue incluida en su Plan de Estudios. Forma parte de la 3a. opción de las series de materias que los estudiantes pueden elegir. El Plan es semestral. En el 5o. semestre se ubica Filosofía I y en el 6o. Filosofía II, con 3 horas semanales por semestre, y como alternativa otras series entre las que se encuentran: Estética I y Estética II; Ética y Conocimiento del Hombre I y II, con la misma asignación de horas que Filosofía e igual ubicación.

En el Plan de Estudios del CCH la materia de Filosofía no tiene seriación con otras materias. Así, Lógica y Ética y Conocimiento del hombre pueden cursarse de manera independiente. Cabe resaltar el hecho de que la materia de Lógica se ubica en el área de Matemáticas, mientras que Filosofía se ubica en el área llamada Del análisis Histórico-social, junto con: Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México (I y II), Teoría de la Historia, Ética y Conocimiento del Hombre (I y II), Estética (I y II), Economía (I y II), Ciencias Políticas y Sociales (I y II); Derecho (I y II), Administración (I y II) y Geografía (I y II). Las otras áreas del Plan de Estudios son: Matemáticas, Ciencias experimentales y Talleres de Lenguaje Comunicación.

La intención o sentido del área Histórico-Social es iniciar a los estudiantes en el manejo de las metodologías de las ciencias sociales, para analizar y comprender problemas específicos del de

p.76
venir histórico y de los fenómenos o procesos sociales. Mediante la enseñanza de la filosofía, a través de algunas de las opciones presentadas en el Plan, se pretende que los estudiantes distingan diversas formas de apropiación cognoscitiva de la realidad, adquirir una concepción propia del mundo, una actitud crítica sólidamente fundada. (52)

Desde su fundación el CCH trata de romper con algunas prácticas educativas tradicionales en la educación, entre ellas la tajante separación entre las ciencias y las humanidades, la poca o nula participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación y el escaso compromiso social y político. Pretende que los alumnos aprendan a aprender, reciban una formación científica y humanística y se involucren en la transformación, política y social del país.

De acuerdo con la concepción educativa planteada y practicada por el CCH, la función de la materia de Filosofía es coadyuvar al logro de una conciencia crítica de la naturaleza y la sociedad, una concepción del mundo fundamentada en la teoría y la *praxis*. Por lo cual no resulta extraño el marcado énfasis político en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía y de la ética, menos aun la abierta y manifiesta simpatía hacia corrientes filosóficas y metodológicas relacionadas con el marxismo, lo cual ha sido motivo de serias y acaloradas controversias.

p.77

LA FILOSOFIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES

Desde la fundación del Colegio de Bachilleres, según el Decreto de creación de la institución del 19 de Septiembre de 1973, como un "organismo descentralizado del Estado con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la ciudad de México", publicado en el Diario Oficial de la Federación del día 26 del mismo mes, la materia de Filosofía ha estado incluida en el plan de estudios.

La materia consta de dos cursos: Filosofía I en 5o. semestre y Filosofía II en 6o. semestre. El Plan de Estudios es semestral, a diferencia de la ENP que es anual, tiene asignadas 3 horas semanales cada curso.

"La materia de Filosofía está ubicada en el área de formación básica (...) forma parte del campo de conocimiento de Metodología-Filosofía, cuya finalidad es que el estudiante desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan al quehacer científico y al filosófico como son: la objetividad, el rigor analítico, la capacidad crítica y la claridad expresiva."

(53)

El campo de conocimiento denominado "Metodología-Filosofía" incluye: Métodos de Investigación I y II, en el 1o. y 2o. semestres; Filosofía I y II, en 5o. y 6o. semestre respectivamente. No existe una seriación formal; de hecho sería muy difícil establecerla dada la separación temporal que existe entre Métodos de Investigación y Filosofía. El problema se presenta también cuando se han querido vincular ambas materias a partir de sus contenidos

p.78
en las diferentes modificaciones realizadas, lo cual no analizaremos en este capítulo. Pero sí vale la pena comentar que en los primeros años: Métodos de Investigación se denominaba "Metodología de la Ciencia", y Filosofía aparecía en el Plan de Estudios como "Seminario de Filosofía", lo cual no sólo es un problema nominal, sino también de carácter pedagógico y filosófico sobre el cual vale la pena reflexionar.

Desde el surgimiento de la institución hasta la fecha se han realizado diferentes modificaciones a los contenidos y estructura de los programas de todas las materias, pero no ha habido cambios en cuanto a la ubicación y relación de las materias mismas. Los cambios han obedecido, fundamentalmente, al propósito de adaptar los contenidos de los programas a las características y necesidades históricas del país; así como al desarrollo y cambios de paradigmas de las ciencias y disciplinas incluidas en el plan de estudios. Otro factor importante ha sido el desarrollo de las ciencias y disciplinas relacionadas directamente con la educación.

La función de la filosofía en el CB es la adquisición, por parte del estudiante, de una visión del quehacer filosófico y de su relación con la cultura, además de un manejo adecuado de los conceptos y categorías propios de la disciplina, para el logro de una actitud reflexiva y crítica que posibilite explicar los problemas filosóficos y culturales, desde la época antigua hasta nuestros días, en Europa y Latinoamérica. Se pretende que adquiera el alumno los conocimientos, necesarios y suficientes, para relacionar a la filosofía con otras áreas de la cultura y pueda

P.79
explicarse los problemas filosóficos y los fenómenos socio-culturales actuales, a partir de la explicación que dieron diversos filósofos de diferentes épocas históricas.

La enseñanza de la filosofía en el CB tiene un carácter formativo y cultural, al igual que en otras instituciones. Pero, la carga horaria asignada, la amplitud de los temas y problemas, así como la amplitud de las regiones geográficas y los momentos históricos obstaculizan, incluso llegan a impedir, el logro de las intenciones y la realización cabal de la función atribuida.

El logro de una actitud y conciencia crítica, sobre la naturaleza y la sociedad, a partir de la enseñanza-aprendizaje de filosofía, ciertamente no resulta novedoso, forma parte intrínseca de la filosofía misma y de su función a lo largo de la historia. Por ende, no es de extrañar que haya semejanza en la función atribuida a la materia en los programas de las tres instituciones educativas aquí mencionadas.

La materia de Filosofía en el CB tiene estrechos vínculos con las del área de Ciencias Sociales, entre ellas, Estructura Socio-Económica de México I y II, ubicadas en los mismos semestres (5o y 6o); especialmente por la inclusión de temas y problemas sobre la filosofía Latinoamericana. Si se toma en cuenta la necesidad de realizar abstracciones e inferencias válidas, es de aceptar que también tiene relaciones, aunque indirectas, con las materias del área de Matemáticas.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

3.59
Dada la pretensión de inculcar los conocimientos del área filosófica u obligatoria, mediante la enseñanza de la filosofía, esta materia tiene relaciones, teórica y prácticamente, con todas las demás del plan de estudios, especialmente con las de CS y con las del área de Lenguaje y Comunicación.

Los conocimientos de carácter histórico-social, por razones obvias, influyen directamente en la comprensión de la temática y problemática filosóficas. Por otra parte, el dominio y manejo adecuado del lenguaje, la capacidad y habilidad para comunicarse, repercuten también en la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía.

Las relaciones, implícitas y explícitas, entre la materia de Filosofía y las demás del Plan de Estudios del CB, requieren considerar, entre otros factores, las características propias de la filosofía como un saber totalizante e integrador, crítico, cuya finalidad es la búsqueda constante de explicaciones a diversos fenómenos, naturales y sociales, algunos de ellos explicados de manera parcial por cada una de las ciencias. Los fenómenos físicos, químicos, biológicos, políticos y económicos, por citar algunos, pueden ser objetos de una reflexión filosófica, diferente de la realizada por las ciencias que se ocupan de ellos. El tipo de entes estudiados por las diferentes ciencias, los métodos y procedimientos empleados, las implicaciones éticas, estéticas y ontológicas del conocimiento científico, la necesidad de considerar algunos elementos presentes en la actividad científica, tales como la ideología, la subjetividad, etc. requieren necesariamente de un análisis filosófico. Luego, junto con las relaciones formales de las materias, establecidas en el Plan de Estudios, es

p.81

conveniente visualizar las interrelaciones de las materias a partir de sus características intrínsecas y la necesidad de un conocimiento interdisciplinario para la comprensión más justa y cabal de la naturaleza y la sociedad.

De acuerdo con lo expresado, la relación de la materia dentro del Plan de Estudios del CB, y del de otras instituciones, debe contemplarse desde dos perspectivas: 1) por las características inherentes a la filosofía misma y; 2) por algunos temas y problemas comunes tratados en diferentes materias, de acuerdo con sus objetos material y formal de estudio. El planteamiento explícito de las relaciones entre las materias, de cualquier plan de estudios, mucho depende del conocimiento, dominio y concepción de los profesores sobre la materia que imparten, lo cual se vincula directa e indirectamente con la formación y actualización profesional y docente.

b) PRINCIPALES TEMAS, PROBLEMAS Y AUTORES EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

De acuerdo con los programas de las tres instituciones, incluidos como anexo (1) en esta investigación, podemos identificar fácilmente algunos temas, problemas y autores comunes, así como una perspectiva histórica de la filosofía, desde la antigüedad hasta nuestros días. En este punto el CCH hace menos énfasis sobre algunas etapas históricas y sus correspondientes representantes. Tal es el caso de la edad media a la cual le asigna el programa sólo 2 hrs, y se avoca únicamente al tema de teología y feudalismo. (Cfr. Filosofía I, U.IV). El del CB pretende analizar no solamente algunos problemas planteados por Agustín de Hipona,

p.52
sino también tratar en la misma unidad (III de Filosofía II) el pensamiento náhuatl, en 18 hrs. La perspectiva histórica que pretenden los programas puede provocar un mero historicismo, poco o nada filosófico, dada la amplitud de los períodos que se quieren abarcar, la complejidad de los temas y problemas y, sobre todo, las horas asignadas a la materia. En este aspecto el CCH tiene menos riesgos, pero existe el peligro de un enfoque muy esquemático y sociologista de la reflexión filosófica, lo cual seguramente ha sido previsto por los profesores y autoridades para la elaboración de los nuevos programas.

A manera de conclusiones provisionales, dado el proceso de revisión de los programas de filosofía de la ENP y del CCH; así como el seguimiento de los programas que realiza el CB y considerando, además, que éste es solamente un análisis formal en función de lo establecido en los programas de estudio y no en lo que realmente imparten los profesores, lo cual resulta casi imposible saber, se puede decir:

- 1) En todos se pretende abordar el estudio de la Filosofía desde su surgimiento hasta nuestros días. Siguiendo la tradicional división por épocas, es el caso de la ENP y el CB, o bien a partir de los modos de producción en el CCH;
- 2) Derivado de lo anterior y en función de la perspectiva adoptada, resulta inevitable abordar algunos temas clásicos de la filosofía, entre ellos: los de carácter ontológico, gnoseológico o epistemológico, ético y político;
- 3) En la ENP y el CB se incluyen temas relacionados directamente

con la Filosofía Latinoamericana, por ejemplo: la identidad y la liberación. En los programas del CCH no se incluyen;

- 4) En todos los programas se incluyen filósofos clásicos de cada época. Así, aparecen los presocráticos; Sócrates, Platón y Aristóteles; San Agustín y Sto. Tomás, salvo en el CCH; Descartes, Kant, Hegel, Hegel, Marx y algunos filósofos del siglo XX, entre ellos, Sartre y Russell. En los del CB se incluyen filósofos latinoamericanos contemporáneos como Leopoldo Zea y Horacio Cerutti.
- 5) Los programas de las tres instituciones incluyen como última unidad: "Diversas corrientes contemporáneas", los de la ENP (6 a 7 hrs.); "Filosofías actuales" los del CCH (14 hrs.) y "Principales problemas filosóficos a partir del siglo XX" los del CB. (15 hrs.).
- 6) En los programas de las tres instituciones se incluye bibliografía básica y complementaria, y se recomienda la consulta de obras originales, lo cual es muy loable.

Por otra parte, parece necesario tomar en cuenta dentro de la enseñanza de la filosofía la enseñanza de la Lógica, la cual aparece en los tres planes de estudio mencionados, aunque con diferente ubicación, relación, enfoque e incluso nombre. En el CB se denomina Métodos de investigación. Sin embargo, pueden identificarse algunas semejanzas en cuanto a temas y objetivos.

En el CB Métodos de Investigación es impartida por egresados de la carrera de filosofía, al igual que Lógica en la ENP; se les relaciona directamente con la materia de Filosofía y se ubican en la la misma área, es obligatoria. El CCH la incluye en el área de matemáticas, concebidas simultáneamente como un lenguaje y un método de conocimiento, la imparten los egresados de esa carrera o de áreas afines y es optativa.

La impartición de Lógica por profesores del área de Matemáticas, así como la ubicación de la materia dentro del Plan de Estudios del CCH, implica un enfoque y función diferente a la asignada en las otras dos instituciones.

De acuerdo con los contenidos de los programas de las tres instituciones hay ciertas semejanzas, en cuanto al carácter epistemológico y el instrumental metodológico que se pretende proporcionar al alumno mediante la enseñanza-aprendizaje de la materia. Existen también similitudes en algunos objetivos y temas, por ejemplo, que el alumno analice la importancia de la lógica, las formas del pensamiento y tipos de razonamientos, identifique y realice inferencias lógicas correctas o válidas, aplique algunos procedimientos de demostración y formalización de argumentos y reglas de inferencia, distinga diferentes tipos de inferencias, caracterice al conocimiento científico y al no científico, analice y aplique los métodos científicos. En el CCH se hace mayor énfasis en la lógica matemática debido a su área de ubicación.

Ciertamente hay diferencias en los enfoques y mayor o menor profundidad en el tratamiento de algunos temas propios de la lógica. Pero hay también intenciones análogas: proporcionar al

estudiante un instrumental metodológico, teórico y práctico para comprender la rigurosidad del quehacer científico y su relación con la lógica. p. 83

En el CB y en la ENP se hace un mayor énfasis sobre la relación entre filosofía y lógica, lo cual puede percibirse claramente en la ubicación asignada, en su carácter obligatorio y en algunos contenidos de carácter epistemológico. En el CCH la relación se encuentra de manera menos directa. Sin embargo, al tratar temas y problemas referentes al conocimiento tales como los diferentes tipos, fundamentación, verificación y demostración, distinción entre verdad y validez, procedimientos de prueba, etc., necesariamente hay una estrecha relación con la filosofía.

Un análisis minucioso y profundo sobre los enfoques y contenidos de los programas de las materias permitiría identificar los supuestos y fundamentos filosóficos, implícitos y explícitos, y, por ende, las relaciones directas e indirectas con la enseñanza de la filosofía. Es un hecho evidente e indiscutible el apoyo e importancia de la lógica para una mejor comprensión de los problemas filosóficos, científicos y cotidianos; así como de los discursos correspondientes a esos ámbitos de la vida humana.

En el Plan de Estudios del CB no existe la Ética como materia o asignatura. Algunos temas y problemas de esta disciplina se incluyen en los programas de filosofía, por lo cual no es posible hacer un análisis comparativo profundo y riguroso. En la ENP es obligatoria para todas las áreas. En el CCH forma parte de una de

las alternativas de materias optativas, se ubica en el área "De ^{p. 20} análisis histórico social", al igual que la materia de filosofía. Se denomina Ética y conocimiento del hombre.

Hay algunas semejanzas en el tratamiento de algunos temas y problemas en los planes de las tres instituciones, por ejemplo, problemas éticos planteados por Sócrates, Platón, Aristóteles, Sto. Tomás de Aquino y Sn. Agustín; problemática ética en el renacimiento, en la época moderna y en la época contemporánea.

Históricamente la enseñanza de la filosofía ha estado vinculada íntima y directamente con temas y problemas inherentes a la ética. Desde luego los enfoques, intenciones y objetivos de la enseñanza de la ética han variado. Sin embargo, es inevitable y necesario, dentro de la enseñanza de la filosofía, referirse a la ética como disciplina filosófica, su objeto de estudio, los temas y problemas que trata, principales corrientes o tendencias y representantes, lo cual se hace, con mayor o menor profundidad en los programas comentados de las tres instituciones. Evidentemente puede considerarse un acierto para la formación del estudiante incluir temas y problemas de este tipo, sobre todo por la importancia y trascendencia que tiene la problemática moral en la vida del ser humano en cualquier etapa y ámbito de su vida. Cabe señalar la mayor carga horaria y temática dedicada en los programas de la ENP y el CCH, en contraposición a la asignada en los programas de estudio del CB. Al respecto, parece necesaria una profunda reflexión sobre lo anterior por parte de las autoridades del CB.

p.57

Formalmente la materia de Filosofía, según los planes de estudios de las tres instituciones, tiene un carácter teórico, a diferencia de las materias consideradas como talleres o laboratorios. No obstante, puede y debe adquirir un sentido práctico, lo cual depende directamente del profesor. Si se establecen clara y explícitamente los vínculos de la temática y problemática filosóficas con la vida y cotidianidad de los estudiantes y, además, se emplean técnicas didácticas adecuadas que fomenten la participación activa de los alumnos, entonces la enseñanza-aprendizaje de la filosofía adquirirá un carácter teórico-práctico.

Restringir la enseñanza de la filosofía a cuestiones meramente teóricas, repercute en la significación y formación de los estudiantes. Las horas asignadas y la amplitud de los programas de estudio de la materia en el CB, promueven más la información que la formación, hay un marcado historicismo y enciclopedismo contra el cual los profesores deben luchar, de acuerdo con sus recursos teóricos y prácticos, ello requiere de un adecuado manejo conceptual y pedagógico de la materia. Este problema se presenta también en la ENP. Al respecto es necesario ubicar en su justa dimensión el papel y función de los programas de estudio, de todas las materias, esto es, como guías y orientadores, no determinadores, de la enseñanza-aprendizaje-evaluación de ellas. El papel fundamental de ese proceso lo juega el profesor. Sin negar con ello la importancia de otros factores, entre ellos: los planes de estudios, los programas y las políticas educativas institucionales.

Al respecto, es una exigencia promover, en todos los niveles educativos, una mayor democracia y participación de los profesores en la planeación, elaboración de planes y programas estudios,

incluso en el diseño de las políticas educativas. La usual práctica de contratar asesores externos para este tipo de actividades, puede causar más perjuicios que beneficios, pues, aún siendo especialistas de reconocido prestigio en sus áreas profesionales, la mayoría de las ocasiones ignoran la problemática educativa, carecen de la experiencia necesaria para proponer y opinar, menos aún decidir, sobre algunas cuestiones trascendentales para la educación, entre ellas la elaboración de los planes y programas de estudios.

REFERENCIAS.

- 41) Escobar, Edmundo, Gabino Barreda. *La Educación Positivista en México*, (Antología), *Obras Completas*, Vol. II, ENP, Col. Col. Ensayos y Estudios, 62, México, 1982, p. 67.
- 42) *Idem.* p. 71.
- 43) Escobar, Edmundo, Gabino Barreda. *La Educación Positivista en México*, (Antología), Porrúa, Col. Sepan Cuantos, 335, México, 1987, xiii-xiv.
- 44) Pous, Raúl, Edmundo Escobar y A. Varela, *Objetivos y Planes de Estudio de la Escuela Nacional Preparatoria*, ENP, Col. Ensayos y Estudios, 57, México, 1982, p. 18.
- 45) *Ibidem.*
- 46) Rosa Rangel, Carlos Oscar de la, *Planes de Estudio 1868-1981. Disposiciones legales para la creación del bachillerato en el país y su posterior desarrollo*, CB, México, 1981, p. 104.
- 47) Pous, Raúl, Edmundo Escobar y A. Varela, *Op. Cit.* p. 57.
- 48) *Idem.* p. 83.
- 49) *Cfr.* Moreno M. Rafael, "La reforma Pous a la Preparatoria, un modelo humanista de bachillerato" en: *Mayéutica*, Revista del Colegio de Filosofía de la ENP, Año 5, No. 14, enero-febrero-marzo, 1992, pp. 11-73.
- 50) Pous, Raúl, Edmundo Escobar y A. Varela, *Op. Cit.* pp. 97-98.
- 51) Rosa Rangel, Carlos Oscar, de la, *Op. Cit.* pp. 149-150.
- 52) *Cfr.* Colegio De Ciencias y Humanidades, *CCH*, Cuadernillo No.70, México, 12 de enero de 1996, pp. 47-48.
- 53) Colegio de Bachilleres, *Programa de la asignatura de Filosofía I*, CB, Dirección de Planeación Académica, México, Sept. 1993.

p.90

**III LA FILOSOFIA DESDE LA PERSPECTIVA
DEL ESTUDIANTE DEL COLEGIO
DE BACHILLERES**

a) PRINCIPALES IDEAS DEL ESTUDIANTE ACERCA DE LA FILOSOFIA

Para este estudio consideramos conveniente dividir a los estudiantes en dos grupos: a.1) los que no han cursado la asignatura; a.2) quienes ya han cursado alguna asignatura, filosofía I o Filosofía II.

Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas relacionadas con las ideas que deseábamos identificar (ver anexo 2), a dos mil estudiantes aproximadamente, de diferentes instituciones, edad y sexo. En la mayoría de los casos los aplicadores fueron estudiantes preparados para realizar esa tarea. También se realizaron entrevistas, estructuradas y no-estructuradas, con estudiantes y profesores de filosofía y de otras materias de diferentes instituciones. Otra técnica empleada fue la observación, participante y no participante. A partir de la información recopilada por los medios mencionados, se llegó a las siguientes conclusiones:

a1) Los estudiantes que no han cursado ninguna asignatura de filosofía, en su gran mayoría, por no decir la totalidad, no tienen idea de lo que es la filosofía, definiciones y autores, menos aún recuerdan haber leído alguna obra de filosofía.

En el Plan de Estudios del CB se incluye en el programa de Métodos de Investigación I (1er. semestre) un subtema denominado: "Diferentes tipos de conocimiento, Científico, No científico y

p.91

Filosófico"; y otro sobre: "La filosofía y los problemas de la ciencia". Sin embargo al llegar al 5o. semestre éstos ya no son recordados. El lapso transcurrido entre 1o. y 5o. semestres pudiera ser la causa. Pero, tal vez la principal razón sea el desinterés de los estudiantes para informarse y documentarse sobre estos temas. La situación parece repetirse en estudiantes del mismo nivel educativo de otras instituciones, por ejemplo del CCH y ENP.

En los medios de comunicación masiva, especialmente la radio y la televisión, el término es empleado muy pocas veces y, lo más grave, se llega a hacer, la mayoría de las veces, burlescamente, personajes cómicos que hacen aparecer a los Filósofos como seres extraños, que hacen preguntas raras y hasta ridículas o absurdas.

Las ideas que los estudiantes tienen acerca de la filosofía pueden sintetizarse en las siguientes afirmaciones:

- * "La filosofía es importante, pero no es práctica ni útil."
- * "A los jóvenes nos interesan más otras cosas y materias que la filosofía."

a2) Para los estudiantes que ya han cursado alguna asignatura de filosofía, les resulta:

- * "Aburrida"
- * "Difícil"
- * "No le entiendo, es mucho rollo; es interesante, pero complicada."
- * "Hay que leer mucho y no me gusta leer."

Hay hacia las materias de Ciencias Sociales y Humanidades en general cierta minusvaloración y desconfianza sobre su utilidad y mercado de trabajo. La mayoría de los estudiantes de bachillerato prefieren carreras profesionales que, supuestamente, tienen una alta demanda empresarial, industrial y comercial, lo cual les permitirá, según ellos, encontrar un empleo seguro y estable que redundará en beneficios económicos para ellos y su familia.

Las carreras de Filosofía, Historia, Literatura, entre otras, son las que menos atractivas resultan; mientras que: Computación, Contaduría, Administración, Derecho, y otras, tienen más prospectos o candidatos, lo cual se puede constatar en la demanda de los aspirantes a estudios de licenciatura, tanto de la UNAM como de la Universidad Autónoma Metropolitana. Al respecto pueden consultarse los datos estadísticos de esas instituciones sobre el número de aspirantes a las carreras profesionales que imparten y la población estudiantil o matrícula por licenciaturas.

b) PRINCIPALES ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA FILOSOFIA

Puede decirse que hay cierta apatía de los estudiantes hacia la filosofía. Aunque algunos afirman que es importante; pero dado que no piensan estudiar esa carrera, no le dan el valor adecuado para su formación. Por ende, solamente quieren pasar la materia y cumplir con lo indispensable para acreditarla. Podemos resumir las actitudes de los estudiantes en las siguientes: b1) apatía; b2) desinterés.

En estas actitudes de los estudiantes mucho tienen que ver la vocación, actitudes y aptitudes de los profesores. ¿Cómo motivar a los estudiantes si el profesor no está motivado? ; ¿Cómo entusiasmarlos, si uno mismo no muestra entusiasmo?

No solamente los profesores de filosofía influyen en las actitudes de los estudiantes hacia ella; hay serios prejuicios sociales muy arraigados, Francis Bacon los llamaría "ídolos", contra los cuales es necesario estar prevenidos y luchar al impartir la materia. Hay también falta de habilidades, hábitos y conocimientos, que dificultan la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, entre las carencias más comunes y notorias se encuentran:

* Falta de hábitos y técnicas de lectura y escritura. La competencia académica de lecto-escritura, en términos generales, no ha sido desarrollada adecuadamente; esto resulta más grave si tomamos en cuenta que, al llegar al 5o. semestre de bachillerato se han cursado, por lo menos, once años de estudios.

* Falta de un adecuado manejo del lenguaje, tanto oral como escrito, natural y formal o simbólico; lo cual incide directa e indirectamente en las dificultades para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, así como para su evaluación, ya que no se pueden disociar esos tres elementos.

* Falta de habilidad para realizar abstracciones e inferencias lógicas válidas.

* Falta de conocimientos sobre historia, por lo cual la contextualización histórica de algunos filósofos o corrientes filosóficas dificulta la comprensión de la materia.

Ciertamente la etapa psicobiológica de los estudiantes hace comprensible que sus intereses no contemplen una reflexión seria y profunda sobre algunos temas filosóficos, y menos aún sobre la historia de la filosofía; les interesa más la vida de su artista o deportista favorito que la vida de Sócrates, Platón o Kant. Sin embargo, también es cierto que en esa etapa existen una serie de inquietudes e incertidumbres sobre situaciones vitales, las cuales requieren respuestas que no encuentran, ni encontrarán, si no es a partir de una reflexión filosófica. Problemas sobre el amor; la amistad; la bondad o maldad; el arte y la vida misma, son motivo de preocupación que bien pueden aprovecharse para mostrarles la "utilidad" e importancia del filosofar. Cambiar esa apatía y desinterés por una actitud diferente. Cabe aclarar que no hay un rechazo de los estudiantes ni de los jóvenes en general hacia la filosofía, tampoco niegan su importancia para la vida humana; lo cual da esperanzas de poder cambiar las actitudes mencionadas.

Es un hecho evidente que la apatía y desinterés hacia la filosofía no es nada más por parte de los estudiantes, se pueden percibir estas mismas actitudes tanto a nivel familiar como social en general. Aún entre profesionistas se llega a manifestar cierto desdén por los estudios de filosofía; algunos de manera directa, otros veladamente expresan que: "la filosofía no sirve, no tiene una utilidad práctica". En esta actitud mucho tiene que ver un fenómeno también preocupante: la ausencia de la enseñanza de la filosofía en la mayoría de las carreras profesionales, tanto de la

UNAM como de otras instituciones de estudios superiores. Para demostrarlo, basta ver los planes de estudios de las diferentes licenciaturas y estudios de posgrado, lo cual amerita una profunda reflexión, misma que no se abordará en esta investigación.

El diseño curricular del bachillerato en general resulta otro factor importante, que influye en la actitud de los estudiantes hacia la filosofía. El aislamiento de las diferentes materias y hasta de las asignaturas (consideradas como partes en que se dividen las materias) no permite a los estudiantes, y en ocasiones ni a los profesores, identificar y comprender las interrelaciones entre las diferentes materias. Se trata de un currículum cerrado, con una fuerte demarcación, cuyas implicaciones incluyen la dificultad para promover la interdisciplinariedad.

Puede decirse que hay una predisposición negativa de los estudiantes hacia el estudio en general, les resulta tedioso, y hacia la filosofía en particular. Esta actitud aumenta cuando se les pide que lean libros o textos cuyo lenguaje les es ajeno, nada familiar, extraño. Los materiales de apoyo didáctico tradicionales ya no resultan adecuados ni coherentes con la época actual, los mensajes audiovisuales son los más comunes y cotidianos para los jóvenes. Por lo que se ha convertido en una necesidad insoslayable e impostergable la elaboración de material de apoyo didáctico adecuado a nuestra circunstancia histórica, no solamente para la enseñanza de la filosofía, sino para todas las materias. De acuerdo con lo expresado, en parte la actitud de los estudiantes de bachillerato hacia la filosofía se debe a la poca o nula actualización sobre el empleo de algunos materiales de apoyo didáctico como pueden ser los videos.

No es posible ni adecuado substituir los libros y textos de filosofía por material audiovisual; pero sí es posible y necesario emplear esos medios como complemento y apoyo, sobre todo para la ubicación geográfica e histórica del pensamiento filosófico, disminuir con ello el aburrimiento y el tedio que llegan a producir en los estudiantes las lecturas y comentarios del profesor.

Los medios empleados para la enseñanza de la filosofía, y la de otras materias, resultan anacrónicos. Por lo cual es necesario que las instituciones y los profesores analicen este aspecto, como uno de los factores que puede ayudar a que la enseñanza y aprendizaje de la filosofía resulten más amenos y atractivos para los estudiantes y los profesores. Lo cual no garantiza un cambio radical de las actitudes comentadas, es necesario considerar otros factores también importantes.

La gran mayoría de los estudios sobre la adolescencia demuestran que se trata de una etapa de profundas crisis y cambios biopsico-sociales, que el adolescente tiene que enfrentar y superar. Según Hernández F. y Sancho J.M. : "Este proceso de búsqueda y creación de la propia identidad explica las desestabilidades y contradicciones que se suelen dar en la adolescencia. En ocasiones, un proceso de identificación que se ha tambaleado, la culpabilidad o la frustración que aflora por la elección de una persona, de un hecho o de una idea que no ha respondido a las expectativas creadas sobre ellas, hace que el proceso de integración de la propia identidad no sea fácil para el adolescente. En este sentido, el papel del profesorado como elemento o ejemplo de identificación puede cobrar un papel fundamental." (54)

Es un hecho que los jóvenes buscan un modelo de identificación; pero, al mismo tiempo quieren ser diferentes, únicos, ser reconocidos y tener su propia identidad, ser ellos mismos. Por lo tanto puede decirse que si reflexionan continuamente sobre lo que son y lo que quieren ser; luego es importante retomar esa situación de desequilibrio intelectual y emocional para orientarlos hacia la filosofía.

No puede negarse que hay en la adolescencia una actitud crítica, en ocasiones exagerada, hacia la familia, las instituciones sociales, etc.; pero faltan los elementos necesarios para fundamentarla; conocimientos e instrumentos de análisis que hagan de esa actitud algo más positivo y enriquecedor, de acuerdo con las características psicobiológicas de esa etapa. En el caso de la enseñanza de la filosofía es importante tomar en cuenta que no se trata de una profesionalización, sino de una **iniciación cultural**, despertar, cuando mucho, una vocación por la filosofía. No es posible, ni conveniente, exigir demasiado rigor y sistematicidad en sus reflexiones.

c) LA IDEOLOGÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo del concepto de ideología, menos aún, entrar en la polémica de si la filosofía es o no también ideología, en este apartado se tratará de analizar la influencia de la ideología en la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la materia de Filosofía en el CB, a partir de las

p.98
principales ideas que algunos autores han expresado sobre el polémico concepto de ideología, carácter polémico que ha aumentado en los últimos años, desde diferentes corrientes y enfoques.

Esquemáticamente, puede considerarse a la ideología como: un conjunto de creencias, valores, actitudes, ideales y expectativas que se manifiestan en diversas prácticas sociales; la cual se introyecta o reafirma por diferentes medios, entre los que destacan la familia, escuela, iglesia y los medios de comunicación masiva. A estos agentes ideologizadores Althusser los denomina: aparatos ideológicos del Estado. (55)

En muchos casos la ideología responde a los intereses de una clase social dominante; pero habría que considerar otros factores que van más allá de lo económico y político; las raíces culturales, los valores y los sentimientos, por ejemplo, no pueden reducirse a lo económico-político; sería caer en un simplismo y esquematismo exagerado del comportamiento humano, e incluso del ser humano. Al parecer es necesario realizar análisis más profundos a partir de los cuales se pudiera llegar a elaborar una "Teoría de las ideologías", más acorde con las características y complejidad de nuestra época.

Reducir la "lucha ideológica" a la "lucha de clases" es algo que ni el propio Engels aceptaría, tal como lo afirma en su carta a Joseph Bloch del 21-22 de septiembre de 1890. "(...) Según la concepción materialista de la historia, el factor que en última instancia determina la historia es la producción y reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto.

p.99
Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el
único determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua,
abstracta, absurda (...) " (56)

La complejidad de las actuales organizaciones políticas, económicas y sociales, e incluso familiares; el alto desarrollo científico y tecnológico y, relacionado con él, la sofisticación de los medios de comunicación masiva, asociados con la adecuación de teorías psicológicas para aumentar la eficiencia y el impacto de los "mensajes"; impide seguir esquematizando los "antagonismos, ideológicos", reduciéndolos a "antagonismos de clase". Esto no implica que se niegue la existencia de esos antagonismos y la importancia que han tenido y tienen en el desarrollo histórico de la humanidad. Este fenómeno puede percibirse con claridad en México. Por ejemplo, en el siglo XIX los enfrentamientos que se dan entre Liberales y Conservadores responden más bien a una "lucha por el poder", no propiamente entre burguesía y proletariado, o entre diferentes clases sociales; lo mismo podría decirse de las discrepancias entre las logias masónicas, yorkina y escocesa. Mención aparte merecen los enfrentamientos entre las iglesias católica y protestante. Con lo expresado sólo se pretende mostrar algunos ejemplos en que la tesis mencionada -la lucha ideológica es una lucha de clases sociales- no tiene validez, sin pretender con ello negar que en los enfrentamientos mencionados han participado intereses económicos, pero no podrían calificarse como una "lucha de clases", sino más bien: una lucha por el poder, por el ejercicio o mantenimiento de la hegemonía.

Es necesario también considerar el divisionismo de algunas organizaciones, asociaciones y partidos políticos, lo cual se puede percibir fácilmente en la llamada "izquierda mexicana", que históricamente ha carecido de unidad (57) ; e incluso en el Partido Revolucionario Institucional.

Todo lo expresado demuestra fehacientemente la complejidad y diversidad de conflictos e intereses presentes en la denominada: "lucha ideológica", y lo polémico que resulta reducirla a una "lucha de clases sociales".

Desde otra perspectiva teórica y metodológica Jürgen Habermas llega también, dentro de sus conclusiones, a afirmaciones semejantes: "(...) la sociedad capitalista ha cambiado de tal forma que dos de las categorías claves del pensamiento de Marx, a saber, la lucha de clases y la de ideología ya no pueden ser aplicadas sin más." (58)

Cabe hacer notar que Habermas profundiza en el análisis de factores como "racionalidad", tecnocracia, estructuras capitalistas, el papel de la ciencia y la técnica en sociedades industrializadas, etc.. Temas que cada uno por sí mismo ameritaría una investigación, y no forma parte de los objetivos de este trabajo.

También parece necesario aclarar que no se considera, en este momento, que la posición teórica y propuesta de Habermas resuelva cabalmente el problema aquí planteado. Sin embargo, aporta algunos elementos que permiten ver con mayor claridad la complejidad del fenómeno denominado ideología.

Según Habermas: "(...) el desplazamiento de las zonas de conflicto de los límites de clase a los ámbitos subprivilegiados de la vida, no significa en modo alguno que no existan graves potencialidades de conflicto, como demuestra el caso extremo de los conflictos raciales en USA, en determinados ámbitos y grupos puede acumularse tal cantidad de consecuencias de las disparidades sociales, que llegan a producirse explosiones que se asemejan a guerras civiles (...)" (59)

Los conflictos relacionados con la discriminación racial no pueden ubicarse únicamente en los E.U.A., desafortunadamente en México el problema de la discriminación indígena ha adquirido enormes proporciones y debe ser motivo de una profunda reflexión. La discriminación racial, y de cualquier otro tipo, puede vincularse directamente con la ideología, no necesariamente dominante.

Por otra parte, los avances científicos técnicos y tecnológicos han dado lugar al surgimiento de **nuevas formas de vida**, o maneras de vivir, relacionadas directamente con **nuevas formas de ser**, de ver la vida y de reconocer a nuestros semejantes, a los "otros" que forman parte del propio "yo". Es claro que la ciencia y la tecnología han trastocado las relaciones humanas en todos los ámbitos y niveles. Esto a su vez repercute directa e indirectamente en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de la filosofía, incluso en el valor que se le da, tanto por los alumnos como por los profesores y las Instituciones educativas. Sobre éstas últimas, podemos decir que no le han dado explícita y evidentemente el lugar privilegiado que debiera tener la materia, sobre todo en los niveles Medio, Medio Superior y Superior. Todavía existen instituciones como el Instituto Politécnico Nacional,

p.102

en la cual se imparte únicamente un semestre de Filosofía en sus Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, conocidos como Vocacionales, y ninguna materia de filosofía en sus carreras profesionales. Esto evidencia una actitud muy propia de las tendencias actuales de la educación, tanto a nivel nacional como internacional; es decir, una exagerada visión tecnócrata, pretensión de formar personal especializado, técnicos y científicos, sin tomar en cuenta la formación e información humanística, tan importante y necesaria en el ejercicio profesional de cualquier área del conocimiento, lo cual es también evidentemente un problema de tipo ideológico que incide en la enseñanza de la filosofía.

Francis Bacon en el *Novum Organum* ya había planteado la importancia y el papel que juegan los "ídolos" en el desarrollo del conocimiento y de la sociedad; así como sus efectos en las ideas de los sujetos, distorsionando la realidad y por ende el conocimiento de ella; Según él: "Los ídolos y la nociones falsas que han invadido ya la humana inteligencia, hechando en ella hondas raíces, ocupan la inteligencia de tal suerte, que la verdad sólo puede encontrar a ella difícil acceso; y no sólo esto: sino que, obtenido el acceso, esas falsas nociones, concurrirán a la restauración de las ciencias, y suscitarán a dicha obra obstáculos mil, a menos que prevenidos los hombres, se pongan en guardia contra ellos, en los límites de lo posible." (60)

Se encuentran en las afirmaciones de Bacon una serie de ideas que evidencian, entre otras cosas: a) lo nocivo que resulta para el conocimiento la intromisión de falsas nociones y ; b) lo difi-

p.101
cil que resulta llegar a un conocimiento verdadero; c) la necesidad de prevenir al sujeto contra esas falsas nociones y desenmascararlas.

El análisis que hace Bacon de los "ídolos" representa uno de los antecedentes más importantes de los estudios que posteriormente realizaron otros filósofos; aunque con diferentes matices y finalidades, haciendo algunos más énfasis en el carácter social de esas falsas creencias, o asociándolas con el ejercicio de la hegemonía que pretende mantener, o bien la que aspira ejercer un grupo social.

Según Bacon: "Hay cuatro especies de ídolos que llenan el espíritu humano (...) de la tribu; (...) de la caverna; (...) del foro; (...) del teatro." (61)

A diferencia de otros filósofos, Bacon se percató de la diversidad de causas que pueden distorsionar nuestro conocimiento y visión de la realidad; así como de la complejidad de esas causas, identificándolas como individuales y sociales. Poniendo en duda también la veracidad del conocimiento empírico, sensoperceptual, y la necesidad de estar prevenidos contra los errores perceptuales y espirituales.

Para el tema que nos ocupa, y preocupa, tienen una especial importancia los "ídolos de la caverna", por su estrecha relación con la educación; y los "ídolos del teatro" por referirse directamente a la Filosofía, sin negar la importancia de los otros tipos de ídolos que menciona Bacon.

" Los ídolos de la caverna tienen su fundamento en la naturaleza individual de cada uno; pues todo hombre independientemente de los errores comunes a todo el género humano, lleva en sí cierta caverna en que la luz de la naturaleza se quiebra y es corrompida, sea a causa de disposiciones naturales particulares de cada uno, sea en virtud de la educación y del comercio con los otros hombres, sea a consecuencia de las lecturas y de la autoridad de aquellos a quienes cada uno reverencia y admira (...) de suerte que el espíritu humano, tal como está dispuesto en cada uno de los hombres, es cosa en extremo variable, llena de agitaciones y casi gobernada por el azar." (62)

La manera en que cada sujeto es influido por este tipo de ídolos responde a la propia individualidad del sujeto. De ahí la importancia de analizar con cautela ese impacto y no caer en generalizaciones precipitadas; resulta también importante considerar que esa individualidad está asociada con el desarrollo del sujeto y la sociedad, y entran en juego factores tales como: la educación, las lecturas y los personajes que se admiran.

