



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**CLASE MULTIMODAL, UNA PROPUESTA PARA
MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL
BACHILLERATO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN
FILOSOFÍA**

P R E S E N T A

LIC. ALEJANDRO ROMERO ALAMILLA

**TUTORA: DRA. SOLEDAD ALEJANDRA
VELÁZQUEZ ZARAGOZA**

OCTUBRE DE 2011



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.

Agradecimientos

¡Qué maravilloso regalo de la vida, el tener un motivo para agradecer!

A aquél por quien se vive, porque sin Él nada habría logrado.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, al Centro de Estudios de Posgrado, por toda la confianza depositada en mí y por el apoyo obtenido a través de su sistema de becas, que posibilitó el desarrollo y conclusión de los estudios de maestría.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades, por todo el apoyo proporcionado para la realización de los estudios de maestría.

A mis amados padres, Fidel Romero Martínez y Alberta Carmen Alamilla Espinoza, porque siempre me han acompañado de manera incondicional.

A mis hermanos, Sergio, Edgar y Nancy, que han sido ejemplo de perseverancia, cada uno desde su propia actividad, y a mis sobrinos. Tengan la seguridad de que siempre están en mi corazón.

A mi amada Elizabeth Mercedes Bonilla Cambrón, por estar conmigo en todo momento. Porque su amor me ha brindado fuerza para nunca desistir. Ella ha dado luz a mi sendero cuando todo era oscuridad... y mucho más.

Al Sr. Calixto Bonilla Romero y la Sra. Yolanda Cambrón Villa, por abrirme las puertas de su hogar y de su corazón, a ellos todo el cariño y respeto.

Al padre Pablo Rojas Lucero, porque siempre ha sido ejemplo a seguir.

A mi tutora, Dra. Soledad Alejandra Velázquez Zaragoza, por toda la dedicación brindada a mi trabajo y, sobre todo, por su amistad, cariño y confianza. Le expreso mi admiración y respeto.

Al Dr. Javier Rafael García García, porque siempre tuvo una palabra de aliento que motivara la conclusión de este trabajo.

Al Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman, por todos sus aportes disciplinares.

Al Dr. Raúl Alcalá Campos, que ha tenido a bien apoyar este proyecto en el momento más necesario.

Al Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez, por su compromiso constante e incondicional.

A todos mis compañeros de la MADEMS, por hacer de la maestría algo excepcional... un abrazo a cada uno de ellos, en particular a Lupita, Paola, Blanca y Guillermo.

Al profesor José Gerardo Valero Cano, por todas las facilidades brindadas en el pilotaje
de la *clase multimodal*.

A los alumnos del grupo 669 del CCH Naucalpan, turno vespertino, por haberme
permitido trabajar con ellos.

A mis amigos, Eduardo Elías Avendaño, Carlos Miguel Basaldúa y Eduardo Elías Cruz,
en quienes siempre en encontrado apoyo.

Reciban un fuerte abrazo.

Alejandro Romero Alamilla

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	3
Propuesta metodológica	7
Capítulo I. La enseñanza de la filosofía en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades	10
1. Rasgos que indican una enseñanza tradicional de la filosofía en el CCH.....	10
1.1 La recurrencia a emplear una misma estrategia de enseñanza.....	11
1.2 Un olvido de las diferencias de los alumnos.....	11
1.3 Una carencia de planeación encaminada a favorecer el aprendizaje de los alumnos ...	11
2. Aspectos contextuales que pueden propiciar una enseñanza tradicional.....	12
2.1 El aspecto económico.....	12
2.2 Los nuevos roles familiares del docente.....	12
3. Los alumnos en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	13
3.1 La diversidad de los grupos	14
3.2 El comportamiento de los alumnos	17
4. Tres situaciones problemáticas en la enseñanza de la filosofía en el CCH.....	18
Capítulo II. <i>Clases estereotipadas y acciones rutinarias</i> en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía	20
1. Explicación de los conceptos.....	20
1.1 La noción de <i>clase estereotipada</i>	20
1.2 La noción de <i>acciones rutinarias</i>	27
1.3 La noción de <i>estilos de aprendizaje</i>	29
1.4 Las tres situaciones problemáticas categorizadas	34
2. Las <i>clases estereotipadas</i> y las <i>acciones rutinarias</i> como una problemática de la enseñanza en el Bachillerato	35
2.1 Las <i>clases estereotipadas</i> como un problema en la enseñanza de la filosofía.....	35
2.2 Las <i>acciones rutinarias</i> como un problema de la filosofía.....	42
2.3 El problema de las <i>clases estereotipadas</i> y las <i>acciones rutinarias</i>	46

Capítulo III. La <i>clase multimodal</i> , como una propuesta para mejorar la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.....	48
1. La <i>clase multimodal</i> como una mejora a la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato... 48	
1.1 Sentido del término <i>clase multimodal</i>	49
1.2 La <i>clase multimodal</i> evita caer en las <i>clases estereotipadas</i>	52
1.3 La <i>clase multimodal</i> ayuda a reducir las <i>acciones rutinarias</i> en el aula	54
1.4 La <i>clase multimodal</i> como una mejora en la reflexión filosófica de los estudiantes ...	56
2. Principios pedagógicos, didácticos e institucionales en que se fundamenta la <i>clase multimodal</i>	61
2.1 Principios del constructivismo en la <i>clase multimodal</i>	61
2.2 El aprendizaje en la <i>clase multimodal</i>	67
2.3 Elementos institucionales que considera la <i>clase multimodal</i>	72
3. Propuesta de evaluación de la <i>clase multimodal</i>	77
3.1 Cómo reconocer que los alumnos poseen diferentes <i>estilos de aprendizaje</i>	77
3.2 Cómo evaluar que la <i>clase multimodal</i> evita caer en la <i>clase estereotipada</i>	85
3.3 Cómo evaluar que se reducen las <i>acciones rutinarias</i> en el aula.....	85
3.4 Cómo saber que se favoreció la enseñanza de la filosofía a partir de la <i>clase multimodal</i>	86
Capítulo IV. Propuesta de <i>clase multimodal</i>	89
1. El programa operativo creado para ordenar la <i>clase multimodal</i>	89
2. <i>Clase multimodal</i> para mejorar la enseñanza de la filosofía en el área de la estética	92
1ª. Sesión: Encuadre de la <i>clase multimodal</i>	93
2ª. Sesión: El día de la contemplación	103
3ª. Sesión: La estética según Hegel.....	109
4ª. Sesión. Qué es el arte	114
5ª. Sesión: La habilidad y la excelencia en la obra de arte	118
6ª. Sesión. Excelencia en el arte	123
7ª. Sesión: Inicio de la redacción del trabajo final	128
8ª. Sesión: Los puntos de vista de la contemplación según Kainz.....	132
9ª. Sesión. Interpretando la obra de arte elegida	137
3. Informe de resultados y valoración de la propuesta en su conjunto.....	139
3.1 La <i>clase multimodal</i> evitó caer en las <i>clases estereotipadas</i>	139
3.2 La <i>clase multimodal</i> redujo las <i>acciones rutinarias</i>	143
3.3 La <i>clase multimodal</i> favorece la reflexión filosófica	144
3.4 Consideraciones finales	152
3.5 Recapitulando	154

Anexo 1	157
Anexo 2	159
Anexo 3	161
Anexo 4	162
Bibliografía	163

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta didáctica denominada *clase multimodal*. A partir de ella se busca mejorar la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, específicamente en el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, dentro de la asignatura de Filosofía II del Plan de Estudios vigente. Desde ella se pretende atender a dos situaciones problemáticas observadas al interior de las aulas las cuales dificultan, en gran medida, la reflexión filosófica, que es un aprendizaje primordial de la disciplina. Las dos situaciones son: la recurrencia por parte de algunos profesores a lo que hemos denominado *clases estereotipadas* y la presencia en las aulas de *acciones rutinarias*. La *clase multimodal* es, en sí, una estrategia de enseñanza de la filosofía, que considera los diferentes *estilos de aprendizaje* de los alumnos, a saber, *visual, auditivo, lecto-escritor y kinestésico*. A partir de ella se procura evitar caer en las *clases estereotipadas*; reducir las *acciones rutinarias* de los alumnos, y, al mismo tiempo, favorecer la reflexión filosófica en el ámbito de la estética. La estrategia didáctica incluye actividades de aprendizaje acordes con cada uno de los *estilos de aprendizaje* y consta de nueve sesiones, en éstas, los alumnos habrán de construir un ensayo, que es, en sí, una reflexión filosófica sobre una obra de arte elegida libremente por cada uno de ellos. La primera sesión es un encuadre donde se solicita a los alumnos que respondan a la pregunta: ¿por qué la obra elegida por ellos es una obra de arte? Y, posteriormente, se recolectan las diversas respuestas haciendo hincapié sobre la necesidad de argumentarlas. Las sesiones siguientes son un conjunto de reflexiones acerca del arte, apoyadas en textos filosóficos; en ellas los alumnos habrán de construir, poco a poco, el trabajo que entregarán en la última sesión. Concluida la estrategia, se muestran los resultados alcanzados.