Para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía los factores asociados con los ídolos de la caverna resultan trascendentales y fundamentales. Resulta un hecho evidente e indiscutible la influencia que éstos tienen en algunas deformaciones intelectuales perceptibles en los estudiantes de bachillerato, aunque no solamente en ellos, sino en todos los seres humanos de cualquier edad y condición social.

La educación, tanto la escolarizada como la no escolarizada o informal, influye de manera determinante en la actitudes y predisposiciones de los estudiantes de bachillerato hacia la filosofía; así como el tipo de lecturas, especialmente las revistas juveniles, ciertos personajes como artistas y deportistas que, en muchas ocasiones, fomentan más la frivolidad y banalidad, distorsionando o tergiversando la realidad y la problemática social, sirviendo de personajes piloto o líderes de opinión que se venden al mejor postor, empresas comerciales o grupos políticos. El efecto que Bacon atribuía a algunas lecturas, puede hacerse extensivo actualmente a los medios de comunicación masiva en general, los cuales en su época, obviamente, no se encontraban tan avanzados y desarrollados como en la actualidad, sus efectos e influencia se han multiplicado.

Según Bacon: "Hay finalmente, ídolos introducidos en el espíritu por los diversos sistemas de los filósofos y los malos métodos de demostración; llamémosles ídolos del teatro, porque cuantas filosofías hay hasta la fecha inventadas y acreditadas, son, según nosotros, otras tantas piezas creadas y representadas cada una de las que contiene un mundo imaginario y teatral. No hablamos sólo de los sistemas actualmente extendidos, y de las antiguas sectas de filosofía (...) tampoco queremos hablar aquí sólo de los sistemas de filosofía universal, sí que también de los principios y de los axiomas de las diversas ciencias, a los que la tradición, una fe ciega y la irreflexión, han dado toda la autoridad. (...)" (63)

Para el tema que nos ocupa en este capítulo, resultan muy importantes los puntos que trata Bacon, dada su relación con las actitudes que se llegan a asumir en la enseñanza de la Filosofía por parte de los docentes, en la impartición de la materia y hasta en la vida cotidiana. En efecto, es indiscutible la falta de tolerancia y prudencia que se apodera de los profesores al crear ciegamente en tal o cual corriente filosófica, considerándola como la única verdadera y válida para todo y para todos, cayendo en una actitud dogmática y por ende antifilosófica. Esto también repercute en la concepción que de la Filosofía adquieren los estudiantes y en la actitud hacia ella; parcializando y tergiversando con ello el quehacer docente y filosófico.

El maestro Luis Villoro Toranzo también se ha preocupado por el análisis del concepto de ideología, asumiendo que se trata de un concepto ambiguo, incluso en la obras de Marx y Engels. En un breve pero preciso análisis, Villoro demuestra que el concepto de ideología ha sido y sigue siendo empleado en, por lo menos, dos sentidos: a) de carácter gnoseológico, refiriéndolo o relacionándolo con las falsas creencias, en contraposición a un conocimiento verdadero de la realidad natural y social y; b) de tipo sociológico, relacionando a la ideología con la dominación que un grupo social pretende conservar o adquirir.

A pesar de los estudios que diversos filósofos han realizado, por ejemplo Althusser, Luckács y Shaff; Villoro considera que no se ha logrado la claridad deseada y exigible para su adecuado empleo, sobre todo si se considera la importancia y trascendencia que, como categoría, tiene el concepto de ideología. Por lo cual afirma: " 1) Los conceptos puramente gnoseológico y puramente so-

p.107
ciológico de ideología son insuficientes. El concepto de ideología, para ser teóricamente fructífero tiene que ser un concepto interdisciplinario. Señala este concepto una forma específica de error en que puede incurrir la razón. Sólo así puede precaverse el ser humano contra una especie de falsedad antes inadvertida.

"Para determinar que una creencia es ideológica debemos demostrar, a la vez y por vías diferentes, que se trata de una creencia insuficientemente justificada y que cumple una función social determinada" (64)

La distinción y señalamientos que hace el maestro Villoro parecen acertados y resultan muy útiles para el tema que nos ocupa. La incidencia de las creencias en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de la filosofía es necesario analizarla con mayor cautela para no caer en precipitaciones y falsas generalizaciones, falacias a que están expuestos tanto profesores como estudiantes.

Habría que aceptar que en la actividad docente en general, no solamente en la enseñanza de la filosofía, las creencias de los participantes del proceso educativo "merodean como duendes en todas las cabezas" y orillan a cometer errores, en ocasiones muy graves e irremediables. Pero es necesario identificar cuáles de esas creencias tienen un carácter ideológico, de acuerdo con los parámetros sugeridos; esto es, cuáles creencias además de ser falsas están relacionadas con los intereses hegemónicos de un grupo social.

El maestro Villoro alude, en su análisis sobre el concepto de ideología, a un factor o elemento fundamental para la educación y la enseñanza-aprendizaje y evaluación de la filosofía, el lenguaje, y al respecto afirma: "3) Así empleado, el concepto de ideología abre un nuevo campo de investigación: el de los usos sociales del lenguaje como procedimiento de mistificación." (65)

Desde cualquier punto de vista resulta indiscutible la trascendencia que el lenguaje tiene en diversas actividades humanas, pero especialmente en la transmisión de conocimientos, ideas, emociones, sentimientos, valores, etc.. Incide directamente en la formación, no solamente en la información, propia del ser humano. Desde Sócrates hasta nuestros días, este factor ha sido motivo de preocupación y reflexión de diversos filósofos. En los últimos años, con el desarrollo de la lingüística, la psicología, la semiótica, las ciencias de la comunicación, la pedagogía, la filosofía y otras ciencias, el análisis del lenguaje ha sido cada vez más profundo y fructífero, esclareciendo y explicando algunos fenómenos. En la actualidad el "Análisis político del discurso" representa una de las corrientes o tendencias que se preocupa por investigar algunos fenómenos relacionados con el lenguaje; resulta una interesante propuesta para ayudarnos a comprender mejor, entre otras cosas y de acuerdo con el tema que nos ocupa, algunas relaciones entre la ideología y la enseñanza de la Filosofía.

La maestra Rosa Nidia Buenfil desde la perspectiva del análisis político del discurso y retomando algunas categorías de diferentes autores, entre los que destacan: Wittgenstein, Sassure, Gramsci, Barthes, Eco, Lacan, Foucault, Laclau y otros; hace una serie de interesantes planteamientos útiles para analizar la

influencia de la ideología en la enseñanza de la filosofía en el CB, y que podría extenderse a otras instituciones de diferentes niveles educativos. "En esta conceptualización de discurso se destaca lo siguiente:

- discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados, que puede ser analizado en el plano paradigmático y el sintagmático;
- discurso como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.);
- discurso como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible;
- discurso como construcción social de la realidad;
- discurso como accesible por su relación con otros discursos y cuya identidad puede ser accesible mediante el análisis del uso."

(66)

Dada la caracterización del Discurso, su análisis y relación con la formación de los estudiantes de bachillerato, deben considerarse no solamente los mensajes lingüísticos, que recibe el estudiante como un sujeto social, provenientes de los diversos ámbitos en que vive y convive ; sino también los mensajes extralingüísticos que recibe en diversas prácticas sociales, pasiva o activamente. Habría entonces que hablar de diversos discursos a los que todo ser humano está expuesto continuamente, como espectador y como actor. Se trata pues de comprender la discursividad como un fenómeno complejo en el cual se entrelazan diversos discursos.

p.110
sos, con diferentes lenguajes e intencionalidades, que en ocasiones pueden ser complementarios, pero otras veces pueden ser contrarios y hasta contradictorios.

Desde este enfoque, la enseñanza-aprendizaje y evaluación de la materia de Filosofía puede considerarse como un tipo específico de discurso, con características e intencionalidades propias, específicas, que puede variar de acuerdo con cada profesor, autor o corriente filosófica; en relación también con un contexto histórico, social y cultural determinado, por lo cual la significación debe ser contextualizada y adecuada a la época y al lenguaje de los estudiantes, pues de otra manera carece de sentido y dificulta la comprensión de los alumnos. Por otra parte, es necesario considerar que no es el único tipo de discurso existente y al cual están expuestos los estudiantes, es necesario tomar en cuenta otros tipos de discursos, en muchos casos totalmente diferentes y opuestos al filosófico. Las líneas siguientes mostrarán el carácter ideológico.

Podría decirse que la mayoría de los discursos tienen un carácter ideológico. Son precisamente los medios por los cuales se difunden, promueven o reafirman las ideologías. Aunque es necesario considerar las tesis expuestas por el maestro Luis Villoro, ya comentadas en este trabajo.

Según la maestra Buenfil: "La importancia de esta dimensión de análisis radica en que es mediante discursos de diversa índole, que se proponen los modelos de identificación que interpelan y construyen las identidades sociales en las prácticas hegemónicas y, ergo, en los procesos educativos (...)" (67)

No sólo los estudiantes de bachillerato, de hecho todo ser humano está continuamente expuesto a una diversidad de discursos que le interpelan, le invitan abierta o veladamente a adoptar una "forma de vida" o a identificarse con ella, mediante modalidades discursivas muy diversas, lingüística y extralingüísticamente que influyen en sus comportamientos, ideales, valores, y, por ende, en sus prácticas sociales, lo cual influye directamente en sus concepciones éticas, estéticas, axiológicas, epistemológicas, ontológicas, en su cosmovisión, en su forma de pensar, de ser y actuar, ante los demás y ante sí mismo.

La adopción de modelos de vida de acuerdo con los intereses de una clase hegemónica, conlleva perder la dimensión de la realidad y la problemática social dentro de la cual se está inmerso, impidiendo u obstaculizando la posibilidad de actuar sobre ella para transformarla y liberarse de esa hegemonía. Por otra parte, enajena al sujeto, pues le hace creer en algo que no es real y, peor aun, vivirlo como si lo fuera. Existe una estrecha relación entre las dimensiones gnoseológica y ontológica. La ideología, como tal, no se queda únicamente a nivel intelectual, trasciende hasta el vivencial.

El discurso ideológico se proclama como universal y válido para todos, no acepta la crítica ni la racionalización y se pone al servicio de un grupo dominante o que aspira a la dominación. Se cierra a otras posibilidades o alternativas de interpretación, esto es, al conocimiento.

Así, cuando el discurso filosófico se autoproclama como único y original, estático, completo, universal y positivo, sin posibilidad de ser desmantelado, adquiere un carácter eminentemente ideológico.

En la enseñanza de la filosofía, y en toda práctica educativa es necesario considerar que no solamente se transmiten ciertas ideas o pensamientos lingüísticamente, sino también extralingüísticamente, la importancia de las actitudes y valores del profesor; así como la interpelación puesta en juego, la relación que ésta tiene con la ideología, y el modelo de vida propuesto mediante la enseñanza de la filosofía en el bachillerato en general y en el Colegio de Bachilleres en particular.

REFERENCIAS:

- 54) Hernández F. y Sancho J.M. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Paidós, Buenos Aires, p. 164.
- 55) Esta definición coincide en algunos puntos con los planteamientos de Louis Althusser en su obra: *La filosofía como arma de la revolución*. Sin embargo, no estamos de acuerdo en que sea únicamente el Estado y los factores económicos quienes determinen e impongan una ideología; y que ésta siempre responda a los intereses de una clase dominante.
- 56) Marx Carlos y F. Engels, *Obras escogidas*, Progreso, Moscú, 1969, p. 733.
- 57) Sobre la llamada "izquierda mexicana" resulta por demás interesante e importante la obra de José Revueltas: *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*, edición del autor con la ayuda de la Liga Lennista Espartaco, México, 1962, 261 pp. Editorial Era ha publicado las obras completas de José Revueltas.
- 58) Cfr. Habermas J. *Ciencia y Técnica como ideología*, 2a.ed., Técnos, Madrid, 1992, p. 91.
- 59) *Idem*, p. 94.
- 60) Bacon Francisco, *Novum Organum*, XXXVIII, Intr. y análisis de Francisco Larroyo, Porrúa, Col. Sepan Cuantos...293, México 1980, pp. 41-42.
- 61) *Idem*, XXXIX, p. 42.
- 62) *Idem*, XLII, p. 42.
- 63) *Idem*, XLIV, p. 43.
- 64) Villoro Luis, *El concepto de ideología y otros ensayos*, Fondo de Cultura Económica, Cuadernos de la Gaceta No. 14, México, 1985, p. 40.

- 65) *Ibidem.*
- 66) Buenfil Burgos R. Nidia, *Cardenismo: Argumentación y Antagonismo en Educación*, Prol. Adriana Puiggrós, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México, 1994, pp. 9-10.
- 67) *Idem.* p. 42.

p.115

**IV LA FILOSOFIA EN LA FORMACION DEL
BACHILLER**

a) CONCEPTUALIZACION DE FORMACION Y DE BACHILLER

Tal vez uno de los conceptos más debatidos en las últimas décadas, y a lo largo de la historia de la educación en general, ha sido precisamente el de formación. Este problema no se limita únicamente a la definición de un término; no se trata de un ejercicio meramente lingüístico o de retórica, que bien podría solucionarse por la vía de Wittgenstein, apelando a los usos y juegos del lenguaje, tal como lo plantea en el *Tractatus Logico-Philosophicus*; o bien estableciendo definiciones operacionales o de trabajo. De ahí que el título de este apartado no sea: "conceptos de...", dado que la pretensión no es nada más definir; sino, a partir de las reflexiones de algunos autores se tratará de conceptualizar, en el sentido de crear, de "dar a luz", concebir en sentido socrático, de analizar y dilucidar los conceptos de Formación y de Bachiller.

Definir puede entenderse como delimitar, precisar el significado de un término, bien por sus raíces etimológicas, elaborando una definición nominal; o bien por las características propias del ente al que se refiere el término, definición real; lo cual permite un adecuado uso del término en cuestión, facilitando la comprensión y comunicación. El problema que aquí se aborda va más allá de la definición; se trata de una conceptualización en el sentido mencionado.

Históricamente la formación del ser humano ha sido parte fundamental de la educación, tanto escolarizada como no-escolarizada. En todas las culturas, orientales y occidentales, la función de la educación siempre ha estado asociada con la formación de determinados tipos de seres humanos, los cuales han variado de acuerdo con los contextos históricos y culturales, y los modos de producción. Así, en algunos casos se trata de formar: guerreros, sacerdotes, dirigentes políticos, ciudadanos virtuosos, buenos cristianos o musulmanes, hombres cultos y mujeres sumisas. Afortunadamente el papel asignado a la educación de la mujer ha cambiado en los últimos años. En la época contemporánea se pretende formar personal especializado para las diferentes áreas de la producción, la industria, el comercio, la ciencia y la tecnología. En suma: la educación siempre ha estado vinculada a la formación; al desarrollo de ciertas habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes de acuerdo con determinadas necesidades sociales, a partir de ciertos objetivos o del desarrollo de ciertas competencias académicas, término utilizado últimamente en el diseño curricular de los diferentes niveles educativos.

Según Jaeger, refiriéndose a los antiguos griegos: "De la educación, en este sentido, se distingue la formación del hombre, mediante la creación de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente determinado. La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. En ella la utilidad es indiferente o, por lo menos, no es esencial, lo fundamental en ella es la (...) belleza, en el sentido normativo de la imagen, imagen anhelada, del ideal." (68)

Desde luego este criterio de formación no sigue rigiendo en nuestros días; por el contrario, el carácter pragmático es cada vez más importante, debido a diversas razones y factores. Sin embargo, no podemos negar que sigue existiendo la postulación de un ideal, un modelo, un "deber ser", aunque éste no siempre sea del agrado de todos y motive serias y acaloradas polémicas.

El ser humano a diferencia de otros seres, no es un ser determinado; su ontogénesis implica un proceso constante y permanente de sucesivas **trans-formaciones**, paso de una forma a otra; no es un ser ya hecho, siempre se está haciendo y re-haciendo, interior y exteriormente, biológica, psicológica y espiritualmente. Sus procesos biopsicológicos son evidentes fenómenos de tipo dialéctico (dinámicos, cambiantes y contradictorios); en los que se manifiesta el carácter poético de la naturaleza humana; la *poiesis* como creación y re-creación, que a su vez está ligada íntimamente con la formación.

Desde esta perspectiva, puede concebirse a la formación como: **un proceso que conlleva o pretende alcanzar un conjunto de características esenciales y habilidades, capacidades y cualidades, actitudes y aptitudes, ideales, expectativas y valores, que se manifiestan en diversos comportamientos y en diferentes ámbitos de la vida humana, como una forma de ser, pensar y actuar ante el mundo, la naturaleza y la sociedad, ante los demás y ante sí mismo.**

Toda formación presupone un modelo, es precisamente ese modelo, el parámetro o ideal, el que establece las características o cualidades deseables; y por ende, los medios y procedimientos para alcanzar esa forma de ser, en función de lo cual se establece cierto tipo de educación, escolarizada y no escolarizada.

Es un hecho evidente que no solamente es la educación quien influye o incide en la formación del ser humano, existen diferentes factores de diversa índole que participan de ese complejo fenómeno, pero en esta investigación nos interesa particularmente su relación con la educación y especialmente con la enseñanza de la filosofía, lo cual se analizará en el siguiente apartado.

Mucho se ha discutido, en diversos tonos y desde diferentes posiciones, cuál debe ser el sentido de la formación en el bachillerato y la relación de ésta con la información, como si ambas fueran antagónicas, olvidando que la primera requiere de la segunda. La información juega un papel fundamental, es quien da las bases, representa el sustrato mismo de la formación. Pero la información debe adecuarse, cualitativa y cuantitativamente, a los objetivos que se pretenden. Su veracidad, la cantidad, los medios y la manera de presentarla es directamente proporcional al logro o fracaso de esa formación.

En el "Seminario Regional de Intercambio de experiencias de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario", celebrado en Morelia en febrero de 1990, uno de los temas centrales de discusión fue el uso y significación de algunos conceptos empleados en la definición del bachillerato universitario y entre esos conceptos se abordaron, precisamente, los de formación e informa-

p.119
ción. Al respecto José Bazán Levy afirmó: "Estos dos términos, que con frecuencia se oponen, en realidad guardan entre sí relaciones de implicación asimétrica: puede haber información que poco contribuya a formar a un alumno, pero no puede haber formación sin información." (69)

La información puede concebirse como: un conjunto de datos que se proporcionan para poder lograr la formación que se pretende. De acuerdo con el tipo de formación se proporciona o administra determinada información, o bien se proporcionan los medios para acceder a ella, a las fuentes consideradas más idóneas y adecuadas.

Tanto la formación como la información tienen que ser coherentes con las metas propuestas, o el modelo de ser humano proyectado. Resulta obvia la necesidad de adecuación entre el modelo planteado y el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes, dada la especificidad y finalidad de cada uno de los niveles educativos. Esta investigación solamente se refiere al bachillerato, pero sería interesante analizar el papel de los otros niveles educativos en la formación del ser humano.

La conceptualización de bachiller ha variado históricamente en algunos aspectos, pero en otros no. Ha cambiado en cuanto al tipo de formación e información pretendida y proporcionada, por razones obvias, entre ellas las diferentes necesidades sociales de los momentos históricos y culturales, avances científicos y tecnológicos de cada época, y el tipo de ser bachiller que se

p.120
pretende. En cuanto a su ubicación y carácter propedéutico no puede decirse que haya cambiado radicalmente, ha seguido siendo considerado como el antecedente de los estudios superiores.

Según Consuelo Ortiz de Thomé: "El concepto del ciclo de enseñanza de bachillerato existió desde la época de los griegos y los romanos. Este ciclo correspondía a las llamadas "escuelas intermedias" que se situaban entre la educación elemental y la educación superior (...). La Universidad de París fue la primera en determinar que el primer grado por obtenerse fuera el de "bachiller" en la Facultad de Artes." (70)

En el caso de México el surgimiento del bachillerato y, en consecuencia, el concepto de bachiller, pueden ubicarse en el siglo XVI, con la fundación de los Colegios, atribuida a los jesuitas, instituciones que servían de enlace entre los estudios elementales y los superiores. Así, el bachillerato ha estado ubicado históricamente entre los estudios elementales o básicos y los superiores o especializados; esto es, en una posición intermedia dentro de los niveles educativos. Esta ubicación hace aún más compleja la situación del bachiller, considerado como el egresado del bachillerato, aquel estudiante que ha realizado los estudios correspondientes al nivel medio superior. La etapa biopsicosocial de los bachilleres, en términos generales, corresponde a la adolescencia, considerada una de las más difíciles y conflictivas en el desarrollo del ser humano.

Las concepciones filosóficas y pedagógicas han incidido en la diversidad de variantes que ha adoptado el bachillerato mexicano. Parte de este problema fue tratado en el capítulo I.

p.121
Esas variantes han estado ligadas con el tipo de formación que se ha pretendido del bachiller, entre esos tipos se encuentran los de carácter científico, humanístico, tecnológico, propedéutico, integral, técnico, etc.

En el Congreso Nacional del Bachillerato, Cocoyoc, Mor., del 10 al 12 de marzo de 1982, en relación con los objetivos de este nivel educativo se consideró que podían ser agrupados en tres rubros:

- "3.1. Consolidar e integrar el bagaje informativo con miras al desarrollo de la capacidad de abstracción y la actitud científica.
- 3.2. Enlazar formativamente los conocimientos y aprendizajes de los niveles previos con la enseñanza técnica y superior.
- 3.3. Formar en el educando las actitudes y habilidades que lo orienten, preparen y estimulen para el autoaprendizaje"

(71)

Puede decirse que los tres rubros aluden directa e indirectamente al tipo de formación que se pretende del bachiller, lo cual se relaciona con el perfil del estudiante, las características, capacidades, actitudes, aptitudes y habilidades, o competencias que debe desarrollar el alumno al término de sus estudios.

Obviamente el "perfil del bachiller" es diferente a los de otros niveles educativos, tiene su propia especificidad, función y finalidad, esta consideración resulta fundamental para la enseñanza de la filosofía, y desafortunadamente no siempre se toma en cuenta, ni al elaborar los planes y programas de estudios, ni al impartir las clases por parte de los docentes del área.

De acuerdo con lo expresado, la formación en el bachillerato tiene características específicas que deben ubicarse, por lo menos, en dos dimensiones que no pueden ser disociadas: 1) como parte de un nivel educativo definido dentro del sistema de educación nacional y; 2) como parte fundamental del desarrollo del ser humano, dada la etapa biopsicosocial en que se encuentran la mayoría de los estudiantes. No puede perderse de vista, a riesgo de caer en arbitrarias parcializaciones, la conjunción de ambas dimensiones: la académica o escolar y la humana, éstas conforman una unidad indisoluble.

Según el maestro Rafael Moreno: "Debe estudiarse el bachillerato por su significación educativa en el sistema mexicano, donde tiene un espacio semejante al que le asignan todos los países. Es importante por ser generalmente la antesala de los estudios superiores, esperanza de ascenso social para las clases medias establecidas, las emergentes y, de manera restringida, las clases populares. Sobre todo es importante porque gracias a él los estudiantes reciben, asimilan y crean los ideales de su existencia, elevando así su calidad humana. Tal cosa dijeron los griegos y ha sido el motor de la historia para Occidente. La cultura general que imparte tiene un carácter altamente formativo. De ahí la estimación que siempre ha tenido, aunque en largos períodos haya preponderado su concepción instrumental." (72)

Ciertamente la relación que tiene el bachillerato con los estudios superiores resulta relevante y justifica su carácter propédeutico; pero habría que considerar también su especificidad y fi

p.123
nes propios. No sobrevalorar ese aspecto propedéutico demeritando o marginando otras importantes funciones, por ejemplo, las de índole cultural y formativa. Dentro de esa formación juegan un papel fundamental los ideales y modelos de vida, formas de comportamiento, modos de ser y de actuar, conjunción entre el ser y el deber ser. No puede ni debe sobrevalorarse el carácter instrumental, convirtiendo ese nivel educativo simplemente en un medio, soslayando sus fines propios y específicos, los cuales le dan precisamente su sentido y razón de ser.

Precisamente ese carácter humanístico del bachillerato fue el que quiso resaltar el maestro Raúl Pous cuando tuvo a su cargo la Dirección de la Escuela Nacional Preparatoria, instaurando lo que el maestro Rafael Moreno denomina "modelo Pous" y sobre el cual Moreno afirma: "(...) se postuló expresamente la actitud de que la didáctica estuviera regida por el eros pedagógico y, por lo tanto, condujera al adolescente a servirse de la cultura como una fuerza necesaria para su desarrollo humano. Tener dilección al alumno hasta desaparecer el interés del profesor, formar y no instruirlo, educar amorosamente al alumno, ejercer la comunicación con la plática y el diálogo, preferir la formación a la información, tales fueron las orientaciones continuas." (73)

El papel que juega la afectividad y la cultura resulta fundamental en la formación del bachiller. La didáctica debe asociarse con estos dos aspectos y ponerse al servicio de ellos. Desafortunadamente esto no siempre ha sido valorado en su justa dimensión, se le ha dado en algunos modelos educativos mayor peso a la didá

p.124
tica que a los elementos mencionados, se ha restado importancia al **eros pedagógico** y a la formación humana que deben contemplar toda enseñanza y educación.

Según el maestro Moreno Montes de Oca: "(...) aprender no significa memorizar, sino adquirir activamente conocimientos que modifiquen la inteligencia, la conducta, las emociones, las actitudes corporales, la visión del mundo y de la patria. De tales definiciones (refiriéndose al "modelo Pous") se deducía con facilidad la asimilación de los bienes educadores, el rechazo al autoritarismo y a los premios, la naturaleza crítica y social del aprender, la autoformación dirigida, la relevancia de hacer programas existenciales con base en la cultura (...)" (74)

Es un hecho evidente que la memorización por sí misma no es formativa, es una situación meramente informativa. Para que adquiriera sentido y función formativa, esa información debe tender hacia una modificación del sujeto cognoscente, orientarse hacia una trans-formación del comportamiento, la inteligencia, la cosmovisión, las emociones, las habilidades y aptitudes, esto exige una actitud crítica por parte del estudiante, y del profesor, implica o conlleva una **autoformación**. El aprendizaje productivo y enriquecedor para el sujeto cognoscente posee en sí mismo una naturaleza crítica y social, por lo cual es necesario relacionarlo con la existencia propia del sujeto, el estudiante, fundamentarlo en la cultura, misma que se vincula íntimamente con la formación y la información.

En el "Seminario de Análisis sobre los conceptos Básicos del Bachillerato Universitario" realizado en Cuernavaca Mor., 18-19 y 20 de junio de 1990, este fue precisamente uno de los problemas a los que se avocó el "Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario Red Zona Centro", conjunto de especialistas y representantes de diferentes instituciones educativas, tratar de precisar los conceptos de: Cultura, Cultura básica, Cultura universal, Estudiante crítico, Formación e Información, Propedéutico, Terminal, y Tronco Común. Respecto al tema que nos ocupa, se llegó a las siguientes conclusiones: "(...) el enfoque del bachillerato debe ser formativo e integral y debe evitar una educación orientada a la memorización y recepción de ideas (...) debe proporcionar al alumno una cultura básica, es decir una formación que le permita en el futuro ampliar y profundizar sus conocimientos, para que pueda acceder a la cultura universal. Esta formación deberá ser integral." (75)

No se trata, pues, de pretender un conocimiento enciclopédico, sino de dosificar coherentemente los conocimientos necesarios y suficientes para lograr desarrollar adecuadamente determinadas aptitudes, actitudes y habilidades en los estudiantes. Promover un desarrollo y formación integral implica ir más allá de los contenidos temáticos de un programa de estudios, ubicándolos en relación con el desarrollo de la personalidad del ser humano; como un medio no como un fin en sí mismos, como un instrumental teórico para comprender diversos fenómenos, sociales y naturales, en los cuales está inmerso el ser humano, fomentar una actitud consciente y crítica, reflexiva, científica y humanística, comprometida con la sociedad y consigo mismo, responsable de sus actos y de búsqueda de soluciones a diversos problemas.

El bachillerato debe promover en los estudiantes que sus interacciones con otros agentes que influyen en su educación, los medios de comunicación masiva por ejemplo, no sean pasivas, sino críticas, en las cuales ponga en juego los conocimientos adquiridos en la escuela, de tal manera que adquiriera un criterio propio para tomar sus decisiones y fundamentar sus opiniones.

Según el grupo de especialistas mencionado: "En el nivel medio superior la cultura básica es un conjunto de elementos que favorecen el desarrollo de la capacidad de comprender, analizar e interpretar conceptos científicos y procesos sociales, de adaptarse críticamente a los valores, conductas y actitudes individuales y colectivas; de poseer habilidades y destrezas intelectuales para acceder a diferentes niveles y núcleos más amplios del conocimiento." (76)

La capacidad de comprensión, análisis e interpretación, resultan fundamentales en la formación del bachiller, es uno de los puntos nodales para tener un criterio propio y no depender pasivamente de los criterios y puntos de vista de los demás, conlleva la racionalización de la información lingüística y extra-lingüística, a la que todos estamos expuestos en diferentes espacios y momentos de nuestra vida. Esto se relaciona, a su vez, con la adopción y adaptación crítica a los diversos valores, conductas y actitudes que se presentan en esos espacios y en los diferentes grupos sociales con los cuales se convive.

La cultura básica guarda una estrecha relación con la cultura universal, considerada por el grupo de especialistas mencionado como: "Conjunto total de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, tanto de la época actual como de épocas anteriores, entre las que el sujeto cognoscente debe seleccionar aquellos que le posibiliten comprenderse a sí mismo y a su entorno para transformarlo." (77)

La referencia a los valores como parte de la cultura básica y a los conocimientos humanísticos como parte de la cultura universal, se relaciona directamente con el siguiente apartado de esta investigación.

b) NECESIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA FORMACIÓN DEL BACHILLER

La enseñanza de la filosofía no solamente puede considerarse necesaria para la formación del bachiller sino también, teórica y prácticamente, para la formación del ser humano en general. Su enseñanza no puede ni debe circunscribirse a una mera información sobre algunos filosofemas o posiciones teóricas de determinados filósofos o corrientes filosóficas. Es necesario promover fundamentalmente una actitud filosófica, esto es, reflexiva, racional y crítica, una forma de ser, de comportamiento, en los diferentes ámbitos de la vida humana, entre ellos el de carácter ético, desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para analizar e interpretar diversos fenómenos naturales y sociales, lo cual se relaciona directamente con las competencias que se desea que logren los bachilleres.

Ciertamente no es la filosofía la única responsable ni la condición suficiente para formar adecuadamente al estudiante de bachillerato, pero sí representa la materia del Plan de Estudios que mayores elementos y relación tiene con los valores, el comportamiento moral, la experiencia estética, la reflexión sobre el ser y el deber ser. Luego no resulta una arbitrariedad afirmar que es precisamente la enseñanza de la filosofía la que mayor incidencia tiene en el logro de una "formación integral". Lo cual representa un compromiso y responsabilidad que deben asumir las autoridades educativas y los encargados de impartir esta materia.

En el capítulo primero de esta investigación se presentan una serie de reflexiones de diversos autores, que demuestran y justifican por sí mismas la necesidad de la enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, aquí sólo se comentarán algunas razones que evidencian la necesidad de la enseñanza de la filosofía para la formación del bachiller.

Según Bertrand Russell: "(...) para que una civilización científica sea una buena civilización, es necesario que el aumento de conocimiento vaya acompañado de un aumento de sabiduría. Entiendo por sabiduría una concepción justa de los fines de la vida. Esto es algo que la ciencia por sí misma no proporciona (...) aunque - suministre uno de los ingredientes que el progreso exige." (78)

Pensar que los conocimientos científicos y tecnológicos por sí mismos bastan para lograr una formación plena del bachiller, resulta un grave error que, desafortunadamente, cada vez es más frecuente en algunos Planes de Estudios, tanto de nivel medio superior como del superior.

Si se pretende que el bachiller alcance una formación integral, necesariamente tiene que considerarse a la enseñanza de la filosofía como parte fundamental para lograrla. De lo contrario, resulta práctica y teóricamente imposible ese tipo de formación y, peor aún, a lo más que se podrá aspirar es a una mera capacitación o instrucción, propia para desempeñar determinadas actividades, que incluso pueden ser productivas económicamente, pero que difícilmente por sí mismas promoverán el desarrollo del ser humano y de la sociedad, dando lugar a la pérdida de algunos valores esenciales y aún más importantes que los económicos, entre ellos los de tipo moral y espiritual.

Respecto de los valores, Pablo Latapí afirma: "El propósito de inculcar determinados valores a través de la escuela, se sabe de sobra, no puede ser independiente de los valores que de hecho transpiran las conductas sociales (...) no es el Estado ni el único ni el principal agente formador de valores. Familia, T.V., iglesias, asociaciones empresariales y partidos políticos, todos tienen su parte en afianzar valores y desvalores." (79)

Indiscutiblemente que los agentes mencionados por Latapí influyen en gran medida; pero precisamente uno de los objetivos de la enseñanza de la filosofía es que el estudiante reflexione, critique, tenga un criterio propio que le permita enfrentar esas in-

p.130

terpelaciones. Aunque esta enseñanza no garantiza de manera alguna no llegar a ser presa de esas influencias, en ocasiones de tipo eminentemente ideológico.

Desde otro enfoque, la necesidad de la filosofía en la formación del bachiller puede ubicarse en la incidencia que ésta tiene en el desarrollo de una actitud más humana, ante los demás y ante sí mismo. Según Russell: "(...) El valor de la filosofía debe hallarse exclusivamente entre los bienes del espíritu; y sólo los que no son indiferentes a estos bienes pueden llegar a la persuasión de que estudiar filosofía no es perder el tiempo" (80)

Tal vez si esta afirmación proviniera de otro filósofo no tendría tanta importancia, pero viniendo de alguien que conoció muy de cerca la actividad científica y que se dedicó como pocos a su análisis y estudio, sus ideas al respecto adquieren mayor peso y fuerza, están seriamente fundamentadas y avaladas por una reflexión y práctica, científica y filosóficamente. Aún desde las posiciones más radicalmente científicistas, resulta difícil negar la importancia que tiene lo espiritual para el desarrollo humano.

Por otra parte, es un hecho que la enseñanza de la filosofía y, mejor aún, a filosofar coadyuva a que el sujeto desarrolle las capacidades y habilidades necesarias para no ser fácil víctima de ciertas creencias y prejuicios, ayuda a asumir una actitud más crítica, reflexiva y racional, menos dogmática, a buscar soluciones a diversos problemas que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida humana, problemas sobre los cuales la ciencia no tiene respuesta y que en ocasiones ni siquiera se plantea ni le interesan, por ejemplo: sobre la bondad o maldad, la belleza, los

p.131

valores, la amistad, el amor. Problemas trascendentales a lo largo de la vida del ser humano, independientemente de la profesión o actividad a la que se dedique.

Según Russell: "El valor de la filosofía debe ser buscado en una larga medida en su real incertidumbre. El hombre que no tiene ningún barniz de filosofía, va por la vida prisionero de los prejuicios que derivan del sentido común, de las creencias habituales en su tiempo y en su país, y de las que se han desarrollado en su espíritu sin la cooperación ni el consentimiento deliberado de su razón." (81)

Negar la necesidad e importancia que tiene la enseñanza de la filosofía en la formación del bachiller, significa negar algunas metas o fines del bachillerato, expresadas en el Congreso Nacional del Bachillerato de Cocoyoc (1982): "2.2. Se tratade hallar las bases racionales de los distintos elementos culturales que el alumno se apropia y acepta, y de llegar a una primera síntesis personal, intelectual y moral social, como producto propio, lo que supone la adopción consciente de un sistema de valores que proviene de la crítica de las concepciones filosóficas de su tiempo" (82)

Es un hecho indiscutible la importancia que la enseñanza de la filosofía tiene para la formación del bachiller. Desde cualquier punto de vista y posición política que se adopte, es fundamental que el bachiller adopte una actitud crítica ante los diversos discursos que lo interpelan; que asuma conscientemente un conjunto de valores, los cuales orientarán su vida, tanto cotidiana

p.132
como profesional. La enseñanza de la filosofía, aunque no depende únicamente de ella, incide directamente en esa posible adopción conciente de un sistema de valores.

c) LA FILOSOFÍA Y LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS BÁSICAS

En los últimos años se ha popularizado el uso del término "competencias académicas" en el diseño de los Planes y Programas de estudio de los diferentes niveles educativos, sin que haya una precisión de la palabra y, menos aún, una fundamentación teórica rigurosa. Así, en ocasiones se emplea el término para referirse a ciertos comportamientos observables y evaluables que el estudiante debe manifestar al finalizar una unidad, un programa o un Plan de Estudios, de manera semejante, aunque no igual, a los objetivos de aprendizaje. En otras ocasiones se emplea para aludir al dominio de ciertos conocimientos genéricos sobre determinadas áreas o temas. también se utiliza el término para referirse a ciertas habilidades o capacidades como la observación, razonar correctamente, resolver determinado tipo de problemas, etc.

El uso del término "competencias" se ha extendido hasta la elaboración del perfil, tanto de los alumnos como de los profesores, postulando así las características idóneas que el sujeto debe poseer para ser competente, como estudiante o docente.

Habiendo, pues, diversas significaciones en cuanto al término "competencias académicas", parece necesario en esta investigación establecer una definición de trabajo que permita una mejor comprensión de la relación entre la enseñanza de la filosofía y las "competencias académicas del bachiller". Podemos definir las

"competencias académicas": como un conjunto de habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes que posibilitan realizar determinadas actividades intelectuales y manuales adecuadamente, de manera eficiente.

Según el "Modelo educativo del Colegio de Bachilleres", febrero de 1994, documento de trabajo, : "Las competencias refieren lo que el egresado debe saber y saber hacer, aplicando de manera interactiva los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados durante su formación como bachiller, al desempeñarse en los campos de la educación superior, el trabajo profesional y la vida cotidiana.

Las competencias incorporan:

- a) Conocimientos declarativos y procedimentales.
- b) Habilidades, en términos de grados de ejecución de los conocimientos.
- c) Actitudes, en términos de principios internos que presiden y regulan el comportamiento individual."

Las "competencias académicas" relacionadas con la enseñanza de la filosofía pueden inferirse a partir de la intención y objetivos de la materia, expresados en el "Programa de Filosofía I", Septiembre de 1993, y en el "Programa de Filosofía II", marzo de 1994, del Colegio de Bachilleres.

De acuerdo con las intenciones y los objetivos planteados en los programas de estudio mencionados, las competencias académicas que los estudiantes deben desarrollar mediante el estudio de la materia de filosofía son:

- * Visión del quehacer filosófico y de su relación con la cultura.
- * Manejo de conceptos y categorías propios de la filosofía que le permitan asumir una actitud reflexiva y crítica, para explicar los problemas filosóficos y culturales, desde la antigüedad hasta nuestros días.
- * Comprensión del quehacer filosófico como un proceso de reflexión que sigue una línea de análisis respecto de algunos problemas.
- * Comprensión de la filosofía como una disciplina altamente reflexiva y totalizadora de la realidad.
- * Valoración y adopción de una posición propia, con la que busque extrapolar las formas de explicación y solución que da la filosofía a problemas surgidos en diversos contextos socio-culturales a aquellos que se presentan en su realidad, adquiriendo además, los elementos mínimos suficientes que le permitan avanzar hacia estudios profesionales.

Estas "competencias académicas" se refieren a los contenidos mismos de los programas de estudio de la institución, y su importancia es inobjetable. Pero también es necesario considerar algunas "competencias" relacionadas con habilidades y capacidades de tipo intelectual, que el estudiante puede desarrollar mediante el estudio de la filosofía; entre ellas se encuentran: el análisis e interpretación de textos, habilidad para realizar inferencias lógicas correctas, válidas, así como abstracciones y reflexiones

p.135
de carácter ético y axiológico que orienten su comportamiento, tanto en su vida cotidiana como profesional, tolerancia y respeto hacia las opiniones y creencias de los demás, etc.

las "competencias" adquieren sentido e importancia, para desarrollar determinadas actividades. Pero es necesario, además, tener un conjunto de valores eminentemente humanos y una formación que permita, en términos de Bertrand Russell: una "concepción justa de los fines de la vida", esto es, vivir humanamente. La enseñanza de la filosofía debe orientarse hacia el desarrollo de ese tipo de competencias, sin minusvalorar las de otro tipo, según lo establecen los programas de estudio, lo cual permitirá lograr una formación integral: científica, tecnológica y humanística.

REFERENCIAS

- 68) Jaeger Werner, *Paideia, los ideales de la cultura griega*, Tr. Joaquín Xirau (libros I y II) y Wenceslao Rocas (libros III y IV), Fondo de Cultura Económica, 2da. ed. 6a. reimp., México 1983, p. 19.
- 69) Bazán Levy José, "Acerca de algunos conceptos fundamentales para la definición del bachillerato universitario" en: *Revista de la Educación Superior*, enero-marzo 1991, 77, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, 1992, p. 13.
- 70) Ortiz de Thomé Consuelo, "Algunas notas acerca del bachillerato universitario" en: *Revista de la Educación Superior*, 77, Op. Cit. p. 33.
- 71) Secretaría de Educación Pública, *Congreso Nacional del Bachillerato*, Cocoyoc, Mor., 10-12 marzo de 1982, México, 1982, -- p. 37.
- 72) Moreno Montes de Oca Rafael, "La reforma Pous a la Preparatoria, un modelo humanista de bachillerato", en : *Mayéutica*, Revista del Colegio de Filosofía de la Escuela Nacional Preparatoria, Año 5, No. 14, enero-febrero-marzo, 1992, ENP, México pp. 11-13.
- 73) *Idem.* p. 28.
- 74) *Idem.* p. 29.
- 75) Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario. Red Zona Centro, "El Bachillerato Universitario y sus Conceptos Básicos" en: *Revista de la Educación Superior*, 77, Op. Cit. p. 145.
- 76) *Idem.* p. 148.
- 77) *Ibidem.*

- 78) Russell Bertrand, *La perspectiva científica*, 4a. ed., Ariel Seix Barral, México, 1976, p. 9.
- 79) Latapí Pablo, *Política educativa y valores nacionales*, 3a.ed. Nueva imagen, serie Educación, México, 1979, p. 30.
- 80) Russell Bertrand, *Los problemas de la filosofía*, Tr. Joaquín Xirau, Epoca, México, 1982, p. 179.
- 81) *Idem.* p. 182.
- 82) Secretaría de Educación Pública, *Congreso Nacional del Bachillerato*, *Op. Cit.* p. 36.

p.138

**V EL CONOCIMIENTO FILOSOFICO COMO
PARTE DE LA CULTURA**

a) FILOSOFIA Y CULTURA

A lo largo de la historia de la humanidad la filosofía ha estado vinculada estrechamente a la cultura de diversos pueblos que han alcanzado cierto desarrollo. Han sido precisamente las concepciones filosóficas parte de las expresiones culturales de esos pueblos. Dificilmente podría hablarse de filosofía sin aludir a una cultura que la sustenta. Sin embargo, no puede hablarse de una relación mecánica, sino de carácter dialéctico, es decir, dinámica, cambiante e incluso contradictoria. Así, en ocasiones la filosofía se contrapone a la cultura existente o la rebasa; en otras, es la cultura quien avanza más que la propia filosofía y ésta tiene que adecuarse al contexto cultural de la época.

Desde luego no es la filosofía el único factor ligado a la cultura. Según Malinowski, desde su conocida posición antropológica funcionalista: "(...). La cultura es un compuesto integral de instituciones, en parte autónomas y en parte coordinadas. Está constituida por una serie de principios tales como la comunidad de sangre a través de la descendencia; la contigüidad en el espacio, relacionada con la cooperación; las actividades especializadas; y el último, pero no menos importante principio del uso del poder en la organización política. Cada cultura alcanza su plenitud y autosuficiencia por el hecho de satisfacer el conjunto de necesidades básicas, instrumentales e integrativas." (83)

Se trata pues de un fenómeno complejo en el cual inciden factores de diversa índole, tanto material como intelectual y espiritual. Es una creación eminentemente humana que diferencia a esta especie de la meramente animal. La cultura se encuentra ligada a la satisfacción de necesidades de diverso orden, no solamente de tipo material sino también intelectual y espiritual, en donde las relaciones consanguíneas y espaciales juegan un importante papel, de ahí que puedan identificarse las culturas por la raza que las produce o produjo, o bien por el lugar geográfico. La cooperación o forma de organización económica, esto es, las actividades orientadas a la producción de los bienes satisfactorios de las necesidades primarias resultan también relevantes en la cultura, así como las producciones o manifestaciones estéticas, entre ellas las artísticas. Otro factor fundamental está representado por la forma de organización política, relacionada con la distribución del poder, autoridad y control social.

Las concepciones que se tienen sobre el mundo, la sociedad y la naturaleza, de la cual forma parte el propio ser humano, determinan una serie de prácticas sociales, materiales, intelectuales, espirituales, rituales y simbolismos, mágicos o religiosos, los cuales permiten identificar ciertos rasgos culturales. Las especializaciones en ciertas actividades se relacionan no sólo con las actividades productivas; sino también con determinadas creencias y normas de diverso tipo (morales, sociales, jurídicas y religiosas) reguladoras del comportamiento humano. En la enseñanza y reafirmación de dichas normas todos los agentes educativos resultan fundamentales y se vinculan con las instituciones.

El término institución tiene una especial significación en la teoría científica de la cultura planteada por Malinowski. Las instituciones son concebidas como unidades de organización y además: "(...). Este concepto implica un acuerdo sobre una serie de valores tradicionales alrededor de los que se congregan los seres humanos. Esto significa también que esos seres mantienen una definida relación, ya entre sí, ya con una parte específica de su ambiente natural o artificial." (84)

En la afirmación de Malinowski parece quedar de lado el carácter histórico y dialéctico de los valores y de las propias instituciones. En efecto, algunos valores responden y forman parte de las tradiciones, pero aun esos valores son re-creados, re-significados o relacionados con otros valores no precisamente tradicionales. Los valores, las formas de agrupación o relación entre los miembros de una sociedad, a nivel micro (familiar) y macro (comunidad o nación) se dan en función de su pasado, pero también en función de su presente y expectativas, sobra decir, futuras. Negar la historicidad y relacionalidad de los valores, es negar también su posibilidad de permanencia y sobrevivencia. Lo anterior vale igualmente para las instituciones, si éstas no se adecuan y adaptan a las exigencias sociales necesariamente tienden a desaparecer o son sustituidas, podríamos decir: tanto los valores como las instituciones, si no se renuevan corren el peligro de desaparecer. Ambos, se encuentran ligados íntimamente a las necesidades humanas, individuales y sociales.

Por otra parte, el carácter axiológico de la convivencia humana se relaciona directamente con las formas de vida y, en consecuencia, con la organización de los grupos y sociedades, es uno

p.141
de los elementos que diferencian a unas y otras culturas. Aunque también son precisamente las formas de vida y los valores quienes asemejan a ciertas culturas. A sabiendas de que resulta casi imposible hablar de culturas idénticas, es indiscutible la existencia de rasgos comunes y, en ese sentido, participan de la cultura universal. Vélgase la comparación con la personalidad humana, existen caracteres definitorios y diferenciadores de unos humanos con respecto de otros, en cierto sentido cada uno es un "yo", único e irrepetible, pero al mismo tiempo hay caracteres análogos que identifican a todos los seres humanos como parte de una especie. Los valores, a su vez, se relacionan con las virtudes propuestas como las más idóneas y necesarias para la vida humana e influyen en las formas de comportamiento, en las organizaciones políticas, económicas, familiares, sociales en general.

Los rasgos definitorios de una cultura no pueden limitarse a los elementos de carácter directamente sensoperceptual, meramente empíricos. Según Malinowski: "La cultura, sin embargo, incluye también algunos elementos que permanecen aparentemente intangibles, fuera del alcance de la observación directa, y cuya forma ni función resultan muy evidentes. Nos referimos, por lo común a ideas y valores, a intereses y creencias; analizamos motivos en los cuentos populares y concepciones dogmáticas en las investigaciones sobre la magia, la religión (...)" (85)

La propuesta de estudio de la cultura de Malinowski, aunque data de los años 30s y 40s y tiene una perspectiva antropológica funcionalista, en sentido estricto no podría considerarse filosófica, resulta de actualidad e interesante para nuestro tema de estudio, dado que las escuelas forman parte de las instituciones

y tendríamos que aceptar la presencia en ellas de algunos elementos intangibles, ideas y valores, incluso cuestiones religiosas que es necesario considerar al impartir la materia de Filosofía. Más aun, es menester tomar en cuenta el carácter espiritual de las propias instituciones, no solamente el material.

Para el tema que nos ocupa, la enseñanza de la filosofía, estas consideraciones resultan importantes, ya que en la mayoría de los libros sobre filosofía, especialmente de bachillerato y hasta en algunos programas de estudio de este nivel educativo, se establece una jerarquización que podría calificarse de arbitraria y requiere de una mayor fundamentación, si es que la puede tener. Se postula un orden jerárquico de desarrollo que va del mito, como una forma primitiva y fantásica de explicar la realidad; se pasa a otra etapa más desarrollada representada por la religión, hasta llegar a un estadio superior, la filosofía. Esta concepción adolece de varios defectos y supuestos muy discutibles. En primer lugar, resulta prácticamente imposible afirmar categóricamente y ofrecer pruebas de esa jerarquización, en mucho parecida a la propuesta por Auguste Comte (recuérdese su polémica y famosa ley de los tres estadios por los que atraviesa la humanidad: teológico, metafísico y positivo) misma que no pudo probar, como tampoco la unidad de la humanidad por medio de la ciencia. En segundo lugar, no podemos decir que con el surgimiento de cada una de esas etapas o estadios: mítico, religioso y filosófico, haya habido una auténtica superación o progreso. En todo caso ello depende de lo que entendamos por superación o por progreso. En tercer lugar, es un hecho fehaciente que ni la religión ha sustituido al mito, ni la filosofía a la religión. Hasta nuestros días, especialmente en culturas como la nuestra, el mito, la religión y la

p.143
filosofía forman parte de diversas explicaciones y comportamientos humanos. Podrían darse más argumentos, respaldados con hechos de la vida cotidiana, pero consideramos que los tres expuestos bastan para demostrar el error en que han caído tradicionalmente la enseñanza de la lógica, la ética y la filosofía. Ello puede corroborarse en los programas de estudio de las diversas instituciones del nivel medio superior.

No se pretende, con lo afirmado, negar las diferencias entre los tipos de explicación, de conocimiento y de actitud que implican o conllevan el mito, la religión y la filosofía. Lo que se pone en tela de juicio y se niega es que haya una jerarquización y una sustitución y, peor aun, que en culturas como la nuestra se pretendan disociar esas tres formas de explicación o de conocimiento, de vida o como quiera llamárseles. El énfasis e interés por aclarar esto responde al impacto e influencia que tiene esa concepción, considerada por nosotros errónea, en la enseñanza de la filosofía y especialmente en el Colegio de Bachilleres. Provoca confusiones a los estudiantes, representa una negación de la cotidianidad. Significa una negación de la realidad vivencial, la filosofía se convierte así en algo ajeno a la vida cotidiana de los estudiantes, ello resulta totalmente contrario al logro de una mejor comprensión y valoración de la sociedad la naturaleza y de si mismo, lo cual es uno de los fines de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Otros fines importantes de esa enseñanza, relacionados también con las metas del bachillerato propuestas en Cocoyoc (1982) son: coadyuvar al logro de una cultura integral básica, de acuerdo con la época y etapa biopsicosocial del estudiante; colaborar a la realización de una primera síntesis personal, intelectual y moral social, como producto propio;

p.144
promover la adopción consciente de un sistema de valores proveniente de la crítica de las concepciones filosóficas de su tiempo. A partir de la crítica, racionalización y participación de los valores, conocimientos y asimilación de los cambios de la cultura de su medio y de la cultura universal se posibilita su participación en la transformación de la naturaleza y de la sociedad, de manera conciente, comprometida y responsable.

El análisis de la cultura en general no puede dejar de lado los elementos aparentemente intangibles: los valores, intereses, creencias, ritos mágicos y religiosos, que forman parte de lo que Hegel llamó el *espíritu de los pueblos* y que podríamos considerar como parte fundamental de las expresiones culturales, entre ellas las filosóficas, relacionados a su vez con las formas de integración social. Según Heráclito: "El acople invisible es más fuerte que el visible". Aquello que une o relaciona a los elementos de un conjunto, en este caso a los miembros de una cultura, de manera no directamente observacional, resulta más fuerte que aquello perceptible a simple vista. Así, los sentimientos, las creencias, los ideales, los valores, de los cuales sólo podemos llegar a percibir sus manifestaciones, resultan ser los vínculos más poderosos para la integración de los grupos humanos, aunque no necesariamente los únicos. Entre esas relaciones es necesario considerar las concepciones filosóficas, sobre las cuales, por cierto, Malinowski no hace referencia alguna.

Según Alfonso Reyes la inteligencia trabaja sobre diversas cosas: "Pero la inteligencia trabaja también como agente unificador sobre su propio ser inefable, sobre la inteligencia misma, y entonces se llama cultura. Ya no es el proceso físico -nivelación

p.145
geográfica-, ya no es el proceso geográfico -cosmopolitismo- ;
ahora es el proceso intelectual de la inteligencia (si se me per-
mite esta expresión algo alambicada) el cual se desarrolla en el
pasado se recoge en el presente y se orienta hacia el porvenir.
La continuidad que así se establece es la cultura, la obra de las
musas, hijas de la memoria (...)." (86)

La concepción de cultura que propone Alfonso Reyes nos remite a un aspecto fundamental para su análisis: el proceso intelectual de la conciencia, en ello podemos percibir cierta semejanza con la idea de Hegel acerca de la autoconciencia y el proceso del espíritu, sin dejar de lado el carácter material y necesario de las producciones culturales, así como la relación que la cultura tiene con la cotidianidad del sujeto y su vida material. Lo referente a la síntesis que la cultura representa del pasado, presente y futuro, como unificadora del pasado con el presente y su proyección hacia el futuro, es algo indiscutible.

Efectivamente, puede estarse de acuerdo en que: aun cuando toda cultura tiene un carácter histórico y, en este sentido, se va re-adequando a determinados contextos y circunstancias históricas, las tradiciones, costumbres y formas de vida de un momento presente necesariamente responden a un pasado y a su vez tienen relación con formas de vida futuras. No puede explicarse el presente sin hacer referencia al pasado, próximo o lejano, en el cual se pueden encontrar precisamente lo que muy acertadamente se han denominado desde diversos enfoques: raíces culturales. Es ese presente, que después se convertirá en pasado, el que proyecta la vida futura, representa la posibilidad de permanencia y desarrollo de la cultura de un grupo, de un pueblo, de una nación. El hu

mano se congrega en función de ciertos valores tradicionales, dados históricamente, pero también produce, crea, nuevos valores de diferente tipo, materiales, intelectuales y espirituales. Reyes no postula una jerarquía de valores, a diferencia de otros filósofos, ni separa la cultura nacional de la universal, lo cual enriquece su pensamiento e importancia.

Otro ilustre mexicano, el maestro Samuel Ramos, afirma en su polémica y famosa obra *El perfil del hombre y la cultura en México*: "(...) Entendemos por cultura no solamente las obras de la pura actividad espiritual desinteresada de la realidad, sino también otras formas de la acción que están inspiradas por el espíritu." (87)

Sin entrar en la discusión sobre la cultura mexicana generada por Ramos, es aceptable que la cultura en general no puede restringirse a producciones espirituales desinteresadas de la realidad, debe incluir también aquellas de orden práctico que el humano realiza. Refiriéndose a la diferente concepción que se tiene en otros países acerca de la cultura y de la prevaleciente en México, según el maestro Ramos: "(...). Para un francés, la palabra cultura no connota solamente obras espirituales, sino cierto ordenamiento de la vida entera dentro de normas racionales. La cultura puede encontrarse también en los más humildes actos del hombre, como la comida, la conversación, el amor, etc. (...)" (88)

Ciertamente, y no nada más para un francés, tanto en el ámbito individual como colectivo podemos identificar ciertos rasgos culturales, la cultura de una persona o de un pueblo, lo cual se

p.147
relaciona directamente con su grado de desarrollo. Así, sus cos-
bres, vestidos, hábitos, música, bailes, pasatiempos, comida, len-
guaje, creencias, etc., son elementos constitutivos del propio
ser, de una persona o de un pueblo.

Ya hemos dicho que la filosofía forma parte de la cultura, no
puede ser ajena a ella, esas formas de ser y formas de vida se
relacionan directamente con las cosmovisiones, concepciones
éticas, estéticas, metafísicas, epistemológicas, axiológicas, en
suma: filosóficas. Existe una estrecha relación entre el contexto
cultural y las reflexiones filosóficas. Obviamente, las reflexio-
nes filosóficas surgen a partir de las formas o modelos de vida,
se trata de productos culturales, de los cuales forma parte
también la enseñanza de la filosofía, la cual necesariamente tie-
ne que relacionarse con los contextos culturales, bien para refu-
tarlos, criticarlos y tratar de cambiarlos, ejemplos de ello se-
rían Tomás Moro, Sor Juana Inés de la Cruz y Samuel Ramos, o bien
para justificar las formas de vida y el contexto cultural de su
momento, un ejemplo evidente lo encontraríamos en Hegel, recuérd-
se la introducción a sus famosas *Lecciones sobre la historia de
la filosofía*, entre otras obras del ilustre filósofo alemán, en
las cuales manifiesta su abierta simpatía por el Estado prusiano
y por la cultura alemana.

La significación que pueda tener la enseñanza de la filosofía
depende directamente de su correspondencia con el contexto cultu-
ral, en el cual está inmersa dicha enseñanza y la reflexión filo-
sófica, de otra manera le parecerá al estudiante algo ajeno, ex-
traño y lejano de su vida. sin sentido alguno.

La enseñanza de la filosofía, en relación con la cultura, debe tender hacia una mejor comprensión por parte del estudiante de la sociedad, la naturaleza, el ser humano y de sí mismo. Comprender y valorar la cultura como algo propio, que le pertenece y le da sentido a la vida humana, que lo modela, lo forma de manera diferente y, al mismo tiempo, semejante a la de otros humanos pertenecientes a otras culturas, con diferentes valores, lo cual se relaciona con la posibilidad de una personalidad propia, que forma parte de la cotidianidad en la cual todos estamos inmersos, consciente e inconscientemente. Tener conciencia de esa inmersión nos permite una mejor comprensión y hace posible una transformación, entendida ésta como el paso de una forma de ser a otra, que no anula a la anterior, algo de ella se lleva consigo. Se trata de una superación en sentido hegeliano, humanizando más al ser humano y en este sentido enriqueciendo su propio ser. En toda cultura subyace una filosofía, la filosofía que produce una cultura se encuentra en relación directa con el modelo de ser humano y de vida que proyecta esa cultura.

La filosofía en el bachillerato forma parte de la cultura básica que se pretende proporcionar al estudiante de este nivel educativo. No se trata de formar especialistas en alguna de las áreas del conocimiento, sino de dotar al estudiante del instrumental teórico y metodológico necesario y suficiente para iniciarlo en la comprensión de determinados saberes y él, posteriormente, de acuerdo con sus intereses y necesidades profundice en ellos. Por otra parte, la cultura básica debe permitirle al estudiante aplicar y aprovechar adecuadamente esos conocimientos en los diferentes ámbitos de su vida; adquirir y desarrollar determinadas habilidades intelectuales y manuales, competencias, para resolver

determinados problemas inherentes a la vida humana, de tipo cotidiano o laboral, participar activa, consciente y responsablemente en la búsqueda de mejores condiciones de vida para él y la sociedad, asumir o crear un sistema de valores que orienten su desarrollo, adquirir una personalidad y criterios propios para tomar decisiones y no ser fácil víctima de prejuicios y fanatismos.

La reflexión filosófica puede colaborar a que el bachiller logre una concepción más justa de los fines de la vida, lo cual no puede ser propiciado por los conocimientos científicos y tecnológicos únicamente. En términos socráticos, se trata de que utilice y aproveche adecuadamente los conocimientos adquiridos en las diferentes materias que conforman el plan de estudios.

b) TRANSCULTURACION

Indiscutiblemente uno de los fenómenos más preocupantes en algunos países, como el nuestro, es el fenómeno denominado transculturación, entendido éste como deformación de ciertos valores y patrones culturales debido al contacto con otras culturas o formas de vida, de concebirla y vivirla, alterando las raíces culturales propias, en ocasiones de manera irracional. Este fenómeno llega a estar asociado con intereses de dominación económica y política de grupos e incluso países cuya tendencia imperialista es a todas luces notoria. La dominación cultural puede asociarse con la ideología y la enajenación, depende tanto de agentes externos como internos.

p.150

Según el maestro Samuel Ramos: "México se ha alimentado, durante toda su existencia, de cultura europea, y ha sentido tal interés y aprecio por su valor, que al hacerse independiente en el siglo XIX la minoría más ilustrada, en su empeño de hacerse culta a la europea, se aproxima al descastamiento (...)" (89)

Sin estar totalmente de acuerdo con la teoría de Ramos sobre la cultura mexicana, debemos aceptar que ciertamente a partir de la conquista de la Gran Tenochtitlan y hasta nuestros días, México ha padecido una serie de invasiones culturales, en ocasiones promovidas por minorías ilustradas de mexicanos, como él les llama, pero también en ocasiones promovidas por los intereses hegemónicos, económicos y políticos, de ciertos grupos o países, practicantes del neocolonialismo y cuya ambición de poder parece no tener límites.

Estas sucesivas transculturaciones padecidas por México, han impedido un desarrollo cultural armónico y homogéneo, que se identifica fácilmente en las diversas manifestaciones culturales de las diferentes épocas de nuestra historia.

Mediante la transculturación se asumen ciertos valores, espirituales e intelectuales, costumbres, formas de vida, formas de ser, creencias, formas de pensar, concepciones del mundo, la naturaleza, la vida; la sociedad y el ser humano, provenientes de una cultura totalmente ajena y extraña.

Parece necesario, antes de proseguir, hacer una distinción en

p.151

tre la transculturación, en términos de Ramos: imitación, y la asimilación, incorporación conciente, uso o empleo adecuado y coherente de elementos culturales ajenos, de acuerdo con ciertas necesidades individuales o sociales. Sería una necedad rechazar a priori, menos aun en las circunstancias actuales, todo aquello proveniente del extranjero. La xenofobia es tan perniciosa como la xenofilia. Por otra parte, es un hecho evidente el carácter dialéctico o afectación recíproca resultante del encuentro o contacto entre dos culturas, especialmente cuando en ellas hay autenticidad. Lo contrario, y es lo preocupante, es la imposición o adopción de ciertos valores y comportamientos que responden a intereses hegemónicos, económicos y políticos contrarios al desarrollo de los seres humanos y de un país.

En la imitación no se trata de incorporar selectivamente los elementos de otra cultura, sino de sustituir, hasta ilógicamente, una cultura por otra o bien los elementos de una por los de otra. Esto puede relacionarse también con la ideología de un grupo dominante o con aspiraciones de dominio, lo cual tiene mucho que ver con la lucha por el poder y el control social.

La cultura que se adopta, se impone o pretende establecerse, generalmente es aquella que mejor se adecua a un proyecto político y económico, de un grupo social o de un país. Este fenómeno llega a representar una lucha ideológica y una agresión simbólica para quienes participan de una resistencia cultural, esto es, quienes defienden sus raíces culturales y se niegan a ser sometidos a una aculturación.

La transculturación abarca diferentes niveles y ámbitos de la vida humana. Puede percibirse lo mismo en ciertas modas de vestir o arreglarse el pelo, lo cual puede no tener una gran importancia, que en formas y proyectos de vida, y eso ya es más preocupante. Esto se manifiesta no solamente en jóvenes, sino también en adultos, luego no siempre es producto de la edad como suelen decir algunos, el problema es más profundo. Las modas suelen ser pasajeras, pero los valores y formas de vida se arraigan y generan ciertos comportamientos, en ocasiones poco deseables y hasta destructivos para el ser humano.

Como parte de la imitación hay también la adopción de modelos y tendencias educativas, los cuales tienen particular importancia y relevancia para la enseñanza de la filosofía. Sería prácticamente imposible hacer una descripción histórica aquí de cómo ello ha influido en la educación mexicana, por sí mismo este tema ameritaría una investigación especial, sobre lo cual ya existen algunos estudios, entre ellos podemos mencionar los de Francisco Larroyo y los de Ernesto Meneses Morales. (90) La adopción de modelos y tendencias educativas ajenos a la realidad mexicana, como producto de una imitación, ha sido motivo de críticas en diferentes momentos históricos y desde variadas posiciones políticas y filosóficas, sin que algunas de ellas hayan tenido eco.

Ya en 1823, José María Luis Mora había criticado la adopción de ideas y prácticas educativas ajenas a la realidad mexicana, refiriéndose al Colegio de San Ildelfonso y a la Universidad Nacional de México. En 1934, 111 años después, Samuel Ramos también se manifiesta en contra de la adopción de modelos educativos de otros países, lo cual tiene que ver con la transculturación.

Según Ramos: "La idea directriz de la actual educación mexicana es lo que -valiéndonos de una imagen- se puede llamar la concepción instrumental del hombre. No será otro el resultado que se obtenga de orientar la educación individual hacia el especialismo técnico y aun hacia las profesiones liberales. Sólo cierta urgencia biológica ha impelido a aceptar en nuestro país el sentido instrumental que la cultura tiene en Estados Unidos, en donde todos los grados de la educación, desde la escuela primaria hasta la Universidad, se rigen unilateralmente por el principio del adiestramiento técnico (...)" (91)

La crítica realizada por el maestro Ramos sigue siendo vigente hasta nuestros días, la imitación impacta cada vez con mayor fuerza y penetración a la educación mexicana en general y, por ende, al bachillerato y a la enseñanza de la filosofía. No puede negarse la importancia de la educación científica y tecnológica, pero tampoco puede postularse ésta como la única condición, necesaria y suficiente, para el desarrollo del país y del ser humano. No puede ni debe minusvalorarse la importancia de una formación humanística. Esto se relaciona directamente con la necesidad de la enseñanza de la filosofía.

El carácter humanístico de la educación y del bachillerato en especial no es contrario a la formación científica y tecnológica. Resulta coherente con los objetivos del bachillerato y planteamientos de diversos especialistas e investigadores de este nivel educativo. Se trata de buscar una unidad orgánica no necesariamente de substituir un tipo de educación por otro.

La enseñanza de la filosofía en relación con la transculturación, debe orientarse hacia una reflexión crítica sobre los valores y formas de vida que proponen culturas ajenas o extrañas a la nuestra, analizar en qué medida se adecuan o son incongruentes con la cultura propia. No se trata de rechazar arbitrariamente todo lo que venga del extranjero, lo extraño; sino de asimilar, analizar racionalmente y proceder selectivamente. Se trata de acceder a la universalidad pero sin perder la especificidad, de acuerdo con nuestra circunstancia, la cual es parte del Ser. La adecuada selección de los elementos de otras culturas se relaciona directamente con la identidad, entendida como reconocimiento y fortalecimiento de la cultura propia, la pérdida de la identidad cultural conlleva, entre otras cosas, la enajenación.

c) ENAJENACION E IDENTIDAD CULTURAL

Tal vez uno de los problemas más graves que enfrentan países como el nuestro, con una fuerte dependencia económica y, en consecuencia, política, sea el de la enajenación, entendida ésta como la pérdida de conciencia de la realidad, volverse un extraño ante sí mismo, sentirse ajeno a uno. Según Hegel, la enajenación es una de las etapas de la conciencia en que ésta se siente extraña, no se reconoce como tal, hasta que llega a la etapa de la autoconciencia, en la cual ya se reconoce a sí misma. Para Marx, la enajenación consiste en el extrañamiento que experimenta el sujeto ante su propio trabajo, ante su obra, como resultado del modo de producción capitalista en el cual hasta el trabajo se cosifica, se mercantiliza. Marx asocia a la enajenación con los intereses económicos, con la explotación y negación del ser humano. La ena-

p.155
enajenación viene a significar el des-conocimiento de la realidad, sentirla como algo extraño, ajeno al propio ser del sujeto víctima de la enajenación. Este fenómeno puede ser producido por diversos factores y en él juega un importante papel la ideología.

La enajenación se encuentra asociada con la dominación económica, política e ideológica, incide en prácticamente todos los ámbitos de la vida humana, implica un sentimiento de desigualdad hacia otro, al cual se atribuye determinada superioridad sobre el enajenado. Según el maestro Zea: "Las relaciones de dependencia son resultado de la relaciones de desigualdad que guardan entre sí los miembros de una sociedad. (...) Ahora bien, la relación de igualdad entre los miembros de las sociedades nacionales e internacionales no se da, precisamente, a partir de la renuncia de la identidad de cada uno de ellos sino, por el contrario, a partir de ella misma. La igualdad no se da en la sumisión de una identidad a otra, que esto implica el aceptar ser como "el otro" renunciando a lo que le es propio (...)" (92)

Ciertamente, desde la conquista de la Gran Tenochtitlan, la historia de México y de otros países semejantes en cuanto a proceso histórico, ha estado caracterizada por sucesivas dominaciones y, en consecuencia, relaciones de inferioridad con respecto de países como España y los Estados Unidos de América. Esas dependencias se relacionan a su vez con determinadas formas de enajenación y pérdida de la identidad, en lo cual juegan un papel fundamental los factores culturales. Así, los españoles emplearon diferentes medios para negar y tratar de desaparecer las culturas prehispánicas. Dentro de los medios empleados, la evangelización y la educación tuvieron suma importancia, en los cuales estuvo pre-

p.156
sente también cierta filosofía escolástica. Al negar las raíces culturales, entre las cuales se encontraban las creencias religiosas y educativas de los americanos, mitos y formas de vida, se les enajenó, perdiendo así su identidad, esto es, el conocimiento y re-conocimiento de sí mismos. La violencia física es acompañada de una agresión simbólica. Sin embargo, es justo reconocer que ha habido también un autosometimiento a lo largo de la historia de México, que puede interpretarse como una autodenigración, pérdida voluntaria de la identidad, lo cual puede considerarse aún más grave: "Ya que los pueblos que se autodenigran, los que renuncian a su propia identidad, decía Martí, nada pueden oponer a las naturales ambiciones de pueblos y hombres que se consideran superiores" (93)

El autosometimiento, pérdida de identidad y preferencia por lo extranjero, llamado por algunos malinchismo, no se presentó únicamente en el momento de la conquista. Este fenómeno se ha hecho patente en diversos momentos de nuestra historia, aún en nuestros días es evidente su presencia en diferentes comportamientos.

La enajenación se manifiesta de diferentes maneras y no es propia únicamente de quien padece la dominación. Podría hablarse de enajenación también en quien ejerce la dominación. El enajenante o "enajenador" también llega a perder su identidad e incluso la dimensión de la realidad y, por ende, el conocimiento de esa realidad. Puede resultar, vélgase la metáfora, como el mentiroso que llega a creer en la veracidad de sus propias mentiras.

Enajenación y alienación pueden considerarse sinónimos. En ese sentido cuando la educación y , en el problema que nos ocupa, la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres, aleja al estudiante de su realidad, contribuye a fomentar la enajenación, la alienación. Pero si esa educación y la enseñanza de la filosofía se orientan a evidenciar la enajenación de la sociedad y de los sujetos que la conforman, así como los medios empleados para ello, entonces puede ayudar al re-conocimiento de la realidad, a asumir una actitud crítica, una posición consciente de la realidad y dominación ideológica que se padece, así como de sus efectos e implicaciones en los diversos comportamientos y actitudes del ser humano, una educación como praxis de la libertad. Según Mario Magallón: "La educación en la actualidad no persigue formar hombres para la libertad sino condicionados al sistema del poder que aliena, somete y automatiza a los individuos. Más allá de esto, impide que se piense al conocimiento como un todo y se tome conciencia de la situación que se vive." (94)

La enseñanza de la filosofía, desde esta perspectiva, debe colaborar a la des-enajenación, des-alienación, re-conocimiento, de la propia identidad. Esa fue precisamente la intención que se manifestó desde la primera modificación de los programas de la materia de Filosofía del Colegio de Bachilleres, en la cual hubo la oportunidad de participar como miembro de la comisión elaboradora. Así, el "Programa de la asignatura de Filosofía II" de Marzo de 1985, incluía: "Problemática moral en América Latina" (2.2); y "Problemática estética en América Latina" (2.3). En los actuales programas de Filosofía (I y II), sigue presente la idea de que el estudiante conozca las características de la filosofía de y en América Latina, desde la época prehispánica hasta nuestros días,

p.158
en co-relación con las características del quehacer filosófico europeo. Se pretende que el estudiante comprenda y valore en su justa dimensión los temas y problemas filosóficos que han preocupado y preocupan actualmente a los filósofos latinoamericanos. Entre esos problemas se encuentran: la identidad, la liberación y la enajenación.

Es necesario en la enseñanza de la filosofía, entre otras cosas, mostrar al estudiante la relación que tiene la filosofía con su cotidianidad y la problemática en que estamos inmersos, hacer lo partícipe de algo que le pertenece, que forma parte de nuestro ser y forma de ser, costumbres y raíces culturales como producto de un mestizaje, del cual no podemos renegar, pues es parte de nuestra esencia, guiarlo al compromiso histórico, en el cual el re-conocimiento de nuestra propia identidad resulta un factor fundamental. Según Mario Magallón: "(...) la filosofía latinoamericana, desde nuestra perspectiva, es la filosofía que busca propiciar la lucha contra los imperialismos y afianzar el compromiso con la liberación de los oprimidos (...) por esta razón, la filosofía latinoamericana rompe con el tradicionalismo filosófico para dejar ver el rostro propio, aquél que en nada desmerece al lado de cualesquiera otros, pero que se sabe diferente y no busca igualarse miméticamente." (95) Este proyecto de los setenta tiene actualidad hoy, bajo otras condiciones.

El reconocimiento de nosotros mismos conlleva la emancipación ideológica, coadyuva a la liberación e independencia intelectual y espiritual, a la defensa de nuestra identidad y la de aquellos que padecen el sojuzgamiento y la opresión. Claro es que en este

p.159
proceso de liberación no basta la enseñanza de la filosofía, es necesaria la participación de otros agentes y factores, pero la toma de conciencia resulta importante para la des-enajenación.

La reflexión filosófica y su enseñanza no pueden circunscribirse sólo a problemas que resultan abstractos o complejos, dada la etapa biopsicosocial de los estudiantes de bachillerato, deben contemplar también la cotidianidad, en la cual está presente la identidad de los individuos y la sociedad. Al respecto, el maestro Horacio Cerutti afirma: "La vida cotidiana reitera gestos y rituales que permiten la identificación. Hasta de la comida es necesario hacer una trinchera para garantizar un mínimo de espacio a la reproducción de una identidad propia. ¿Es esto negarse a la universalización? De ninguna manera. Sólo siendo alguien es posible aportar a una historia común. Es ese ser alguien lo que se está socavando minuto a minuto" (96)

No se trata de caer en un chauvinismo o una exacerbada xenofobia, un arbitrario rechazo a todo lo que provenga del extranjero, lo extraño, sino de ser más selectivos, más críticos, conscientes de aquello que se está adoptando y que es necesario adaptar, de acuerdo con nuestras necesidades y circunstancias históricas y proyectos de vida. Conservar la identidad no significa cerrarse a todo lo ajeno a nuestra cultura, esto cancelaría la posibilidad de mejorar e incluso la actualización y renovación necesaria para la permanencia. La cultura como acto poético requiere del movimiento, del cambio, de la adecuación histórica. Se trata de acceder a la universalidad, pero sin perder, la peculiaridad, esto es la esencia, la identidad.

Es necesario reconocer la importancia que la transculturación puede tener para el desarrollo individual y social, cuando ésta consiste en una *asimilación* consciente de los valores, conocimientos y comportamientos de otras culturas. Si se selecciona aquello útil para el enriquecimiento y desarrollo cultural del sujeto o país, entonces la transculturación resulta benéfica. Por el contrario, si sólo se copia acríticamente, los resultados serán perjudiciales.

Ahora, tal vez más que nunca, dadas las circunstancias históricas, México requiere re-afirmar su identidad. Según el maestro Rafael Moreno: "La necesidad crece con dos circunstancias irreversibles para la nación y los mexicanos: una participación en la globalización de la economía, uno de cuyos efectos es la firma del TLC, y una integración a la mundialización de la cultura. En ambos casos los mexicanos corren el peligro, o de no desarrollar sus potencialidades o no alcanzar su propia historia, si no practican la identidad nacional." (97)

La afirmación del maestro Moreno merece una profunda y seria reflexión sobre los perjuicios que pueden traer consigo las relaciones y compromisos comerciales del país, así como la mundialización de la cultura. Efectivamente, si no se practica, promueve y fomenta, la identidad nacional, en todos los ámbitos de la vida humana, entre ellos el educativo, no sólo de tipo escolar, los efectos pueden ser nocivos para el desarrollo de los mexicanos. Sin embargo, existe la posibilidad de aprovechar esas circunstancias para mejorar las condiciones de vida, productiva y valorativa, de los mexicanos.

La identidad cultural se relaciona con la producción y actividad filosófica. Un pueblo, para llegar a su vocación histórica, debe crear filosofía, entre otras cosas, es ésta la corona de la cultura. La dependencia intelectual es tan grave como la de carácter económico.

Participar de la producción y discusión filosófica mundial, no significa minusvalorar o negar la proveniente de otras culturas, sino valorarlas y ubicarlas en su justa dimensión. No copiar acriticamente, sino selectivamente, asimilarla desde dentro. Desde nosotros y a partir de nosotros, de acuerdo con nuestra circunstancia y necesidades. La mera copia o repetición esclaviza.

Desafortunadamente, todavía hay quienes niegan o desdeñan la creación o producción filosófica de los mexicanos y latinoamericanos, incluso su capacidad para hacerlo. Esta falta de reconocimiento, actitud muy discutible y polémica, repercute en la enseñanza misma de la filosofía.

La reafirmación se da ante el otro mediante la afirmación del propio yo. En este proceso dialéctico, al re-afirmarse ante el otro el yo se reafirma ante sí mismo. No puede aspirarse al reconocimiento por parte del otro si no hay también un auto-reconocimiento y reconocimiento del otro.

Los ámbitos epistemológico y axiológico se relacionan con el de carácter ontológico, de hecho, conforman una unidad. El sujeto se comporta y actúa ante el otro de acuerdo con el conocimiento y significación de ese otro, esto a su vez se relaciona con la

valoración de sí mismo y del otro. De acuerdo con ello, acepta o rechaza, modifica, afirma o reafirma su propio ser y forma de ser, esto posibilita además la modificación o reafirmación. La cultura forma parte intrínseca de la ontogénesis del ser humano y de los pueblos, éstos a su vez son los creadores y preservadores de la cultura.

El conocimiento y reafirmación del ser y la cultura forma parte de la identidad y la enajenación, las cuales representan dos polos opuestos, dos actitudes diferentes, implican dos formas y modelos de vida, ser, conocer y estar en el mundo, ante los otros y ante uno mismo. La enajenación conlleva el sometimiento, la identidad se relaciona directamente con las posibilidades de libertad, de liberación y realización. De acuerdo con lo expresado, la enseñanza de la filosofía en el bachillerato debe orientarse hacia la desenajenación y al reconocimiento de la identidad propia del estudiante y de nuestro país, entre otras cosas.

REFERENCIAS.

- 83) Malinowski Bronislaw, *Una teoría científica de la cultura*, Tr. A.R. Cortazar, Sarpe, Col. Grandes pensadores, Madrid, 1984, pp. 60-61.
- 84) *Idem.* p. 59.
- 85) *Idem.* p. 90.
- 86) Reyes Alfonso, "Atenea Política" en: *Obras Completas*, Tomo XI Fondo de Cultura Económica, México, p. 93.
- 87) Ramos Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*, en: *Obras completas*, Tomo I, Universidad Nacional Autónoma de México, 2da. reimp., México 1990, p.103.
- 88) *Idem.* p.115.
- 89) *Idem.* p. 97.
- 90) Cfr. Meneses Morales Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, Porrúa, México, 1983.
- 91) Ramos Samuel, *Op. Cit.* p. 141.
- 92) Zea Leopoldo, *Latinoamérica en la encrucijada de la historia*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, Col. Nuestra América, 1, México, 1982, pp. 121-122.
- 93) *Idem.* p. 122.
- 94) Magallón Anaya Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, Col. Nuestra América, 39, México, 1993, p. 69.
- 95) Magallón Anaya Mario, *Dialéctica de la filosofía latinoamericana*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, Col. 500 Años Después, México, 1991, p. 13.

- 96) Cerutti G. Horacio, *Presagio y tónica del descubrimiento*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, Col. 500 Años Después, México, 1991, p. 30.
- 97) Moreno Montes de Oca Rafael, "Cómo reflexionar sobre la identidad nacional" en: *Anuario 1993*, Publicación del Seminario de Cultura Mexicana, ediciones del Seminario de Cultura Mexicana, México, 1994, p. 209.

p.165

**VI PERFIL DEL PROFESOR DE FILOSOFIA
DEL COLEGIO DE BACHILLERES**

a) PERFIL ACADEMICO

La licenciatura de filosofía, en nuestro país, es una de las que presenta mayor heterogeneidad en los planes y programas de estudios. Esto se relaciona con las diferentes instituciones que imparten la carrera y al interior de las mismas instituciones, especialmente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. De la cual históricamente han egresado la mayoría de los actuales profesores de filosofía de los niveles Superior y Medio Superior, sin minusvalorar la importancia que han tenido los maestros procedentes de diferentes países demostrando, en ocasiones, mayor profundidad e interés por analizar el pensamiento filosófico mexicano y latinoamericano que algunos compatriotas, lo cual se relaciona directamente con los problemas mencionados acerca de la identidad y la enajenación, además de la poca o nula estima hacia nosotros mismos.