Abstract

This work presents a didactic approach called *multimodal class*. It is intended to improve the teaching of philosophy in high school, specifically in the educational model of the College of Sciences and Humanities, in the Philosophy class II, from the current curriculum. This approach is intended to address two problematic situations observed inside the classrooms which hinder, largely philosophical reflection, which is a primary learning discipline. These two situations are: one, the recurrence by some teachers to what we have called *stereotyped classes*, and the second one is the presence of classroom *routine actions*. *Multimodal class* is itself a strategy for teaching philosophy, which considers the different *learning styles* of students such as *visual, auditory, reading-writing, and kinesthetic*. This approach prevents falling into the *stereotypical classes*; reducing *routine actions* of the students, and at the same time, encourage philosophical reflection in the field of aesthetics. This teaching strategy includes learning activities consistent with each of the *styles of learning* and lasts nine sessions. During these sessions students will construct an essay that is, in itself, a philosophical reflection on one work of art, chosen freely by each of them. The first session students will answer to the question: why is the work chosen by them is a work of art? And then the different responses are collected, with emphasis on the need to argue. The following sessions are a set of reflections on art, supported by philosophical

texts; in them, students will build, little by little, the work presented at the last session. Once the strategy concludes results are showed.

Introducción

Una preocupación, surgida de la experiencia docente, ha motivado este trabajo, a saber, que en las aulas, durante la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, en algunos grupos, se presentaran sesiones basadas en una misma línea de trabajo. En ellas, la recurrencia a las mismas actividades se manifestaba claramente, como si día tras día ocurriera lo mismo. Por lo que una especie de monotonía y repetición se mostraba entre una sesión y otra.

Pero, esa preocupación creció cuando se observó con mayor detenimiento el trabajo de algunos profesores que enseñaban dicha disciplina; en sus clases se agregó un ingrediente extra, a saber, que algunos de los alumnos asistentes a los cursos, se comportaban de un modo muy peculiar, pues, en lugar de atender a lo que el docente presentaba se dedicaban a realizar actividades ajenas a la clase. E, incluso, aquéllos que parecían prestar atención, en realidad muchas veces sólo lo aparentaban.

Las dos situaciones mencionadas produjeron varios cuestionamientos interesantes ¿Acaso los profesores no se dan cuenta de lo que ocurre en sus clases? ¿No se darán cuenta de lo monótonas que se han vuelto las sesiones? ¿Por qué no hacen algo para que los alumnos dejen de comportarse como si no les interesara la clase? ¿Será que no les interesa a los alumnos la filosofía? ¿Será que los profesores no tienen interés por sus alumnos? En fin, una serie de cuestiones se desbordaban en cadena causando un malestar que solicitaba atención.

En algún momento, se pensó que la preocupación era en tema baladí, que no tenía sentido tratarlo, que era una pérdida de tiempo, que de cualquier manera todo seguiría igual y que nada se podría hacer; que siempre habría clases monótonas y repetitivas, que nunca se lograría que todos los alumnos atendieran a los profesores; que la enseñanza de la filosofía siempre se había llevado de la misma forma y así seguiría. Pero, estas dudas en lugar de eliminar la preocupación la arraigaron con más fuerza. Fue entonces cuando nos preguntamos ¿Qué podemos hacer para remontar esa situación en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato? ¿Si no podemos solucionar lo que ocurre en las aulas, de modo definitivo, será que al menos lo podemos intentar?

Se pensó en realizar algún curso de motivación para los docentes, en dar alguna charla a los alumnos y tratar de hacer conciencia sobre la importancia de la filosofía en sus vidas, pero ninguna salida certera encontramos. Entonces, se gestó una nueva duda ¿Será que el comportamiento de los alumnos tiene algo que ver con la manera en que se desarrolla la clase? ¿Será que rompiendo la monotonía en las clases se puede propiciar que los alumnos cambien su comportamiento?

De esta nueva perspectiva surgieron otras cuestiones: ¿Será que existe alguna forma de enseñar la filosofía en la que los alumnos atiendan a la sesión y no realicen otras actividades dentro del salón de clases? ¿De existir, cuál es? Estas dos últimas dudas, reorientaron nuestro trabajo. Se pensó, entonces, que tal vez para algunos profesores la filosofía debía ser enseñada de una única manera y por ello sus clases se mantenían siempre en un mismo camino.

En esta vía reflexiva, nos dimos cuenta de que, en el origen de tal situación, posiblemente existiera algún *estereotipo* de clase, es decir, alguna forma dominante de enseñar filosofía. Sin embargo, al analizar cómo los profesores enseñaban en sus clases, nos dimos cuenta de que, a pesar de tener rasgos comunes en su proceder, no se podía decir que todos enseñaban de la misma forma. Fue, entonces, cuando caímos en la cuenta de que, tal vez, la monotonía en las clases se debiera a que, los profesores, de modo individual, optaran por un camino para la enseñanza de la filosofía y que en él se mantuvieran por un largo tiempo, es decir, que siguieran consciente o inconscientemente una misma ruta de trabajo, con las mismas actividades de enseñanza las cuales, con el paso de los días, llegaran a ser monótonas y repetitivas en su estructuración. Si era así, podríamos entonces hablar de *clases estereotipadas* y no de una *clase estereotipo*.

Entonces, inquirimos si las *clases estereotipadas* eran la causa de que los alumnos se comportaran como si la clase no les interesara y realizaran acciones ajenas a lo que ocurría en el aula. Y notamos que, en efecto, las *clases estereotipadas* generaban pautas previsibles del docente, que el alumno captaba y aprovechaba. De modo que, su sobrevivencia escolar dependía de la facilidad para prever lo que satisfacía a cada profesor

de acuerdo con las pautas de acción que repetía. A la sazón, nos interpelamos si tal vez habría algún comportamiento único que los estudiantes manifestaran ante las *clases estereotipadas*. En ello, descubrimos que no existía un único comportamiento relacionado directamente con las *clases estereotipadas*, sino varias acciones que podrían tener correlación con ellas. Entonces se buscó un nombre con el cual nos pudiéramos referir a todas esas acciones que sin ser propuestas por el docente, se presentaban en el salón de clases. Se pensó en faltas de conducta, pero, no nos convenció el nombre porque estaba cargado el concepto de un sentido peyorativo que implicaba que los alumnos actuaban así, tan sólo porque eran irrespetuosos o mal educados, o simplemente porque no sabían cómo comportarse en el aula, en cuyo caso, todo se limitaba a una falta de autoridad de parte del profesor. En fin, abandonamos ese concepto y pensamos entonces en llamarle *conductas de indiferencia* pero nos dimos cuenta que ello hacía pensar que los alumnos simplemente no tenían interés por la clase y por ello se comportaban de ese modo. En fin, ensayamos varios nombres pero ninguno refería a lo que nosotros queríamos, a saber, a comportamientos ajenos a las clases que no son propuestos por el docente. En ese rumbo, nos cuestionamos, si acaso, no serían comportamientos rutinarios, es decir, que se presentaban de manera cotidiana en las clases, fueran o no de filosofía, y que de alguna manera habían sido asimiladas por los alumnos como una manera de estar en el salón cuando las clases eran monótonas y aburridas. En esa línea, y sin el afán de solucionar el problema desde una perspectiva psicológica, sino psicopedagógica, es decir, no desde el análisis de lo que ocurre en la *psiqué* de los alumnos sino desde lo que se puede realizar desde la enseñanza, tuvimos a bien en llamarles *acciones rutinarias*.

En ese rumbo, inquirimos, cómo se relacionarían las *clases estereotipadas* con las *acciones rutinarias*. Y juzgamos, entonces, que la monotonía y la repetición de las *clases estereotipadas* podrían ser la causa de las *acciones rutinarias* de los alumnos. De ser así, nos interrogamos ¿cómo afectaba ello a la enseñanza de la filosofía? Y, observamos, que las *acciones rutinarias* como interrupciones de la clase rompían con el orden de la clase al no permitir al alumno poner atención a lo que el docente planteaba, lo cual hacía que la reflexión filosófica se viera afectada, ya que si no se tenía claridad sobre el camino recorrido en la clase, entonces, difícilmente, se podría comprender el tema tratado.

Entonces, nos preguntamos, de qué manera se puede evitar caer en las *clases estereotipadas*, reducir las *acciones rutinarias* y favorecer la reflexión filosófica al mismo tiempo. Obviamente el problema era demasiado complejo, no obstante, nos dimos a la tarea de buscar una posible solución. En esa búsqueda, encontramos que las *clases estereotipadas* además de ser monótonas y repetitivas, no consideraban la diversidad de los alumnos y que procedían como si todos ellos aprendieran de la misma manera. Este elemento nos hizo pensar que los alumnos, no sólo realizaban *acciones rutinarias* porque las clases eran monótonas y repetitivas, sino además, porque las actividades propuestas por el docente eran indiferentes a las particularidades y necesidades de cada uno de ellos. Pero, ¿qué era, específicamente, lo que no se atendía? ¿Qué debía atenderse a fin de evitar las *acciones rutinarias*? Decidimos investigar y encontramos que los alumnos poseían diferentes *estilos de aprendizaje*, además, que si el docente proponía actividades acordes a cada uno de ellos, era posible que los alumnos atendieran mejor a las clases y mejoraran su aprendizaje.