De acuerdo con lo expresado, el perfil académico de los profesores de filosofía del Colegio de Bachilleres, y podemos extender lo al de los profesores de filosofía de otras instituciones, presenta características muy heterogéneas. Sería prácticamente imposible precisar cuáles son los conocimientos específicos que tiene el egresado de la carrera de filosofía de la UNAM. Y de ella provienen más del 80% de los profesores de las materias de Métodos de investigación y de Filosofía del CB. Lo mismo podríamos decir de sus habilidades, aptitudes, actitudes y valores de diverso tipo, lo cual incide en su ideología. Siendo así, algunos le dan ma

p.166
por importancia a las condiciones económicas y políticas que a otros factores para explicar y enseñar la filosofía; otros los desdeñan, por considerar a la filosofía algo tan puro o científico que les parece una aberración aludir a ellos para explicar el quehacer y la reflexión filosófica. Desde luego los ejemplos pueden ser más variados y abundantes, aunque es necesario reconocer el mérito de quienes mantienen una auténtica actitud filosófica, eso les permite no caer en dogmatismos ni fanatismos y no tratan de imponer su filosofía o, peor aun, su ideología.

Las características, o perfil valorado del egresado de la carrera de filosofía, se relacionan directamente con el perfil académico del profesor de filosofía del CB. Esto es, hay quienes profesan -siguen fielmente- el positivismo, el neo-positivismo o el positivismo lógico, el marxismo o el neo-marxismo, el existencialismo, el tomismo o el neo- tomismo, el intuicionismo o diversos ismos que podrían ser motivo de una seria y profunda investigación filosófica, política, sociológica e incluso psicológica, lo cual rebasa los objetivos de este trabajo.

Las afirmaciones precedentes están basadas en entrevistas y experiencias de diverso tipo que pueden comprobarse por medio de métodos y técnicas de investigación científica. Para ello bastaría analizar el plan de estudios de la FF y L de la UNAM y aplicar un cuestionario o encuesta sobre las corrientes o tendencias filosóficas de los profesores de filosofía del CB.

La heterogeneidad de tendencias filosóficas de los profesores de filosofía, producto del perfil profesional, no debe considerarse una característica negativa o limitativa. Esta diversidad

p.167
puede permitir una mayor riqueza de la reflexión y discusión filosóficas, lo cual resulta benéfico para profundizar en algunos temas y contrastar diferentes respuestas y propuestas teóricas y prácticas de carácter filosófico y corregir posibles errores. El problema, lo negativo, se presenta cuando caemos en dogmatismos, falta de respeto y actitudes de intolerancia hacia otras posiciones teóricas, lo cual históricamente ha demostrado producir un retroceso en cualquier área del conocimiento, no solamente en la filosofía. Las ciencias sociales en general requieren de sólidos fundamentos y correcta argumentación, no puede caer en fanatismos y prejuicios relacionados con el dogmatismo. Pero tampoco pueden, ni deben, evitar la discusión objetiva y racional, la pluralidad puede resultar positiva y enriquecedora para el conocimiento.

Otro factor importante que incide en el perfil del profesor de filosofía del CB y de otras instituciones educativas es el de la titulación. Más del 60% de los profesores de esta materia no han presentado su tesis de licenciatura, por diversos motivos y circunstancias, sin que ello minusvalore sus capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes. La titulación no garantiza de manera alguna la competencia profesional en ninguna área del conocimiento, pero sí llega a influir en las oportunidades laborales y por consiguiente en los ingresos económicos. Cabe hacer notar que este problema no es privativo de la licenciatura en filosofía. Al respecto vale la pena analizar las declaraciones de altos funcionarios de diferentes instituciones que se reunieron en la ciudad de Puebla, en la XXVI Asamblea General de la ANUIES (23 de julio de 1995) en ella el rector de la Universidad Autónoma Metropolitana, Julio Rubio Oca, afirmó: "En la actualidad, 30% de los 133 mil

p.168

344 profesores universitarios que hay en México no cuenta con título de licenciatura. (...) de ese total sólo 10% tiene maestría y entre 2 y 4 por ciento doctorado." (98)

Dada la insuficiencia de personal titulado en la carrera de filosofía, el CB ha aceptado el ingreso, como profesores de esta materia, de estudiantes que hayan cubierto el 100% de los créditos establecidos para la licenciatura, con condiciones tales como un compromiso de titulación en un tiempo determinado, al cabo del cual, si no cumple con lo acordado, no se renueva el contrato laboral. Para el personal con definitividad en la institución se han implementado becas de titulación. Es necesario reconocer el esfuerzo e interés demostrado para promover la superación del personal académico en general, tanto en el CB como en la ENP, el CCH y otras instituciones.

El problema de la falta de personal titulado en filosofía, ha obligado a algunas instituciones a habilitar como profesores de filosofía a profesionistas de muy diversas áreas, a veces muy lejanas a la formación profesional requerida para la impartición de la materia. Cabe hacer notar que el CB, desde su fundación ha asignado la impartición de las materias de Métodos de investigación y Filosofía sólo a egresados de esta carrera. Los plantales incorporados y los de otras ciudades esta medida no siempre pueden respetarla cabalmente, por la carencia de personal, sin descartar otros motivos de muy diversa índole, entre ellos el favoritismo o las relaciones personales con ciertos profesores.

En los últimos años ha habido en el país un intento por mejorar la calidad de la educación, modernizarla, lo cual podemos asociar con el proceso de globalización económica mundial y con los compromisos contraídos por el Estado mexicano con otros países, especialmente con los EUA, quienes históricamente desde el siglo XIX han influido en las decisiones políticas y económicas de México. Otros factores a considerar en la pretensión de elevar la calidad de la educación son: los avances científicos y tecnológicos, las necesidades y problemas propios del país y su devenir histórico, la exigencia de lograr una autosuficiencia en la producción natural e industrial, la aspiración de mejorar las condiciones y calidad de vida material e intelectual de la población.

El CB, como parte del sistema educativo, también ha tratado de mejorar y actualizar sus planes y programas de estudio. Dentro de ese proceso se ubica la pretensión de diseñar un "Modelo educativo del Colegio de Bachilleres" de acuerdo con las características y necesidades del país, los avances científicos, tecnológicos, pedagógicos y filosóficos, las características de la población docente y estudiantil, entre otros factores. En ese Modelo Educativo se postula el "perfil del docente" o académico, de la institución, el cual se expresa en términos de competencias generales que deben poseer todos los profesores, mismas que aún están sujetas a revisión y discusión. En el Modelo Educativo se establecen hasta la fecha (Feb.96) las competencias necesarias para el logro de una práctica educativa de alto nivel, éstas abarcan aspectos de carácter pedagógico, psicológico, cultural, ético y, por supuesto, de dominio conceptual de la materia. Res-

p.170
pecto a esta última, se establece la necesidad de: "02 El conocimiento y manejo de las teorías, conceptos y evolución del campo de conocimientos, objeto de su función académica." (99)

La exigencia, para la impartición de cualquier materia, de un sólido dominio de los principios y fundamentos de ella, así como de su origen y desarrollo histórico, resulta indiscutible. Este conocimiento, por parte del profesor, repercute directamente en la posible comprensión de los estudiantes sobre la temática y problemática propia de la disciplina o ciencia en cuestión, para el caso que nos ocupa, la filosofía.

Otra de las competencias señaladas en el perfil del académico, importante para nuestro tema de interés, se refiere a: "03 El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función." (100). Lo anterior nos remite a un aspecto fundamental de la educación en general, la necesidad de una conjunción coherente entre el "qué" y el "cómo" se va a enseñar y a evaluar. Tal vez sería necesario establecer el "cómo" se va a aprender, aunque puede estar incluido en el proceso mismo de la enseñanza. No basta el conocimiento de la materia para impartirla adecuadamente.

La necesaria conjunción entre el dominio conceptual de la materia y las cuestiones psicopedagógicas se reafirma, dentro del perfil del docente, al establecer dentro de las competencias: "03 El interés por su superación como académico en lo disciplinario, lo psicopedagógico y en su práctica cotidiana, de manera responsable y comprometida." (101). Para ser competente, sobre todo en

p.171
la actividad docente, resulta fundamental la actualización profesional. El conocimiento sobre los cambios o surgimiento de nuevas teorías relacionadas con la materia que se imparte y con cuestiones de carácter psicopedagógico incide directamente en un mejor desempeño de la docencia, una mejor preparación y formación de los estudiantes. Esto se relaciona, evidentemente, con la formación y actualización de profesores, lo cual se tratará en el subtema (c).

El perfil del académico, de cualquier materia, exige tomar en cuenta tanto los conocimientos inherentes a la profesión que se ejerce como los de carácter psicológico, pedagógico, e incluso, filosófico. A la fecha no existe en el CB un perfil específico por materia o área de conocimiento. A manera de propuesta, el perfil del profesor de filosofía debe incluir, entre otras, las siguientes características o competencias, sólidos conocimientos sobre: 1) el surgimiento y devenir histórico de la filosofía, principales corrientes y representantes; 2) el origen y desarrollo histórico de las diferentes disciplinas filosóficas y sus inter-relaciones; 3) las relaciones históricas de la filosofía con los diversos ámbitos de la cultura, con la ciencia en general y las ciencias en particular; 4) los fundamentos y manejo de diferentes métodos filosóficos y científicos, así como; 5) el análisis, elaboración e interpretación de textos y argumentaciones filosóficas.

La especificidad de la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía exige una adecuación de las competencias de carácter psicológico y pedagógico a los fines y objetivos de los niveles

p.172
educativos, programas y planes de estudio, pero también a los fines propios de la filosofía y su enseñanza, entre los cuales cobra especial relevancia la formación del ser humano.

El perfil del profesor de filosofía debe incluir, en las competencias de carácter pedagógico, sólidos conocimientos y un adecuado manejo de: 1) técnicas didácticas, especialmente de aquellas que mayor relación tienen con la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía, reflexión y análisis filosóficos, coherentes con; 2) teorías epistemológicas fundamentadas y adecuadas para promover la reflexión filosófica; 3) procedimientos e instrumentos de evaluación coherentes con las características de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, y; 4) selección y diseño adecuados de material didáctico relacionado con la filosofía, de acuerdo con los objetivos e intenciones del bachillerato.

Las competencias que debe poseer y desarrollar el profesor de filosofía, necesariamente tienen que relacionarse no solamente con los conocimientos que va impartir sino también, y fundamentalmente, con la formación de los jóvenes estudiantes.

Cabe hacer notar que el perfil académico planteado en el "Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres" aún se encuentra sujeto a revisión, pero los planteamientos esenciales, referentes a las competencias que debe poseer el docente de la institución, tendrán variantes mínimas.

Es evidente que hay un marcado interés por conjuntar el dominio que el profesor debe tener sobre su área de formación profesional con aspectos de carácter psicopedagógico, epistemológico,

p.173
didáctico, axiológico y social, lo cual resulta loable. Esta conjunción de diferentes factores que inciden en la práctica educativa se pueden identificar en los diferentes tipos de cursos y talleres que imparte la institución por medio del Centro de Actualización y Formación de Profesores del CB lo cual será analizado en los apartados (c) y (d) de este capítulo.

b) PERFIL SOCIOECONOMICO

Al igual que los docentes de otras materias y de diferentes instituciones, la situación socioeconómica de los profesores de filosofía es precaria. Los ingresos que se obtienen por las actividades docentes históricamente se han caracterizado por ser bajos. Los salarios en la mayoría de las instituciones de los diferentes niveles educativos resultan insuficientes para cubrir un presupuesto familiar, por muy modesto que sea éste.

En distintos informes de gobierno, desde hace ya varios sexenios, se ha reconocido públicamente lo bajo que resultan los salarios del magisterio mexicano y cómo esa situación repercute directamente en el rendimiento de los profesores y "baja calidad" de la educación que imparte el Estado. Nótese el término eminentemente empresarial que, sobre todo, en los últimos años se ha popularizado. El Colegio de Bachilleres no resulta ajeno a esa situación y se agrava más aún, entre otras razones, debido a la carencia de "horas liberadas" y al número máximo de horas clase que un profesor puede impartir. El reglamento establece 28 hrs., pero como las materias del área de Metodología-Filosofía tienen asigna

p.174
das 3 horas semanales, resulta que se reducen a 27 hrs. a la semana, lo cual representa atender a 9 grupos, casi siempre con un elevado número de alumnos, en ocasiones más de 50.

Aunque ciertamente los salarios por hora-clase son semejantes a los de otras instituciones públicas, incluso de nivel superior, en el CB se carece de tiempo asignado para preparar material de apoyo didáctico, las clases que se van a impartir, evaluar y atender a los estudiantes fuera del horario de clase, revisar y corregir trabajos o tareas, etc. Obviamente estas actividades deben ser realizadas, pero a costa del tiempo del propio profesor, esto es, sin remuneración alguna. Cabe hacer notar que en otras instituciones del mismo nivel educativo y, por supuesto, del nivel superior, sí existen horas liberadas, especialmente para los profesores de tiempo completo o medio tiempo. Tal es el caso de la ENP, el CCH y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN.

No es posible calcular el salario exacto, ni siquiera aproximado, que perciben los profesores del CB, pues varía de acuerdo con el tipo de nombramiento, categoría, horas asignadas, antigüedad, etc. El tipo de horario influye para poder tener otros ingresos, por ejemplo, si el horario es continuo o tiene horas intermedias sin clase, llamadas "ahorcadas" ya que no son pagadas e impiden otro tipo de actividades y por consiguiente mayores ingresos para los profesores.

La mayoría de los profesores de nivel medio superior, entre ellos los de filosofía, tienen que trabajar en otras escuelas, públicas o privadas e incluso dedicarse a actividades laborales le-

p.175
janas a la docencia. En el área de la filosofía estas labores son más difíciles de ubicar y encontrar, por el perfil mismo de la carrera, ya que los abogados, contadores, arquitectos o ingenieros encuentran más fácilmente trabajos adicionales y en ocasiones sus actividades docentes son complementarias; su mercado de trabajo por razones obvias es más amplio que el del egresado de la carrera de filosofía. Luego, los trabajos complementarios que realiza el profesor de filosofía, casi siempre, son actividades docentes en otras escuelas, llegando a impartir hasta 50 o más horas de clase a la semana, sin que pueda decirse que ello permita vivir sin presiones económicas. Obviamente esta situación repercute en el rendimiento académico y en la actitud ante los estudiantes.

La actual crisis económica por la cual atraviesa el país ha agravado considerablemente la situación socioeconómica de los profesores de filosofía, aunque esto ha repercutido prácticamente en todos los ámbitos de la docencia. Puede afirmarse categóricamente que el nivel socioeconómico de los profesores en general es muy bajo y, dadas las perspectivas económicas y políticas del país, la situación tiende a ser aún más precaria.

Las características socioeconómicas de los profesores de filosofía repercuten directamente en la formación y actualización docentes y, por ende, en el perfil académico, dado que es necesario trabajar todo el día, difícilmente queda tiempo para asistir a cursos y eventos que eleven el nivel académico.

El Colegio de Bachilleres fue una de las primeras instituciones que estableció, por cuenta propia, seminarios de tesis que se impartían los sábados, contratando asesores de tesis para ayu-

p.176
dar a quienes carecían de ella en cualquier área. Sin embargo, como los resultados no fueron del todo satisfactorios, dejaron de impartirse sin previo aviso ni explicación alguna, lo cual no fue motivo de discusión dada la carencia de un compromiso oficial o laboral por parte de la institución. El proyecto duró de 1975, año de fundación del Centro de Actualización y Formación de Profesores, hasta 1986 aproximadamente.

En los últimos años, a partir de 1993, el CB estableció un programa de becas, para titulación y para la realización o culminación de estudios de posgrado. Esta investigación es resultado de ese programa. Sin embargo, la situación socioeconómica de los profesores impidió que algunos pudieran aprovechar cabalmente esa oportunidad, dado que tienen compromisos laborales con otras instituciones y no siempre coincidían los horarios disponibles de los profesores con los horarios en que se impartían las clases para realizar los estudios de posgrado. Los resultados del programa todavía no pueden ser evaluados.

Es del dominio público la situación socioeconómica precaria de la mayoría de los profesores, de filosofía y en general de todas las áreas y niveles educativos. Por lo cual resultaría hasta ocioso presentar cantidades exactas y cuadros comparativos de los ingresos económicos que se perciben. Y aunque los altos funcionarios del sector educativo y de otros sectores, públicos y privados, reconocen abiertamente los salarios injustos que se pagan al magisterio en general, hasta la fecha no se vislumbra una mejoría a corto o mediano plazo de esa situación económica de pobreza padecida en la labor docente, lo cual repercute en el desarrollo educativo, cultural, político y social del país.

Entre las repercusiones de la situación económica del personal docente en general, podemos identificar: cierta desilusión y hasta frustración por no lograr satisfacer, en ocasiones, aún las necesidades más elementales. Pocos son los profesores que se atreven a recomendar el estudio de la carrera de filosofía, automáticamente se asocia ésta con una situación de miseria económica; el descontento o inconformidad política es manifiesto, de hecho, por un amplio sector de la población, no sólo magisterial, especialmente en los últimos años, aunque la actitud de crítica política por parte de los profesores resulta ya histórica. La sociedad ha perdido, en ocasiones con razón en otras sin ella, el respeto y hasta admiración por la labor docente, lo cual se evidencia en diferentes prácticas sociales. Pocos se atreverían a sugerir a los estudiantes esa actividad, menos aún a sus hijos. Desde luego estas son afirmaciones generales y no pretenden ser categóricas.

Tradicionalmente el perfil socioeconómico del egresado de la carrera de filosofía se ha relacionado con la docencia a nivel medio superior, hay poca o nula atención a algunas actividades laborales alternativas, por ejemplo la participación en asesorías personales o institucionales, de carácter educativo e incluso empresarial y político, dirección de centros educativos y culturales. En suma, la docencia en el nivel medio superior no es la única actividad a la cual está destinado el egresado de la carrera de filosofía, ciertamente es la más común, pero hay, aunque pocas, otras alternativas. Por otra parte, ninguna carrera profesional puede, por sí misma, garantizar una buena situación económica.

Desde luego los factores económicos no son los únicos que influyen en la calidad académica de los docentes, sería simplista y esquemático un planteamiento semejante. El salario no determina al buen profesor. Es necesario considerar otras cuestiones tales como falta de vocación profesional y magisterial, incluso aspectos de carácter personal, los cuales rebasan el perfil socioeconómico aquí planteado.

c) FORMACION DOCENTE

Desde el principio, el Centro de Actualización y Formación de Profesores del Colegio de Bachilleres (1975) tenía como objetivos lograr la participación de los profesores en la investigación de diversos temas y problemas relacionados con su área profesional. Para ello estableció cursos de Actualización y Formación y el desarrollo dentro de su propia profesión a través de cursos de posgrado. (102)

Resulta interesante que el aspecto de la investigación contemplara programas de titulación, aunque éstos no estuviesen vinculados con las instituciones de las cuales habían egresado los participantes, por no existir convenios o acuerdos oficiales.

El CAPP en sus inicios, al igual que el Centro de Didáctica de la UNAM y otros con funciones semejantes, tuvo una marcada influencia de la corriente psicopedagógica denominada "Tecnología educativa". Lo cual puede percibirse fácilmente en el diseño de los primeros programas de estudios basados en objetivos de aprendizaje de tipo eminentemente conductista y siguiendo fielmente a Bloom y otros autores de la época. Dicha tendencia puede notarse

p.179
también en los cursos de formación y actualización docente hasta 1986 u 87 aproximadamente. Posteriormente se incorporaron otras corrientes y tendencias, diluyendo ese carácter eminentemente conductista que privó, teórica y prácticamente, en la mayoría de las instituciones de nuestro país de los diferentes niveles educativos hasta la década de los ochenta.

El Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994 del Colegio de Bachilleres establece: "El Plan de Desarrollo Institucional de Mediano Plazo 1991-1994 del Colegio de Bachilleres define como uno de sus proyectos centrales: "El fortalecimiento y diversificación en la formación del personal académico" cuyo propósito es "contar con una planta docente con capacidad profesional, responsabilidad y actitud para responder a los retos que plantea el desarrollo del Colegio""(103)

La formación del personal académico se inscribe así como parte de la política institucional, vinculada íntimamente con los proyectos de desarrollo y objetivos del CB, no se trata de un proyecto de una Dirección o Departamento, se trata de un compromiso institucional, cuyo éxito o fracaso resulta trascendental.

"El Plan concibe la Formación del Personal Académico como un proceso permanente, flexible e integral, que debe ser congruente con los principios y filosofía institucionales y acorde a los avances educativos (...) y con la expectativa de lograr un perfil del personal académico que le permita cumplir de la mejor manera con las funciones que le corresponden" (104)

Es un hecho evidente que en la mayoría de las carreras profesionales no se recibe lo que podría denominarse una "formación para la docencia". Luego es necesario adquirir ésta por medio de la práctica misma de la enseñanza y no siempre resulta ser ésta la más idónea y adecuada, eso genera una serie de implicaciones cuyo impacto resulta difícil de calcular y predecir. Por lo tanto, el compromiso asumido por el CB resulta loable.

La permanencia y flexibilidad, así como el carácter integral del Plan para la Formación del Personal Académico son características necesarias en todo proyecto de este tipo, sobre todo si se considera la diversidad de formaciones e intereses profesionales de los profesores. El CAFP tiene dos áreas administrativo-académicas: el Departamento Académico, donde se planean, diseñan, organizan y operan los cursos o talleres del área psicopedagógica que apoyan los aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, la didáctica y las teorías pedagógicas, psicología del adolescente, etc.; y el Departamento de Actualización y Actividades Colegiadas, el cual profundiza en el conocimiento, análisis y modificación de los programas de estudio de las diferentes asignaturas, a través de cursos y talleres, en ellos participan los profesores de acuerdo con sus áreas de conocimiento, se imparten cursos y seminarios de profundización y actualización en algunos temas y problemas de áreas de conocimiento específicas. Los cursos y talleres se agrupan en tres áreas binomiales denominadas: Campo Disciplina didáctica (D-D); Campo Académico-Estudiente (A-E) y Campo Educación-Sociedad (E-S).

El objetivo general del Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994 busca: "Propiciar el aprendizaje de todo aquello que necesita ser, conocer y hacer el académico del Colegio de Bachilleres en su práctica educativa" (105)

Este objetivo evidencia la influencia de los postulados pedagógicos de la UNESCO (106) establecidos en el trinomio: "aprender a hacer aprender a aprender, aprender a ser". Según señala Martiniano Arredondo, estos postulados se relacionan con el problema de la significatividad en el aprendizaje. (107).

La concepción de "ser"; "conocer" y "hacer" en que se busca formar al docente coincide con el perfil del académico planteado en el "Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres", mencionado en el apartado (a), y también en el "Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994" a partir del cual se pretende: "(...) lograr un académico que:

- a) Conozca y comprenda la disciplina o área específica en que desarrolla su actividad académica, en cuanto a su origen, construcción, estado actual y perspectivas.
- b) Se actualice en forma permanente como resultado de una actitud de superación y búsqueda constante.
- c) Domine el conjunto de habilidades necesarias para la planeación cotidiana del curso que imparte, para el diseño de estrategias pedagógicas adecuadas a su realidad escolar, y para la elaboración de material didáctico e instrumentos de evaluación.

(...) " (108)

Los objetivos establecidos en el plan de formación coinciden totalmente con las competencias establecidas en el perfil del académico. Es de suponerse que la elaboración del plan tomó al perfil como base.

En términos generales el Plan para la Formación del Personal Académico tiene una sólida fundamentación y su propuesta resulta adecuada y pertinente, pues contempla la formación docente desde una perspectiva pluridimensional, esto es, considera diversos factores partícipes de un proceso tan complejo como lo es la formación de profesores. Se establece incluso un Programa de Apoyo a Estudios de Posgrado, lo cual influye también en la actualización docente. Sin embargo, existe un problema que debe preocupar y puede ser considerado de vital importancia e involucra a los profesores y a las autoridades, esto es, la evaluación de los resultados y la vinculación entre la teoría y la práctica docentes. Al parecer hay pocos elementos de evaluación para conocer cuál es el impacto real de la formación de los profesores a partir de los diferentes eventos en que participa y si adquieren realmente las características señaladas en el perfil académico propuesto. Es evidente la carencia de procedimientos e instrumentos idóneos para evaluar en qué medida la formación de profesores ha influido e influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación dentro del CB. Y, más aún, en la cultura y formación del estudiante.

Lo expresado no pretende ser una crítica, sino más bien una observación o llamada de atención sobre un aspecto considerado como esencial en todo proceso de formación, pues permite tomar las medidas necesarias para mejorarlo y adecuarlo a las caracte-

p.183
rísticas y circunstancias que se van presentando, corregir posibles errores y deficiencias; permite, en suma, medir el logro de las metas propuestas.

Ciertamente, en todos los cursos, talleres, seminarios, etc, se realizan evaluaciones, parciales y finales, tanto del instructor como de los participantes. Hay cuestionarios-guías que se aplican a los participantes de los eventos de formación en dos modalidades: por sesión o parcial; y al finalizar. Los primeros evalúan al instructor en los aspectos de comunicación, habilidad para resolver dudas y dirigir al grupo, conocimientos, manejo de los contenidos y técnicas didácticas; conductas de los participantes, etc. Los segundos evalúan todo el curso o taller, incluyendo al instructor sobre los aspectos mencionados, en cuanto a difusión, materiales de apoyo didáctico empleado, infraestructura, servicios proporcionados, participación de los asistentes, etc. Tanto los cursos como el instructor son evaluados, éste último establece también las formas de evaluar a los participantes considerando ciertos lineamientos establecidos por el CAPP. En términos de acreditación de los cursos puede decirse que el participante ha aprendido y se logran los objetivos. Pero, fuera del curso, en el salón de clases, en la práctica educativa, no existen mecanismos de seguimiento para evaluar los logros reales de la formación y actualización propuestas.

Obviamente no se trata de postular un empirismo o conductismo académico, lo que se pretende es señalar la complejidad que representa el proceso de Formación de Profesores y la necesidad de tener información para evaluar hasta dónde influye o se logra el perfil académico deseado. Ante tal situación, punto débil de la

p.184
mayoría de los planes de formación de profesores de todas las instituciones educativas, se hace necesaria una profunda y seria reflexión sobre la relación entre la teoría y la práctica educativa, pues en ocasiones fomentan la formación intelectual o conceptual básicas para formar un pensamiento educativo autónomo al crear con los cursos espacios, ámbitos teóricos, de intercambio y discusión de ideas sobre lo educativo. Pero eso no siempre se revierte en la práctica docente. (109)

Es imprescindible que la formación del personal académico no se quede en meras especulaciones o reflexiones teóricas, ciertamente importantes, pero se requiere también una transformación real y concreta de la práctica educativa. Esto debe ser evaluado y contemplado por todo Plan de Formación de Profesores. De lo contrario seguirán las polémicas y discusiones, en ocasiones producto de intereses políticos y hasta personales, poco o nada relacionadas con las necesidades y circunstancias reales del país y, menos aún, con el ~~eros~~ pedagógico tan necesario en todos los ámbitos de la educación.

En sentido estricto actualmente no hay un programa detallado y específico de formación docente. Si bien existen cursos y talleres relacionados directamente con algunas de las competencias señaladas en el perfil, de carácter didáctico, psicopedagógico, sociológico y epistemológico, incluso algunos con cierta seriación, éstos pueden ser tomados por los profesores de acuerdo con sus intereses, no en función de una planeación objetiva y sistemática.

Los cursos y talleres son elegidos por los profesores, la mayoría de las veces, por la cercanía del plantel, el horario o calendario y, sobre todo, para tener posibilidades de: estímulos económicos, concursar por una plaza o ascender de categoría.

Curiosamente, por decirlo de alguna manera, el plan de formación docente del CB no incluye cursos, talleres o seminarios, relacionados directamente con la formación filosófico-educativa, por ejemplo, sobre filosofía de la educación, relaciones entre filosofía y educación, ideología y educación, etc. La mayoría de los eventos se vinculan, directa e indirectamente, con algunas de las competencias señaladas en el perfil del académico, entre ellas las de carácter psicopedagógico, didáctico, sociológico y epistemológico. Este último desde una perspectiva estructural funcionalista y teorías de tipo neuropsicológico como la del maestro Jesús Alonso Tapia.

Si bien desde épocas muy remotas los problemas inherentes al conocimiento han estado incluidos entre la problemática filosófica, actualmente existe la tendencia a orientarlos hacia los ámbitos psicológico y neurológico. Entre las razones de este desplazamiento se encuentra la búsqueda de explicaciones científicas, comprobables, propias de nuestra época, aunque no exclusivas de ella. Luego, el enfoque epistemológico del CB y los cursos de formación, no contemplan la tradicional perspectiva filosófica.

De acuerdo con lo expresado, la formación de profesores no está asociada, por lo menos directamente, con la visión del educador como formador, menos aún con la del filósofo formador. La intención es más bien instruir o capacitar dentro de parámetros meramente pedagógicos, más no de tipo filosófico.

d) ACTUALIZACION DOCENTE

Históricamente, al igual que la formación, la actualización de los profesores, de los diversos niveles educativos y áreas del conocimiento, ha representado un serio problema que es necesario enfrentar y resolver para elevar la calidad de la educación que imparten las diferentes instituciones. En los últimos años el problema se ha tornado más complejo debido, entre otras cosas, a: 1) los cada vez más rápidos y radicales avances científicos y tecnológicos; 2) el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; 3) los avances en los medios de comunicación masiva, que rápidamente difunden los adelantos científicos y tecnológicos, invalidando y evidenciando lo anacrónico de algunos conocimientos; 4) la globalización económica mundial y con ello la necesidad que países como el nuestro tienen de ser más "competitivos" y preparar personal más "competente". Entre ese personal se encuentra también el docente.

Estar actualizado significa poseer los conocimientos más recientes sobre determinadas áreas del conocimiento, identificar teorías y fundamentos que resultan obsoletos, han sido modificados o presentan nuevas variantes. Así, alguien puede ser un excelente profesor, con todas las cualidades y competencias neces-

p.187
rias para la enseñanza, pero no conocer las teorías científicas o filosóficas del momento, actuales, no estar al día sobre los temas y problemas de un área profesional. De ahí la importancia de distinguir entre: formación y actualización docentes.

Es un hecho que una auténtica formación docente debe ser actualizada, contemplar los avances de las diferentes disciplinas o ciencias vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. No sólo de aquellas que fundamentan teóricamente cada uno de los elementos o factores del proceso educativo, p.e. la filosofía de la educación, cuya importancia es indiscutible, o la pedagogía, la epistemología, la sociología y la psicología educativa; también de aquellas que pueden tener un carácter instrumental y práctico, p.e. las llamadas ciencias de la comunicación, entre ellas se encuentran la teoría de la información y la comunicación audiovisual, la cual incluye técnicas para elaborar materiales audiovisuales.

El aspecto de la actualización docente en el uso de los medios no ha sido considerado, analizado, valorado en su justa dimensión y, en consecuencia, tampoco ha sido aplicado adecuadamente. Tanto en los cursos de formación y actualización de profesores como en la impartición de las asignaturas, ya en la práctica educativa, los medios didácticos empleados no se adecuan a nuestra época y, por ende, no hay una actualización en el uso de los medios. No hay un aprovechamiento óptimo de los materiales audiovisuales didácticos en la gran mayoría de las instituciones educativas, sobre todo en las denominadas públicas. Este aspecto debiera formar parte también de la actualización docente. En el

p.188
capítulo III de esta investigación, (a), ya se comentó la influencia que tiene el uso de medios de enseñanza anacrónicos en la actitud de los estudiantes hacia la enseñanza de la filosofía.

Ya se mencionó que, en el Centro de Actualización y Formación de Profesores del CB, el Departamento de Actualización y Actividades Colegiadas tiene como funciones diseñar y organizar cursos para profundizar en el conocimiento, análisis y operación adecuada de los programas de estudio de las diferentes asignaturas del Plan de Estudios de la institución, lo cual incluye cursos y talleres sobre algunos temas y problemas actuales de las ciencias o disciplinas relacionadas directamente con las asignaturas que los profesores imparten. No solamente los temas contenidos en los programas son abordados en dichos eventos, sino también aquellos que tienen alguna relación con la impartición de la asignatura y que presentan dificultades o resultan novedosos dentro de las materias que se imparten. Para estas actividades se contratan especialistas en la materia cuya experiencia y dominio en esos temas o problemas es innegable. Sin embargo, parece necesario analizar y actualizar las modalidades y los medios de apoyo, para mejorar los resultados obtenidos hasta la fecha.

El "Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994", del CB : "(...) tiene como finalidad ser un espacio de búsqueda y encuentro de soluciones, de aprendizajes y producción de conocimientos, de recuperación y análisis de la práctica educativa, en donde prevalezca la filosofía y la cultura de la institución. Dicho espacio debe brindar al personal académico la oportunidad de formarse, actualizarse y profundizar en los aspectos disciplinarios y pedagógicos, mediante un proceso continuo e integral, don-

p.189
de se articule el quehacer práctico con un marco teórico que
ofrezca explicación del quehacer cotidiano (...) a fin de elevar
la calidad de la enseñanza en la institución." (110)

La actualización del personal académico en el CB no se restringe a los cursos impartidos por el CAFP. Incluye la organización de eventos diversos, tales como: mesas redondas, ciclos de conferencias, etc. lo cual permite el intercambio de experiencias con especialistas de diferentes instituciones y la participación activa de los académicos. Estos también pueden impartir cursos y conferencias para profesores y estudiantes.

Otro aspecto relevante de la actualización del personal académico del CB es la inclusión de un "Programa de Apoyo a Estudios de Posgrado". Sin duda este proyecto resulta un serio adelanto en lo que a planes de actualización docente se refiere. El programa empezó a funcionar en 1993, a partir de una convocatoria para que participaran en un concurso los profesores de la institución. Dentro de las condiciones se estableció la aceptación de los aspirantes por parte de las instituciones que impartían los estudios de posgrado, lo cual implicó una evaluación de los profesores por parte de esas instituciones. El programa incluyó becas consistentes en la liberación de hasta 24 hrs. semanales de clase, durante la realización de los estudios, 4 ó 5 semestres, de acuerdo con el tiempo requerido para terminar esos estudios, además de otros apoyos de tipo administrativo dentro de las instituciones, tales como una comunicación permanente con los asesores de los estudios de posgrado y de tesis. Otra de las condiciones fue impartir clases por lo menos a un grupo dentro del CB y comprometerse a seguir dentro de la institución, por lo menos, el mismo tiempo

p.190
empleado para la realización de los estudios de posgrado. Los casos especiales fueron analizados por la Dirección de Planeación Académica del CB y las autoridades correspondientes, tratando siempre de brindar el mayor apoyo posible a los profesores becarios, entre los cuales se encontraba el autor de este trabajo. Otro de los requisitos fue mantener un promedio mínimo de ocho para seguir con derecho a la beca. Los resultados aún no pueden ser evaluados en su justa dimensión, el programa sigue en proceso hasta la fecha (feb. 96). Sin embargo, resulta evidente, que la actualización y formación docentes, mediante estudios de posgrado, representan un acierto por parte de las autoridades.

REFERENCIAS:

- 98) *La Jornada*, México, 23 de Julio 1995, p. 1.
- 99) Colegio de Bachilleres, *Modelo educativo*, Dirección de Planeación Académica del CB, México, Junio de 1991, p. 40.
- 100) *Ibidem*.
- 101) *Ibidem*.
- 102) Documento interno del archivo del CAFP *Proyecto de creación del Centro de Actualización y Formación de Profesores*, Colegio de Bachilleres, México s/f.
- 103) Colegio de Bachilleres, *Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994*, Dirección de Planeación Académica, CAP, Octubre de 1993. p.1.
- 104) *Ibidem*.
- 105) *Idem*, p. 2.
- 106) George W. Parkin, *Vers un modèle conceptuel d' education permanente*, UNESCO, Paris, 1973.
- 107) Cfr. Arredondo Martiniano, et al, "Notas para un modelo de docencia" en: Arredondo M. y Díaz Barriga, *Formación pedagógica de profesores universitarios, teoría y experiencias en México*, UNAM-ANUIES, México, 1989, pp. 13-42.
- 108) Colegio de Bachilleres, *Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994*, *Doc. Cit.* p. 4
- 109) Al respecto resulta interesante el análisis que realiza A. Díaz Barriga, Cfr. "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM." en: *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 13, CINVESTAV-IPN, México, 1983. Especialmente el apartado 3.4.
- 110) Colegio de Bachilleres, *Plan para la Formación del Personal Académico 1991-1994*, *Doc. Cit.* p. 2.

**VII PERFIL DEL ESTUDIANTE DEL
COLEGIO DE BACHILLERES**

a) EL ESTUDIANTE COMO SUJETO DE APRENDIZAJE

Desde la época de la antigua Grecia ya Sócrates consideraba la importancia de que el aprendizaje fuera producto del esfuerzo y actividad del propio sujeto que quiere aprender. El maestro debe ayudar, orientar, inducir. Pero es el alumno quien debe esforzarse para llegar a parir ideas.

En el capítulo primero de esta investigación, al analizar la "enseñabilidad de la filosofía", se hicieron referencias acerca de diversos filósofos que comparten la idea de que el estudiante no debe ser pasivo. Se exige una colaboración y responsabilidad compartida entre alumno y profesor, debe haber una participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de enseñarle al alumno a filosofar, mediante el aprendizaje del maestro y del estudiante, juntos, trabajando y co-laborando en el mismo tono, aunque no en el mismo nivel.

El Modelo Educativo o pedagógico del CB considera de suma importancia la participación activa del estudiante en el aprendizaje de las diferentes materias, rechaza algunas prácticas educativas tradicionales simpatizantes de lo que Paulo Freire denominó una "educación bancaria". En el capítulo VIII de esta investigación se analiza dicha propuesta, así como la concepción filosófica y pedagógica fundamentadoras. Se debe procurar que el estudiante sea un sujeto de aprendizaje activo y creativo, consciente y responsable de la producción de su conocimiento.

En el enfoque de la materia de filosofía, en el aspecto didáctico el programa de estudio propone: "El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje supone que no sólo se aprende de los contenidos sino también de la forma que éstos se enseñan, si se pretende que el estudiante adquiriera habilidades lógico-metodológicas, desarrolle actitudes positivas respecto a la disciplina y sea crítico, es necesario utilizar modelos pedagógicos que posibiliten estos fines." (111)

Promover la participación del estudiante en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje exige considerar, también, la posibilidad de intercambiar papeles o funciones con el profesor y con sus propios compañeros, se convierta a su vez en sujeto de enseñanza, promotor del aprendizaje de sus compañeros, incluyendo al profesor. De hecho esto se realiza cuando los estudiantes investigan y exponen algunos temas adecuadamente, no nada más repiten la información de las fuentes consultadas.

Desde la perspectiva pedagógica planteada por la institución, es menester considerar al estudiante como sujeto de aprendizaje y también de enseñanza, lo cual incide a su vez en la evaluación e incluso posible autoevaluación del alumno.

El análisis del estudiante como sujeto de aprendizaje, exige considerar diversos factores que inciden en la posibilidad o imposibilidad del aprendizaje. Entre estos factores se encuentran los de carácter epistemológico, psicológico, axiológico, sociológico, económico, político, ideológico, etc. Cada uno de ellos por sí mismo ameritaría una investigación profunda y seria. Su combina-

P.194
ción multiplica considerablemente la complejidad del análisis, complejidad que no significa imposibilidad, pero sí exige mayor atención de la dada hasta nuestros días.

Aquí sólomente nos centraremos en algunos aspectos que pueden explicar, en parte, ciertos éxitos y fracasos de los estudiantes en sus aprendizajes y es necesario tomar en cuenta para delinear el perfil de los alumnos del CB.

En el ámbito epistemológico, la propuesta educativa del CB incorpora algunas tesis de la epistemología genética estructuralista. Afirma explícitamente: "En el trabajo educativo, es importante reconocer el nivel de desarrollo cognoscitivo del estudiante (Piaget 1973), y partir de él para planear actividades que apoyen su transición hacia un nivel superior (...)" (112)

No considerar este factor dificulta el aprendizaje, incluso lo llega a impedir. Lo cual se relaciona directamente con el desarrollo de las estructuras cognoscitivas necesarias para un adecuado manejo y elaboración de abstracciones. Esto es, el desarrollo de la capacidad para, en términos de Piaget, manejar una lógica abstracta. (113) Realizar inferencias lógicas correctas resulta fundamental para la interpretación de textos filosóficos y para el aprendizaje de la filosofía, para la identificación de problemas y para producir un discurso filosófico.

El nivel de desarrollo psicobiológico de la mayoría de los estudiantes de bachillerato incide directamente en las habilidades y capacidades que muestran en sus diferentes aprendizajes, no sólo los referentes a la materia de filosofía se evidencia la

dificultad para realizar abstracciones e inferencias, sino prácticamente en todas las demás que conforman el plan de estudios, a pesar de que según Piaget esto ya es posible a partir de los 12 o 13 años.