Fue, entonces, cuando concebimos que, probablemente, las *clases estereotipadas* toda vez que proponían las mismas actividades de manera recurrente, estuvieran favoreciendo algún *estilo de aprendizaje* sobre otros, y, por tal motivo, los alumnos que no compartían ese *estilo de aprendizaje* se encontrarán menos favorecidos en la clase y por ello realizaran *acciones rutinarias*. Si era así, era factible que la solución al problema se encontrara en planear actividades que atendieran a cada uno de los *estilos de aprendizaje* de los alumnos. Al respecto, consideramos la posibilidad de proponer una clase en la cual se integraran actividades que atendieran a los diferentes *estilos de aprendizaje* al tiempo que evitara la monotonía y la repetición en el aula, y junto con ello, redujera las *acciones rutinarias* de los estudiantes. A esa clase le denominamos *clase multimodal*.

Dado lo anterior, al final nos planteamos un problema concreto a resolver, a saber, ¿cómo evitar las *clases estereotipadas* y las *acciones rutinarias* a fin de favorecer la reflexión filosófica?

Y, para ese problema concreto, nos planteamos una hipótesis, a saber, que una *clase multimodal*, donde la estrategia del docente incluyera actividades de enseñanza, que atendieran a los diferentes *estilos de aprendizaje* de los alumnos de manera equilibrada, evitaría caer en las *clases estereotipadas*, ayudaría a reducir las *acciones rutinarias* y, al mismo tiempo, favorecería la reflexión filosófica de los estudiantes.

Del problema presentado y su correspondiente hipótesis, surgió al final una propuesta concreta para mejorar la enseñanza de la filosofía, la cual consiste en lo que hemos denominado *clase multimodal*. Juzgamos pues, que a partir de ella, se podrá evitar, como antes se ha señalado, caer en las *clases estereotipadas*, reducir las *acciones rutinarias* de los estudiantes y favorecer la reflexión filosófica, en otras palabras, mejorar la enseñanza de la filosofía.

Tenemos, pues, que el propósito central de este trabajo es construir una propuesta de *clase multimodal* que mejore la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. A continuación presentaremos nuestra propuesta metodológica para lograr nuestro propósito.

Propuesta metodológica

Para lograr el propósito planteado en esta introducción, procederemos de la siguiente manera.

En el primer capítulo, presentaremos un breve contexto de la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades (en adelante CCH) plantel Naucalpan. En éste, se presentan algunas cuestiones generales sobre los docentes y los alumnos que en esa institución participan, que pueden ser asimiladas en tres situaciones problemáticas presentes en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. En la elaboración de este capítulo nos apoyaremos, básicamente, en la experiencia docente y en los textos del *Proyecto Académico para la Revisión Curricular* del CCH.

El segundo capítulo estará destinado a presentar y explicar cómo entendemos cada una de las categorías fundamentales que habrán de orientar nuestro trabajo, a saber, *clases*

estereotipadas, acciones rutinarias y estilos de aprendizaje. En este tenor, las relacionaremos con las situaciones problemáticas previamente anunciadas, a fin de poder plantear el problema que nos interesa resolver y la propuesta para solucionarlo, a saber, la *clase multimodal*. En este apartado aprovecharemos la obra de Ruth Amossy denominada *Estereotipos y Cliches*, el texto de Eduardo Nicol, *La reforma de la filosofía*, así como también, el de Armando Lozano, conocido como *Estilos de aprendizaje y Enseñanza*.

El tercer capítulo, tendrá tres secciones, en la primera de ellas, explicaremos cómo surge y qué queremos expresar con el concepto de *clase multimodal*. Junto con ello, expondremos de qué manera consideramos que la *clase multimodal* puede evitar que se caiga en las *clases estereotipadas*, cómo con ella se puede ayudar a reducir las *acciones rutinarias* a partir de la atención a los diferentes *estilos de aprendizaje* de los alumnos; del mismo modo, indicaremos de qué manera la reducción de las *acciones rutinarias* evita que se rompa el hilo conductor de las clases. Y, finalmente, expondremos cómo es que a partir de la *clase multimodal* se favorece la reflexión filosófica de los alumnos. En este caso, retomaremos aspectos de la obra de Armando Lozano y del pensamiento de Laura Benítez. En la segunda sección, presentaremos los principios psico-pedagógicos e institucionales en los que se funda nuestra propuesta de *clase multimodal*, concretamente, analizaremos los elementos del constructivismo de Jean Piaget en que se apoya la *clase multimodal*, la noción de aprendizaje en que se sustenta, a saber, la de aprendizaje significativo por descubrimiento guiado, fundada en la teoría de David Ausubel, y, finalmente, respecto a los aspectos institucionales abordaremos el modelo educativo del CCH así como su plan de estudios y el programa indicativo de la materia. En la tercera sección, nos concentraremos en analizar la manera que se sugiere para evaluar la propuesta de *clase multimodal*, es decir, los medios por los cuales se podrá evidenciar que efectivamente por medio de ella mejora la enseñanza de la filosofía. Específicamente, se indicará cómo se verifica que los alumnos tienen diferentes *estilos de aprendizaje*, cómo se constata que se evita caer en las *clases estereotipadas* y que se reducen las *acciones rutinarias* dentro del aula, y, finalmente, con qué medios se evidenciará una mejora en la reflexión filosófica de los alumnos.

La cuarta, contendrá la propuesta de *clase multimodal* concreta. Estará dividida en tres apartados. El primero, mostrará un programa operativo preparado para la puesta en marcha de la propuesta, el segundo, presentará de manera narrativa, la manera como se procederá en cada una de las nueve sesiones proyectadas para llevar al aula. El último de ellos incluirá el informe de resultados obtenidos de la *clase multimodal*, así como las conclusiones finales que resultan de la instrumentación de nuestra propuesta de *clase multimodal*, que en general son las siguientes: que efectivamente los alumnos poseen diferentes *estilos de aprendizaje*; que a partir de la *clase multimodal* se evitó caer en las *clases estereotipadas*, se redujeron las *acciones rutinarias* en el aula, y se favoreció la reflexión filosófica.

Al final del trabajo se incluyen algunos anexos surgidos de la implementación de la *clase multimodal*, los cuales son tan sólo una constancia de lo realizado en las aulas, y que de algún modo permiten validar la *clase multimodal*.

A la luz de los resultados obtenidos confiamos en que esta propuesta se sumará a las aportaciones que, provenientes de una mirada autocrítica y constructiva, persiguen una mejor enseñanza de la filosofía en las aulas. Reconocemos que pueden existir estrategias de enseñanza de la filosofía que han mostrado mucho éxito en su implementación constante, sin embargo, consideramos que ellas, al igual que la *clase multimodal*, tienen límites en su alcance. Así, la *clase multimodal* no puede ser vista como la panacea de la enseñanza, sino como lo que es, una propuesta, entre muchas otras más, para mejorar la enseñanza de la filosofía. Asimismo, ha de tenerse presente que en otro momento es factible la construcción de una propuesta que considere la idea de un *aprendizaje multimodal* en la que el alumno intervenga aún más en la construcción de su conocimiento...

Capítulo I. La enseñanza de la filosofía en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades

Hablar de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato resulta ser una labor tan compleja y amplia que difícilmente se podría realizar, debido, sobre todo, a la gran diversidad de instituciones que de ese nivel existen. Por tal razón, es conveniente aclarar que el siguiente trabajo se incrusta en un bachillerato concreto, a saber, el del Colegio de Ciencias y Humanidades, específicamente, en la enseñanza de la filosofía del plantel Naucalpan. Sin embargo, consideramos que los aspectos que se analizarán así como los resultados, pueden incidir en mayor o menor grado en otras instituciones y materias del bachillerato en general.

Ahora bien, tampoco es posible abarcar en un solo trabajo todos los aspectos de la enseñanza de la filosofía en el CCH Naucalpan, por lo que, en el siguiente capítulo habremos de mostrar tan sólo algunos aspectos que han llamado nuestra atención y que nos permitirán identificar una situación problemática concreta a atender.

Para tales fines, referiremos de manera descriptiva, en primer lugar, algunos aspectos de la enseñanza de la filosofía en el CCH Naucalpan, los cuales se relacionan con la actividad docente; en segundo término, aquellos que atienden a los alumnos y, por último, la situación problemática concreta que nos interesa analizar.

1. Rasgos que indican una enseñanza tradicional de la filosofía en el CCH

La experiencia y el trabajo dentro del Colegio nos ha permitido observar, en las clases de filosofía, algunos rasgos característicos de una enseñanza tradicional, los cuales pudieran estar causando dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje de la disciplina, ellos son:

1.1 La recurrencia a emplear una misma estrategia de enseñanza

Sobre esta cuestión, se apreció una enseñanza que, en muchos casos, se recurre a una misma estrategia de enseñanza¹ donde el docente, apoyado en un modelo de trabajo en el aula repite, por periodos prolongados, las mismas actividades de enseñanza para cualesquiera contenidos disciplinares, siguiendo para ello un mismo orden de presentación que, aunado a lo primero, propicia un ambiente de monotonía y carencia de innovación durante las clases.

1.2 Un olvido de las diferencias de los alumnos

Al respecto, nos encontramos con una enseñanza despreocupada por las necesidades de los alumnos, la cual no reconoce que cada uno de ellos aprende de manera diferente, y por ello, procede como si todos fueran iguales y pudieran aprender por los mismos medios.

1.3 Una carencia de planeación encaminada a favorecer el aprendizaje de los alumnos

De esto, se advirtió que debido a las dos situaciones anteriores la planeación de las clases no estaba dirigida a proponer actividades que favorecieran el aprendizaje de los alumnos, sino, antes bien, priorizaba los contenidos y las necesidades del docente.

Ante tales situaciones, nos dimos a la tarea de investigar elementos relacionados con la docencia, que pudieran estar causando, o favoreciendo, tal manera de proceder. En el siguiente apartado mencionaremos los que nos parecieron más relevantes.²

¹ Entendemos por estrategia de enseñanza “una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento de actuar.” (Carles Monereo, Monserrat Castelló, M. Clariana, M. Palma y M. L. Pérez, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, 6ª Ed., Graó, Barcelona, 1999, pág. 23.)

² Los tres rasgos anteriores atienden a la observación de la manera como algunos de los docentes enseñan filosofía al interior de las aulas, así como también de algunas entrevistas realizadas a algunos alumnos del Colegio, acerca de cómo enseñan filosofía sus profesores. Por tanto, se debe tener cuidado sobre la generalización de los casos pues es posible que no todos los profesores atiendan a sus alumnos de la misma manera. Dicho lo anterior, es menester plantear algunos aspectos relacionados con los docentes en el CCH que pudieran favorecer una enseñanza tradicional con los rasgos indicados.

2. Aspectos contextuales que pueden propiciar una enseñanza tradicional

A continuación vamos referir algunas situaciones contextuales que pudieran estar favoreciendo, en el CCH, una enseñanza de la filosofía con los rasgos antes aludidos.

2.1 El aspecto económico

Un aspecto observado que puede favorecer una enseñanza tradicional es la cuestión económica. Al respecto, se ha considerado que, por la forma peculiar de organización del CCH, cuyas políticas implican la contratación con sueldos muy bajos, el 80% de los docentes se encuentra en calidad de profesor de asignatura y recibe un salario magro. Así, la búsqueda de más horas frente a grupo, en otras instituciones del bachillerato, es una constante entre ellos. Esta situación deriva, en muchos casos, en una escasa atención a la planeación de las clases debido a la carga académica en diferentes instituciones, con lo que se termina afectando la actividad académica, toda vez que se recurre a la repetición de lo trabajado en otros grupos para cumplir con los compromisos adquiridos.³ Sobre el tema, Díaz Barriga señala lo siguiente: “[...] podemos afirmar que nos enfrentamos a un momento social que ha generado la pérdida de sentido del trabajo académico por parte de los docentes de las instituciones educativas. Esta pérdida se refleja en el descuido de los espacios académicos.”⁴

2.2 Los nuevos roles familiares del docente

Otro aspecto que relacionamos con la presencia de una enseñanza tradicional, es la cuestión de la adquisición de nuevos roles familiares. De ello, encontramos que una buena parte de los docentes se encuentra en una etapa adulta, no sólo en el sentido de la edad, sino en el entendido de haber adquirido nuevos compromisos relacionados con cuestiones familiares, donde la atención a la pareja y a los hijos demanda atención y tiempo. Por tal motivo,

³ Puede darse el caso extremo donde se recurra a la improvisación de la clase a fin de “cumplir”, no obstante, este aspecto no habremos de profundizarlo, pues nos interesan los casos donde al menos existe una intención de enseñar.

⁴ Ángel, Díaz Barriga, *El Docente y los Programas Escolares*, Ediciones Pomares, México, 2005, pág. 52.

suelen reestructurar sus prioridades y reordenar sus horarios a fin de asistir tanto la vida profesional como la familiar. De modo que muchos de ellos pasan por un momento de sus vidas, donde “La toma de conciencia de ciertas exigencias de la vida profesional o la necesidad de asumir nuevos roles familiares o sociales [...]”⁵ los ha orillado a tomar decisiones inmediatas, ante la necesidad de distribuir su tiempo entre el trabajo profesional y los nuevos roles, por lo que muchos de ellos han preferido emplear su tiempo en los últimos, que dedicarlo a la planeación de las clases. Así, una manera de cumplir con ambas responsabilidades, ha sido el recurrir a lo ya realizado. Cayendo sin darse cuenta, o sin querer, en las clases monótonas y repetitivas. Con lo cual se ha favorecido una enseñanza tradicional con los rasgos citados.

En suma, de acuerdo con lo anterior, referimos que, en el CCH, existen elementos presentes en las clases que manifiestan una enseñanza tradicional, y que algunos docentes han caído en ella, sobre todo, por la falta de estímulos económicos y por la necesidad que tienen de mayor tiempo para cumplir con los roles familiares.

Cabe señalar que no hemos querido mencionar la cuestión de la falta de interés hacia la enseñanza pues, este aspecto, no es algo que se presente de manera predominante sino sólo en casos aislados, los cuales responden a cuestiones que no nos compete atender en este trabajo.

En lo posterior mencionaremos los aspectos más relevantes que observamos respecto a la conformación de los grupos del CCH.

3. Los alumnos en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Toda vez que mencionamos algunos aspectos de la filosofía, relacionados con la manera en que ésta se enseña al interior de las aulas de CCH, vamos describir, a *grosso modo*, algunas cuestiones relacionadas con la conformación de los grupos. Para ello, nos concentraremos

⁵ Antoine, Léon, *Psico-pedagogía de los Adultos*, Traducción de Romeo Medina, Siglo XXI, México, 1973, pág. 39.

en dos cuestiones observadas que han llamado nuestra atención, una tiene que ver con la diversidad de la conformación de los grupos derivada de aspectos sociales y económicos; y la otra, con la forma en que se comportan varios de ellos durante las clases. En ese orden de presentación, vamos a abordarlas a continuación.

3.1 La diversidad de los grupos

Los grupos de filosofía en el CCH están formados por alumnos distintos, no sólo en el sentido de rasgos físicos, sino, además, en cuestiones género, económicas y sociales. Lo cual propicia que en el interior de las aulas se manifieste una gran diversidad de intereses, opiniones y necesidades de aprendizaje.

Un aspecto que no se puede pasar por alto, respecto a los alumnos del CCH, es el relacionado con la diversidad en la conformación de los grupos, la cual hace que los alumnos sean diferentes en muchos aspectos. Esta diversidad está relacionada con varios aspectos, nosotros mencionamos sólo dos, a saber:

3.1.1 El aspecto económico

Es importante reconocer que la diversidad se ve favorecida debido a que los grupos del CCH se conforman con alumnos que poseen diferentes condiciones económicas, no sólo en lo que respecta al poder adquisitivo, sino también en lo que concierne a las actividades laborales que se desarrollan en el contexto familiar. Encontramos pues que, los estudiantes provienen de familias donde los padres pueden ser profesionistas, empleados, obreros, comerciantes, etc. Ello genera una amplia gama de intereses y formas de percibir la realidad social. Así, la diversidad se incrementa, toda vez que, por las diferencias económicas, los miembros del grupo poseen un diferente capital cultural,⁶ lo cual acarrea para ellos

⁶ El capital cultural, señala Pierre Bourdeau, implica la posesión “[...] bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, [etc.] los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías [...]” En otras palabras, son el conjunto de bienes que le permiten al alumnos desde su vida cotidiana acceder a nuevos conocimientos. En tal perspectiva, el capital cultural se vería reflejado en los conocimientos y habilidades de los alumnos para desarrollar diversos temas. Así, de acuerdo con los bienes culturales a que los alumnos han accedido en su vida cotidiana, las posibilidades de acceder a los

diferentes necesidades relacionadas con su aprendizaje, por ejemplo, muchos de ellos no pueden acceder a una computadora, otros no pueden comprar sus libros, mientras que otros no tienen tal preocupación, así, el factor económico, sin identificarse directamente con el capital cultural, no obstante se ven relacionados.

3.1.2 El aspecto social

Otro aspecto que favorece la diversidad en la aulas, tiene que ver con la situación social y comunitaria de los alumnos, pues muchos de ellos provienen de comunidades rurales y marginadas del Estado de México, sobre todo de municipios como Huixquilucan, Cuatitlán, Tultitlán, Coyotepec, entre otros, pero también de comunidades urbanas donde predominan grupos ideológicos muy fuertes.

Por tal motivo, es muy común que los grupos se conformen con alumnos que aún poseen tradiciones y costumbres rurales de carácter indígena. Pero también se pueden observar alumnos que forman parte de grupos ideológicos urbanos como *emos*, *darks*, *roqueros*, *skatos*, etc.

Aunado a lo anterior, es muy común encontrar dentro de las aulas alumnos que han caído en la drogadicción, el alcohol y la violencia, de modo que su estar en el aula, suele ir cargado de una constante inquietud, inquietud que tiene que ver con la necesidad de consumir drogas o alcohol, o con la sensación de que todo mundo les quiere atacar. No obstante, más allá de realizar un juicio moral sobre tales situaciones, lo que interesa resaltar es el hecho de que los grupos en el CCH poseen una gran diversidad de formas de pensar, debido a que las situaciones y condiciones sociales varían notoriamente entre ellos.

conocimientos se vería afectada, pues los que mayor capital tuvieron contarían con más elementos para ello que los que no pudieron contar con tal beneficio. (Vease, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, págs. 11-17.)