El poco o escaso desarrollo de las estructuras cognoscitivas se relaciona con la ejercitación y evolución de ellas promovidas en los estudios previos al bachillerato, Desde los estudios de primaria e incluso pre-escolar debiera atenderse este aspecto, el desarrollo del razonamiento, factor fundamental para la comprensión de conocimientos científicos, filosóficos y una argumentación adecuada.

Por otra parte, los conocimientos adquiridos por el estudiante, antes y dentro de el bachillerato, resultan insuficientes para comprender o analizar algunos temas y problemas filosóficos. Es el caso, por ejemplo, de fenómenos históricos, manejo adecuado del lenguaje y ubicación geográfica de los países.

El perfil adquirido por el estudiante de bachillerato, al iniciarse en el estudio de la filosofía, puede resumirse en las siguientes características: poco desarrollo de las estructuras mentales necesarias para realizar abstracciones, razonamientos o inferencias lógicas correctas y manejo de lenguajes simbólicos; no está acostumbrado a participar activamente de su aprendizaje, espera recibir el conocimiento de los libros o del profesor; serios problemas de lecto-escritura y expresión oral. Todo lo anterior debe ser tomado en cuenta al diseñar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía.

**b) INTERES, HABITOS DE ESTUDIO, DISCIPLINA Y METODOS DE ESTUDIO
ORIENTACION ESCOLAR Y ASISTENCIA A BIBLIOTECAS**

Las estructuras cognoscitivas que se desarrollan en las diferentes etapas psicobiológicas, o estadios, se relacionan también con los intereses y la afectividad. Según Piaget: "(...) Los intereses de un niño dependerán, pues, en cada momento del conjunto de las nociones que haya adquirido, así como de sus disposiciones afectivas, puesto que dichos intereses tienden a completarlos en el sentido de un mejor equilibrio." (114)

Si bien Piaget se refiere a la infancia, es un hecho evidente que el interés y la afectividad influyen de manera importante en los aprendizajes que el ser humano realiza, en cualquier etapa de su vida. Al respecto, es notorio que los intereses de los alumnos de bachillerato, y de los jóvenes en general, no se relacionan directamente con los de carácter filosófico. Sin embargo, dada su problemática existencial y afectiva, sí es posible interesarlos en ciertos temas y problemas filosóficos y, mejor aún, por el filosofar mismo. Si los profesores no logramos despertar ese interés, estableciendo además una relación afectiva, humana, adecuada, difícilmente se logrará el aprendizaje, aspecto no privativo de la materia de filosofía, sino de todas las materias. La motivación, en cualquier actividad humana, influye de manera importante en el logro de las metas que se propone alcanzar el sujeto. Desde luego no basta por sí misma para el logro de los objetivos propuestos, pero juega un papel importante.

Según Piaget: "(...) considerando los móviles generales de la conducta y del pensamiento, existen mecanismos constantes, comunes a todas las edades: a todos los niveles, la acción supone -- siempre un interés que la desencadena, ya se trate de una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual (...)" (115)

Despertar el interés del estudiante por la filosofía es uno de los primeros retos y compromisos a enfrentar. Demostrarle la necesidad de filosofar es una exigencia necesaria de considerar y cumplir para su aprendizaje. Ciertamente ese aspecto no se contempla explícitamente en los programas, no se señala ni asigna tiempo. Sin embargo, el profesor puede y debe dedicar tiempo para promover el interés, demostrar la necesidad del aprendizaje de la materia, en este caso filosofía, y su relación con la cotidianidad del estudiante.

La dimensión axiológica se vincula directamente con el interés y necesidad del aprendizaje. Los valores en general están asociados con estos dos aspectos. Puede decirse que el valor de algo depende mucho de la necesidad que ese algo satisfaga y del interés que despierte en el sujeto el ente, objeto o fenómeno valorado. En las tablas de valores de los estudiantes de bachillerato, la filosofía ocupa los últimos lugares o de plano ni aparece. No tienen interés ni sienten necesidad de su aprendizaje. De 600 alumnos de 5o. semestre del CB, plantel 17, ninguno pensaba estudiar la carrera de filosofía.

El valor de la filosofía, para la mayoría de las personas, no sólo para los estudiantes de bachillerato, se relaciona con los valores que en general la sociedad promueve, fomenta y desa-

rolla, los cuales de manera consciente e inconsciente introyecta en los sujetos por diversos medios. Según Russell: "(...) cuál es el valor de la filosofía y por qué debe ser estudiada. Es tanto más necesario considerar esta cuestión, ante el hecho de que muchos, bajo la influencia de la ciencia o de los negocios prácticos, se inclinan a dudar que la filosofía sea algo más que una ocupación inocente pero frívola e inútil, con distinciones que se quiebran de puro sutiles y controversias sobre materias cuyo conocimiento es imposible." (116)

Valorar en su justa dimensión el aprendizaje de la filosofía requiere, a su vez, valorar en su justa dimensión su enseñanza y evaluación. Desde luego son muchos los factores influyentes en estas valoraciones (de su enseñanza, aprendizaje y evaluación), entre ellos los de carácter económico que, en buena medida, orientan muchas de las acciones y comportamientos humanos. Así, las carreras profesionales más atractivas son aquellas que ofrecen mayores posibilidades de trabajo bien remunerado, lo cual no siempre se cumple en la realidad. Esto influye directamente en el interés del estudiante sobre el aprendizaje de ciertos conocimientos relacionados con el estudio de determinadas carreras profesionales y, además, se consideran útiles y prácticos. No se trata ya de factores genéticos sino de carácter social.

Para Piaget: "La diferencia esencial entre las sociedades humanas y las sociedades animales se basa, por el contrario, en que las principales condiciones sociales del hombre (...) ya no vienen determinadas desde dentro por unos mecanismos hereditarios dados, dispuestos a ponerse en juego al entrar en contacto con las cosas y con el prójimo: estas conductas se adquieren por transmi-

P.199
sión externa, de generación en generación, es decir por la educación, y sólo se desarrollan en función de unas interacciones sociales múltiples y diferenciadas." (117)

Los factores de carácter sociológico, en el perfil del estudiante de bachillerato, son también de suma importancia para el aprendizaje de la filosofía. La construcción social del conocimiento se basa en una internalización progresiva de significados. El desarrollo cultural del sujeto se da a partir de funciones interpersonales y después intrapersonales, en el interior del sujeto. "Vigotsky distingue al respecto dos niveles de desarrollo, el efectivo, que se logra de manera autónoma, y el potencial, que se puede mediar externamente a través de diversas prácticas sociales, entre ellas la educativa. De aquí que, además de considerar la estructura cognoscitiva del estudiante, planteada por Piaget, es importante propiciar las condiciones sociales que le permitan progresar hacia un máximo desarrollo." (118)

Las diversas prácticas sociales del ser humano (religiosas, recreativas, estéticas, económicas, etc.) influyen de manera importante en el comportamiento y desarrollo de las capacidades y habilidades de los seres humanos. No puede hablarse de un determinismo genético.

Definitivamente los factores sociológicos inciden directa e indirectamente en el aprendizaje de la filosofía. Ciertamente resulta un reto promover condiciones sociales idóneas para el estudiante, incluso para el profesor, y en muchos casos esto resulta prácticamente imposible hasta para las mismas instituciones educativas, basta ver el presupuesto económico destinado en México a

la educación e investigación. Sin embargo, si es posible mejorar las relaciones sociales de los salones de clases y su ambiente, fomentar en los estudiantes el interés y necesidad por transformar su entorno social, por ejemplo el familiar, a partir de la reflexión filosófica. No tomar en cuenta la dimensión social del estudiante trae consigo, entre otras consecuencias, la idea de alejamiento y extrañeza de la filosofía con su vida y, en consecuencia, su aprendizaje resulta ocioso, frívolo e inútil, por lo tanto carente de valor.

Dentro de los factores sociales, los de carácter político juegan un papel trascendental. La política educativa mexicana no ha tenido, desde hace muchos años, continuidad ni coherencia adecuadas, por diversas razones y circunstancias internas y externas. Por una parte, los fenómenos políticos y económicos internacionales, entre ellos la llamada globalización mundial, que llegan a influir en la necesidad de formar cierto tipo de sujetos, ciudadanos y profesionistas con determinadas características, habilidades y formas de pensar. Y, por otra, los continuos cambios en la Secretaría de Educación Pública, encargada de iniciar y dar las bases de la formación educativa escolarizada. Estos son algunos elementos a considerar para comprender tanto el nivel académico y de desarrollo de conocimientos y habilidades necesarios para el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato, como las características del perfil de los estudiantes de bachillerato, y de otros niveles educativos, entre los cuales se presenta una muy limitada competencia en lectura de comprensión y manejo del lenguaje, hábitos de lectura, disciplina y métodos de estudio.

Según Martha Robles: "El sistema educativo alimenta el político. La crisis educativa se anticipa a la estrictamente política. (...). De no consumarse el cambio social propuesto en las leyes y previsto en su interpretación revolucionaria, la educación se integra, nuevamente, en la dinámica del sistema, sometido siempre a ajustes que lo conservan como una unidad trascendente en el tiempo (...)." (119)

Todo sistema político y económico promueve o fomenta una ideología, es un hecho indiscutible a lo largo de la historia de la humanidad. En ese fenómeno la educación juega un papel fundamental, incluso fundamentador o legitimador, para la adopción de ciertos valores, ideales, expectativas, formas de vida y de ver el mundo, cosmovisiones, que se manifiestan en determinados comportamientos. Es evidente que en países como el nuestro la ideología dominante está asociada con el pragmatismo e individualismo y con actitudes muy lejanas a las que trata de promover la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. La ciencia y la tecnología representan el progreso, individual y social, luego el aprendizaje de las humanidades en general y de la filosofía en particular, que conlleva una actitud crítica y reflexiva, representa algo exótico y sin sentido práctico para los estudiantes de bachillerato e incluso para los de estudios profesionales. Este aspecto se trató en el capítulo III, al hablar de la ideología y la enseñanza de la filosofía.

La falta de disciplina, hábitos y métodos de estudio por parte de los estudiantes, representa también un grave problema para la enseñanza de la filosofía y de otras materias. En efecto, el autodidactismo no es promovido adecuadamente desde la educación

P.202
básica o elemental, es cuando se puede enseñar y desarrollar más efectivamente. Al respecto el CB ha tratado de impulsar diversas actividades y eventos para que los estudiantes aprendan a estudiar, esto se ha encomendado principalmente a los profesores de Orientación Escolar. Sin embargo, todavía no puede afirmarse el logro del éxito deseado. Entre estos intentos se encuentra el programa de "Habilidades y estrategias para la comprensión de lectura", en el cual participan profesores de diferentes asignaturas, tratando de enseñar y desarrollar esas habilidades, para comprender adecuadamente textos y resolver problemas.

El Departamento de Orientación del CB, abarca tres líneas de trabajo: escolar, vocacional y psicosocial. En el ámbito escolar se avoca principalmente a identificar y tratar los problemas de tipo académico que en sus estudios presentan los estudiantes, entre ellos los relacionados con hábitos de estudio. En lo referente a aspectos vocacionales, se encarga de informar a los estudiantes sobre las diferentes carreras profesionales, aptitudes y requisitos para ingresar a las universidades, también de examinar las habilidades y aptitudes de los alumnos para estudiar determinadas carreras profesionales. Los aspectos psicosociales forman parte del análisis y labores de los orientadores de cada plantel. Problemas de carácter familiar o personal son los más comunes y frecuentes, desde cuestiones meramente juveniles, como relaciones de noviasgo, hasta problemas tan graves como abortos o embarazos no deseados.

Desafortunadamente los resultados de las actividades de orientación escolar no han sido, ni pueden ser, evaluadas cualitativa ni cuantitativamente, no existen los parámetros ni instrumentos

adecuados para ello. Aún más, el número de orientadores por cada plantel resulta insuficiente para atender a todos los estudiantes con el esmero y profundidad deseables. En quince de los veinte planteles existen dos orientadores por turno, con una población de mil estudiantes aproximadamente en cada turno. La orientación escolar, en la mayoría de las instituciones educativas, no tiene el apoyo necesario y suficiente para cumplir de manera adecuada sus funciones, por demás importantes para el desarrollo y formación de los estudiantes.

La asistencia a bibliotecas, por parte de los estudiantes de la institución, es muy poca. Al igual que en otras escuelas, sólo aumenta en épocas de exámenes. Esto se relaciona con la falta de disciplina, hábitos y métodos de estudio, pero también con la carencia del material actualizado y suficiente para atender la demanda de los estudiantes. Otro factor importante es el tiempo de los estudiantes para asistir a bibliotecas, sobre todo los del turno vespertino, donde varios necesitan trabajar para subsistir o ayudan en los quehaceres domésticos, especialmente las mujeres.

c) PERFIL SOCIOECONOMICO

Desafortunadamente no existe información suficiente, oportuna y confiable sobre la situación económica real de los estudiantes del CB, menos aún de los alumnos de 5o. y 6o. semestres, hasta la fecha, julio de 1996.

Entre las causas de esta carencia de información se encuentran: los estudiantes, y las personas en general, desconfían del buen uso de esos datos por parte de la institución y de que sean

utilizados únicamente con fines académicos. Temen que esa información sea usada para aumentar cuotas de inscripción y diversos servicios. Además, aún no existe un instrumento válido y confiable para conocer con certeza el nivel socioeconómico de un grupo social. No basta conocer los ingresos de una familia para ubicar su situación económica. Es necesario saber también sus egresos: gasto familiar, hábitos recreativos y familiares, etc., lo cual tampoco es una información fácilmente conseguible.

En el CB se aplica un "cuestionario socioeconómico" a los alumnos que ingresan a la institución, cada semestre. Ciertamente proporciona datos interesantes para delinear las características socioeconómicas. Sin embargo, no resulta suficiente para establecer el "perfil socioeconómico" de la población que en esta investigación nos interesa analizar, esto es, de los alumnos de 5o. y 6o. semestres. Los dos o tres años de diferencia en esta edad resultan de cambios considerables. El problema aumenta si tomamos en cuenta la crisis económica sufrida por el país en diciembre de 1994, fecha crucial en la economía nacional y familiar. La devaluación de la moneda, el deterioro alarmante del poder adquisitivo, el aumento del índice de desempleo, la alta inflación en los artículos y servicios de primera necesidad, el aumento en los impuestos e incluso la creación de nuevos impuestos, etc., todo esto, aunado a la desconfianza manifiesta para proporcionar información sobre la situación económica familiar, obstaculiza identificar plenamente un perfil económico real de la población estudiantil del CB e, incluso, de la de otras instituciones educativas.

No obstante las consideraciones anteriores, se aplicó un cuestionario a los alumnos de 5o. y 6o. semestres de 18 de los 20 planteles del CB para poder delinear o, por lo menos, esbozar el perfil socioeconómico de los estudiantes que cursan la materia de Filosofía, Filosofía I en 5o. y Filosofía II en 6o. Dos grupos por cada turno, matutino y vespertino, en cada plantel. Se aplicaron 2,000 cuestionarios (ver anexo 3), a partir de los cuales se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Más del 30 % de los estudiantes trabajan;
2. El promedio de ingresos familiar, mensualmente, es de 2,000 a 2,500 pesos;
3. El número de miembros de la familia es de 4 a 5;
4. El 70 % vive en casa alquilada.

Según los datos obtenidos, aún cuando no sean del todo confiables: su situación económica en términos generales es baja, no puede decirse precaria, si fuera ese el caso no podrían asistir a la escuela. Esa situación económica repercute en el rendimiento escolar. Sin postularlo como el único factor, ya que es necesario tomar en cuenta otros. Pero, sí resulta importante para el tema en cuestión: la enseñanza de la filosofía.

De acuerdo con la situación económica, no es posible exigir algunos libros y material didáctico, necesarios para la enseñanza de la filosofía. La asistencia a obras de teatro, cine o visitas a museos, debe solicitarse considerando el costo y la situación económica de los estudiantes. Por otra parte, es un hecho comprobado la influencia de una mala o inadecuada alimentación, pues

P.206
repercute directamente en las energías y desarrollo de ciertas
capacidades y habilidades psicológicas, necesarias para el
aprendizaje de cualesquier materia.

En el apéndice (2) de esta investigación se incluye el cuestionario aplicado a los estudiantes.

REFERENCIAS

- 111) Colegio de Bachilleres, *Programa de la asignatura de Filosofía I*, México, Sept. 1993, p. 9.
- 112) Colegio de Bachilleres, "Aprendizaje y Enseñanza" en: *Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*, México, Feb. 1994, p.1
- 113) Piaget aborda este problema y expone su teoría epistemológica, genética-estructuralista principalmente en su obra: *Seis estudios de psicología*.
- 114) Piaget, Jean, *Seis estudios de psicología*, Seix Barral, 7a. ed., México, 1974, p. 17.
- 115) *Idem*. p. 13.
- 116) Russell, Bertrand, *Los problemas de la Filosofía*, Tr. Joaquín Xirau, Editora Nacional, México, 1977, p. 178.
- 117) Piaget, Jean, "El Derecho a la educación" en: *A dónde va la educación*, Teide, 4a.ed., Barcelona, España, 1974, p. 12.
Este ensayo lo publicó la UNESCO en 1948.
- 118) Colegio de Bachilleres, "Aprendizaje y enseñanza" en: *Op. Cit.* p. 1.
- 119) Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, Siglo XXI, 3a. ed., México, 1979, p. 243.

VIII FINALIDADES INSTITUCIONALES
DEL CB

a) DECRETO DE CREACION. RAZON DE SU FUNDACION Y OBJETIVOS

El surgimiento del CB data del 26 de Sept. de 1973, fecha en que se publica en el Diario Oficial de la Federación el Decreto de creación firmado por Luis Echeverría Alvarez.

En los considerandos del Decreto se alude directamente a: "1o. (...) crecimiento de la población en el país y la necesidad que confronta la juventud mexicana de capacitarse profesionalmente para responder a los requerimientos que plantea el desarrollo económico, social y cultural de la nación (...); 2o. (...) acrecentar las oportunidades educativas en dicho ciclo -medio superior- que se caracteriza por su doble finalidad de ser propedéutico y terminal (...); 3o. (...) necesidad de disponer a la brevedad posible del personal que requiere el desenvolvimiento económico, social y cultural del país (...)" (120)

Los considerandos planteados podrían considerarse la razón de la fundación del CB. Sin embargo, habría que tomar en cuenta otras razones extra oficiales de suma importancia que no son mencionadas, entre ellas: a) el ejercicio de un mayor control por parte del Estado sobre este nivel educativo, mismo que había perdido en la ENP y que no pudo llegar a ejercer en el CCH por lo cual era necesario; b) evitar el crecimiento de la ENP y del CCH

y, con ello, restarles fuerza, de acuerdo con lo anterior; c) establecer un modelo educativo que se adecuara mejor con el sistema económico-político del país, sin tener que cambiar las estructuras de las diferentes instituciones educativas del país de nivel medio superior y evitar, así, enfrentamientos con los estudiantes y con las propias instituciones. Estas razones aumentan de importancia si se considera la cobertura y crecimiento del CB a nivel nacional, en contraposición al crecimiento y apoyo brindado a las preparatorias de las universidades estatales.

Ciertamente el crecimiento demográfico podría considerarse una razón, y podría haberse resuelto fácilmente aumentando el presupuesto y número de planteles de las instituciones de enseñanza media superior existentes, con lo cual se hubieran acrecentado automáticamente las oportunidades educativas en dicho ciclo y disponer del personal que requería el país para su desarrollo económico. Sin embargo, política y pedagógicamente esa medida no era adecuada. El crecimiento desmesurado de las instituciones educativas impide un control y administración adecuados. Por otra parte, la sobre saturación de una población estudiantil y docente en dos o tres instituciones públicas obstaculiza el desarrollo de la vida académica e impide la creación de proyectos o modelos educativos diferentes a los ya existentes y una mejor distribución de las instituciones educativas en diferentes zonas de la ciudad. Es necesario, pues, considerar tanto los aspectos políticos como los pedagógicos, presentes en la decisión gubernamental.

Según Castrejón Díez: "La presencia de nuevos sistemas, como el caso del Colegio de Bachilleres, se debe a la intención política gubernamental de no permitir un mayor crecimiento en las instituciones nacionales. Esta medida contemplaba tanto al Politécnico como a las preparatorias en sus dos versiones de la UNAM. Así, si vemos la suma de las preparatorias de la UNAM y del IPN en 1964 vemos que el 25.53% de la matrícula nacional es procesado por estas instituciones. Para 1971-72 baja al 22.6% y para el año 1980-81, disminuye al 8%." (121)

Las razones fundamentales de la creación del CB, al igual que las del surgimiento de la Universidad Autónoma Metropolitana, habría que relacionarlas directamente con las experiencias del Estado mexicano en el "movimiento estudiantil del 68". Este fenómeno histórico puede considerarse crucial y determinante para las políticas educativas adoptadas por el gobierno. A partir de ese momento se evidencia el peligro que representa para el Estado la pérdida de control en algunos niveles educativos y la necesidad de evitar el crecimiento de algunas instituciones y su concentración en un solo lugar; por ello la reubicación de algunas preparatorias y vocacionales, hoy CECyTS, y el surgimiento de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en diferentes zonas alejadas de la Ciudad Universitaria, el Casco de Santo Tomás y de Zacatenco, lugares con una larga e importante tradición en la historia de la educación mexicana.

En el Decreto de creación del CB se puede percibir con toda claridad la intención de plantear una estructura y organización, académica y administrativa diferente de las adoptadas por insti

p.211
tuciones como la UNAM y el IPN. En efecto, la necesidad de buscar otros modelos de organización educativa tiene, entre sus antecedentes, los trabajos de la XII Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, realizada en Hermosillo Son. (3 Abr. 1970), en la cual se afirmó: "(...) Al analizar la actividad de nuestras instituciones, advertimos sus disfuncionalidades y serios problemas, que hacen impostergable la necesidad de una reforma integral, ya que subsisten males seculares como son, entre otros, la improductividad, la frustración, el subempleo, la dependencia tecnológica." (122)

En Villahermosa Tabasco, 1971, se postulan los lineamientos que orientarán la educación superior y, por ende, la del nivel medio superior, reafirmando la necesidad de una reforma: "La reforma tendrá que ser integral para que sea auténtica, es decir, deberá contemplar cambios en las estructuras académicas, administrativa, económica y social de la población escolar en forma más justa y deberá dar oportunidad a todos, sin más restricción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos, la cual siempre es susceptible de mejorar (...)" (123)

Desde su nacimiento el CB adopta un modelo educativo diferente al de otras instituciones de nivel medio superior, aunque ciertamente retoma algunos elementos de ellas. Lo cual resulta lógico, dada la ubicación y fines generales del bachillerato, así como la necesidad de aprovechar las experiencias obtenidas a lo largo de la historia, por ejemplo, de la ENP. Sin embargo, mientras los egresados de las preparatorias, de los CCH y de los CECyts, llamados entonces vocacionales, cuentan con el famoso y

p.212
polémico pase automático, los del de CB deben presentar examen de ingreso a las instituciones de nivel Superior, incluidas la UNAM y el IPN, luego la preparación y formación de los estudiantes requería y requiere considerar esa situación. Otro aspecto importante diferenciador de los modelos educativos de las instituciones refiere a la formación por áreas específicas, el CB plantea un bachillerato general y único, mientras el de la ENP es por áreas. El modelo del CB, responde a los fines y características propias de la institución, a una concepción pedagógica y educativa diferentes.

Los programas del CB adoptan un formato y estructura diferentes a los de la ENP y el CCH. Se señalan los contenidos rigurosamente, se precisan los objetivos y sugieren las estrategias didácticas, así como los procedimientos y momentos de evaluación, ésta última es supervisada y controlada por la institución mediante exámenes departamentales elaborados por especialistas. El diseño y elaboración de los programas de estudio y de los exámenes evidencian la influencia de la tecnología educativa y del conductismo. Los objetivos y los exámenes se establecen basados en la "taxonomía de Bloom", la cual se emplea también para precisar los objetivos de las materias y de las áreas. Lo anterior se relaciona con una de las propuestas de la "Declaración de Villahermosa": "3) Especificar lo que el educando debe saber hacer al término de cada grado y ciclo de la educación (...)" (124)

La modalidad de un bachillerato propedéutico y terminal, con una duración de tres años y cursos semestrales, ya había sido planteada con anterioridad en la ENP, discutida por los participantes de la "Declaración de Villahermosa" y ratificada por los "Acuerdos de Tepic" (1972), en los cuales se estableció:

"I. Es conveniente implantar el sistema de cursos semestrales en todas las instituciones que aún no lo tienen. Esto deberá hacerse de acuerdo con un cambio en los programas y planes de estudio que de ningún modo consistirá en la simple partición de un curso anual.

V. La adopción de una nueva estructura académica en el ciclo superior de la enseñanza media deberá caracterizarse en lo fundamental por:

a) La realización de las actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares (...)" (125)

Los acuerdos de Villahermosa (1971) y de Tepic (1972) se convierten a partir de 1973 en disposiciones orientadoras, teóricas y prácticas, de la política y la filosofía educativas del CB, lo expresado se puede corroborar fácilmente en su organización administrativa, Reglamento del Personal Académico, Plan y programas de estudio de las asignaturas y otros elementos fundamentales que caracterizan y dan una especificidad a la institución.

En el Decreto de creación del CB se establecen los objetivos y funciones de la institución, entre los cuales se encuentran la impartición de estudios de bachillerato en la modalidad extraes-

p.214
colar (126). Sin embargo, sólo los primeros cinco de los veinte planteles del área metropolitana cuentan con Sistema de Enseñanza Abierta. Este hecho resulta interesante por la importancia y efectos en la atención a personas sin disponibilidad de tiempo para asistir a escuelas de este nivel educativo. El análisis sobre los sistemas mexicanos de educación abierta y su respectiva evaluación bien ameritan una investigación especial.

Puede decirse que hasta la fecha el CB ha cumplido con los objetivos encomendados, ha logrado una amplia cobertura a nivel nacional. Actualmente cuenta con veinte planteles en el D.F. y un total de 473 planteles en 1993 en toda la República, lo cual representa el 30% de los planteles de bachillerato público, según los: *Datos Básicos de la Educación Media Superior. Perfil Nacional*, publicados por la SEP y ANUIES, 1994.

La impartición de enseñanza media superior es uno de los objetivos primordiales del CB tanto en la modalidad escolarizada como abierta. Desafortunadamente no se cuenta con la información necesaria y suficiente para evaluar objetivamente la calidad de esa enseñanza. No ha habido un seguimiento oportuno y adecuado para emitir un juicio fundamentado sobre la idoneidad del Plan de Estudios y los programas correspondientes de las diferentes asignaturas. Sin embargo, ha existido la intención de mantener una constante actualización de los programas y los profesores de la institución por medio de cursos, talleres y eventos diversos de actualización y formación docente, especialmente en el DF, eso ha

p.215
sido benéfico para mejorar la enseñanza impartida por la institución, sin querer decir con ello que se ha logrado la perfección, lo cual tampoco puede ser afirmado por alguna otra institución.

El egresado del CB puede aspirar a ingresar a cualquier institución de estudios superiores, tales como la UNAM, IPN, UAM, Universidades particulares o estatales . Al mismo tiempo obtiene una capacitación para el trabajo, esto le permite al egresado incorporarse a la producción de acuerdo con sus necesidades, intereses y, por supuesto, del mercado laboral.

b) ESBOZO HISTORICO

Ya comentamos que los orígenes del CB. se relacionan directamente con los acuerdos de Villahermosa, Tab. (1971) y Tepic, Nay. (1972). Sin embargo es necesario considerar que en la "Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación" (Octubre de 1967), convocada por la UNESCO, ya se había planteado como un grave problema el desmesurado crecimiento de la demanda educativa y la poca oferta o falta de atención a este fenómeno por los gobiernos de diferentes países, especialmente en aquéllos considerados como subdesarrollados.

En el "Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y superior en el país y proposiciones para su solución"

p.216
realizado por la ANUIES (mayo de 1973), la capacidad de atención para el nivel medio superior era de 83000 estudiantes en la zona metropolitana, de los cuales la UNAM atendía al 48.2% ; el IPN al 24% ; las escuelas incorporadas a la UNAM 12%; las escuelas Normales al 4.4 % y las escuelas incorporadas a la SEP al 11.4% .(127)

La desproporción en atención a los estudiantes de bachillerato era evidente, entre la UNAM y el IPN se ubicaba el 72.2 % de la población estudiantil, lo que provocaba serios problemas de diverso tipo para ambas instituciones. Entre ellos, el compromiso de atender la demanda de sus egresados de nivel medio superior para realizar estudios superiores en las mismas instituciones. Por lo cual una de las recomendaciones de la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES fue: "La creación por el Estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta de las ya existentes, que coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que la integraran, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se imparta corresponda a programas , sistemas y métodos valederos a nivel nacional; y que sus estudios sean equivalentes y tengan igual validez que los que imparten la UNAM, el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios" (128)

El CB inicia sus actividades (Septiembre de 1973) con tres planteles en la ciudad de Chihuahua y en febrero de 1974 cinco en la zona metropolitana de la ciudad de México. De 1974 a 1979 se abren otros catorce planteles en la zona metropolitana, el 10. de marzo de 1985 se abre el vigésimo plantel.

De 1974 a 1982 su matrícula se incrementó de 11 387 alumnos a 66 616; la planta docente pasó de 324 profesores a 2 846. En 1992 el sistema escolarizado atendió a 81 894 alumnos y el sistema de enseñanza abierta a 35 314. Su personal docente aumentó a 3,140 profesores en los veinte planteles de la zona metropolitana. Su cobertura nacional, en 1992, se expandió a 23 Estados de la República Mexicana, con 390 planteles y una población de 190 020 estudiantes.(129)

Según los *Datos Básicos de la Educación Media Superior, Perfil Nacional*, publicados por la SEP y ANUIES, México 1994, a nivel nacional el CB cuenta con 473 planteles y una población de 298 148 alumnos; además de 75 centros de estudios incorporados que atienden a 8 225 alumnos. En la composición de la matrícula pública 1992-1993 de la educación media superior, atiende al 18% de los estudiantes de este nivel educativo.

El plan de estudios original agrupó las materias en tres núcleos: a) Básico, compuesto por materias obligatorias; b) Complementario, integrado por materias optativas y; c) Capacitación para el trabajo, materias de tipo técnico para ejercer un oficio. Se establecieron cinco áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Lengua y Literatura, y Lengua Extranjera.

Los cursos "Propedéutico para Profesores" y "Conocimiento y manejo del Programa de la asignatura" eran requisitos indispensables para impartir las clases correspondientes. En ellos se

capacitaba a los profesores de acuerdo con los principios de la corriente pedagógica conductista y el adecuado manejo de las técnicas didácticas correspondientes. p.218

Dentro de los acuerdos del Congreso de Cocoyoc (1982), se propuso establecer un tronco común, un conjunto de materias que se cursaran en todas las instituciones de nivel medio superior, para propiciar cierta homogeneidad en los estudios de bachillerato. La propuesta adquirió un carácter normativo con la publicación del Acuerdo 71 de la SEP. Para realizar esta tarea se formó una comisión con especialistas de diferentes instituciones y se elaboraron los "Programas Maestros del Tronco Común", con cierta flexibilidad para que cada institución los pudiera adecuar a sus recursos y necesidades. Estos programas sirvieron de base para la emisión del Acuerdo 77 por parte de la SEP.

En Junio de 1982 la Junta Directiva del CB resolvió incorporar el tronco común al Plan de Estudios de la institución y se hicieran las modificaciones necesarias, considerando que:

"(...) la adopción del Tronco Común **implica un cambio radical**, tanto por la orientación esencialmente **formativa** del currículum como por la metodología seguida para la reestructuración y enfoque de los contenidos programáticos. El tronco común no es sólo un cambio de nombre en las asignaturas sino una estrategia integral para la articulación, dosificación y distribución de los contenidos y procesos académicos." (130)

De acuerdo con las disposiciones de las autoridades se reestructuraron las áreas de conocimiento, estableciéndose cinco: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Metodología-Filosofía y, Lenguaje y Comunicación. Se elaboraron 17 programas nuevos de asignaturas del tronco común y se reelaboraron 15 programas de asignaturas obligatorias, para mantener la coherencia entre todas las materias y asignaturas del núcleo básico. (131)

Entre las asignaturas modificadas se encuentran: Métodos de Investigación I y II, dos veces durante el proceso, Filosofía I, aplicado a partir de Sept. 1984 y Filosofía II en marzo de 1985.

Ciertamente las modificaciones fueron, en el caso de Filosofía, muy significativas y más profundas que en otras materias. En el plan original se denominaba Seminario de Filosofía y se trataba de impartirla con esa modalidad didáctica. A partir de esos cambios se denominó Filosofía. Los contenidos tuvieron una orientación totalmente diferente; así como la estructura y formato de los programas de todas las asignaturas. La Materia de Metodología de la Ciencia se denominó Métodos de Investigación, por considerarse más adecuado. Se realizó, según lo acordado, un cambio radical. Así, se abandonó la concepción pedagógica asumida por el CB originalmente.

De 1985 a 1987 se separaron las materias optativas de las capacitaciones y se reorganizaron de acuerdo con las áreas de conocimiento del núcleo básico, se establecieron franjas horarias en

p.220
los semestres 5o. y 6o. para dar a los estudiantes mayores oportu-
nidades de elegir sus materias optativas y capacitaciones, sin
impedírselos el horario de las materias obligatorias.

En 1991 nuevamente se realizaron modificaciones a los progra-
mas de las asignaturas, entre ellas las de Métodos de Investiga-
ción y Filosofía, tratando de adecuarlas a las características y
necesidades de la época. El nuevo programa de Filosofía I entró
en vigor a partir de septiembre de 1993, junto con los de las de-
más asignaturas de 5o. semestre; el de Filosofía II en marzo de
1994 junto con los de las asignaturas de 6o. semestre. Todos los
programas de las asignaturas han sido sujetos a un seguimiento,
análisis y revisión hasta la fecha, enero de 1996, por ende,
están expuestos a ajustes y adecuaciones para ser actualizados y
mejorados en la medida de lo posible, lo cual resulta loable.

Los cambios en los contenidos de la materia de Filosofía pug-
den considerarse sustanciales. Los programas, hasta 1984, tenían
una perspectiva muy tradicional, se delimitaban los temas filosó-
ficos puntualmente, cada unidad refería a alguna disciplina filo-
sófica (metafísica, ética, epistemología, etc.), obstaculizaban,
aunque no impedían, un tratamiento problemático y contemporáneo
de la filosofía. El enfoque histórico era europeocéntrico. A
partir de 1984 se estableció un eje problemático, se incluyeron
temas y problemas relacionados con la filosofía Latino Americana
y se dedicó una unidad a "corrientes filosóficas contemporáneas",
entre ellas el marxismo, la filosofía analítica, el existencialis-
mo, incluso se dejó abierta la posibilidad de tratar alguna co-
rriente fuera del temario, previo acuerdo de las academias y del

p.221
profesor con los alumnos. Los programas ofrecían, además, alternativas para realizar trabajos de investigación sobre problemas diversos actuales en los cuales los estudiantes aplicarían las categorías, teorías y métodos empleados por determinados filósofos o corrientes filosóficas. Dada la perspectiva y objetivos de la materia, además de la amplia participación de los profesores, puede decirse que resultaron, en muchos aspectos, innovadores y adecuados.

Los cambios realizados en 1991 retomaron algunos planteamientos de 1984, por ejemplo, la inclusión de temas y problemas de la filosofía latinoamericana. Pero desapareció la posibilidad explícita de incluir corrientes y filósofos a criterio de los profesores y las academias. El cambio de estructura y formato de los programas dificulta la claridad y comprensión de algunos temas y problemas. Sin embargo, el tratamiento problemático, ya planteado desde 1984, puede considerarse acertado.

Lo expuesto, aunque sucintamente, evidencia un interés por parte de la institución de evitar un anquilosamiento o un anacronismo en cuanto a los estudios que imparte. Sería atrevido afirmar haber llegado a la perfección o no haber cometido errores. Pero no puede negarse el esfuerzo por actualizar, adecuar y mejorar la educación encomendada a la institución, así como la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la materia de Filosofía.

c) EL CB Y EL ARTICULO TERCERO CONSTITUCIONAL

p.222

Siendo el CB una propuesta y un proyecto del Estado mexicano, su adecuación con la normatividad constitucional resulta una exigencia obvia e indiscutible, pues se ha realizado desde la fundación de la institución, por convergencia o por sentido histórico.

El Plan de Estudios del CB trata precisamente de promover el desarrollo armónico de todas las facultades de los estudiantes. Si bien no puede decirse categóricamente que esto se logre en todos los estudiantes, sí puede afirmarse que la institución, dentro de sus posibilidades, trata de brindar las oportunidades para realizarlo. No se trata nada más de preparar a los alumnos en áreas específicas del conocimiento y de una capacitación para el trabajo, existe un conjunto de materias y actividades "paraescolares" en donde se pretende fomentar, impulsar y desarrollar capacidades y habilidades, competencias, de carácter deportivo y artístico. Así, los talleres de: Teatro, Danza, Pintura, etc., impartidos en casi todos los planteles, tienen como función primordial complementar la formación científica y técnica proporcionada en las otras áreas. Las actividades deportivas ciertamente varían de acuerdo con el tamaño de los planteles, no todos cuentan con campos de fútbol, pero sí con canchas de basquetbol o volibol, pueden además realizar esas actividades y deportes en instalaciones cercanas a los planteles. La organización de: torneos o eventos deportivos; exposiciones pictóricas, escultóricas, fotográficas; recitales, representaciones teatrales y dancísticas, etc. son una muestra fehaciente del interés de la institución por lograr una formación integral de los estudiantes.

Los valores como "el amor a la patria, conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia" son también promovidos de diversas formas, entre ellas eventos culturales, conferencias, foros, mesas redondas y campañas de ayuda comunitaria, realizadas por cada plantel, con la colaboración de las autoridades de las Delegaciones políticas o de alguna dependencia gubernamental.

El carácter laico de la educación impartida por el Estado, se respeta cabalmente. Las actividades académicas y de diverso tipo, realizadas en los planteles se mantienen ajenas a cualquier doctrina religiosa, tal como lo establece el Artículo constitucional. Sin embargo, habría que considerar la idiosincracia de nuestro pueblo. Sus creencias y tradiciones no pueden ser abolidas por decretos o reglamentos. La relación entre religión y educación, Iglesia y educación y clero y educación, merecen un análisis más serio y profundo, cuyos resultados, lo decimos como hipótesis, nos llevarían a clarificar el polémico tema de la laicidad de la educación mexicana en general.

Por otra parte, según el Artículo Tercero : "El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios (...)" En este aspecto resulta indiscutible el interés por fomentar, impulsar y desarrollar el conocimiento científico. De hecho todas las materias del plan de estudios tratan de explicar sus diversos objetos y fenómenos de estudio de manera científica.

Precisamente en la materia de Métodos de Investigación se trata de dotar al estudiante de los conocimientos teóricos y prácticos que le permitan, mediante la aplicación del método científico, investigar diversos fenómenos naturales y sociales de manera objetiva, racional, sistemática y metódica. Así, : "La intención de la materia de Métodos de Investigación es que el estudiante identifique los elementos que intervienen en la construcción del conocimiento, tanto en lo cotidiano del ser humano como en las particularidades del trabajo científico, para introducirlo en los problemas inherentes a la ciencia y pueda así construir una concepción de ella dando cuenta de sus métodos (...)" (132)

Teóricamente existe coherencia entre el currículum y los programas de las asignaturas. Pero es la práctica docente misma la encargada y responsable de la realización concreta de esa coherencia. Podría agregarse que una de las funciones de la reflexión filosófica es precisamente evitar los fanatismos y prejuicios de diversa índole, a los cuales está expuesto el ser humano; bien por ciertos ídolos, según Bacon, o bien por una ideología dominante relacionada con el ejercicio de la hegemonía. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía cobra una importancia trascendental para la formación plena del ser humano y se adecua perfectamente con los postulados del Artículo Tercero.

Según el Artículo constitucional que regula la educación mexicana, ésta: "a) será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (...)". Ya en el capítulo

I de esta investigación se afirmó que la filosofía no solamente es una forma de conocer y explicar determinados fenómenos, también es, y fundamentalmente, una forma de ser y estar en (dentro de) y ante (frente a) el mundo, la sociedad y sí mismo. Se asume pues a la Filosofía como una forma de vida, misma que no puede ser ajena o extraña al pueblo dentro del cual se desarrolla el sujeto. Esta forma de vida necesariamente debe reconocer al "otro" como parte de sí mismo, es precisamente -ese no yo- quien le da sentido y significación al propio ser. Reconocer los Derechos del "otro" implica una preocupación permanente por su bienestar económico, social y cultural, físico e intelectual. Que el estudiante de bachillerato, de cualquier institución, se preocupe por la democracia, la libertad e igualdad de los demás y de la propia, resulta fundamental, y depende mucho del compromiso que los profesores asumamos en favor de un ambiente y una vida democrática, en el salón de clases, la institución y la sociedad en general. Lo anterior conlleva la necesidad de una enseñanza-aprendizaje de la filosofía, y de todas las materias, democratizados.