3.1.3 Diferentes formas de aprender

Pero la diversidad en las aulas no sólo está relacionada con factores económicos y sociales, sino además, con las preferencias que los alumnos tienen por diferentes formas de aprender y diferentes actividades de enseñanza en las aulas. Sobre esta cuestión se encontró que no todos los alumnos aprenden por los mismos medios, ni de la misma manera. Ello se constató en el hecho de que no todos ellos atendían con la misma disposición a las actividades de enseñanza propuestas por los docentes en las aulas.

Así, se advirtió que muchos alumnos, en las aulas, tienen predilección por las actividades dinámicas, que involucren movimiento o juego, así como por aquellas que integran la presentación de imágenes o películas. Sin embargo, vimos que ello no era una constante, pues también se distinguieron alumnos que preferían actividades que implicaban la lectura o la escritura, otros por las que requerían de una escucha atenta y, varios más, que optaban por aquéllas en las que se debía investigar y exponer algún tema.

En fin, no se pudo encontrar una actividad de enseñanza a la que todos los alumnos se integraran con el mismo agrado. Antes bien, se pudo ver que los alumnos tenían afinidad por diferentes actividades de enseñanza, y que si bien, solían realizarlas de manera cotidiana, no obstante, no todas eran fáciles de realizar ni favorecían su aprendizaje en la misma medida. Tal dificultad en la realización de las acciones de enseñanza, se vio muy marcada en las clases donde el docente no solía cambiar las actividades de enseñanza por periodos prolongados. En tales casos, un gran sector del grupo solía distraerse o realizar alguna actividad ajena a la clase.

En resumen, podemos señalar que, los grupos del CCH se caracterizan por su diversidad. Que en ellos se encuentran alumnos que son diferentes entre sí debido a cuestiones de género, económicas, sociales y culturales, así como de aprendizaje.

En lo posterior, habremos de desarrollar lo concerniente a los comportamientos de los alumnos.

3.2 El comportamiento de los alumnos

En el siguiente apartado, abordaremos un aspecto relacionado con el comportamiento de los alumnos observado en las clases de filosofía, a saber, la existencia de acciones ajenas a las actividades de las clases, las cuales manifestaban una cierta indiferencia de los alumnos hacia la filosofía.

Sobre tal cuestión, se pudo observar en las clases de filosofía, que algunos alumnos dedicaban su tiempo a la realización de acciones no relacionadas con la asignatura ni con las actividades de la clase. Por ejemplo, se advirtió algunos alumnos que realizaban la tarea de otras materias, otros que dibujaban en el cuaderno o leían textos y revistas; algunos más que enviaban mensajes, chateaban o jugaban con el celular, otros que entraban y salían del aula por cualesquiera motivos, entre otras acciones más. Todas ellas, se pudo notar, distraían a los alumnos y rompían con el hilo conductor de la clase. Asimismo, se apreció entre algunos alumnos que “prestaban atención”, un nivel mínimo de actividad, tan sólo el que les permitía “sobrevivir” en clase: tomar apuntes mecánicamente, participar sin reflexionar a fondo, escuchar en silencio, etc. Todo ello aunado a un aparente compromiso, donde el alumno parecía participar activamente en las clases, cuando en realidad sus acciones tan sólo estaban encaminadas a satisfacer al profesor, a ubicar lo que esperaba y a realizarlo con el mínimo esfuerzo, en fin, se miró algunos alumnos cuyo compromiso no iba más allá de lo necesario para acreditar el curso.

Lo antes expuesto reveló, además, un sector del grupo que, frente a la enseñanza de la filosofía, sostenía una actitud de indiferencia ante sus contenidos, como si la asignatura no tuviese importancia o no fuese digna de atención. Asimismo, se apreció una tendencia de contagio, donde dicha actitud se transmitía a otros estudiantes como si tal modo de proceder fuera la mejor manera de estar en las aulas.

En suma, lo que encontramos fue, primero, que por cuestiones sociales y económicas sus características primordiales son la diversidad y la diferencia; segundo, que algunos alumnos, durante las clases, realizan acciones ajenas a las mismas, manifestando una actitud de indiferencia ante la filosofía.

4. Tres situaciones problemáticas en la enseñanza de la filosofía en el CCH

De acuerdo con las dos secciones anteriores, podemos concretar, a manera de conclusión de este capítulo, tres situaciones problemáticas observadas en la enseñanza de la filosofía que requieren de atención, a saber:

- a) La existencia de clases de filosofía tradicionales que recurren a las mismas estrategias de enseñanza para cualesquiera alumnos y grupos olvidando sus diferencias particulares, que se han vuelto monótonas, repetitivas y carentes de innovación, y, además, carentes de una planeación que favorezca los aprendizajes de los estudiantes.
- b) Grupos de alumnos que debido a factores económicos y sociales o culturales, en su conformación, se caracterizan por su diversidad. Pero sobre todo se distinguen por reunir alumnos diferentes, los cuales a la hora de aprender, prefieren unas actividades de enseñanza sobre otras.
- c) Alumnos que realizando acciones ajenas a la clase se distraen y rompen con el orden propuesto por el profesor y manifiestan una actitud de indiferencia ante la filosofía, así como del “mínimo esfuerzo”, al prever las conductas y acciones que satisfacen al docente.

Las tres situaciones que hemos mencionado, forman parte del contexto en que se da la filosofía en el CCH Naucalpan, forman parte, además, de una realidad que requiere de un análisis serio y crítico, el cual no ha sido colocado aún en la perspectiva de un problema concreto en la enseñanza de la filosofía aunque ya se vislumbren algunos elementos problemáticos en ella. No obstante, no todos los problemas derivados de lo que aquí señalamos pueden ser abordados en un solo trabajo, por lo que es necesario, antes de avanzar en su desarrollo, aclarar el problema que nos interesa atender, así como delimitarlo teóricamente; ello con la finalidad de realizar una propuesta coherente de trabajo que pueda ser susceptible de instrumentación en las aulas, y que conlleve a la mejora de la enseñanza de la filosofía, lo cual es uno de los principales objetivos de la Maestría en Docencia para la

Educación Media Superior (en adelante MADEMS), en la cual se encuentra ubicado el presente trabajo.

Asimismo, resulta muy difícil adelantar en nuestro trabajo sin antes categorizar lo mejor posible cada una de las situaciones citadas. Por medio de dicha categorización se habrá de evitar, en la medida de lo posible, la ambigüedad al proponer conceptos que señalen una situación concreta. Es importante, por lo tanto, que cada una de las categorías empleadas esté lo mejor delimitada posible en su alcance a fin de no entrar en debates innecesarios que lo único que harían es oscurecer y desviar el asunto central. Asimismo, es substancial poner en aviso al lector sobre el hecho de que de ninguna manera queremos juzgar la labor de algún o algunos docentes en particular, ni desvirtuar las actividades realizadas por cada uno de ellos, antes bien, creemos que aquéllas contienen elementos favorables para la enseñanza de la filosofía, por tanto, merecen ser valoradas desde ellas mismas. Tampoco queremos incidir en la persona de los docentes, ellos por sí mismos merecen todo nuestro respeto y reconocimiento por su labor.

Dado lo anterior, en el siguiente capítulo indicaremos las categorías que se emplearán para representar cada una de las situaciones antes enumeradas.

Capítulo II. *Clases estereotipadas y acciones rutinarias* en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía

El objetivo de este capítulo, será el de esclarecer el problema concreto que atañe a nuestra propuesta para mejorar la enseñanza de la filosofía, a saber, ¿Cómo evitar, en la enseñanza de la filosofía, las *clases estereotipadas* y las *acciones rutinarias* a fin de favorecer la reflexión filosófica?

Para ello, se han considerado dos apartados: el primero de ellos servirá para presentar en categorías concretas las tres situaciones problemáticas anunciadas en el primer capítulo; el segundo, para explicar por qué son un problema para la enseñanza de la filosofía las *clases estereotipadas* y las *acciones rutinarias*, y para realizar el planteamiento concreto del problema que se pretende atender así como la solución propuesta para el mismo. A continuación desarrollaremos la primera parte de este capítulo.

1. Explicación de los conceptos

Este apartado está destinado a la conceptualización de las tres situaciones problemáticas presentadas en el primer capítulo. Para realizar tal labor abordaremos, en un primer apartado el concepto de *clases estereotipadas*, en un segundo momento, explicaremos el concepto de *acciones rutinarias*, en el tercer lugar, trataremos de clarificar el concepto de *estilos de aprendizaje*, por último, plantearemos, con los conceptos analizados, las tres situaciones problemáticas descritas en el primer capítulo.

En el próximo inciso, nos concentraremos en conceptualizar la primera situación problemática enunciada en el primer capítulo.

1.1 La noción de *clase estereotipada*

En esta sección vamos a exponer lo que entendemos por *clase estereotipada*. Para lograrlo, se mostrará el origen etimológico del término *estereotipo*, el cual será enlazado con el pensamiento de Ruth Amossy para clarificar cómo es que se ha ido trasladando el concepto

de *estereotipo* desde el trabajo de imprenta hacia la labor artística, lo social y las prácticas profesionales concretas. Finalmente, abordaremos cómo es que entendemos la noción de *clase estereotipada*.

1.1.1 Definición etimológica de *estereotipo*

Para poder definir y explicar el concepto *clase estereotipada* es necesario recurrir, en primera instancia, al origen etimológico del término *estereotipo*. Así tenemos que éste proviene de dos términos griegos, el primero de ellos *stereo* que significa: sólido, duro, fuerte, macizo, robusto, vigoroso; firme, tieso y rígido. El segundo es *tipos* que quiere decir: molde, figura, forma, sello, modo de ser, carácter; esbozo, esquicio; modelo. Por lo tanto, el *estereotipo* puede definirse primordialmente como:

- i. Molde o modelo sólido, y
- ii. Modo de ser rígido de algo o alguien.

La primera definición se emplea básicamente en dos actividades, a saber, la fotografía y la impresión de textos. En ellas el empleo de moldes es algo común y, además, necesario para su hacer. La imprenta necesita de moldes sólidos llamados *tipos* que representan letras del abecedario, ellos se ordenan formando oraciones completas que toman el nombre de *estereotipo*; no son sino moldes sólidos a partir de los cuales se pueden imprimir tantas copias de un texto como se requiera. Por su parte, la fotografía, también necesita de moldes para poder pasar al papel imágenes con figuras y colores muy variados. Esos moldes son ahora conocidos con el nombre de negativos pero en su origen fueron llamados *clichés*, éstos al igual que los *estereotipos* de la imprenta, son utilizados para plasmar en papel imágenes idénticas en gran número. Amossy y Herschberg nos indican que tanto el término *cliché* como el de *estereotipo* son sinónimos y que ambos comparten una característica común, a saber, la de ser “[...] procedimiento[s] de reproducción masiva de un modelo fijo.”⁷ Por ende, su valor se encuentra en la posibilidad de reproducir copias de un mismo modelo con mucha rapidez y precisión, pero sobre todo con las mismas

⁷ R. Amossy y A. Herschberg, A., *Estereotipos y clichés*, Eudeba, Buenos Aires, 2003, pág. 15.

características. Un ejemplo de ellos han sido las grandes ediciones de obras de la literatura que en el pasado tenían que hacerse a mano y que ahora en poco tiempo se pueden conseguir. En esta línea, y de manera preliminar, tenemos que un *estereotipo* es un molde o modelo sólido que se emplea para la reproducción masiva de textos o imágenes en forma idéntica.

1.1.2 *Estereotipos* en el arte

La definición previamente señalada de *estereotipo* atendía en principio a objetos o herramientas utilizadas para facilitar la reproducción de textos o imágenes. Con el tiempo y de manera análoga dicho término se utilizó entre los artistas para calificar aquellas imágenes, ideas o frases que de manera cotidiana eran empleadas entre la comunidad y que se plasmaban, a manera de copia, en la creación artística dándole un carácter de monotonía y falta de originalidad o innovación. Así, por ejemplo, cuando en una obra literaria, se encontraba una frase popular, ésta era tachada de *estereotipo*. El empleo de frases cotidianas como “el azabache de tus ojos”, “el marfil de tu boca”, etc. Fueron catalogados como *clichés*, debido a que no tenían nada de originalidad, sino que eran expresiones cotidianas empleadas en la poesía. El diccionario de la Real Academia Española nos dice respecto al *cliché o estereotipo* que es: “Un lugar común, idea o expresión demasiado repetida o formularia”. Por su parte, el Larousse de 1869, señala que es “una frase hecha, que se repite en libros o en la conversación [...]”⁸ De modo que, *el estereotipo*, en el caso de la obra de arte, es un pensamiento, una idea o una imagen, todos ellos cotidianos, que se repiten en la creación artística haciendo del arte algo monótono y carente de originalidad o de innovación.

1.1.3 El *estereotipo* en lo social

Con el paso del tiempo y de manera análoga a la reproducción fotográfica o de imprenta, el término *estereotipo* fue empleado para calificar la forma de pensar y actuar cotidiano de una comunidad. A finales del siglo XIX el psicólogo social Gabriel de Tarde, escribió una

⁸ Citado en R. Amossy y A. Herschberg, *Op. Cit.* pág. 15.

obra llamada *Leyes de la imitación social* en la que presenta a las acciones comunes de una sociedad como “La acción a distancia de una mente sobre otra.”⁹ Resaltando el hecho de que los miembros de una comunidad actúan de modo análogo a los estereotipos porque imitan un modelo de acciones y de pensamiento comunes a todos. Tarde, hace hincapié en el hecho de que los hombres de una sociedad de manera similar al de la imprenta reproducen o repiten acciones, comportamientos o ideas de otras personas como si reprodujeran un molde o modelo de ser que, cotidianamente, ha sido aceptado como el correcto o adecuado para convivir en comunidad. Ante esto, Tarde afirma que la moda es el mejor ejemplo de esta reproducción de un *estereotipo*, que no es otra cosa que “[...] la edición de un mismo tipo de hombre en un tiraje de varias centenas de millones de ejemplares [...]”¹⁰ Lo cual no significa que el ser humano sea un objeto manipulable que se puede reproducir como ocurre con las fotografías y los textos, ello sería absurdo, antes bien, expresa una analogía, la cual indica que ciertas características se repiten entre muchos individuos como ocurre con los estereotipos. Tenemos pues, que el *estereotipo social*, indica la idea de repetición de acciones, de ideas o de comportamientos entre los miembros de una sociedad.

1.1.4 El *estereotipo* en las profesiones

La analogía de la reproducción fotográfica y de imprenta por medio de *estereotipos* también alcanzó al ámbito de las actividades laborales. Por ello se habla de *estereotipos profesionales*, que indican repetición de formas de pensar y actuar en un determinado trabajo o profesión. De acuerdo con la actividad, los rasgos más comunes de acción de las personas que a ella se dedican, se van convirtiendo en algo que realizan todos los que a ella se dedican y llegan en muchas ocasiones a verse como la manera adecuada de proceder y actuar en su trabajo. Jean Philippe Leyens, nos dice que los *estereotipos* son “Creencias compartidas relativas a las características personales, por lo general, rasgos de personalidad, pero también con frecuencia comportamientos de un grupo de personas.”¹¹

⁹ *Ibíd.*, pág. 17.

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ *Ibíd.*, pág. 34.

Así, entre las profesiones suelen presentarse comportamientos o acciones que se repiten entre los miembros de ellas. Por ejemplo, cuando se habla de la carpintería, *el estereotipo* de los dedicados a esta actividad refiere ciertos comportamientos asociados a sus acciones tales como cortar la madera, pegarla, lijarla, clavarla, etc. Por ello, difícilmente podemos imaginar a un carpintero que profesionalmente limpie bujías o cambie el aceite debajo de un automóvil, no porque sea incapaz o esté impedido para realizarlo, sino, porque ello lo asignamos al *estereotipo* de un mecánico automotriz. Podríamos mencionar más casos, pero no es ello lo que nos interesa ahora, sino resaltar la idea de que los *estereotipos laborales o profesionales* implican un conjunto de comportamientos y características que suelen reproducirse entre los dedicados a ello. En este sentido se entiende que hay ciertos comportamientos o conductas de una actividad los cuales no se pueden concebir sin renunciar a aquélla.¹²

Entendemos, pues, por *estereotipo profesional*, un conjunto de comportamientos y características las cuales delimitan la manera de proceder y de actuar de los miembros de una profesión.¹³

De acuerdo con lo anterior, es posible que hablemos de un *estereotipo profesional del docente*, en el sentido de que existan acciones o comportamientos que lo identifiquen en su actividad profesional. Tenemos, pues, que mínimamente pensamos en un docente como aquella persona que realiza acciones encaminadas a enseñar algo, ya sea una actividad o conocimientos, que para ello dicta apuntes, habla frente al grupo, califica trabajos, etc. Sin embargo, no profundizaremos en ello pues no es lo que realmente nos interesas abordar, lo mencionamos únicamente con la intención de mostrar cómo es que la noción de *estereotipo* se ha ido trasladando de un campo a otro hasta referir actividades concretas.

¹² Si pensamos en un carpintero que deje de tallar, cortar y lijar madera y en cambio se dedique a soldar metales, entonces, habremos de decir que dejó de hacer lo propio de su profesión y que dejó de ser carpintero en acto para volverse herrero.

¹³ Existe la posibilidad de tratar la cuestión de los *estereotipos* en la vestimenta, no obstante, tal concepto estaría enlazado más con la cuestión de la moda, cuestión que no es de nuestro interés abordar en este trabajo.

1.1.5 Las *clases estereotipadas*

La idea de un *estereotipo profesional* en la docencia es, todavía, un concepto muy extenso que involucra directamente a los profesores, pero no es el punto clave de nuestro trabajo pues ello implicaría hablar de cuestiones de personalidad, de las cuales no nos consideramos con autoridad para decir algo, ni constituye el motivo de análisis en este sitio.