Existen importantes postulados en el Artículo Tercero que por sí mismos ameritarían un trabajo especial, todos ellos con notas afines al tipo de educación pretendido por el CB. Así, el nacionalismo, sin caer en la xenofobia, la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa de nuestra independencia política, el aseguramiento de nuestra independencia económica, la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, son algunas actitudes que tratan de promoverse en los estudiantes a partir de las diferentes materias del plan de estudios. Sin embargo, el logro de estas actitudes depende mucho,

p.226
y sobre todo, de las prácticas sociales. Al respecto, los ejemplos de algunos altos funcionarios gubernamentales no resultan los idóneos para la formación de los jóvenes en general, lo cual contradice las buenas intenciones de los documentos constitucionales y de la educación.

El maestro Rafael Moreno Montes de Oca, refiriéndose precisamente a la reforma del Artículo 3o. Constitucional en 1993, afirma que: "El futuro de la educación nacional y del hombre mexicano dependerá de que se comprenda y se aplique el artículo 3o. en las instituciones escolares, en la organización académica, en la participación de los académicos, en los trabajos de los planes y programas de estudio, en los programas de formación de profesores, en la renovación del acto educativo (...) Cuando las acciones educativas se ajusten a las ideas sobre la educación, entonces la reforma alcanzará su dimensión benéfica para el país y los mexicanos." (133)

No basta, pues, la coherencia teórica existente entre una normatividad Constitucional y una institución educativa, cualquiera que ésta sea. Es necesaria una adecuación real entre los fundamentos teóricos y la práctica educativa concreta, la cual no puede aislarse de diversos factores y elementos, especialmente de los vinculados con la economía. Así, la reglamentación constitucional sobre la educación y el ejercicio de ésta, dadas las condiciones actuales nacionales y mundiales, se enfrentan al pragmatismo, cada vez más recalcitrante, como una de las consecuencias del neoliberalismo y la globalización económica mundial. Luego, la formación de tipo humanístico pretendida, necesariamente debe con

p.127
siderar los aspectos utilitarios de la educación y la formación de los estudiantes. Uno de los grandes retos es buscar y, más importante aun, lograr el equilibrio entre la formación humanística y la de tipo utilitario o pragmático, exigida por el actual modelo económico imperante a nivel internacional.

d) FUNDAMENTOS FILOSOFICOS EDUCATIVOS DEL CB

La orientación filosófica del CB se establece a partir de la normatividad contenida en el Artículo Tercero, ya comentada, y se encuentra expresada en el "Marco Conceptual" del Modelo Educativo del CB. El sustento filosófico se plantea desde tres perspectivas: 1) teleológica; 2) axiológica y 3) epistemológica.

1) Teleológica. Los fines de la educación, según la propuesta del CB, parten de considerar que la práctica educativa: "(...) comprende tres dimensiones fundamentales: la dimensión humana, la dimensión social y la dimensión ambiental, como componentes inseparables para lograr una sociedad sostenible. Cada una de estas dimensiones se concreta en los fines de la educación respecto al hombre, a la sociedad y a la naturaleza" (134).

Las tres dimensiones planteadas se relacionan directamente con el propósito, señalado en el Artículo 3o., de lograr una formación integral. Se trata de que el estudiante desarrolle lo más plenamente posible sus capacidades y habilidades, no sólo en provecho propio sino también de acuerdo con los intereses de la sociedad, puesto que la educación tiene un carácter político y social. El ambiente natural en el cual el sujeto se desarrolla,

p.228

su respeto, dominio y manejo adecuado de la naturaleza, incide directamente en su desarrollo individual y en el de la sociedad. No puede ni deben separarse las tres dimensiones aludidas: humana, natural y social. El ser humano es, al mismo tiempo, parte de la naturaleza y de la sociedad. se trata de un ser natural y social. Por otra parte, la sociedad no existiría como tal sin seres humanos, los cuales se encuentran directamente relacionados, de múltiples y variadas formas con la naturaleza. Luego la conjunción de las tres dimensiones resulta evidentemente necesaria e indiscutible.

"La dimensión humana, centrada en los valores, expectativas y necesidades del hombre, busca -dice el modelo educativo del CB- la realización del individuo en su permanente interacción con la naturaleza y la sociedad. La dimensión social se centra en los intereses, las necesidades y los valores del desarrollo colectivo (...). La dimensión ambiental reúne los elementos desde los que se reconocen, estudian y proponen las formas de relacionarse del hombre y la sociedad con el ambiente natural con el fin de poder asegurar las oportunidades de una mejor calidad de vida" (135)

La alusión que se hace a los valores, como parte de las dimensiones humana, social y ambiental, se relaciona directamente con la enseñanza de la filosofía. Precisamente uno de los fines de su enseñanza es que los estudiantes desarrollen una actitud crítica para valorar, en su más justa dimensión posible, diversos fenómenos y comportamientos humanos, incluyendo los propios; también

para lograr un criterio y personalidad propios, una tabla de valores a partir de la cual asuman su compromiso y responsabilidad con respecto de la sociedad, de la naturaleza y de sí mismos.

Las tres dimensiones comentadas, consideradas como elementos indisolubles de la práctica educativa, inciden directamente en los fines perseguidos por la educación impartida en el CB, según los cuales: "De aquí que la **realización**, la **creatividad** y la **calidad de vida**, constituyan los principales fines del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres en el marco de los fines de la educación en México." (136)

La **realización** se asocia con la **formación** de los estudiantes y, en consecuencia, con el desarrollo de las capacidades y habilidades que, a su vez, fortalecen su **creatividad** para analizar, lo más objetivamente posible, determinados problemas, tanto de carácter natural como social, lo cual se relaciona también con la posibilidad de una mejor calidad de vida. Esta objetividad tiene que ver mucho con el carácter científico de la educación postulada por el Artículo 3o. constitucional.

2) **Axiológica**. Esta perspectiva parte de la posibilidad que el ser humano tiene de perfeccionarse en todas sus dimensiones y en este proceso los valores juegan un papel fundamental. Desde los orígenes mismos de la educación ésta se ha vinculado con los valores, los cuales **con-forman** a los seres humanos de diversas sociedades y diferentes momentos históricos.

El tema de los valores y su relación con la educación históricamente ha sido motivo de reflexión y polémicas. ¿Cuáles son los valores que debe promover, fomentar y desarrollar la educación?, ¿cuáles son los principales agentes que influyen en la adquisición de los valores?, ¿qué relación existe entre los valores y la ideología?, ¿cuáles son las formas idóneas para transmitir ciertos valores?. Estas son algunas preguntas y problemas motivo de preocupación para filósofos y educadores.

Los valores que se propone fomentar y desarrollar el CB se relacionan directamente con los establecidos en el Artículo 3o.. Entre ellos se encuentran: aprecio a la vida y a la dignidad de las personas, así como a la integridad y estabilidad, de sí mismo y de la familia; amor al conocimiento y a la verdad; responsabilidad y honestidad; aprecio por la expresión del arte y la belleza; responsabilidad y compromiso en la utilización, conservación y desarrollo del medio natural; aprecio y defensa de la libertad y la democracia, de la libre expresión de ideas y de la igualdad; amor y lealtad a la Patria; respeto y defensa de los principios internacionales y de no intervención; respeto y reconocimiento al derecho propio y al de los demás, con un sentido de justicia y de igualdad entre los hombres y entre las naciones; interés y aprecio por el conocimiento. (137)

Desde luego la responsabilidad de que los sujetos adquieran ciertos valores no depende únicamente de las instituciones educativas, sino de múltiples y variados factores, entre ellos: la familia, las iglesias, los medios de comunicación, etc. Luego las propuestas educativas hay que ubicarlas en su justa dimensión.

Según Pablo Latapí: "(...) Los valores de cualquier reforma educativa, presente o futura, serán en consecuencia tan creíbles como convincentes resulten las reformas económicas, sociales y políticas logradas. Si en algún aspecto la política educativa no es sectorial, es en el de su definición valoral." (138)

Vale la pena tener presente que los valores propuestos en cualquier documento dependen fundamentalmente de las prácticas sociales. Los valores de los sujetos no cambian en función de decretos o postulaciones teóricas. Siendo así, es necesario asumir conscientemente la responsabilidad y compromiso, como ser humano y como profesor, referentes a la formación axiológica de los alumnos.

3) Epistemológica. Esta perspectiva ha ido variando en el CB a lo largo de su historia, tratando de adecuarse lo más posible a las necesidades sociales, así como a los avances científicos y tecnológicos. En los últimos años, hasta la fecha, se han tomado algunos principios de: el constructivismo, asumiendo que el sujeto debe participar activamente de la construcción del conocimiento; Piaget, especialmente en lo referente al desarrollo de las estructuras cognoscitivas, asimilación, acomodación, equilibrio-desequilibrio; Vigotsky, sobre todo sus aportes relacionados con la construcción social del conocimiento; Ausubel, particularmente sus tesis sobre el aprendizaje significativo, lógico y psicológico; Teoría sobre el Procesamiento Humano de la Información (PHI), retomando las aportaciones de Gagne, se considera al ser humano como un elaborador y productor activo de información; la nueva visión de la Psicología Instruccional, la cual hace

p.232
énfasis en las habilidades intelectuales para el aprendizaje; la solución de problemas y la toma de decisiones, según los planteamientos de Sandra Castañeda y Miguel A. López, quienes ponen especial atención en la influencia del conocimiento previo, las estructuras del conocimiento y la experiencia.

Desde la perspectiva epistemológica planteada por el Modelo Educativo del CB: "Se considera al aprendizaje como manifestación de dominio de conocimientos en diversos grados de habilidad, ambos inherentes a una actitud y resultado de la construcción del conocimiento. La enseñanza se concibe como un conjunto de acciones que favorecen el proceso de construcción del conocimiento, en donde el docente propicia el acercamiento y la interacción del estudiante con el objeto de conocimiento." (139)

La perspectiva epistemológica asumida por el CB ejemplifica perfectamente las tesis presentadas en el capítulo I, "La enseñabilidad de la Filosofía", esto es, asumirla como una colaboración entre estudiante y profesor; promover que el alumno aprenda a filosofar, evitar la pura memorización. La actividad y participación necesaria del estudiante con la asesoría del profesor resultan indiscutibles, desde cualquier punto de vista y posición filosófica.

El modelo en sí puede considerarse adecuado para los objetivos del bachillerato, de la institución y de la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, presenta algunas limitaciones al llevarlo a la práctica docente, entre ellas, la poca familiaridad de los estudiantes con la perspectiva de una educación activa y una acti

tud comprometida y responsable. Los alumnos están acostumbrados a recibir pasivamente un cúmulo de información, desde la primaria hasta la secundaria se ha promovido la memorización y muy poco, o nada, la reflexión y crítica. Otro factor es la falta de infraestructura, la carencia de material didáctico con la calidad y cantidad suficientes en las bibliotecas, para desarrollar trabajos de investigación y realizar actividades de consolidación. Un obstáculo más es que no todos los profesores lo aplican, por ignorancia o por resistencia al cambio. Aún más, no se ha difundido suficiente y cabalmente, prueba de ello es la ausencia de una publicación oficial referida al modelo. Los datos sobre él se encuentran diseminados en diferentes documentos institucionales de circulación interna y limitada.

Los programas se adecuan, teóricamente, al modelo planteado, incluso se mencionan algunos elementos y fundamentos de él. De hecho ya se manejaba esa concepción educativa y pedagógica al realizar las modificaciones más recientes de los programas (1991). Entre los principales problemas para aplicarlo, sin llegar a ser un impedimento total, se encuentra la cantidad de alumnos y el número de grupos que deben atender los profesores. Luego, las sugerencias didácticas y recomendaciones pedagógicas no siempre es posible respetarlas, por lo menos cabalmente. No obstante, los lineamientos y propuestas didácticas de los programas, relacionadas con el modelo, resultan de mucha utilidad para la impartición de las materias.

e) MODELO PEDAGOGICO DEL CB

Al igual que todo modelo, se trata de una propuesta sujeta a modificaciones y afinaciones institucionales que la práctica docente debe ir adecuando de acuerdo con las circunstancias y necesidades concretas. No puede considerarse estática; sino flexible y dinámica, la cual fomenta la participación y creatividad de estudiantes y profesores. De acuerdo con la perspectiva epistemológica comentada: "(...). La práctica educativa se concibe como un espacio donde el estudiante logra aprendizajes a partir de un proceso dirigido de desequilibrio-equilibrio que el docente estructura (...)" (140)

Es evidente la perspectiva estructuralista y constructivista, relacionada directamente con la teoría epistemológica de Piaget. La desequilibración sistemática y metódica provocada al estudiante va orientada a despertar la necesidad, la apetencia, por saber ¿cómo o por qué? ocurre un fenómeno o un comportamiento. El profesor no resuelve los problemas, procura producir las condiciones para identificarlos y, de ser posible, sea el propio alumno quien los genere. La idea central está basada en que mientras no se percibe la necesidad y utilidad de saber algo, el sujeto permanece pasivo, no le da importancia al conocimiento. El interés por conocer se produce cuando el sujeto valora las consecuencias de poseer o desarrollar ciertos conocimientos, para su vida académica y personal. Desde esta perspectiva epistemológica se plantea la actividad y participación del docente.

Acorde con lo expresado, el modelo propone una práctica educativa basada en cinco componentes: 1) problematización, 2) organización lógica e instrumental, 3) incorporación de la información, 4) aplicación y 5) consolidación. Todas ellas estrechamente relacionadas.

1. En la **problematización** se trata de: provocar sistemática y racionalmente un desequilibrio entre los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante posee, a partir de la presentación de problemas cuya solución requiere de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes; evidenciar la necesidad de estos. Es necesario tomar en cuenta las características de los estudiantes y el grupo, los campos disciplinarios que pueden servir de base para que el estudiante relacione y cuestione los conocimientos, tratando de articular diferentes hechos, elaborar conceptos y principios, reproducir procedimientos establecidos por las ciencias y las humanidades.

La problematización puede consistir en: solicitar el análisis de un elemento o hecho y su relación con otro(s); explicar conceptualmente un ejemplo o un fenómeno, interpretar conceptualmente un fenómeno; solucionar un problema de tipo matemático, físico o químico, ejecutar un procedimiento; etc. Se debe provocar un conflicto cognitivo, metódica, sistemática y racionalmente. La motivación y el interés que se logre para resolver ese problema es fundamental. No se trata de que el alumno resuelva únicamente el problema presentado, si no de que pueda resolver otros análogos. El respeto y tolerancia del grupo, estudiantes y profesor, ante las fallas, es fundamental. El metaaprendizaje se concibe como la

p.236
reflexión y valoración sobre la importancia de poseer nuevos conocimientos, los obstáculos para adquirirlo, la necesidad de organizar adecuadamente las actividades y procedimientos, el tiempo requerido, etc. Todo ello debe ser promovido por el profesor.

2. La organización lógica e instrumental requiere explicar y orientar adecuadamente al grupo y poder resolver la situación problemática, y otras semejantes, a través de actividades que permitan encontrar y diseñar estrategias correctas para encontrar respuestas lógicas. Lo anterior requiere presentar los contenidos curriculares sistematizados y señalar metódicamente las actividades a realizar, haciendo co-participes a los estudiantes de este proceso.

La colaboración de los estudiantes en la organización, lógica e instrumental, el compromiso y responsabilidad asumidos por los participantes coadyuvan de manera decisiva al logro de los aprendizajes u objetivos propuestos.

3) La incorporación de información requiere que el estudiante identifique y busque las fuentes de información adecuadas, pregunte y resuelva sus dudas, con la guía del profesor. Es necesario que seleccione y analice la información necesaria y suficiente para solucionar diverso tipo de problemas, tanto de carácter científico como de la vida cotidiana. El profesor debe asesorar la búsqueda, apoyar y orientar las actividades correspondientes, aclarar dudas, motivar y despertar el interés de los estudiantes.

Desarrollar las habilidades y capacidades cognitivas, para investigar, analizar, interpretar e incorporar diferentes clases de información, resulta fundamental en el desarrollo intelectual de los estudiantes de cualquier nivel educativo.

4. Aplicación. Este componente permite verificar si la información y el conocimiento adquiridos resultan correctos, o no, para resolver la problematización. La ejercitación se debe realizar primeramente en situaciones análogas a la problematización y, posteriormente, aumentar el grado de complejidad.

La aplicación de la información y de los conocimientos posibilita la participación cada vez más activa y entusiasta de los estudiantes y asuman el conocimiento como algo propio, producto de su esfuerzo, sean constructores y creadores. Por otra parte, siendo sistemática y adecuada la ejercitación en la aplicación, pueden los alumnos acceder a niveles de competencia cada vez más altos y complejos.

5. Consolidación. Se concibe como: " (...) el fortalecimiento de la nueva configuración cognitiva del estudiante, temporalmente estable, que abre la posibilidad de un nuevo desequilibrio o desestructuración: Esto lo lleva a aprender a pensar, a ser congruente entre su pensar, su decir y su actuar, así como a modificar su relación social con el medio." (141)

Esta etapa no representa un cierre, sino una situación temporal la cual debe propiciar una nueva problematización, organización lógica e instrumental, incorporación de información, aplicación y una nueva consolidación, con lo cual se confirma el carácter dinámico del modelo pedagógico planteado por el CB.

Para el logro de la consolidación, es recomendable presentar al grupo diversas situaciones donde sea posible la aplicación de los nuevos conocimientos, y los alumnos puedan decidir la pertinencia y validez, de la aplicación y de la generalización de ellos. Se sugiere también solicitar a los estudiantes plantear situaciones, diferentes a las ejemplificadas por el profesor, en que sea adecuada la aplicación.

Las capacidades y habilidades cognitivas tienen un carácter conceptual y procedimental. Se relacionan con determinadas actividades mentales propias del ser humano, mediante las cuales éste puede realizar: operaciones conceptuadoras (definir, dividir y clasificar diversos entes, objetos o fenómenos); abstracciones e inferencias lógicas, razonamientos de tipo deductivo, inductivo y analógico. Hasta la fecha no es posible precisar con exactitud los límites y alcances del entendimiento humano, de ahí la imposibilidad de crear categorías nuevas, diferentes de las empleadas tradicionalmente por filósofos, psicólogos y pedagogos. Este problema, de carácter eminentemente epistemológico y filosófico, afecta directamente la elaboración clara y precisa de un modelo pedagógico y educativo.

El planteamiento de todo modelo pedagógico sólo adquiere sentido cuando se aplica a una realidad concreta, esto es, la práctica docente. De otra manera, su formulación meramente teórica, no permite evaluar el impacto real y su importancia para la formación de los estudiantes. La adecuación y correcta aplicación de los modelos, educativos o de otro tipo, no sólo depende de quien los formula, sino también de las condiciones idóneas, del conocimiento e ingenio de quienes los aplican.

La evaluación de los modelos educativos exige, por lo menos, una triple dimensión: 1) los fundamentos y principios teóricos a partir de los cuales se elaboran; 2) su adecuación con las características y condiciones de operación; 3) el conocimiento y dominio conceptual y procedimental de los encargados de aplicarlos. Así, evaluar el modelo del CB requiere analizar cada uno de esos aspectos. El primero ya ha sido comentado; el segundo presenta algunos problemas por el número de grupos y alumnos que deben atender los profesores y la carencia, cualitativa y cuantitativa, de material didáctico; respecto al tercero, no se tiene información, por lo que no es posible siquiera opinar.

Uno de los problemas de la educación mexicana es precisamente la carencia de una adecuada y justa evaluación de los modelos, planes y programas de estudios de los diferentes niveles educativos. Otro, se refiere a la poca, e incluso nula, coherencia lógica entre los modelos pedagógicos de esos niveles.

Cabe hacer notar que el modelo educativo del CB se encuentra sujeto a revisión, análisis y estudios por parte de especialistas y autoridades de la institución. La descripción realizada del modelo está basada en un documento de trabajo empleado en diversos cursos de Actualización y Formación de Profesores impartidos por la institución. Los programas de las asignaturas de Filosofía I y II, especifican con claridad cómo las orientaciones pedagógicas del modelo educativo pueden ser aplicadas al impartir la materia.

El modelo educativo del CB, su sentido y pertinencia, relaciona ideas para el capítulo I y para la propuesta didáctica que se hará en el capítulo IX de esta investigación.

f) EL PLAN DE ESTUDIOS Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

"La materia de Filosofía está ubicada en el área de formación básica, dado que presenta , junto con otras materias, tanto la metodología como los elementos formativos e informativos fundamentales de la Filosofía y de los problemas que atiende (...)" (142)

Dada la ubicación, intenciones y objetivos de la materia, puede considerarse como parte fundamental del Plan de Estudios. Su carácter formativo e informativo resulta trascendental para el logro de los objetivos del bachillerato en general y del Colegio de Bachilleres en particular. Al impartirse en los dos últimos semestres, 5o. y 6o., al igual que en el CCH y en la ENP, se supone

p.241
que el estudiante tiene mayores posibilidades de comprender y así
milar las ideas filosóficas, tanto por las materias ya cursadas
como por su desarrollo biopsicosocial.

En los programas de estudio de la materia, se establece: "La
asignatura de Filosofía II es, junto con sus antecedentes, básica
para la mayor parte del plan de estudios, esto se debe, entre
otras razones, a que integra los conocimientos del área básica u
obligatoria toda vez que da elementos para desarrollar en el
estudiante su capacidad de síntesis, por lo cual requiere una
serie de conocimientos adquiridos en las asignaturas comprendidas
entre primero y quinto semestres." (143)

Las asignaturas de Filosofía tienen estrechas relaciones con
las de Ciencias Sociales, Estructura Social y Económica de México
I y II, ubicadas en los semestres 5o. y 6o. respectivamente,
sobre todo por la inclusión, en los programas de Filosofía, de
temas y problemas filosóficos relacionados con Latinoamérica. Sin
embargo, es necesario considerar hasta dónde esto se realiza en
la práctica educativa.

Puede observarse en la práctica educativa cierto aislamiento
de la materia de filosofía. Se trata de un currículum cerrado,
como lo llamaría Bassil Berstein, con una fuerte demarcación
entre las materias, lo cual provoca, entre otras cuestiones,
relaciones débiles. Sin embargo, es posible diseñar eventos y
diversas actividades, por ejemplo, conferencias y mesas redondas,
para promover fehacientemente las interrelaciones de la materia
con otras del plan de estudios y con problemas de la vida

p.242

cotidiana, de tal manera que la enseñanza de la filosofía incida con mayor fuerza en la formación del bachiller y éste valore su importancia y utilidad.

El número de horas asignadas a la materia de Filosofía dentro del Plan de Estudios, al igual que en otras instituciones, no resulta adecuado. Tres horas semanales ciertamente no son suficientes para abordar con profundidad algunos temas y problemas filosóficos. Sin embargo, esto rebasa, tal vez, las posibilidades de la propia institución

g) FUNCION FORMATIVA HUMANA DE LA FILOSOFIA EN EL CB

Sin pretender minusvalorar la importancia de otras materias en la formación humana del bachiller, es un hecho indiscutible que es precisamente la enseñanza de la filosofía, mejor aún si se logra enseñar a filosofar, la de mayor incidencia, teórica y práctica, en ese aspecto tan importante para el desarrollo de los estudiantes. Las reflexiones sobre el conocimiento, el razonamiento, el ser, la bondad, el deber, la belleza y los valores, principales temas y problemas de la filosofía, difícilmente pueden ser abordados por otras asignaturas; son inherentes a la enseñanza de la filosofía. La formación científica y tecnológica, tan importante y necesaria para el desarrollo de los países, no basta ni garantiza un desarrollo completamente humano.

El carácter formativo humanístico de la enseñanza de la filosofía en el CB resulta sumamente importante. Se trata de que el alumno reflexione sobre problemas tan vitales como los de carác-

p. 243
ter gnoseológico, ético, y ontológico, en diferentes etapas históricas y contextos culturales, tanto en Europa como en Latinoamérica. Las reflexiones de carácter gnoseológico permiten a los estudiantes asumir una actitud crítica hacia el conocimiento, sus problemas y posibilidades, abandonando actitudes meramente dogmáticas e ideológicas; las reflexiones de tipo ético permiten un análisis crítico del comportamiento y valores morales; las de carácter ontológico ponen en juego algo tan importante como la concepción del ser, propio y de los demás, lo cual es trascendental para la vida del ser humano.

Sin embargo, no bastan los temas y problemas establecidos en los programas de estudio de Filosofía para lograr una formación humana. Es necesario tomar en cuenta las formas de enseñanza y actitudes de los profesores. Este aspecto resulta fundamental. La formación humana que se logre de los alumnos se relaciona directamente con la formación de los profesores. Predicar con el ejemplo, representa la mejor enseñanza. Resulta contraproducente hablar de virtudes morales, por ejemplo, y actuar deshonestamente o de tolerancia y comprensión hacia los demás y no manifestarla hacia los estudiantes.

REFERENCIAS

- 120) Tomado de Rosa Rangel, Oscar de la, *El bachillerato en México, Planes de Estudio 1868-1981*, Colegio de Bachilleres, México, 1981, pp. 193-194.
- 121) Castrejón Díez, Jaime, *Estudiantes, Bachillerato y sociedad*, Colegio de Bachilleres, México, 19885, p. 213.
- 122) "Acuerdos y declaraciones de la ANUIES" en: *Revista de Educación Superior*, No. 77, enero-marzo 1991. ANUIES, México, p. 110.
- 123) *Ibidem*.
- 124) *Idem*. p. 111.
- 125) *Idem*. pp. 113-114.
- 126) Cfr. Rosa Rangel, Oscar de la, *Op. Cit.* pp. 194-195.
- 127) Cfr. Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, CB, México, Feb. 1993. p. 6.
- 128) *Ibidem*.
- 129) Cfr. *Idem*. p. 7.
- 130) Colegio de Bachilleres, *Gaceta del C.B.*, VIII, Número Especial, CB, Julio 1982.
- 131) Cfr. Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, *Op.Cit.* p.9.
- 132) Colegio de Bachilleres, *Programa de la asignatura de Métodos de Investigación I*, Sept. 1992, p. 6.
- 133) Moreno, Rafael, "Esquema sobre el 3o. constitucional y la formación del hombre" en: *Anuario 1994*, Publicación del Seminario de Cultura Mexicana, México, 1995, p.110.
- 134) Colegio de Bachilleres, *Modelo Educativo*, *Op.Cit.* p. 20.
- 135) *Ibidem*.
- 136) *Ibidem*.
- 137) Cfr. *Idem*. p. 21.

- 138) Latapí, Pablo, *Política educativa y valores nacionales*, Nueva Imagen, Serie Educación, 3a. ed., México, 1981, p. 30.
- 139) Colegio de Bachilleres, *Componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una aproximación a la práctica docente*, CB, Centro de Actualización y Formación de Profesores, México, Abril, 1994, p. 2.
- 140) *Ibidem*.
- 141) *Idem*. p. 12.
- 142) Colegio de Bachilleres, *Programa de la Asignatura de Filosofía I*, México, Sept. 1993, p. 1.
- 143) Colegio de Bachilleres, *Programa de la Asignatura de Filosofía II*, México, Marzo 1994, p. 5.

En el Programa de Filosofía I se hace el mismo comentario respecto a la ubicación de la asignatura.

**IX HACIA UNA DIDACTICA DE LA
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL
COLEGIO DE BACHILLERES**

Al igual que en otras instituciones educativas, en el CB podemos hablar de dos tipos de enseñanza: la institucionalizada, dirigida desde la difusión, la formación docente y la implementación de los programas de estudio de las asignaturas fundamentada por teorías pedagógicas y epistemológicas, de acuerdo con el Plan de Estudios, los objetivos y las finalidades de la institución; la no institucionalizada, practicada por los profesores, de acuerdo con sus propias concepciones de la educación y de la disciplina o ciencia que imparten, la cual, la mayoría de las veces, se basa en intuiciones carentes de fundamentos. Eso sí, ocasionalmente, basadas en determinadas experiencias y prácticas docentes personales. Ambas prácticas tienen sus debilidades. Si bien las propuestas institucionales llegan a tener sólidos fundamentos teóricos, también llegan a carecer de la experiencia brindada por la práctica docente; por otra parte, algunos profesores sobrevaloran su experiencia práctica y se resisten a los cambios propuestos por las instituciones.

De acuerdo con lo expresado, las sugerencias didácticas que se propondrán tratan de conjuntar las principales ideas y fundamentos del modelo educativo del CB, con algunas experiencias obtenidas a partir de la práctica docente durante la impartición de la materia de filosofía, se ha considerado también la pedagogía de los filósofos y la idea misma de la filosofía planteada por algunos grandes e importantes pensadores.

El CB, a través del Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), ha desarrollado un proyecto especial denominado: "Taller de Elaboración de Estrategias de Intervención Pedagógica". Se trata de proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos que permitan a los participantes diseñar los procedimientos adecuados para impartir sus asignaturas. Todo ello de acuerdo con el modelo educativo del CB, sin dejar de lado la experiencia docente y dominio sobre la materia de los profesores, dándoles igual importancia a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. El producto de este Taller es una Estrategia de Intervención Pedagógica (144), es decir, un plan general de cómo abordar los contenidos del programa, los materiales y apoyos didácticos, los tiempos asignados para la impartición de los temas, de acuerdo con las condiciones biopsicológicas y socioeconómicas de los estudiantes; así como las características epistemológicas de la materia, entre otros aspectos.

Las Estrategias de Intervención Pedagógica, elaboradas por los profesores, deben contemplar las diferentes interacciones entre estudiantes y profesor que se dan de hecho en el salón de clases y su posibilidad de modificaciones y ajustes, de acuerdo con las circunstancias reales presentes durante la impartición de la materia.

El objetivo primordial de este Taller es desarrollar sistemática y metódicamente las habilidades didácticas adquiridas por el profesor a lo largo de la práctica docente; rescatar las experiencias y dominio sobre la materia. Del objetivo se deduce la capacidad para diseñar una adecuada planeación que permita un mejor control sobre lo que va a enseñar y cómo lo hará, a partir de ac-

tividades a realizar por los estudiantes con la orientación y asesoría del profesor, coherentes con la concepción epistemológica del modelo educativo.

El empleo de la didáctica requiere considerar los objetivos e intenciones de la materia, la impartición de la filosofía dentro del plan de estudios del CB, pretende que el estudiante obtenga:

- la explicación de la forma en que se construye la filosofía; ésto es, cómo se filosofa con base en las estructuras cognitivas que posee el estudiante, analizando los problemas del conocer, del deber ser y del ser;
- lo anterior permite que el estudiante tenga una base metodológica para comprender el avance actual de la filosofía y su quehacer...
- para que tome conciencia de los procesos y estrategias que tanto él como el filósofo profesional utilizan para interpretar la realidad, y los aplique de manera rigurosa e intencionada en el desarrollo de su vida escolar y social. (145)

El conocimiento sobre la construcción de la filosofía permite al estudiante ejercitar, practicar, la reflexión filosófica, de acuerdo con su desarrollo biopsicosocial y de manera iniciática, no precisamente profesional. Aprender a hacer algo es, indiscutiblemente, fundamental para aprovechar y aplicar adecuadamente cualquier conocimiento, hace posible también una más justa valoración de la importancia y utilidad de lo aprendido. Las reflexiones filosóficas sobre el conocimiento, el deber y el ser, se relacionan directamente con la problemática vivencial o existencial de los adolescentes; luego, les puede resultar más interesante y atractiva la filosofía si ellos la conciben como parte intrínseca

p.249
de su vida y desarrollo humano. El conocimiento sobre el hacer requiere asociarse con el aprendizaje de algunos métodos, maneras de filosofar que el estudiante puede ensayar o emplear para tratar de encontrar respuestas o soluciones a diversos problemas individuales o sociales.

La toma de conciencia de los procedimientos y estrategias idóneas para la reflexión filosófica puede considerarse fundamental y básica para el análisis e interpretación de la realidad y la problemática social. Se pretende del alumno una actitud crítica, reflexiva, metódica y conciente, una *praxis* auténtica, desde luego, coherente con su etapa biopsicosocial, que coadyuve a su desarrollo y al de la sociedad. El dominio de los modos de filosofar debe partir de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. Se trata de un proceso gradual de complejidad, de los problemas abordados y de los métodos, de una ejercicio sistemático asesorado y orientado por el profesor, donde la planeación y el diseño de las estrategias de intervención pedagógica, así como el empleo adecuado de las técnicas didácticas e instrumentos de evaluación juegan un papel importantísimo.

Uno de los grandes problemas de cualquier programa de filosofía, sobre todo de nivel medio superior, es el de la posibilidad de enseñar filosofía. En los anteriores propósitos el CB afirma categóricamente esa posibilidad. Sin embargo, parece necesario analizar seriamente el problema de las condiciones de posibilidad de esa enseñanza. Por ello iniciamos esta investigación precisamente con la "Enseñabilidad de la Filosofía", exponiendo las principales ideas de algunos filósofos al respecto. (146)

Enseñar la historia de la filosofía no implica necesariamente enseñar a filosofar, sino simplemente su historia, esto es, a un nivel meramente descriptivo sobre las diferentes corrientes y filósofos sin reflexionar sobre: el cómo y el porqué, las necesidades y problemas humanos a los cuales respondía o trataba de responder la filosofía. Es necesario también contar con una definición de filosofía general que se adecue a todas las filosofías o corrientes filosóficas existentes, para identificar las características específicas del pensamiento y del discurso filosóficos, poder diferenciarlo y relacionarlo con otros tipos de pensamientos y discursos, por ejemplo, el religioso, el literario, el político, etc. Pero, enseñar esa definición de filosofía general no es suficiente para enseñar a filosofar, se requiere, además, enseñar y desarrollar las habilidades cognitivas, aptitudes y actitudes necesarias para producir un pensamiento y discurso filosóficos. Con lo anterior podemos establecer, aunque hipotéticamente, algunas condiciones de posibilidad práctica de enseñanza de la filosofía:

- * contar con una noción general de lo que es la Filosofía;

(147)

- * desarrollar algunas habilidades, aptitudes, capacidades y actitudes necesarias para el quehacer filosófico, al logro de esto mucho pueden ayudar algunos ejemplos consignados en la historia de la filosofía, tanto de los problemas planteados como de la forma de abordarlos y de argumentar de los filósofos o corrientes filosóficas.
- * producir un discurso filosófico.

Para el primer aspecto, la mayoría de los estudiosos se limitan a sostener que no existe la filosofía, sino las filosofías. Pero no profundizan en la investigación sobre lo que hace filosofías a esas diferentes teorías, posiciones o corrientes, o porqué habiendo pluridiversidad son consideradas como filosóficas. Al parecer por esta vía se podría, lógicamente y formalmente, hacerse de una definición de filosofía aceptable y funcional, para orientar su enseñanza y aprendizaje en el nivel medio superior.

Sobre el desarrollo de las competencias intelectuales necesarias para la reflexión filosófica, debe considerarse que se trata de una iniciación. La situación biopsicosocial de los estudiantes de bachillerato es un factor fundamental para una significación consciente de la filosofía, su enseñanza-aprendizaje-evaluación.

El poco o nulo entendimiento sobre una materia, en este caso de la filosofía, ciertamente puede deberse al poco desarrollo de las estructuras cognitivas necesarias, según Piaget. Pero también puede deberse, y es muy frecuente, a la falta de estrategias pedagógicas adecuadas de acuerdo con los contenidos, intenciones y objetivos de la materia y del Plan de Estudios.

La mejor forma de desarrollar las competencias relacionadas con el quehacer filosófico, no es la de abrumar al estudiante con datos biográficos e históricos de los filósofos o con la densidad de sus teorías y postulados. Debe tomarse la historia de la filosofía como un medio que ilustre o ejemplifique sobre cómo algunos filósofos enfrentaron ciertos problemas de su época. Cómo lo hicieron, de qué manera o forma filosofaron sobre esos proble-

p.252
mas y qué tipo de discurso argumentativo construyeron para analizar y solucionar los problemas. No se debe de tomar tal cual la solución de Platón o de San Agustín respecto, por ejemplo, al problema del conocimiento; sino de analizar cómo filosofaron sobre él, de qué modo lo hicieron, para aprender las características, cualidades y formas de filosofar. Es necesario aprender a aprender, a pensar con los filósofos para que, posteriormente, el estudiante piense o repiense esos problemas de acuerdo con su circunstancia histórica y su realidad existencial.

Sobre la producción de un discurso filosófico es necesario ubicar el nivel de éste. No se puede pretender que los estudiantes de bachillerato elaboren un discurso de excelencia profesional, ni siquiera uno disciplinado y sistemático al cual se espera llegar después de cierta práctica y ejercitación. Es menester pedir cierto rigor y claridad, pero al nivel de quien se inicia, sencillo, espontáneo y con determinada profundidad filosófica, aceptar, sobre todo al principio, algunas fallas y errores que deben irse corrigiendo con prudencia. No es el objetivo preparar filósofos profesionales y, menos aún, de excelencia, pero sí de lograr una cosmovisión y una actitud crítica, a su nivel biopsico social, y que puedan argumentar adecuadamente sus ideas.

De acuerdo con lo expresado, es necesario abandonar paulatina mente la tradicional clase-conferencia, en donde se llega a saturar de información al estudiante, sin saber después, por parte del alumno, para qué y cómo utilizar esa información. Si se desea que el estudiante filosofe **en y a su nivel**, es necesaria la interacción con objetos y problemas de su realidad, relacionándolos con la problemática filosófica abordada a lo largo de la historia

p.253
de la filosofía. Por ejemplo, sobre el ser, el deber ser, el conocer, la bondad, la maldad, etc.. Que tome el alumno conciencia de los procesos y estrategias desarrolladas y empleadas por algunos filósofos para analizar y enfrentar problemas. El profesor debe orientar y asesorar a los alumnos para enfrentar esos problemas desde su propia circunstancia y cotidianidad.

El adecuado planteamiento de un problema permite ya un avance sobre su posible solución, lo cual requiere comprender qué es un problema filosófico y cómo puede plantearse. Si se comprende la situación existencial de los estudiantes, resulta más eficaz la armonización entre el contenido de los programas y las vivencias de los alumnos. En ese sentido el eje problematizador de los programas del CB, a veces poco comprendido por algunos profesores, sería ejercitado realmente.

Es importante reafirmar el valor de la filosofía como una *cosmovisión*, no solamente como una ciencia o disciplina, o una actividad exclusiva de seres o razas humanas privilegiadas. Según Mario Magallón: "(...). Si por filosofía se entiende una forma de pensar y concebir la existencia y el *Cosmos*, como un conato explicativo de los grandes problemas existenciales y la comprensión de ellos en un mundo cambiante, es posible afirmar que todo ser humano, sin importar la región geográfica, filosofía, de donde se infiere que todo hombre está condenado a filosofar; filosofía espontánea propia de todo mundo, esto es, aquella que se encuentra inmersa en los contenidos del lenguaje cotidiano, en el sentido común, en la religión, en el mito, en fin, en toda manifestación humana." (148)

Desde esta perspectiva, es necesario **desmitificar** a la Filosofía, **desacralizarla**. Presentarla ante el estudiante como algo que forma parte de su cotidianidad, de su vida y circunstancia histórica. Desde esta perspectiva puede considerarse un acierto el incluir en los programas de la materia de filosofía temas y problemas filosóficos de México y Latinoamérica, del pasado y del presente. Se mengua con ello la visión europeocentrista común y evidente de los programas tradicionales de la materia e, incluso, de algunos filósofos profesionales. Es un hecho que el estudiante tiene muchas dudas e interrogantes sobre diferentes temas y problemas de su país y de sí mismo. Es pues posible y conveniente aprovechar esas inquietudes, orientarlas, hacia la reflexión filosófica, más seria, sistemática y metódica, de acuerdo con sus intereses y situación biopsicosocial.

Si la filosofía se comunica entre subjetividades, es intersubjetiva, no es algo que se plantea externamente, sino un asunto personal. El profesor debe comunicar los problemas filosóficos de tal manera que el alumno los sienta, los haga suyos, le sean significativos, lograr producir en el estudiante la necesidad de filosofar y, lo más importante, filosofe.

De acuerdo con lo expresado, es necesario el empleo de algunas técnicas didácticas idóneas para los propósitos que se pretenden; hacer operables los procesos cognitivos filosóficos en los estudiantes. Las estrategias sugeridas a continuación no son las únicas y pueden ser modificadas o adaptadas de acuerdo con las características del grupo y el material de apoyo didáctico disponible.

a) TECNICAS DIDACTICAS IDONEAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

*** Lectura comentada o técnica exegética.** Es conveniente para iniciar a los alumnos sobre algún tema específico y familiarizarlos con alguna corriente o autor. Esta lectura se analizará dentro del aula, en voz alta; debe ser breve. Pueden escogerse fragmentos de algunas obras y comentarlos, relacionándolos con experiencias propias de los estudiantes, aclarando algunos términos poco comunes. Es necesario dar oportunidad de que posteriormente los alumnos manifiesten sus dudas u opiniones respecto del tema o problema comentado.