El camino recorrido hasta ahora, nos permitió mostrar cómo es que el término *estereotipo* se ha empleado para denominar no sólo a objetos inertes sino también a ideas y comportamientos que suelen repetirse o reproducirse por diferentes razones. En este sentido de “repetición”, hemos visto que los *estereotipos*, sobre todo en el arte, implican no sólo la “repetición” sino, además, la falta de originalidad o de innovación.

En el tenor anterior, indicaremos, a manera de conclusión de este apartado, que hemos tenido a bien en denominar *clases estereotipadas* a aquellas clases de filosofía que, a modo de enseñanza tradicional, recurren a la repetición de las mismas estrategias de enseñanza para cualesquiera alumnos, que en su proceder olvidan las diferencias particulares de los alumnos al verlos como iguales, y que en la práctica se han vuelto monótonas y carentes de innovación toda vez que no postulan nuevas estrategias de enseñanza que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes.

Antes de pasar al siguiente apartado, conviene aclarar que no es asunto primordial de este trabajo analizar de manera puntual las diferentes vertientes que el concepto de *estereotipo* puede tener. Tampoco queremos buscar un *estereotipo* específico de clase o de docente de filosofía, ello sería un absurdo, sobre todo porque sabemos que los seres humanos no son repetibles ni manipulables como los objetos inertes. Hablamos de elementos concretos de la enseñanza que, con un margen más o menos constante, se mantienen de una clase a otra, propiciando en los salones de clase la repetición, la igualación de los alumnos, la monotonía y la carencia de innovación.

1.1.6 Ambivalencia de la *clase estereotipada*: negativa y positiva

Algo importante que debemos señalar toda vez que tenemos una noción de *clase estereotipada* y antes de avanzar en su desarrollo, es la ambivalencia que en dicha noción se puede suscitar.

Tras haber analizado la noción de *estereotipo* se ha encontrado que dicho término presenta una cierta ambivalencia. Con lo cual queremos decir que ellos pueden ser vistos como algo positivo y negativo de acuerdo con la postura tomada frente a ellos. Por lo mismo, las *clases estereotipadas* pueden mostrar también un lado positivo y otro negativo.

- Una *clase estereotipada* sería positiva, si a partir de su reproducción se permite la identificación de los miembros del grupo, se da la comunicación de los alumnos, se abre un panorama de comprensión comunitaria, en fin, cuando por su medio se propicia la unidad de una colectividad grupal.¹⁴
- Un *clase estereotipada* es negativa cuando a partir de su reproducción se homogeniza a los individuos y se propicia la masificación; cuando origina el prejuicio hacia un grupo ajeno al propio, cuando por él se coloca una barrera a la originalidad y a la creatividad, cuando se evita la reflexión acerca de los propios actos, cuando se convierte la vida o los trabajos en algo cotidiano o rutinario, cuando nos lleva al olvido de las diferencias y necesidades individuales, cuando se propicia la indiferencia respecto al contexto social.¹⁵

En sí, esta distinción tiene como objetivo principal mostrar que las *clases estereotipadas* pueden verse de dos maneras, positiva o negativamente, de acuerdo con lo que de ellas se deriva. No obstante, el interés central de nuestro trabajo está en las *clases estereotipadas negativas*, es decir, en aquéllas que por sí mismas igualan a los alumnos y los masifican, al tiempo que vuelven monótona la clase negándole con ello la posibilidad de

¹⁴ Cfr. Ruth Amossy, *Op. Cit.*, págs. 9-17.

¹⁵ *Ibidem*.

la innovación. A pesar de tener un lado positivo el concepto de *clase estereotipada*, no lo analizaremos a profundidad pues entraríamos en un debate ajeno a nuestro proyecto.

En el próximo apartado, nos concentraremos en categorizar la problemática enunciada en el primer capítulo concerniente al comportamiento de los alumnos en las aulas.

1.2 La noción de *acciones rutinarias*

En esta sección, toda vez que se ha delimitado el concepto de *clase estereotipada* profundizaremos en otra noción importante para el desarrollo de nuestro trabajo, a saber, el concepto de *acciones rutinarias*. Concepto que refiere de modo concreto al comportamiento de los alumnos en el aula. Para poderlo delimitar, realizaremos un rápido recordatorio de los comportamientos a que nos referimos, después, los definiremos recurriendo al sentido etimológico del término *rutina*, esto en razón de que no encontramos un concepto concreto que refiera a lo que estamos tratando. Iniciemos recordando a qué comportamientos nos referimos.

Pues bien, anteriormente, mostramos que al interior de las aulas se observaba alumnos que, realizando acciones ajenas a la clase, se distraían y rompían con el orden propuesto por el profesor, a la vez que manifiestan una actitud de indiferencia ante la filosofía. Respecto a estas acciones específicamente nos referimos a:

- La realización de tareas de otras materias
- La entrada y salida del aula
- La elaboración de dibujos en el cuaderno
- El juego, chateo o envío de mensajes en el celular
- La lectura de libros o revistas ajenos a la materia
- La escucha música por medio de audífonos
- Las charlas sobre temas no relacionados con la materia,

- Actividades de “supervivencia”, del “mínimo esfuerzo” establecidas por la previsibilidad del profesor, las cuales tienden a la mera satisfacción del mismo más que al aprendizaje o reflexión sobre los temas de la materia, entre otras posibles.

En cuando a la actitud, indicamos que los alumnos, por tales comportamientos, mostraban indiferencia ante la filosofía al actuar como si cuerpos se encontraran en el aula pero sus mentes en otro lugar.¹⁶

Dado este recordatorio, es menester decir que para referir esos comportamientos hemos establecido la categoría de *acciones rutinarias*. Dicho concepto nos ha parecido apropiado para señalar tales comportamientos de los estudiantes, en razón de que el término *rutina*, derivado del francés *routine*, refiere la idea de tomar una *ruta*, es decir, un camino y una dirección específicos. Ahora bien, en su referencia al comportamiento, la *routine* indica una costumbre inveterada, es decir, vieja y arraigada, que sin ser se repite constantemente en alguna actividad. Esta percepción es análoga a lo que ocurre con los comportamientos citados, toda vez que ellos suelen repetirse constantemente, a manera de una costumbre o un hábito común, como un camino a seguir durante las clases.

Como antes se anota, *routine* también refiere a un hábito, a saber, la repetición constante de una cierta acción, la cual puede haber derivado de la mera práctica cotidiana, sin que muchas de las veces, se haya adquirido de manera consciente o razonada. En este sentido, consideramos que algo similar ocurre en los comportamientos antedichos toda vez que se han consolidado en los alumnos como consecuencia de la repetición, por ejemplo, cuando un alumno aprovecha la clase para leer un texto cualquiera y logra hacerlo en varias ocasiones, llega un momento en que, de manera habitual y quizás inconsciente, al ingresar a la clase busca un libro y lo lee. Algo similar puede ocurrir con los demás comportamientos.

¹⁶ Es posible que alguien señale que las situaciones indicadas son simplemente producto de una falta de autoridad del docente que se manifiesta como faltas conducta, las cuales se podrían resolver siendo estrictos en el entendido de llamar la atención a los alumnos o expulsándolos del aula. Ello implicaría que la autoridad se entendiera como autoritarismo donde siendo enérgicos con los estudiantes se soluciona el problema. No es nuestro caso, pues de ningún modo pensamos que ello sea una mejora a la enseñanza. Consideramos que tomar la postura del docente que se impone ante los alumnos no soluciona en realidad nada pues lo que genera en realidad es el temor al que enseña.

Por otra parte, en la vida cotidiana, suele decirse que alguien ha caído en la rutina, cuando manifiesta en sus acciones una actitud de indiferencia ante lo que realiza y se limita a cumplir con sus trabajos de manera mecánica, en ello, su mente se distancia de su cuerpo. Algo similar ocurre con los alumnos en los comportamientos señalados, actúan como si su mente estuviese en otro lugar, y aunque pueden llegar a realizar acciones solicitadas por el docente, no obstante todo parece indicar que se hizo de manera mecánica.

En suma, utilizaremos en lo posterior, el concepto de *acciones rutinarias* para referir a las acciones de los estudiantes que, siendo ajenas a la clase, se realizan en el aula y que manifiestan una actitud de indiferencia ante la filosofía.

Dado lo anterior, las siguientes líneas estarán reservadas para tratar un aspecto de los estudiantes señalado en el primer capítulo, a saber, las diferencias que los alumnos muestran a la hora de aprender.

1.3 La noción de *estilos de aprendizaje*

La siguiente sección está encaminada a analizar el concepto de *estilos de aprendizaje*, con el cual referiremos, en lo posterior, a las diferencias que los alumnos muestran a la hora de aprender. Para ello, en primer lugar, explicaremos lo que queremos decir con el concepto de *estilos de aprendizaje* apoyados en la obra de Armando Lozano, titulada *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. Específicamente, emplearemos el apartado que corresponde a la teoría de Niel Fleming conocida como *Inventario VARK*. En segundo lugar, expondremos en qué consiste dicho inventario así como cuáles son los diferentes *estilos de aprendizaje* que considera. Indicaremos también cuáles son las actividades concretas que preferirían los alumnos de acuerdo con su *estilo de aprendizaje*.