*** Exposición de clase con preguntas.** Se recomienda para la introducción a un tema. Ciertamente, dada la poca participación de los alumnos, es necesario dosificarla en tiempo e información que proporcione la exposición. Las típicas preguntas como: 'me entendieron?', que puede ser hasta ofensiva, o 'no hay dudas?', o bien 'está claro?', pocas veces son respondidas con sinceridad por los alumnos. En todo caso se puede pedir a los estudiantes relacionar lo expuesto con algún fenómeno similar, proporcionen ejemplos, o sinteticen lo expuesto por el profesor, por escrito o verbalmente. Puede complementarse esta técnica con una "lluvia de ideas" o "Phillips 6'6'".

*** Lluvia de ideas.** Se trata de que los estudiantes manifiesten libre y brevemente sus puntos de vista sobre algún fenómeno, teoría, exposición o lectura previa. El adecuado control del grupo en esta técnica es fundamental, pues fácilmente se puede lla

p.256
gar al desorden. Permite la participación de los estudiantes y desarrolla la capacidad para resumir o sintetizar sus ideas. Para ello se les puede pedir, antes de iniciar esa técnica, escriban brevemente esas ideas y evitar, en lo posible, la mera improvisación.

* **Phillips 6'6'**. Se forman equipos de 6 personas. Durante 6 minutos plantean brevemente, un minuto por persona, sus puntos de vista, opiniones o conclusiones a las que llegaron después de alguna lectura, exposición o análisis de algún fenómeno. Puede complementarse con la solicitud de una síntesis o con una "lluvia de ideas". Permite la participación de los alumnos y el desarrollo de la habilidad para sintetizar ideas.

* **Tarea dirigida**. El profesor orienta y asesora sobre determinadas actividades a realizar de manera individual o en equipo. Pueden ser lecturas, visitas a museos, investigaciones de diverso tipo. El compromiso y participación de los alumnos en la asignación de tareas posibilita una mayor responsabilidad para su realización. Tradicionalmente esta técnica se ha utilizado sin sopesar los recursos materiales y el tiempo que pueden dedicar los alumnos, peor aún, sin orientar adecuadamente ni permitir la participación de los estudiantes, incluso sin precisar los objetivos pretendidos con esas actividades. Lo cual repercute en el cumplimiento cabal y adecuado de ellas.

* **Debate**. Se trata de promover entre los miembros de un grupo la discusión, objetiva y racional, argumentando y fundamentando sus puntos de vista. El profesor orienta e induce la discusión sin coartar la libertad de expresión de los participantes, pero

p.257
evitando las agresiones verbales o faltas de respeto. Permite que los estudiantes aprendan a defender sus opiniones racionalmente y a respetar las de los demás. Fomenta la participación del grupo. Debe planearse adecuadamente y señalarse las reglas del juego, quiénes participan, el tiempo de participación, precisar las ideas o las tesis que se defienden. Puede complementarse con una "lluvia de ideas", la solicitud de una síntesis o de un trabajo de investigación.

* **Investigación.** El profesor orienta y asesora sobre el objetivo de la investigación, especificando las características y requisitos que debe cumplir, de acuerdo con las técnicas de investigación documental. Tradicionalmente se ha confundido la investigación con meras recopilaciones de información. Dada la ubicación de la materia de Filosofía, es posible exigir ciertas características de tipo científico y filosófico. Deben tomarse en cuenta los recursos y tiempos idóneos para llevarla a cabo, el grado de profundidad o dificultad del tema o problema y la "aportación" que pueden realmente hacer los alumnos. Puede complementarse con una exposición o conferencia por parte de los alumnos o con un debate, cuando hay puntos de vista contrapuestos.

* **Representación de un papel o Sociodrama.** Se trata de escenificar situaciones reales o ficticias relacionadas con teorías o posiciones filosóficas. Pueden ser también problemas filosóficos y soluciones propuestas por diferentes filósofos. Los recursos y habilidades teatrales de los estudiantes son, a veces, admirables. De hecho todos los seres humanos recurrimos a la actuación o simulación en ciertos momentos. La adecuada planeación y la asesoría a los alumnos es directamente proporcional al éxito o

fracaso del objetivo. Esta técnica se relaciona con el uso del teatro como recurso didáctico, el cual no siempre ha sido aprovechado de manera cabal.

* **Análisis de casos.** A partir de una situación, real o simulada, se pide a los participantes identificar el o los problema(s), elementos y factores que están influyendo y elaboren una propuesta para su solución. En Filosofía resulta muy útil presentar diferentes tipos de casos o problemas, de carácter moral o estético, e incluso solicitar de los estudiantes el planteamiento de casos simulados o ficticios y relacionarlos con las disciplinas y corrientes filosóficas que mejor podrían adecuarse para un análisis.

* **Guión de reflexión.** Se presentan brevemente una serie de ideas sobre algún tema o problema, señalando cómo afecta o se relaciona con la vida cotidiana, identificando cómo puede llegar a beneficiar (representar un valor) o dañar (ser un disvalor) para el desarrollo del ser humano. Se trata de hacer pensar al estudiante sobre lo positivo y negativo de algunos comportamientos comunes, y que él mismo se percate de los efectos que producen o las posibles consecuencias. La mayéutica y la dialéctica platónica pueden servir de apoyo para la elaboración de esos guiones.

* **Interpretación de Textos.** A partir de la lectura de algunos fragmentos o documentos breves se pide a los estudiantes que identifiquen las ideas principales y las expresen con otros términos y ejemplos, también plantearán su punto de vista, la vigencia e importancia de lo mencionado en esos textos.

* **Elaboración de Mapas conceptuales.** Consiste en representar gráficamente diversos tipos de relaciones significativas, conceptuales o procedimentales entre diferentes conceptos, hechos, fenómenos o teorías. Se trata de un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. "Los mapas conceptuales dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre el reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje. (...) Una vez que se ha completado una tarea de aprendizaje, los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de todo lo que se ha aprendido."

(149)

En el CB esta técnica ha sido muy promovida y difundida, se han implementado cursos específicos sobre la elaboración adecuada de "Mapas conceptuales" y se incluye como parte del "Taller de Operación de Programa" de las diversas asignaturas. Se sugiere como parte del procedimiento para la elaboración de "Estrategias de Intervención Pedagógica" que los profesores deben realizar. Su empleo como técnica didáctica ofrece muchas posibilidades y aplicaciones. Puede ser compatible con varias de las técnicas didácticas ya comentadas. Permite desarrollar habilidades como: la abstracción, razonamientos lógicos, relaciones, síntesis, analogías, etc.

Dadas las características de las técnicas didácticas mencionadas, esquemáticamente, de acuerdo con la participación requerida de los estudiantes, podemos clasificarlas en: pasivas y activas. La lectura comentada se encuentra en las primeras, aunque puede disminuir la pasividad si se combina adecuadamente con alguna otra de las consideradas como activas. La exposición de clase con

p.260
preguntas también puede ubicarse dentro de las pasivas, al igual que la anterior, esa pasividad puede menguarse si se combina con otras técnicas activas. Todas las demás técnicas mencionadas son consideradas activas, por ello fueron sugeridas. La valoración de las técnicas está en función de los objetivos propuestos, por lo cual su elección y aplicación debe ser planeada sistemáticamente.

La literatura sobre técnicas didácticas actualmente es abundante y fácil de conseguir. Su aprovechamiento mucho depende del interés que los profesores tengan para profundizar en ellas y de la creatividad necesaria para combinarlas y emplearlas adecuadamente. El propio Centro de Actualización y Formación de Profesores elaboró una *Guía práctica para la selección de estrategias de enseñanza, técnicas grupales y material didáctico*, (CB, Jul.1995.). La cual presenta variadas y útiles técnicas que el docente puede emplear para la impartición de su asignatura.

Es importante subrayar que para desarrollar una adecuada enseñanza de la filosofía y lograr los objetivos establecidos por el CB, el profesor debe planear su práctica educativa a través de las ya comentadas "Estrategias de Intervención Pedagógica", en las cuales se contemple clara y específicamente cuáles van a ser: las técnicas, los materiales, las actividades del alumno y el profesor, los contenidos y objetivos, los momentos, las formas y tipos de evaluación, los instrumentos de evaluación, los resultados esperados del proceso, etc.

Las técnicas didácticas por sí solas, parafraseando a Kant, son ciegas sin la estrategia que las guíe y haga útiles para los propósitos educativos. Su importancia y eficacia está relacionada

directamente con la posibilidad de potenciar la enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Por otra parte, es necesario partir de la realidad y cotidianidad del estudiante e ir enseñando a filosofar por medio de la identificación y formulación de problemas filosóficos. Además, con ayuda de los contenidos de la historia de la filosofía e integrados didácticamente con las técnicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, planear las actividades prácticas y cognitivas que se buscan promover en los estudiantes.

b) ESTRATEGIAS DE EVALUACION

Mucho se ha discutido y escrito en los últimos años sobre la evaluación, casi siempre circunscribiéndola al aprendizaje. Por una parte se habla de la enseñanza con el significado de técnicas didácticas; por otra del aprendizaje, asociándolo con determinadas teorías psicológicas y epistemológicas; por último de la evaluación, que generalmente aparece en una etapa final. En congruencia con la realidad del proceso educativo y el modelo educativo del CB, tendríamos que ver estos tres elementos como una unidad, cuya coherencia y armonía entre sus componentes es un factor fundamental para el logro de los objetivos e intenciones de un programa y un plan de estudios. Luego habría que ver el proceso educativo a partir de la integración indisoluble entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. De hecho es recomendable, antes de iniciar el proceso de enseñanza, realizar una evaluación diagnóstica, para identificar tanto conocimientos como habilidades de los estudiantes y, a partir de ello, promover los aprendizajes propuestos en el programa de estudio, sin estar sujeta a una calificación para el alumno. Por lo demás, las otras dos evaluacio-

nes, la formativa, cuya función específica es mostrar los avances del proceso educativo, la formación lograda y no debe repercutir en la aprobación o reprobación; y la sumativa, sujeta a una calificación y orientada a decidir la acreditación de los conocimientos, se refieren directa e indirectamente, no sólo al aprendizaje logrado por los estudiantes, sino también a: las formas de enseñanza, el material de apoyo didáctico, el tiempo asignado, a las estrategias de intervención pedagógica (si se elaboraron), etc., esto es, no se evalúa únicamente el aprendizaje sino también la enseñanza. Esta evaluación de la enseñanza frecuentemente se efectúa de manera asistemática e inconsciente, casi siempre cuando resulta por demás evidente cierta culpabilidad por parte del profesor en la reprobación o bajo rendimiento de los estudiantes. Aunque hay quienes prefieren culpar de todos los errores a los alumnos, a los programas y planes de estudio, a las instituciones, a las políticas educativas o al Gobierno. Esto no pretende negar la influencia de esas entidades o factores, pero es necesario ubicar en su justa dimensión los problemas de la práctica educativa y, en el mejor de los casos, buscar soluciones en la medida de nuestras posibilidades.

El CB concibe a la evaluación así: "(...) un proceso continuo y sistemático cuyo propósito es recabar información acerca del aprendizaje del estudiante, para tomar decisiones referentes a la planeación, acreditación y ajuste de la intervención pedagógica; posee propósitos y funciones diferenciadas de acuerdo a las modalidades de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), donde se pretende que la información recabada, los juicios de valor y las decisiones desprendidas de este proceso, conserven su carácter de utilidad, oportunidad y pertinencia." (150)

La utilidad de los tres tipos de evaluación no se restringe al ámbito del aprendizaje, las decisiones atañen también a los procedimientos, estrategias y elementos relacionados con la enseñanza. Permite al docente ejercitar la crítica y autocrítica necesarias para mejorar cualquier actividad humana. La oportunidad, pertinencia y confiabilidad de la evaluación están asociadas a la planeación, su correcta elaboración influye directamente en los resultados del proceso educativo. La confiabilidad de la evaluación y de los instrumentos correspondientes es de suma importancia para tomar decisiones adecuadas.

Si las estrategias e instrumentos no evalúan lo que el profesor, organismo o institución, pretende (conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, capacidades competencias intelectuales o manuales, etc.) se obtendrá una información falsa y, por ende, el riesgo de error aumenta considerablemente. Este es uno de los problemas más graves de los polémicos exámenes de selección, admisión o colocación de alumnos, en muchas instituciones educativas.

Es necesario reflexionar seria y profundamente sobre esta característica y necesidad de la evaluación al aplicarla en la enseñanza-aprendizaje de la materia de filosofía, pues no es raro encontrar estrategias y exámenes orientados directamente a la evaluación de la memoria de los estudiantes o, peor aún, a fomentar la simulación de los estudiantes, esto es, fingir su adhesión y simpatía por algunas ideas o corrientes filosóficas para "seguirle la corriente" o "darle gusto al profesor". Otro error común es

confundir la facilidad de palabra, manejo del lenguaje, con la reflexión y crítica seria, honesta y sincera. Este problema se llega a presentar, incluso, a nivel de estudios superiores.

Desde una perspectiva puramente didáctica, existen manuales sobre técnicas e instrumentos de evaluación. Sin embargo, la mayoría de esos manuales hace énfasis en la evaluación del conocimiento, más no en las competencias cognitivas relacionadas con la enseñanza de la filosofía. Seguramente tal limitación afecta también a otras materias. Es aceptable que cualquier examen evalúe diversos grados de conocimiento, según la taxonomía de Bloom, pero no todos permiten identificar niveles operacionales del mismo. De ahí que no baste aplicar una prueba objetiva o un examen para identificar qué tanto sabe un alumno sobre un tema o cuánta información maneja. Se requiere diseñar un instrumento para identificar también las competencias cognitivas desarrolladas por los alumnos, relacionadas propiamente con la reflexión filosófica.

Las estrategias de evaluación no pueden ni deben limitarse a la elaboración y aplicación de exámenes. Se requiere contemplar otros medios. Algunas técnicas didácticas sirven como instrumentos de evaluación en sus tres modalidades. Los trabajos de investigación, que ciertamente han sido empleados en la evaluación de la materia de Filosofía, son un buen instrumento, sin embargo, los profesores no siempre los solicitan de manera adecuada y pertinente, luego, llegan a carecer de: utilidad, oportunidad, pertinencia y confiabilidad. Elaborar una estrategia de evaluación requiere precisar, entre otras cosas: ¿qué se va a evaluar? (conocimientos y habilidades), ¿para qué? (lo cual se

p.265
relaciona con las modalidades diagnóstica, formativa y sumativa),
'cómo? (instrumentos o técnicas), 'cuándo? (los momentos conside-
rados adecuados). Es necesario planear las estrategias de acuer-
do con los contenidos y objetivos de la asignatura, obviamente.
Pero también debe haber coherencia con las técnicas de enseñanza
y aprendizaje, el material de apoyo y tiempo asignado, los me-
dios, las características epistemológicas de la materia, etc..
Por otra parte, las estrategias de evaluación deben considerar la
posibilidad de convertirlos instrumentos de evaluación en medios
de enseñanza y aprendizaje. Esto ocurre cuando se revisa, por
ejemplo, un examen o un trabajo y se van comentando los errores
y los aciertos. Esto permite, por lo menos, el repaso o reafirma-
ción de algunos conocimientos, la corrección de posibles fallas
y la aclaración de dudas. No obstante, esta revisión rara vez se
hace de manera sistemática. Lo ideal y adecuado es realizar esa
actividad planeada y metódicamente.

c) INSTRUMENTOS DE EVALUACION

Es muy común confundir instrumentos de evaluación con exáme-
nes, si bien algunos profesores incluyen tareas y trabajos de
investigación. Ya hemos comentado que algunas técnicas di-
dácticas pueden servir para evaluar. La interpretación de algunos
fragmentos, textos breves, principales tesis de algunos filósofos
o corrientes filosóficas, representa muy buenas posibilidades
para evaluar a los estudiantes, las técnicas y material didácti-
co, las estrategias de intervención pedagógica y las habilidades
docentes.

Hay una gran diferencia entre ser hábil para elaborar reactivos o diseñar exámenes, lo que podríamos denominar tener un "dominio técnico de los instrumentos de evaluación"; diseñar adecuadamente estrategias e instrumentos de evaluación y poseer un "dominio disciplinario". La elaboración de reactivos o exámenes se ha llegado a mecanizar tanto, que se le ha encomendado, a veces, a pedagogos especializados en elaborar reactivos, sin que conozcan aspectos fundamentales de la materia y sin haberla impartido o, por lo menos, sin saber en qué condiciones se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es evidente cuando las instituciones implementan exámenes departamentales. Ocurrió, por ejemplo, durante los primeros años del CB. Lo ideal es poseer un dominio técnico sobre cuestiones didácticas y un dominio disciplinario, los principios y los fundamentos de la materia que se imparte. De otra manera se privilegia lo didáctico por sobre los contenidos mismos de la disciplina o ciencia.

La didáctica debe subordinarse a las disciplinas o ciencias, y no a la inversa, ciertamente resulta un instrumento de suma importancia, pero no puede sobreponerse a ellas. En el caso que nos ocupa, los instrumentos de evaluación deben elaborarse de acuerdo con ciertas técnicas propias de la didáctica, pero deben considerarse fundamentalmente las características propias de la filosofía y de su enseñanza. Siendo así, tanto las técnicas de enseñanza-aprendizaje como las estrategias e instrumentos de evaluación exigen un análisis filosófico para su aplicación correspondiente.

De acuerdo con lo anterior, es necesario analizar las posibilidades de empleo de algunos tipos de reactivos, coherentes con el tipo de conocimientos y habilidades que se quieren evaluar. Es

p.267
común escuchar que los clasificados como de "prueba objetiva" o de "respuesta estructurada", de opción múltiple, relación de columnas, jerarquización u ordenación, complementación, etc, no se adecuan con la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, un análisis más serio de ellos nos haría ver que sí pueden ser útiles para ubicar ciertos contextos históricos, las características de algunas corrientes filosóficas, las principales ideas y obras de algunos filósofos, las analogías y diferencias entre algunos filósofos y corrientes filosóficas, los conocimientos básicos para arribar, posteriormente, a otros de mayor profundidad, que ciertamente requieren otro tipo de pruebas como las denominadas "de respuesta libre o no estructurada", incluyendo las de ensayo y trabajos de investigación. De hecho ningún instrumento de evaluación puede considerarse el óptimo, uno de los principales problemas es su adecuado empleo y su correcta elaboración.

La solicitud de productos tales como: trabajos de investigación o ensayos, si no se especifican adecuadamente las características y requisitos que deben reunir y no se ejercitan las habilidades necesarias para realizarlos, por ejemplo, interpretación de textos, análisis de carácter hermenéutico, ortografía, redacción, señalamiento de citas y fuentes de consulta, deducciones y analogías a partir de ciertas teorías filosóficas, su aplicación y vigencia etc. pueden llegar a ser meras recopilaciones de información, copias textuales de obras sin aportación alguna del estudiante. La falta de una adecuada asesoría y orientación del profesor y la no consideración de las posibilidades, recursos y apoyos necesarios para esas actividades, provoca el poco o nulo desarrollo

llo del conocimiento y habilidades pretendidas mediante esos trabajos. Todo esto afecta directamente a la enseñanza-aprendizaje y evaluación de la materia.

Existe una abundante y accesible bibliografía sobre instrumentos de evaluación. El CB constantemente imparte cursos de formación docente sobre esa problemática. Hay pues una preocupación institucional que es también compartida por los profesores. La adecuada elaboración y empleo de las técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación del aprendizaje e, insistimos, de la enseñanza, en este caso de la filosofía, así como su coherencia con las técnicas didácticas, objetivos e intenciones de la materia y de la institución, influye en el desarrollo y formación de los estudiantes.

Uno de los grandes retos a enfrentar en la impartición de las diferentes materias incluidas en los planes de estudios, especialmente de bachillerato, es el diseño de una propuesta didáctica adecuada a las características y objetivos de la enseñanza de esas materias. Se requiere de una didáctica particular acorde con las necesidades propias de esas ciencias o disciplinas, lo cual exige un análisis de su lógica interna y del tipo de discurso, sus fines e intenciones al interior del currículum del cual forman parte y en relación con la educación.

No se pueden separar tajantemente los aspectos didácticos de los referentes a los contenidos, a su vez ambos se relacionan con los fines que persigue la educación. Según Mantovani, los tres

p. 269
problemas fundamentales de la educación son: 1) la idea del hombre (Antropología filosófica), 2) la idea del fin (Teleología educativa) y 3) la idea de los medios (Metodología didáctica).

(151)

Los fines que persigue la educación representan el problema esencial, a partir del cual se derivan las técnicas y estrategias didácticas, las formas de enseñanza-aprendizaje-evaluación. La idea del hombre es el problema previo y la metodología didáctica viene a ser consecuencia de esos dos problemas.

La didáctica de la enseñanza de la filosofía no puede limitarse a considerar únicamente aspectos meramente técnicos o instrumentales sobre la impartición de la materia como parte de un plan de estudios. Es necesario considerar su trascendencia en la formación del ser humano, pretendida por medio de la educación y concebida por el profesor. En ocasiones esta última es la rectora del proceso, la concepción de lo que es y debe ser el humano se manifiesta de múltiples y variadas maneras durante la práctica docente, especialmente en la impartición de la materia de filosofía.

La importancia de las consideraciones precedentes aumenta si se toman en cuenta las implicaciones que conlleva la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, entre otras, generar simpatías o antipatías hacia las actividades de tipo filosófico y su valoración correspondiente. Es precisamente en ese nivel educativo en donde se generan, reafirman o aniquilan las vocaciones, entre otras, filosóficas, incluso de tipo profesional.

La didáctica de la filosofía exige, pues, un análisis serio y responsable sobre las implicaciones de esa enseñanza-aprendizaje-evaluación en cuanto a formas y contenidos, su incidencia en la formación del ser humano, en la cosmovisión de éste y la adopción de una forma de ser y estar en el mundo. La propuesta presentada en esta investigación parte, precisamente, de considerar los fines de la educación y de la filosofía como parte fundamental de la formación del ser humano.

REFERENCIAS:

- 144) Para profundizar en las Estrategias de Intervención Pedagógica Vid. Díaz Barriga, Frida, "El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista", en revista: *Educación*, s/n, México, Octubre-Diciembre 1993, pp. 23-35. Este tema también lo aborda: Coll, César, *Psicología y currículum*, Paidós, México, 1991, pp.111-157.
- 145) Cfr. Colegio de Bachilleres, *Habilidades básicas a ejercitar y/o desarrollar en las asignaturas de primer semestre y de las asignaturas básicas de sexto semestre*, CB, México, febrero 1995, pp. 51-52.
- 146) Dentro de la filosofía de la educación y de la literatura al respecto en México, el planteamiento de las posibilidades de la educación, de la educabilidad, fue tratado por el maestro Francisco Larroyo. El se fundamenta en una antropología optimista que considera que el hombre tiene memoria existencial, momento autoconciente que posibilita el desarrollo humano para su adaptación a lo social, mediante autodeterminaciones selectivas.
- Espacio de la educabilidad que se juega en la interacción - educador-educando dentro de un contexto histórico-cultural. Aunque sólo delineó sus grados y aspectos, resulta relevante para analizar el problema de la educabilidad, y en nuestro caso el de la enseñabilidad de la filosofía. Cfr. Larroyo, - Francisco y E. Escobar (colaborador), *Sistema de la Filosofía de la educación*, Porrúa, México, 1977. Cap. III.
- 147) Desde la posición que señala la posibilidad de enseñar filosofía, contando con una noción general de ella, se puede analizar el sugerente trabajo de: Muñoz R. Victórico, *La función de la Filosofía*, Tesis de licenciatura en Filosofía,

UNAM, México, 1996. Especialmente los capítulos I y II.

El mismo autor aborda este problema en: *Introducción a la filosofía*, Fascículo I, Colegio de Bachilleres, México, 1993.

En ambas obras se parte de un análisis filosófico de la filosofía misma, es decir, de una filosofía de la filosofía, prolongando la vertiente iniciada por Dilthey. Cfr. Dilthey, W., *Concepciones del mundo*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1991. Gaos José, "Filosofía de la Filosofía e Historia de la Filosofía" en : *Obras Completas*, Vol. VII, UNAM, México, 1989.

- 148) Magallón Anaya, Mario, *Dialéctica de la Filosofía Latinoamericana. Una Filosofía en la Historia*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, Col. 500 Años Después, México, 1991, p. 18.
- 149) Novak, J. y Gowin, D.F., "Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo", en: *Aprendiendo a aprender*, Cap. 2. Martínez-Roca, Barcelona, 1988, p. 32.
- 150) Colegio de Bachilleres, *Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación del aprendizaje*, (documento interno), CAFP, agosto 1994, p. 7.
- 151) Cfr. Mantovani, Juan, *La educación y sus tres problemas*, 4a. ed., El Ateneo, Buenos Aires, 1957, p. 26.

**LA FILOSOFIA: EJE DE LA FORMACION
DEL BACHILLER**

Desde la filosofía se han expuesto los puntos nodales para hacer razonables dos acciones: 1) reconsiderar a la disciplina dentro del currículum y a partir de los programas del CB; 2) encontrar el sentido que la filosofía tiene por sí misma y concretarlo en los fines educativos del CB, extendiendo el caso, de alguna manera, al bachillerato nacional.

A lo largo de la investigación se han analizado diversos factores presentes en la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía, los resultados de este trabajo pueden servir de premisas para establecer una reforma en los programas de estudio correspondientes. El propósito no es puntualizar una reforma en sí, sino mostrar y poner a consideración los criterios necesarios para realizarla.

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato debe ser concebida y ejercida tomando en cuenta la influencia de diverso tipo que tiene en la formación del ser humano. Luego el carácter informativo debe estar subordinado y en función de su finalidad eminentemente formativa. Las consecuencias de orden ético, axiológico y ontológico, complementan la dimensión epistemológica de la filosofía, esto es, en relación con la moral, los valores, la forma de ser y estar en el mundo, por parte de quienes enseñan y quienes

aprenden filosofía. Tal ha sido históricamente el sentido dado por diversos filósofos en diferentes etapas históricas de la humanidad a la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía.

La formación filosófica se presenta como un ejemplo para resaltar el carácter formativo propio de las otras materias del Plan de Estudios. De ahí viene la tesis de que esta investigación presenta a la filosofía como un eje, no como un saber determinante.

Todas las disciplinas o materias, de cualquier plan de estudios, pueden considerarse un eje dentro de la formación de los egudiantes de bachillerato. Pero, sólomente la filosofía por sus características propias, comprobadas históricamente y por su funcionamiento dentro del Plan de Estudios del CB, y del de otras instituciones del mismo nivel educativo, ejercita las virtudes necesarias para tener o adquirir el carácter de eje formativo.

No se pretende establecer una jerarquía o primacía disciplinaria, semejante a la designación de la filosofía como madre de todas las ciencias. Cada una de las ciencias tiene su importancia. Las materias de Química, Matemáticas y Física, por citar algunos ejemplos, constituyen ejes, pero cerrados hacia su propio campo y autónomos, mientras que la materia de Filosofía puede considerarse como un eje abierto.

La filosofía en cuanto a disciplina del bachillerato, también es autónoma, porque tiene sus propias leyes y principios, ejerce sus propios métodos y transforma, a su manera, al ser humano y a la sociedad.

La función formativa de la filosofía no es un función animadora de una conducta humana del adolescente, sino la fundadora de ideas, de valores, de fines para el docente y los alumnos, fundadora en el orden intelectual, académico. Pero puede trascender los ámbitos escolares e incidir directa e indirectamente en la praxis de los estudiantes y profesores. Desde luego es menester considerar la participación de otros factores de diverso tipo en los resultados de esa pretendida formación. La evaluación del carácter formativo de la filosofía no puede limitarse únicamente al momento y espacio escolares, sino también a su impacto real en la vida de los estudiantes, qué tanto y cómo afecta su comportamiento y sus prácticas sociales.

La propuesta de la función formadora cobra mayor importancia y urgencia por la crisis planetaria del ser humano y su cultura, cuyas consecuencias vive el joven del bachillerato. Tanto más crudamente cuanto a la crisis universal se agrega, como más efectiva y real, la crisis social, económica y política del país.

Por otro lado, la propuesta carecería de valor si no hubiera un convencimiento fáctico sobre la enseñabilidad de la filosofía, cuya certeza nos viene desde los griegos, para quienes la sabiduría, *sophia*, significaba saber el 'por qué?' y el 'para qué?'. Según Aristóteles, la enseñabilidad de la filosofía no tiene otra raíz que la apetencia del ser humano por el conocimiento, para aplicar ese conocimiento. Idea, por cierto, semejante a la planteada por Sócrates. El *logos* para Aristóteles es, al mismo tiempo, *teóricos, poiéticos y prácticos*.

El conocimiento especializado sobre determinadas áreas científicas no basta, por sí solo, para transformar humanamente a la naturaleza y a la sociedad. Es necesario integrarlo con la reflexión filosófica, racional, sobre cuestiones de carácter ético, epistémico, ontológico, gnoseológico y axiológico. A partir de ello se pueden humanizar ciertas prácticas sociales, formas de hacer, ser y estar en y ante el mundo, para coadyuvar al logro de una comprensión más justa y cabal del sentido y función de la vida humana, propia y ajena.

No se pretende ignorar o minusvalorar la importancia del desarrollo científico, tecnológico y económico para la vida del ser humano; sino de ubicarlos como instrumentos o medios para una vida más plena. Contemplarlos como medios y no como fines conlleva invertir la primacía, poner la ciencia, la tecnología y la economía al servicio del ser humano, no a la inversa. La inversión representa un esfuerzo máximo, porque el progreso y las estrategias políticas llegan a conducir por caminos inhumanos, incluso antihumanos.

La filosofía tiene una relación dialéctica con la cultura, debe orientarse al progreso y fortalecimiento cultural de estudiantes y profesores, del ser humano y de los pueblos, especialmente por las circunstancias actuales del país, en las que es cada vez más preocupante y evidente la transculturación y la enajenación, relacionadas a su vez con nuevas formas de colonización y de dominación, a las cuales se encuentran expuestos tanto los estudiantes como los profesores.

Uno de los problemas actuales de la educación en México, y en el mundo, es la marginación de la cultura auténtica, aquella que tiende al desarrollo pleno y cabal de las capacidades y habilidades del ser humano, a su enriquecimiento intelectual y espiritual armónico, a la promoción y fortalecimiento de los valores. La mayoría de las tendencias educativas actuales, escolares y extraescolares, tienden a promover una cultura inauténtica, entre cuyas características se encuentran: 1) no referirse a los problemas reales del ser humano y de la vida; 2) privilegiar un sólo sector o aspecto de la cultura, el de la producción de bienes materiales, donde se da primacía al tener por sobre el ser; 3) tender hacia la dominación y ejercicio del poder económico y político. En la actualidad es precisamente el primero quien rige al segundo: las decisiones sociales y políticas se subordinan a las económicas. Mención aparte merecen los niveles de corrupción política y económica, evidentes en diferentes países del mundo, incluyendo a México, lo cual también influye en las concepciones éticas y la cosmovisión de los jóvenes.

Es un hecho evidente la crisis de la cultura universal y la estrecha relación de ese fenómeno con la crisis de valores y de la educación. Esta se ha orientado hacia una cultura eminentemente tecnológica y económica, de tipo pragmático, se ha confundido la parte con el todo, o sea, un valor por todos los valores, los fines con los medios, pues la economía tiene principios y métodos autónomos, pero desde la perspectiva del desarrollo del ser humano adquiere el carácter de medio.

La filosofía y su enseñanza siempre han tendido hacia la promoción y fortalecimiento de una cultura auténtica, al igual que el arte, la literatura, las ciencias sociales. Han tratado de postular valores, formas de vida y comportamientos enriquecedores para el ser humano, no aniquiladores o meramente instrumentales, a los que pueden denominarse pseudovalores, cuando se totalizan. Pedir a la ciencia, a la tecnología, así como a la economía, tal desarrollo del ser humano significa pedir lo que no tienen y, por lo tanto, no pueden dar.

La contraposición entre cultura auténtica e inauténtica se relaciona directamente y de diversas maneras con: la ideología, la educación y la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía. Es precisamente la ideologización (postulación de determinados valores, ideales, expectativas; formas de ser, pensar y vivir), de acuerdo con los intereses hegemónicos de un grupo social, uno de los factores más importantes en la promoción y reafirmación de una cultura inauténtica. Esto a su vez se relaciona con la enajenación o alienación, la pérdida de identidad y la colonización.

Cuando la educación y la enseñanza de la filosofía se ponen al servicio de un grupo con fines hegemónicos, desvirtuando sus propios fines e, incluso, convirtiéndose en instrumentos legítimos de la injusticia social y contrarios al desarrollo del ser humano y una cultura auténtica, adquieren un carácter ideológico.

Una de las funciones de la educación y la enseñanza de la filosofía es, justamente, desenmascarar el carácter ideológico de algunos discursos, lingüísticos y extralingüísticos. Otra, luchar contra la enajenación y coadyuvar al logro y fortalecimiento de

la identidad cultural y nacional, al reconocimiento del ser, propio y ajeno, a partir de la reflexión crítica, responsable, comprometida, creativa, esto es, poética. Una tercera, lograr tener un criterio y personalidad propios. Una cuarta, evitar los prejuicios y fanatismos, presentes de manera evidente y cada vez más peligrosa en las sociedades cuyos avances científicos y tecnológicos, base de su "progreso", han producido una enajenación e indiscutible deshumanización. No se pretende culpar a esos factores como las únicas causas, obviamente la ciencia y la tecnología, por sí mismas, no son sujetos de una valoración ética o moral. El problema central es el uso y abuso inadecuados, la tergiversación que de ellos se ha realizado.

La educación como parte fundamental de la cultura exige una concepción humanística, en la cual el ser humano y su desarrollo constituyen los elementos y fines primordiales. Una formación integral no puede excluir e ignorar la introyección y proyección de los valores, como tampoco excluye las ciencias antropológicas formadoras del ser humano. Se trata de promover una cultura auténtica y ésta no es posible sin la filosofía. Por consiguiente, su enseñanza adquiere mayor trascendencia e importancia, no sólo para la formación del bachiller, sino del ser humano en general. Luego tórnase deseable la impartición de la materia de filosofía en todas las carreras profesionales, técnicas, científicas y humanísticas, adecuándola a las necesidades y características de las diferentes profesiones, en cuanto a temas, problemas y profundidad. Pero el bachillerato resulta inconcebible sin la enseñanza de la filosofía, puede considerarse esta materia como indispensable e insustituible.

Lo expresado resulta coherente con los postulados del Artículo 3o. Constitucional y con los objetivos del bachillerato en México. Los valores establecidos en la normatividad constitucional coinciden con los propuestos por la filosofía, mismos que no siempre han sido respetados y comprendidos en su justa dimensión, tanto por autoridades como por profesores. Desde aquí parece obligado considerar, como parte de la formación y actualización docentes, el análisis del sistema educativo nacional, su organización y conformación, los fines y los objetivos de cada nivel educativo y de las diversas materias de los planes y programas de estudio.

Por otra parte, la filosofía y su enseñanza hacen necesario un análisis serio y profundo sobre las interrelaciones y especificidad de los diferentes niveles educativos, para realizar, con bases y fundamentos sólidos, las reformas correspondientes. Este análisis y evaluación debe incluir tanto a las instituciones educativas como a los elementos y factores partícipes de la educación, entre ellos los medios de comunicación. Mientras las reformas educativas no contemplen la educación en su totalidad y complejidad, en cuanto a niveles y factores, los resultados serán nulos o precarios.

Es un hecho evidente la parcialización de muchas de las reformas educativas en México; así como la falta de continuidad y evaluación de las mismas. La separación y poca interrelación, administrativa y académica, entre los diferentes niveles educativos ha impedido un verdadero progreso de la educación mexicana. Aún entre instituciones del mismo nivel educativo se carece de la

p.281
comunicación y colaboración, necesaria y suficiente, a fin de lograr una auténtica superación y desarrollo óptimo de las instituciones educativas y de la educación en México.

Para mayor abundancia, los medios de comunicación poco o nada contribuyen al desarrollo educativo y cultural de los mexicanos. Por el contrario, tienden más bien a fomentar la enajenación y una especie de colonialismo. Al respecto vale la pena reflexionar sobre los programas de radio y televisión, algunas revistas, periódicos y publicaciones, así como sobre algunas campañas de publicidad, en los cuales se puede corroborar la relación de los medios de comunicación con el debilitamiento educativo y, más todavía, con la promoción de una cultura inauténtica y nociva para el desarrollo del ser humano y del país.

Con la filosofía en las manos se esclarece un axioma: si se pretende lograr realmente una educación integral, cumplir con la normatividad constitucional, los ideales y postulados plasmados en ella, así como los valores propuestos como fines de la educación por diversos filósofos, mexicanos y extranjeros, es necesario emprender reformas que incluyan a todos los elementos y factores participantes de la educación, no sólo algunos. Filosóficamente resalta la perniciosa práctica de poner parches o acciones remediales parciales. El deber primario es reestructurar, reformar plena y cabalmente el sistema educativo nacional. Cosa que conlleva, entre otras acciones, exigir a los medios de comunicación una mayor y mejor participación en la educación y el enriquecimiento cultural del mexicano. A la luz de la filosofía resulta incuestionable que se ha caído en dos graves sofismas o falacias tocante a la educación: 1) tomar la parte por el todo y;

2) confundir el efecto con la causa. Estos equívocos han contribuido a convertir las reformas educativas en meras fantasías, por ende, irrealizables.

La falta de una visión integral de la educación repercute en el diseño y eficacia de los modelos educativos. La poca o nula comunicación entre los diferentes niveles del sistema educativo nacional impide, la mayoría de las veces, el logro cabal de las intenciones de esos modelos.

La mayoría de los modelos educativos actuales se orientan por las exigencias sociales y políticas, económicas y productivas, lo cual se refleja en los fines institucionales, el currículum, los programas de las materias, etc. Se subordina lo que podría denominarse una formación para vida a los fines meramente pragmáticos de la educación. Enseñar y aprender a vivir humanamente no se contraponen a la vida productiva, por el contrario, la enriquece.

El modelo educativo del CB postula claramente los lineamientos de una práctica educativa, hasta cierto punto, innovadora, mediante la cual busca mejorar la enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los objetivos y fines de la institución. Es indudable el esfuerzo por encontrar, a partir de ese modelo, solución a problemas propios del bachillerato mexicano, adecuada a las características y necesidades de la época y circunstancia histórica. Sin embargo, la infraestructura, la organización académica y administrativa y los marcos institucionales establecidos por la política educativa nacional debilitan la fuerza y efecto de esa propuesta, aunque no la anula totalmente.

Al parecer es necesario, para evaluar el modelo propuesto por el CB, analizar la coherencia y operatividad del modelo de acuerdo con: 1) las estructuras académicas y administrativas; 2) los recursos económicos e infraestructura real; 3) el perfil de ingreso de los estudiantes; 4) el perfil de egreso solicitado por las instituciones de nivel superior.

Los resultados del análisis propuesto permitirían evaluar la idoneidad, aplicabilidad y operatividad del modelo del CB y, a partir de ello, realizar las modificaciones o ajustes pertinentes y adecuados.

Todo modelo educativo exige una coherencia lógica y correspondencia material, teórica y práctica, con la realidad que pretende explicar y sobre la cual opera. La carencia de estos aspectos disminuye considerablemente su eficacia y efectividad. Así, sin dejar de reconocer los avances logrados y el esfuerzo del CB por mejorar la educación que imparte, es recomendable un seguimiento y evaluación más profunda de los aspectos mencionados.

Proponer cambios o reformas a los modelos educativos, de cualquier nivel de estudios, sin considerar la ubicación de éstos, preparación previa y futura de los estudiantes, infraestructura de las instituciones, organización administrativa y académica requerida, entre otros factores; resulta un riesgo sumamente peligroso y hasta arbitrario. Así, la evaluación de los modelos educativos adoptados por las instituciones de enseñanza media superior en general, requieren un análisis y evaluación de los modelos empleados en la enseñanza básica, incluida ahora la secundaria, y los utilizados por las instituciones de enseñanza superior.

Históricamente el ser humano ha elaborado utopías. Son precisamente esos ideales los generadores e impulsores de la fundación de las grandes ciudades, construcciones arquitectónicas y civilizaciones, incluso algunos descubrimientos científicos han sido producto de esa capacidad de imaginar y proyectar ideales, formas de organización familiar, política y social. De hecho todos, de una u otra forma, elaboramos utopías, gracias a ellas soñamos con un futuro mejor. De otra manera, ¿qué sentido tendría la vida si no creyéramos que se pueden cambiar las circunstancias?. Sin embargo, es necesario ubicar los grados de posibilidad y factibilidad de esos ideales, para no caer en una vida puramente fantástica y ajena a la realidad o postular sueños irrealizables de antemano.

Ciertamente todo modelo educativo tiene una buena dosis de utopismo, plantea un ideal, una esperanza, un deseo por mejorar las condiciones de vida humana, algo que no es pero que puede llegar a ser. Sin embargo, la posibilidad de realización de una utopía, su factibilidad, depende mucho de: la consideración de los elementos y factores participantes o involucrados en el fenómeno; la precisión de la meta u objetivo y su relación con las condiciones materiales existentes; la determinación de las acciones necesarias para alcanzar esa meta; la fundamentación y la justificación de aquello que se pretende lograr. Estos son algunos elementos distintivos entre la utopía y la fantasía.

El sistema educativo nacional, allí incluido el bachillerato, está pendiente de responder a una pregunta, fundamental para orientar explícita y claramente la educación del país: ¿qué tipo

de ser humano se está formando o va a formarse?, ¿el humano única-
mente productivo?, ¿el humano valorativo?, ¿o el humano producti-
vo y valorativo?. Si se pretende una educación integral, la
última opción resulta la más acertada. La respuesta depende en
buena medida de las autoridades educativas del país, pero también
de la actitud y compromiso de los docentes y los estudiantes.
Lo anterior se relaciona directamente con la filosofía educativa
que se adopte y la importancia que se otorgue a la enseñanza de
la filosofía.

Por todo lo expuesto, la presencia de la filosofía en los
diferentes planes y programas de estudio del bachillerato, no
responde a una moda o al capricho de las instituciones o los elab-
oradores de esos planes, sino a la exigencia e importancia de la
filosofía misma para la formación y cultura del bachiller, y del
ser humano en general. Tal tesis muestran los capítulos de esta
investigación destinados al análisis de "La filosofía en la for-
mación del bachiller" (IV) y "El conocimiento filosófico como
parte de la cultura" (V)

El carácter formativo de la filosofía, más que informativo,
exige un análisis y revisión de la cantidad y calidad de la in-
formación requerida para el logro de esa formación, así como
evitar el exagerado historicismo y enciclopedismo de algunos
programas de estudio de esa materia. Al parecer no es necesario
realizar un recorrido histórico puntual sobre cada etapa históri-
ca y todos los filósofos representativos de las diversas corrien-
tes filosóficas. Tampoco resulta adecuada la visión histórica
europeocentrista evidente en la mayoría de los programas, lo cual
se relaciona con la minusvaloración y hasta marginación de la

p.286
producción filosófica latinoamericana. Sin caer en una *xenofobia*, es necesario incluir los temas y problemas abordados por los filósofos latinoamericanos, del pasado y, fundamentalmente, de la actualidad.

La negación que históricamente se ha realizado de la filosofía mexicana y latinoamericana en general tiene, entre sus principales causas, el indebido empleo de parámetros y criterios para juzgar el carácter filosófico de algunas obras escritas por los filósofos de nuestro continente. Además de una visión restringida del pensamiento y quehacer filosófico.

Para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato esta actitud, falta de reconocimiento y valoración de la filosofía latinoamericana, resulta nociva, pues significa que los europeos son superiores a los latinoamericanos.

El problema mencionado aumenta de importancia si se considera la participación e influencia de los filósofos latinoamericanos en la educación. Luego, es necesario ubicar y valorar las aportaciones de los filósofos mexicanos para el desarrollo educativo y cultural del país. Cabe reconocer la inclusión de estos temas en los programas de la materia de Filosofía del CB.

La historización, necesaria para ubicar algunos temas y problemas filosóficos, requiere considerar la perspectiva histórica, lógica e inmediata de los estudiantes y del ser humano en general. El pasado siempre se analiza desde y en función del presente. Por lo tanto, es posible partir de los problemas vivenciales actuales e ir siguiendo las propuestas planteadas en el pasa-

p.287
do inmediato, remontándose hasta donde sea necesario, de acuerdo con el problema, los intereses e inquietudes de los estudiantes, sin dejar de lado o ignorar los planes y programas de estudio. Lo anterior proporciona los criterios para la enseñanza e historización de la filosofía.

Puede hablarse de tres tipos de historicismo: 1) epistemológico; 2) empírico y 3) metodológico. El primero remite a la teoría del conocimiento e implica cierto relativismo en cuanto a la verdad. El segundo se refiere al hecho histórico mismo, el conocimiento como dato. El tercero, al cual se refiere la propuesta, se plantea como método de investigación, no como método de conocimiento.

La visión retrospectiva de la historia no requiere de una modificación radical de los programas; eso sí, exige una selección más cuidadosa de los temas y problemas filosóficos, para lo cual el profesor debe orientar a los estudiantes, motivar y despertar su interés por la reflexión filosófica, demostrar su importancia y trascendencia en la vida del ser humano.

Lo anterior no enuncia una novedad teórica. Actualmente se reconoce que toda filosofía de los tiempos anteriores debe conocerse en su contexto y circunstancia. Tampoco se niega, o se reduce siquiera, la importancia del saber histórico, porque en filosofía los clásicos están presentes de dos maneras: una, por su enseñanza para hacer filosofía; otra, las soluciones dadas por ellos a los problemas del ser humano contienen, o puntos de partida para la reflexión actual, o elementos fundamentales para pensar y plantear posibles soluciones a los problemas de nuestros

p.288
días. De lo que se trata es de pasar esta convicción filosófica a la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la filosofía. De otro modo no se enseñaría lo que verdaderamente son los conocimientos filosóficos, menos su significación para el joven de nuestros días.

Las competencias académicas, en relación con la enseñanza de la filosofía, rebasan considerablemente los ámbitos intelectuales o epistemológicos, psicológicos y psicomotrices, de los cuales se ocupan la mayoría de los pedagogos o teóricos de la educación. Si bien es importante desarrollar competencias tales como la capacidad de analizar, sintetizar, comunicar, comprender, manejar adecuadamente diversos tipos de lenguajes, etc. también lo es preocuparse por la necesidad de competencias tales como la honestidad, honradez, respeto hacia los demás, la autoestima, tolerancia y comprensión, sinceridad y otros valores trascendentales para una vida auténticamente humana.

Las competencias relacionadas con los valores éticos tienen estrecha relación con la evidente crisis de valores que padece la humanidad. La enseñanza de la filosofía puede y debe contribuir a formar seres humanos competentes para vivir y convivir humanamente. Esta visión de las competencias académicas, desde luego, no se ajusta, en sentido estricto, a las ideas o concepciones pedagógicas acerca de las competencias, pero tampoco se contrapone a ellas. Puede considerarse como integrante, además, es coherente con los fines de la educación en general, algunos objetivos del bachillerato mexicano y de la enseñanza de la filosofía.

Plantear una didáctica de la filosofía dentro del bachillerato requiere considerar algunas cuestiones relacionadas con la didáctica en general: 1) vista en sí misma, la didáctica es una disciplina autónoma, pues tiene sus propios principios, métodos y objeto de estudio; 2) vista desde otras disciplinas o materias, es solamente un instrumento o un medio, luego; 3) su relación con las otras disciplinas debe tomar en cuenta la especificidad de cada una de ellas, a partir de la función formativa que tienen dentro de los planes y programas de estudios, su autonomía; pero también las interrelaciones con las otras. El carácter disciplinario e interdisciplinario de ellas.

La didáctica general analiza los principios, fundamentos, métodos y procedimientos de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación de todas las disciplinas o materias en general. La didáctica específica de una disciplina, se ocupa de esos aspectos; pero de acuerdo con la especificidad de cada una de ellas. Una didáctica de la filosofía, como una didáctica de la matemática o de cualquier otra materia, debe atender a la filosofía misma, a sus características, necesidades y fines propios, sin restarle importancia a las relaciones con otras materias y el apoyo necesario de ellas. No puede postularse una didáctica única para todas las materias, es necesaria una didáctica de la filosofía de acuerdo con los objetivos institucionales y con los fines específicos de ella, con sus propias necesidades y razón de ser, esto es, la formación del bachiller.

Es un hecho indiscutible la necesidad de la filosofía para la formación del bachiller y del ser humano en general, ésta, a su vez, exige una aptitud y competencias del docente relacionadas

p.290
con las cuestiones didácticas, los conocimientos filosóficos, el dominio conceptual y didáctico de la materia; pero también se requiere un eros pedagógico y un eros filosófico, que conforman la vocación filosófica sin la cual todas las demás competencias pierden su sentido. Los materiales, medios y estrategias didácticas y los conocimientos filosóficos no bastan, por sí mismos, para lograr esa formación auténticamente humana que persigue la enseñanza de la filosofía. Lo anterior vale para la enseñanza de cualquier materia. Y adviértase que el conocimiento y la didáctica de la filosofía son consecuencia y resultado de la filosofía misma, no a la inversa. De la filosofía necesitada por el bachiller la didáctica se constituye en un medio o instrumento para el logro de los objetivos y fines propios de la filosofía, esto es, la formación más plena y cabal posible del ser humano.

Quedan expuestos los fundamentos, las razones, los criterios indispensables para que se reconstruyan o renueven los planes de estudio, los programas de filosofía y la didáctica pertinente en el bachillerato. Todo esto es el contenido de la tesis a partir de un continuado y, por qué no decirlo, amoroso pensar sobre el bachillerato mexicano y su sentido histórico.

FUENTES CONSULTADAS

Alba, Alicia de, (Comp.), *Posmodernidad y Educación*, Miguel Angel Porrúa y Centro de Estudios Sobre la Universidad, Col. Problemas de México, México, 1995.

Arredondo Galván, Victor Martiniano, et. al., *Didáctica General, Curso Introductorio*, 2a.ed. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, 1992.

Arredondo Martiniano, Martha Uribe Ortega y Teresa W. Silva, "Notas para un modelo de docencia" en: Arredondo M. y Díaz Barriga, *Formación Pedagógica de Profesores Universitarios, Teoría y Experiencias en México*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM-ANUIES, México, 1989.

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, "Acuerdos y declaraciones de la ANUIES", en: *Revista de la Educación Superior*, 77, ANUIES, México, enero-marzo 1991.

Bacon Francisco, *Novum Organum*, Intr. y análisis de Fco. Larroyo, Porrúa, Col. Sepan Cuantos, 293, México, 1980.

Bazán Levy, José, "Acerca de algunos conceptos fundamentales para la definición del bachillerato universitario", en: *Revista de la Educación Superior*, 77, enero-marzo 1991.

Benitez Grobet, Laura, (coord), *Historia de la Filosofía*, UNAM y Porrúa, Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior, México, 1987.

Bernstein, Basil, "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo" en: *Class, Codes and Control*, Vol.1, Tr. Mario Díaz, Towards, a theory of educational transmission, London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

---- "Clases sociales y pedagogías visibles e invisibles" en: *Class, Codes and Control*, Vol. 3. Tr. Mario Díaz, Towards, a theory of educational transmission, London, Routledge and Kegan Paul, 1974.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *Cardenismo, Argumentación y Antagonismo en Educación*, Prol. Adriana Puiggrós, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN y CONACYT, México, 1994.

Castrejón Díez, Jaime, *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*, Colegio de Bachilleres, México, 1985.

Centro Nacional de Evaluación Educativa, *Informe de Resultados 1994*, CENEVAL, México, 1995.

Cerutti Guldbeg, Horacio, *Presagio y Tópica del Descubrimiento*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, Col. 500 años Después, México, 1991.

Colegio de Bachilleres, *Componentes del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Una aproximación a la práctica docente*, Centro de Actualización y Formación de Profesores, CB, México, Abril 1994

---- *Gaceta del Colegio de Bachilleres*, VIII, Número Especial, CB, México, Julio 1982.

---- *Habilidades básicas a desarrollar en las asignaturas de primer semestre y de las asignaturas básicas de sexto semestre*, CB México, febrero 1995.

---- *Modelo Educativo*, Dirección de Planeación Académica, Centro de Evaluación y Planeación Académica, CB, México, Junio 1991.

---- *Plan para la Formación del Personal Académico 1991- 1994*, Dirección de Planeación Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, CB, México, Octubre 1993.

---- *Técnicas, instrumentos y reactivos para la evaluación del aprendizaje*, (Documento interno), Centro de Actualización y Formación de Profesores, CB, México, Agosto 1994.

---- *Programa de la asignatura de Filosofía I*, Dirección de Planeación Académica, CB, México, Sept. 1993.

---- *Programa de la asignatura de Filosofía II*, Dirección de Planeación Académica, CB, México, Marzo 1994.

---- *Programa de la asignatura de Métodos de Investigación I*, Dirección de Planeación Académica, CB, México, Sept. 1992.

---- *Programa de la asignatura de Métodos de Investigación II*, Dirección de Planeación Académica, CB, México, Marzo 1993.

Colegio de Ciencias y Humanidades, *Primera Aproximación a la propuesta de programas para las materias de quinto y sexto semestres: Estética I y II; Ética y conocimiento del hombre; Filosofía I y II.* Cuadernillo No. 43, 24 de feb., 1995, Comisión de programas del Área Histórico-Social, CCH, UNAM, México.

Coll, César, *Psicología y Curriculum*, Paidós, México, 1991.

Cueli, José, (Coord.), *Valores y Metas de la educación en México*, SEP, La Jornada, Papeles de Educación, 1, México, 1990.

Descartes, René, *Discurso del Método*, 3a.ed., versión española de Manuel Machado, Porrúa, Col. Sepan Cuantos, 177, México, 1974.

Descartes, René, *Discours de la méthode*, prefacio: Geneviève Rodis-Lewis, GF-Flammarion, París, 1966.

Díaz Barriga, A., "El Programa de especialización para la docencia Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM" en: *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 13., Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN, México, 1983.

Díaz Barriga, Frida, "El Aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista" en: *Revista Educar*, México, Oct.-Dic. 1993.

Díaz y de Ovando, Clementina, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los Afanes y los Días, 1867-1919*, Tomo I., UNAM, México, 1972.

p.295
Dilthey, Wilhelm, *Introducción a las ciencias del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

---- *Filosofía de la Filosofía*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1990.

---- "Filosofía de la filosofía" en: *Obras completas de Wilhelm Dilthey, VIII, Teoría de la Concepción del mundo*, 2a. reimp. Tr. Prol. Eugenio Imaz, Fondo de Cultura Económica, México, 1978. (1a.ed. 1945)

Fuentes Molinar, Olac, *Educación y Política en México*, Nueva Imagen y SEP., Serie: Educación, México, 1983.

Furlan, Alfredo y Miguel Angel Pasillas, (comps.), *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM, México, 1989.

Gaos, José, *Confesiones Profesionales*, 1a.reimp.Fondo de Cultura Económica Col. Tezontle, México, 1979. (1a. ed. 1958)

---- "De la Filosofía", *Obras Completas, VI*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1982.

---- "Filosofía de la Filosofía e Historia de la Filosofía", *Obras Completas, VII*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1987.

---- *Discurso de Filosofía*, Universidad Veracruzana, México, 1959

---- *La Filosofía en la Universidad*, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 8, México, 1956.

---- *La Filosofía en la Universidad; ejemplos y complementos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 24, México, 1958.

---- *Sobre enseñanza y educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 47, México, 1960.

---- *Museo de Filósofos; sala del cartesianismo*, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 49, México, 1960.

---- *En Torno a la Filosofía Mexicana*, Alianza Editorial Mexicana, Biblioteca Iberoamericana, México, 1980.

Gómez Robledo Antonio, *Sócrates y el Socratismo*, 2a.ed., corregida y aumentada, 1a. reimp. Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional, Sección de Obras de filosofía, México, 1994.
(1a.ed. 1966)

Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato, Red Zona Centro, "El bachillerato Universitario y sus Conceptos Básicos" en: *Revista de la Educación Superior*, 77, enero-marzo 1991, ANUIES, México, 1992.

Habermas, J., *Ciencia y Técnica como ideología*, 2a.ed., Tecnos, Madrid, España, 1992.

Hernández F. y Sancho J.M., *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Paidós, Buenos Aires, 1987.

Inciarte, Esteban, *Ortega y Gasset: Una educación para la vida*, (Antología), Ediciones El Caballito y SEP, Biblioteca Pedagógica, México, 1986.

Jaeger, Werner, *Paideia, los ideales de la cultura griega*, 2a.ed. 6a.reimp., Fondo de Cultura Económica, México, 1983.

Kant, Emanuel, *Crítica de la Razón Pura*, Tomo II, Tr. José Rovira Armengol, 9a.ed., Losada, Buenos Aires, 1986.

Larroyo, Francisco, y E. Escobar (Colaborador), *Sistema de Filosofía de la educación*, Porrúa, México, 1977.

Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, 13a.ed., Porrúa, México, 1979.

Latapí, Pablo, *Política educativa y Valores Nacionales*, 3a.ed., Prol. Julio Scherer, Nueva Imagen, Serie Educación, México, 1979.

---- *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva Imagen, Serie: Educación, México, 1980.

Magallón Anaya, Mario, *Filosofía Política de la Educación en América Latina*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, Col. Nuestra América, 39, México, 1993.

---- *Dialéctica de la Filosofía Latinoamericana. Una Filosofía en la Historia*, Centro Coordinador y Difusor de estudios Latinoamericanos, UNAM, Col. 500 Años Después, México, 1991.

Malinowski, Bronislaw, *Una teoría científica de la cultura*, Tr. A.R., Cortazar, Sarpe, Col. Grandes pensadores, Madrid, 1984.

Mantovani, Juan, *La educación y sus tres problemas*, 4a.ed., El Ateneo, Buenos Aires, 1957.

---- *Adolescencia, Formación y Cultura*, Espasa Calpe, Col. Austral, 967, Buenos Aires-México, 1950.

Marx, C. y F. Engels, *Obras Escogidas*, Progreso, Moscú, 1969.

Medina Martinez, Sara Rosa, *El bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, FF y L, UNAM, México, 1995.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, Porrúa, México, 1983.

México, Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, SEP, México, 1989.

Moreno Montes de Oca, Rafael, "La reforma Pous a la Preparatoria, un modelo humanista de bachillerato", en: *Mayéutica*, Revista del Colegio de Filosofía de la Escuela Nacional Preparatoria, Año 5, No.14, enero-febrero-marzo 1992, México.

----- p.299
"Cómo reflexionar sobre la identidad nacional" en: *Anuario 1993*, Publicación del Seminario de Cultura Mexicana, México 1994.

----- "Esquema sobre el 3o. Constitucional y la formación del hombre", en: *Anuario 1994*, Publicación del Seminario de Cultura Mexicana, México, 1995.

Muñoz Rosales, Victórico, *La función social de la filosofía*, Tesis de Lic. en Filosofía, FF y L, UNAM, México, 1996.

Nicol, Eduardo, *El porvenir de la filosofía*; 2a. reimp, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Filosofía, México, 1985, (1a.ed. 1972)

Novak, J. y Gowin D.F. "Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo", en: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

Ortiz de Thomé, Consuelo, "Algunas notas acerca del bachillerato Universitario", en: *Revista de la Educación Superior*, 77, enero-marzo 1991, ANUIES, México.

Parkin, George, W., *Vers un modelé conceptuel d' education permanente*, UNESCO, París, 1973.

Piaget, Jean, *Seis estudios de psicología*, 7a.ed, Tr. Nuria Petit Seix-Barral, México, 1974. (1a.ed. 1967)

----- *A dónde va la educación*, Tr. Pedro Vilanova 4a.ed., Teide, Barcelona, 1974. (1a.ed. 1974)

Platón, "Eutidemo o el Discutidor", Tr. Fco. de P. Samaranch, en: *Obras Completas*, Tomo I, 2a. ed., 9a.reimp., Aguilar, Madrid España, 1990. (1a.ed. 1966)

Passmore, John, *Filosofía de la enseñanza*, Tr. Federico Patán, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Educación, México 1983.

Pous, Raúl, Edmundo Escobar y Aurea Varela, *Objetivos y Planes de Estudio de la Escuela Nacional Preparatoria*, ENP, UNAM, Col. Ensayos y Estudios, 57, México, 1982.

Puigrós, Adriana, *Imperialismo y Educación en América Latina*, 3a. ed., Nueva Imagen, Serie Educación, México, 1983.(1a.ed.1980)

Ramos, Samuel, "El Perfil del hombre y la cultura en México" en: *Obras Completas*, Tomo I, 2a., ed. Prol. Francisco Larroyo,, UNAM, Nueva Biblioteca Mexicana, 41, México, 1990. (1a.ed. 1975)

Ramos, Samuel y Efrén del Pozo, "Estudio sobre la organización de la enseñanza media superior en México" en: *El bachillerato: tiempo de retos y transformación*, Universidad Autónoma de Puebla, Cuadernos de Crítica, No.2, Número dedicado a la problemática de la preparatoria, UAP, México, 1982, pp.61-74. Documento presentado al H. Consejo Universitario de la UAP el 22 de agosto de 1952.

Reyes, Alfonso, "Atenea Política", en: *Obras Completas*, Tomo XI, Fondo de Cultura Económica, México, 1967.

Robles, Martha, *Educación y Sociedad en la historia de México*, 3a ed, Siglo XXI, México, 1979. (1a.ed. 1977)

Rosa Rangel, Oscar, de la, *El bachillerato en México, Planes de estudio 1868-1981, (Disposiciones legales para la creación del bachillerato en el país y su ulterior desarrollo)* Colegio de Bachilleres, México, 1981.

Russell, Bertrand, *La perspectiva científica*, 4a.,ed.,Tr. G. Sans Huelin, rev. por: Manuel Sacristán, según 2da. ed. 1949, Ariel Seix-Barral, México, 1976. (1a. ed. 1931 en Revista de Occidente)

----- *Retratos de memoria y otros ensayos*, Tr. Manuel Suárez, Alianza Editorial, Sección: Humanidades, El Libro de bolsillo, Madrid, 1976. (1a. ed. inglés 1956)

----- *Los problemas de la filosofía*, Tr. Joaquín Xirau, Epoca, México, 1982.

Salmerón, Fernando, *Cuestiones educativas y páginas sobre México*, 2da. ed. aumentada, Prol. José Gaos, Universidad Veracruzana, México, 1980. (1a.ed. 1962).

Sánchez Vázquez, Adolfo, "Porqué y para qué enseñar Filosofía", en: *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, Oceano, Barcelona, 1983.

Secretaría de Educación Pública, *Congreso Nacional del Bachillerato*, Cocoyoc, Mor., 10-12 marzo de 1982, México, 1982.

p.302
Secretaría de Educación Pública, *Memorias: Encuentro Académico de la CONAEMS para el fortalecimiento de la Educación Media Superior*, SEP, México, Junio de 1994.

Secretaría de Educación Pública, *Datos básicos de la Educación Media Superior, perfil nacional*, Comisión Nacional de Educación Media Superior, Coordinación Nacional para la planeación de la educación Superior, SEP y ANUIES, México, 1993.

Vargas L. Gabriel, *¿Qué hacer con la filosofía en Latinoamérica?*, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México, 1990.

Vera Cuspinera, Margarita, *Universidad, Política y Pueblo*, Alfonso Reyes (Antología), UNAM-IPN, Textos de humanidades, Col. Educadores mexicanos, México, 1987.

Villoro, Luis, *El concepto de ideología y otros ensayos*, Fondo de Cultura Económica, Cuadernos de la Gaceta No. 14, México, 1985.

Zarzar Charur, Carlos, (Comp.) *Formación de Profesores universitarios: Análisis y evaluación de experiencias*, SEP y Nueva Imagen, México, 1988.

Zea, Leopoldo, *Filosofía a la altura del hombre*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, Cuadernos Americanos, 4, México, 1981.

---- *Latinoamérica en la encrucijada de la historia*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, *Nuestra América*, 1, México, 1982.

A N E X O 1

PROGRAMA DE FILOSOFIA DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

**UNIDAD I. INTRODUCCION, EPOCA PREFILOSOFICA E INICIOS DE LA
FILOSOFIA.**

1. Orígenes de la filosofía.
 - 1.1 Del mito a la filosofía.
 - 1.2 El principio fundamentador de los presocráticos.
2. Diversos sentidos de filosofía.
 - 2.1 La filosofía como concepción general del mundo.
 - 2.2 La filosofía como ciencia rigurosa.
 - 2.3 La filosofía como praxis.
 - 2.4 La filosofía como método de análisis.
3. Areas básicas de la filosofía.

**UNIDAD II. EPOCA; ANTIGUEDAD GRIEGA. AREA DE ONTOLOGIA. EL PRO-
BLEMA DEL SER Y EL MOVIMIENTO EN LA FILOSOFIA CLASICA
GRIEGA.**

1. Perspectiva de Platón sobre el ser y el movimiento.
2. El ser para Aristóteles.
3. La unidad para Aristóteles.
4. Diferentes concepciones del ser que recoge Aristóteles.

**UNIDAD III. EPOCA: EDAD MEDIA. AREA DE FILOSOFIA DEL LENGUAJE.
LOGICA. EL PROBLEMA DE LOS UNIVERSALES**

1. Origen, antecedentes y ubicación histórica filosófica del problema de los universales.
 - 1.1 Definición, planteamiento y criterios.
 - 1.2 Actualidad y vigencia.
2. San Agustín.

- 2.1 Contexto neo-platónico.
- 2.2 Las ideas prototípicas como teoría de los universales:
realismo extremo.
3. Guillermo de Ockham.
- 3.1 Intento de solución al problema de los universales:
nominalismo, realismo.
4. Sto. Tomás.
- 4.1 Realismo moderado.
5. Filosofía del lenguaje en la edad media
- 5.1 Semiótica escolástica.
- 5.2 Sintaxis.
- 5.3 Semántica y pragmática.

UNIDAD IV. EPOCA: RENACIMIENTO. AREA DE FILOSOFIA DE LA
CIENCIA. CONSTRUCCION DEL METODO CIENTIFICO
EN EL RENACIMIENTO

1. Del mundo cerrado al universo infinito.
2. La ciencia de la pintura en Leonardo Da Vinci.
3. Del geocentrismo al heliocentrismo.
4. Galileo: las leyes físicas expresadas matemáticamente.
5. Bacon, El método de la inducción.

UNIDAD V. EPOCA MODERNA (INICIOS). AREA DE TEORIA DEL CONOCIMIEN-

TO. FUNDAMENTACION DEL CONOCIMIENTO

1. El sujeto del conocimiento.
 - 1.1 Las ideas innatas y la tábula rasa.
 - 1.2 Razón y necesidad.
2. El método y los procedimientos adecuados para llegar al conocimiento.
 - 2.1 Los criterios de verdad.
 - 2.2 Las condiciones de posibilidad del conocimiento.
 - 2.3 Los límites del conocimiento.
3. En qué consiste el conocimiento?.
4. Racionalismo y empirismo.
 - 4.1 Afinidades.
 - 4.2 Rasgos distintivos.

UNIDAD VI. EPOCA MODERNA. SIGLO XVIII. AREA DE LA METAFISICA.

CUESTIONAMIENTO DE LA METAFISICA

1. Antecedentes.
 - 1.1 Síntesis de Hume y Leibnitz.
2. Metafísica Kantiana.
 - 2.1 Idealismo subjetivo.

UNIDAD VII. EPOCA MODERNA. SIGLOS XVIII Y XIX. AREA DE FILOSOFIA

DE LA HISTORIA. FILOSOFIA DE LA HISTORIA EN HEGEL.

1. La historia universal como proceso racional.
 - 1.1 Necesidad de una filosofía de la historia.
 - 1.2 La historia universal como proceso dialéctico.
 - 1.3 La filosofía como instrumento para descubrir la finalidad de la historia universal.

- 1.4 El proceso de descubrimiento de la finalidad de la historia universal.

UNIDAD VIII. EPOCA MODERNA. SIGLO XIX. AREA DE LA FILOSOFIA SOCIAL Y POLITICA. PROBLEMA SOCIAL-HISTORICO.

1. El socialismo utópico.
 - 1.1 Sus características.
 - 1.2 Sus representantes más sobresalientes.
2. El socialismo científico: sus características y representantes.
 - 2.1 Burgueses y proletarios: sus relaciones de clase.
 - 2.2 El trabajo enajenado.
3. Los diferentes tipos de socialismo.

UNIDAD IX. EPOCA CONTEMPORANEA IBEROAMERICANA. SIGLO XX. FILOSOFIA SOCIAL Y POLITICA EN IBEROAMERICA.

1. Introducción.
2. Problema sobre la posibilidad o existencia de una filosofía Iberoamericana.
3. El problema de la originalidad o autenticidad.
4. La filosofía de la liberación.

UNIDAD X. EPOCA CONTEMPORANEA. DIVERSAS CORRIENTES.

1. Filosofía analítica, vitalismo, filosofía de la ciencia, existencialismo, historicismo, personalismo, fenomenología, intuicionismo, marxismo, neotomismo, estructuralismo y neopositivismo.

Textos básicos y complementarios (para esta unidad). Los textos deberán ser sobre obras originales y de comentaristas de pres

p.308
tigio reconocido (nunca manuales o historias de la filosofía). En todas las unidades se establecen textos básicos, en los cuales se incluyen obras de los autores mencionados en los subtemas.

Todas las unidades de este programa establecen un mínimo de 6 y un máximo de 7 hrs. El curso tiene una duración de 90 horas.

Según información proporcionada por profesores y autoridades de la institución, este programa se encuentra en proceso de revisión. Pero es el que actualmente siguen los profesores y por ello se empleó como fuente de información para la investigación.

PROGRAMAS DE FILOSOFIA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

FILOSOFIA I

UNIDAD I. INTRODUCCION. (3 hrs.) revisará cada una de las partes que componen el programa.

- Objetivos.
- Contenidos.
- Formas de trabajo.
- Evaluación.

UNIDAD II. DEFINICION DE FILOSOFIA. (18 hrs.)

- Especificidad de la filosofía.
- Filosofía y sociedad.
- Análisis de la ideología.

- Relación, estructura, superestructura.
- Análisis de la sociedad como totalidad estructurada.
- Problemática filosófica: el conocimiento, la práctica y el ser; verdad, bien, ser, gnoseología, praxeología, ontología.

UNIDAD III. LA FILOSOFIA Y LA SOCIEDAD ESCLAVISTA. (12 hrs.)

- Cosmogonías.
- Concepción estática de la totalidad.
- Concepción dialéctica de la sociedad.
- Ethos, polis y conocimiento.
- Dualismo Platónico.
- Metafísica esclavista.

UNIDAD IV. TEOLOGIA Y FEUDALISMO. (2 hrs.)

- La filosofía medieval.

UNIDAD V. FILOSOFIA EN EL CAPITALISMO. (10 hrs.)

- Empirismo.
- Racionalismo.
- Romanticismo.
- Liberalismo.
- Utilitarismo.

FILOSOFIA II

UNIDAD I. OBSERVACIONES INICIALES (7 hrs.)

- Programa: objetivos y contenidos.
- Técnicas de trabajo y evaluación.

UNIDAD II. LA FILOSOFIA CLASICA ALEMANA (9 HRS.)

- De Kant a Hegel. Antecedentes. Idealismo. Dialéctica.

UNIDAD III. LA FILOSOFIA MARXISTA (12 hrs.)

- Concepción dialéctica de la naturaleza.
- Concepción del materialismo histórico.

UNIDAD IV. FILOSOFIAS ACTUALES (14 hrs.)

- Existencialismo.
- Positivismo.
- Pragmatismo.
- Positivismo lógico.
- Análisis lógico.

UNIDAD V. CONCLUSIONES (3 hrs.)

- El actuar y el pensar.

Ambos cursos tienen una duración de 45 horas cada uno. Según comentarios de los profesores de esa institución, cada uno de los miembros de la academia de filosofía presenta semestralmente el programa que va a impartir durante el curso, el cual es comentado con los profesores, teniendo plena libertad de asignar horas y hacer mayor énfasis en algunos temas, de acuerdo con sus intereses y posición filosófica, pero respetando en sí la esencia y los objetivos del programa. Los alumnos que van a presentar exámenes extraordinarios, solicitan al profesor su temario y, en ocasiones los requisitos que deberán cubrir.

p.311

Todos los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades se encuentran actualmente (28 feb.95) en proceso de revisión, según información proporcionada por autoridades de esa institución y publicaciones de la misma.

PROGRAMAS DE FILOSOFIA DEL COLEGIO DE BACHILLERES

FILOSOFIA I

I. INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA FILOSOFIA (12 hrs.)

- 1.1. Caracterización de la filosofía.
- 1.1.1. Carácter histórico-cultural de la filosofía.
- 1.1.2. Objetos, métodos y disciplinas filosóficas.
- 1.1.3. Principales problemas filosóficos, gnoseológicos, éticos y ontológicos.
- 1.2. Carácter integrador de la filosofía.
- 1.2.1. Filosofía y Ciencia.
- 1.2.2. Filosofía Política e ideología.
- 1.2.3. Filosofía y Arte.

II. PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA FILOSOFIA ANTIGUA (18 hrs.)

- 2.1. Pensamiento prefilosófico y filosófico en Europa.
- 2.1.1. Papel del mito en el pensamiento prefilosófico.
- 2.1.1. Quehacer filosófico en Europa y su contexto histórico-cultural.
- 2.2. Problemas filosóficos en Grecia.
- 2.2.1. Problemas "ontológicos" planteados por filósofos pre--cráticos.
- 2.2.2. Problemas morales y del conocimiento planteados por

Sócrates y Platón.

- 2.2.3. Problemas éticos y gnoseológicos planteados por Aristóteles.

III. PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA FILOSOFIA EN EUROPA DURANTE

LA EPOCA MEDIEVAL Y EL PENSAMIENTO NAHUATL (15 hrs.)

- 3.1. Problemas filosóficos en Europa durante la época del medioevo.
 - 3.1.1. Los problemas entre filosofía y teología.
 - 3.1.2. Problemas gnoseológicos planteados por Sn. Agustín de Hipona.
 - 3.1.3. Problemas sobre el conocimiento planteados por Sto. Tomás.
- 3.2. El pensamiento náhuatl.
 - 3.2.1. Contexto histórico-cultural del México precolombino.
 - 3.2.2. Pensamiento prefilosófico en México.
 - 3.2.3. Pensamiento filosófico en México antes de la conquista.

FILOSOFIA II

1. PRINCIPALES PROBLEMAS FILOSOFICOS EN EUROPA DURANTE EL

RENACIMIENTO Y SU INFLUENCIA EN EL MEXICO COLONIAL.

INICIO DE LA MODERNIDAD (12 hrs.)

- 1.1. Problemas éticos y gnoseológicos de la filosofía europea de los siglos XVI y XVII.
 - Racionalismo y empirismo.
- 1.1.1. Problemas gnoseológicos de la Revolución filosófica-científica de los siglos XVI y XVII.
- 1.1.2. Problemas éticos del Renacimiento.

- p.313
- 1.1.3. Planteamientos del racionalismo y el empirismo sobre el problema del conocimiento.
 - 1.2. Problemas éticos de los siglos XVI y XVII derivados del México colonial.
 - Planteamientos de los humanistas españoles.
 - Primeros filósofos mestizos.

2. PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA MODERNIDAD EN EUROPA Y EN AMERICA LATINA (15 hrs.)

- 2.1. Características generales del pensamiento filosófico Europeo de la modernidad. Criticismo, idealismo, positivismo, marxismo y vitalismo.
 - 2.1.1. Problemas gnoseológicos y ontológicos planteados por el criticismo y el idealismo.
 - 2.1.2. Problemas gnoseológicos planteados por el positivismo.
 - Realista, práctico y relativista.
 - 2.1.3. Principales problemas gnoseológicos planteados por el marxismo.
 - 2.1.4. Problemas éticos y ontológicos del vitalismo.
 - el ideal estético, el científico y el superhombre.
- 2.2. Principales problemas gnoseológicos y éticos derivados del contexto histórico-cultural de Hispanoamérica.
 - 2.2.1. Problemas éticos planteados por los filósofos del período independentista.
 - Influencia del liberalismo respecto de los problemas de liberación e identidad.
 - 2.2.2. El impacto en América Latina.

3. PRINCIPALES PROBLEMAS FILOSOFICOS A PARTIR DEL SIGLO XX

(18 hrs.)

- 3.1. Principales problemas éticos, ontológicos y gnoseológicos planteados por: el antropologismo, el personalismo, el existencialismo, la Escuela de Francfort y los expuestos por los filósofos de América Latina.
 - 3.1.1. Principales problemas éticos y ontológicos planteados por el antropologismo y el personalismo.
 - 3.1.2. Principales problemas éticos planteados por el existencialismo.
 - Existencia, elección, angustia y libertad.
 - 3.1.3. Algunos problemas gnoseológicos y éticos planteados por la Escuela de Francfort.
 - 3.1.4. Problemas éticos y ontológicos más relevantes planteados por los latinoamericanistas.
 - la realidad, la ideología y el cambio social.
- 3.2. Problemas gnoseológicos y éticos contemporáneos.
 - Planteamientos de la estética y del pensamiento constructivista y utópico.
- 3.2.1. Problemas gnoseológicos planteados por la "estética".
 - la experiencia estética y la determinación de la obra de arte.
- 3.2.2. Principales problemas gnoseológicos planteados por el constructivismo.
- 3.2.3. Principales problemas éticos planteados por los utopistas.
 - la propuesta latinoamericana.
 - aportes del filosofar de América Latina a la filosofía universal.

Cada uno de los cursos tiene una duración de 45 horas aproximadamente.

La estructura formal de los programas tiene algunas diferencias entre una y otra asignatura. Filosofía II carece de retícula, por lo cual se tuvieron que entresacar los temas de los objetivos que se presentan en el programa. Para filosofía I se empleó la versión oficial de septiembre de 1993, y Filosofía II la versión de marzo de 1994.

**CUESTIONARIO APLICADO PARA IDENTIFICAR LAS PRINCIPALES IDEAS DE
LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA FILOSOFIA**

1. ¿Para ti qué es la filosofía?
2. Proporciona una definición de filosofía
3. Menciona algún filósofo que recuerdes haber leído
4. Menciona alguna(s) obra(s) de filosofía que hayas leído
5. ¿Consideras práctica o útil a la filosofía? (si) (no)
¿Porqué?

Preguntas únicamente para quienes han cursado o están cursando la materia de Filosofía.

6. ¿Te interesa estudiar la materia de Filosofía? (si) (no)
7. La materia de Filosofía te parece: aburrida () amena ()
8. ¿Cómo consideras la materia de Filosofía?
fácil () difícil () regular ()
9. ¿Qué carrera profesional piensas estudiar?

A N E X O 3

**CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR SITUACION SOCIOECONOMICA DE LOS
ESTUDIANTES**

1. ¿Trabajas? sí () no ()

2. Señala la opción que indica el promedio aproximado de ingresos de tu familia
 - a) 1000 a 1500 () b) 1501 a 2000 () c) 2001 a 2500 ()

 - d) 2501 a 3000 () e) 3001 a 3500 () f) 3501 ó más

3. ¿Cuántas personas viven en tu casa?
 - a) 3 () b) 4 () c) 5 () d) 6 () e) 7 ó más ()

4. ¿Vives en casa propia o alquilada?

I N D I C E

PROLOGO	2
INTRODUCCION	7
I LA ENSEÑABILIDAD DE LA FILOSOFIA	16
a) Platón	
b) Descartes	
c) Kant	
d) José Gaos	
e) Eduardo Nicol	
II ESBOZO HISTORICO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL BACHILLERATO MEXICANO	54
a) Inclusión y ubicación en el currículum	
b) Principales temas, problemas y autores en los programas de estudio	
III LA FILOSOFIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE DEL COLEGIO DE BACHILLERES	90
a) Principales ideas del estudiante acerca de la filosofía	
b) Principales actitudes del estudiante hacia la filosofía	
c) La ideología y la enseñanza de la filosofía	
IV LA FILOSOFIA EN LA FORMACION DEL BACHILLER	115
a) Conceptualización de formación y de bachiller	
b) Necesidad de la filosofía en la formación del bachiller	
c) Utilidad de la filosofía en la formación del bachiller	
d) La filosofía y las competencias académicas básicas	

V	EL CONOCIMIENTO FILOSOFICO COMO PARTE DE LA CULTURA	138
	a) Filosofía y cultura	
	b) Transculturización	
	c) Enajenación e identidad cultural	
VI	PERFIL DEL PROFESOR DE FILOSOFIA DEL CB	165
	a) Perfil académico	
	b) Perfil socioeconómico	
	c) Formación docente	
	d) Actualización docente	
VII	PERFIL DEL ESTUDIANTE DEL CB	192
	a) El estudiante como sujeto de aprendizaje	
	b) Interés, hábitos de estudio, disciplina y métodos de estudio orientación escolar, asistencia a bibliotecas	
	c) Perfil socioeconómico y su incidencia en el aprendizaje de la filosofía	
VIII	FINALIDADES INSTITUCIONALES DEL CB	208
	a) Decreto de creación, razón de su fundación y objetivos	
	b) El C.B. y el Artículo 3o. Constitucional	
	c) Esbozo histórico	
	d) Fundamentos filosófico-educativos del CB	
	e) Modelo Pedagógico del CB	
	f) El Plan de estudios y la enseñanza de la filosofía	
	g) Función formativa Humana de la filosofía en el CB	

IX HACIA UNA DIDACTICA DE LA FILOSOFIA EN EL CB	246
a) Técnicas didácticas idóneas para la enseñanza de la filosofía	
b) Estrategias de evaluación	
c) Instrumentos de evaluación	

CONCLUSIONES

LA FILOSOFIA: EJE DE LA FORMACION DEL BACHILLER	273
--	------------

FUENTES CONSULTADAS	291
----------------------------------	------------

ANEXOS	304
---------------------	------------