1.3.1 Los *estilos de aprendizaje*

En el ámbito de la didáctica, se han puesto de relieve, en muchos sentidos, las diferencias de los individuos, las cuales no son ajenas a las aulas. Tales diferencias han sido abordadas,

respecto a la manera en qué los alumnos aprenden, con el concepto de *estilo de aprendizaje*. Pero tal concepto no es comprensible sin antes señalar lo que se entiende por *estilo*.

Al respecto, encontramos que, un *estilo* es “[...] la inclinación, a veces inconsciente, de una persona para realizar o ejecutar una acción de cierta manera.”¹⁷ Asimismo, indica que puede ser visto como una habilidad, es decir, como “[...] una capacidad física o intelectual sobresaliente de una persona con respecto a otras capacidades.”¹⁸ Tal concepto llevado al aprendizaje, indicaría una inclinación, una preferencia o una habilidad específica a partir de la cual un individuo aprende. En esta perspectiva, el *estilo de aprendizaje* variaría de acuerdo con cada individuo, puesto que cada quien poseería inclinaciones, preferencias o habilidades distintas. Así, habría diferentes *estilos de aprendizaje*. Tantos como preferencias o inclinaciones existen.

Esta forma de entender los *estilos de aprendizaje* ha desembocado en un amplio número de teorías de los *estilos de aprendizaje*, el cual varía de acuerdo con el punto de referencia que se asuma en su delimitación. Mencionarlas no tendría sentido para este trabajo, por tanto, nos limitaremos a señalar qué perspectiva de *estilos de aprendizaje* hemos de seguir.¹⁹

Dado lo anterior, diremos que la teoría sobre los *estilos de aprendizaje* que hemos adoptado para referir a la diferencia en la forma de aprender de los alumnos en las aulas, según se ha mencionado, es la de Neil Fleming, conocida como *Inventario VARK*, y que se presenta en la obra de Armando Lozano, denominada *Estilos de aprendizaje y enseñanza*.

De acuerdo con dicha teoría, los alumnos aprenden de modo diferente porque cada uno de ellos posee un *estilo de aprendizaje* distinto, el cual se puede identificar por las

¹⁷ Armando Lozano, *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*, Trillas, México, 2008, pág. 16.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Los interesados en conocer otras perspectivas sobre los *estilos de aprendizaje* pueden remitirse a la obra de Armando Lozano llamada *Estilos de aprendizaje y enseñanza, Un panorama de la estilística educativa*, Trillas, México, 2008.

preferencias o inclinaciones que ellos tienen por elementos o actividades que inciden sobre alguno de sus sentidos corporales, tacto, vista, oído, etc.

Tenemos, pues, que según Fleming, las diferentes formas de aprender de los alumnos pueden clasificarse en cuatro *estilos de aprendizaje* concretos, a saber, *visual*, *auditivo*, *lecto-escritor* y *quinestésico*. De estos cuatro *estilos de aprendizaje* surge el nombre de *Inventario VARK*, por las iniciales de los nombres en inglés de los mencionados estilos, a saber, *visual*, *auditive*, *read/write* y *kinesthetic*.

En suma, diremos que para hablar de la existencia de diferentes formas de aprender de los alumnos, utilizaremos el concepto de *estilos de aprendizaje* y para referir a las preferencias que ellos muestran por diferentes actividades de enseñanza realizadas en los salones de clases emplearemos las categorías surgidas del *Inventario VARK*, a saber: Estilo auditivo, estilo visual, lecto-escritor y quinestésico.

Dicho lo anterior, es menester que aclaremos las actividades preferidas por los alumnos de acuerdo con su *estilo de aprendizaje*.

1.3.2 Actividades que cada alumno preferiría de acuerdo con su *estilo de aprendizaje*

Toda vez que los grupos del CCH²⁰ se integran por alumnos con diferentes *estilos de aprendizaje*, a continuación, delimitaremos las características primordiales de cada uno de los cuatro *estilos* considerados en el *Inventario VARK*.

En lo que concierne a las preferencias asignadas por Fleming a cada *estilo de aprendizaje* tenemos que cada alumno preferiría actividades relacionadas con su estilo de aprendizaje en el orden que muestra el cuadro siguiente:

²⁰ Aunque nos referimos a los alumnos del CCH, no obstante, somos conscientes de que ello bien puede alcanzar a los grupos de otras instituciones del nivel bachillerato.

Cuadro de los componentes del inventario VARK ²¹	
<i>Estilo Visual</i>	<i>Estilo Auditivo</i>
Preferencia por imágenes, cuadros, diagramas, círculos, flechas y láminas.	Preferencia por exposiciones orales, conferencias, discusiones y todo lo que involucre el escuchar.
<i>Estilo Lectura/ Escritura</i>	<i>Estilo Quinestésico</i>
Preferencia por todo lo que tenga que ver con leer o escribir.	Preferencia por lo que involucre experiencia y práctica (simulada o real).

Por lo que respecta a las actividades que se pueden emplear en el aula, y que se relacionan con cada *estilo de aprendizaje*, se tiene lo siguiente:

a) Actividades que se pueden emplear para atender al *estilo visual*:²²

- Usar ilustraciones en las explicaciones.
- Utilizar páginas de internet que contengan gráficas o dibujos llamativos.
- Usar transparencias o acetatos con diagramas, cuadros sinópticos, flechas, mapas conceptuales y caricaturas.
- Emplear fragmentos de videos para ejemplificar situaciones o demostrar eventos determinados.
- Proyectar animaciones computacionales o películas.
- Presentar dibujos en rota folios, en la pizarra o en el pintarrón.
- Hacer exámenes escritos que contengan diagramas, dibujos, cuadros sinópticos o mapas conceptuales.

²¹ Armando Lozano, *Op. Cit.*, pág. 60.

²² *Cfr., Ibid.*, pág. 61.

b) Actividades que se pueden emplear para atender al *estilo auditivo*.²³

- Usar la voz para explicar en las clases.
- Usar audiocassetes, llamadas telefónicas o conversaciones directas de persona a persona.
- Promover la discusión en el salón de clase sobre temas específicos.
- Organizar seminarios y exposiciones grupales.
- Promover la lluvia de ideas.
- Realizar lecturas guiadas y comentadas.
- Solicitar en los exámenes escritos para plantear las preguntas instrucciones como: explica, describe, discute...

c) Actividades que se pueden emplear para atender al *estilo lecto/escritor*.²⁴

- Usar textos escritos para explicar los temas.
- Entregar o solicitar resúmenes, reseñas, síntesis de textos o apuntes a los estudiantes.
- Promover la lectura de libros y revistas.
- Pedir escritos de un minuto.
- Requerir composiciones literarias, diarios, bitácoras y reportes.
- Solicitar tareas o actividades de argumentación y discusión en forma escrita.
- Instar a los alumnos a revisar los trabajos de los compañeros.
- Realizar exámenes tipo ensayo donde se le solicite al alumno definir, justificar, analizar...

d) Actividades que se pueden emplear para atender al *estilo quinestésico*.²⁵

- Usar ejemplos de la vida cotidiana para explicar los temas
- Promover las dramatizaciones.

²³ *Ibidem.*

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ *Ibidem.*

- Realizar actividades que impliquen el movimiento del alumno, levantarse, sentarse, etc.
- Presentar a los alumnos estudios de casos, tareas prácticas, visitar laboratorios y lugares fuera del salón de clases.
- Presentar a los alumnos, dentro del salón de clases, objetos manipulables que ilustren algún tema o expliquen algún fenómeno.
- Promover el juego de roles, las demostraciones, las pruebas prácticas, los reportes de laboratorio, entre otros.
- Aplicar exámenes a libro abierto, donde la instrucción señale: aplica, demuestra, realiza...

Con los listados anteriores hemos querido mostrar las actividades concretas que por las que cada uno de los alumnos se inclinaría de acuerdo a su estilo. Cabe mencionar que, desde luego, el *estilo de aprendizaje* remite a un rasgo dominante en las preferencias de los alumnos, no obstante, no refiere a una condición de exclusión, donde el alumno quede excluido de la posibilidad de participar en las actividades propias de otro *estilo*.²⁶ Hasta aquí nuestro análisis de los *estilos de aprendizaje*.

1.4 Las tres situaciones problemáticas categorizadas

A manera de conclusión de esta sección enunciaremos las tres situaciones problemáticas mencionadas en el primer capítulo, pero ahora a partir de las categorías empleadas para definir las. Por tanto, expresamos que, se ha observado en la enseñanza de la filosofía tres aspectos que afectan su enseñanza, a saber:

- a) La existencia de *clases estereotipadas*
- b) Grupos conformados por alumnos con diferentes *estilos de aprendizaje*
- c) Clases donde se presentan *acciones rutinarias*

²⁶ En el capítulo III, inciso 1.1 se abordará con mayor detalle la posibilidad de que los alumnos compartan características propias de más de un *estilo de aprendizaje*.

Categorizadas dichas situaciones la siguiente sección servirá para plantear el problema concreto al que atenderá nuestra propuesta.

2. Las *clases estereotipadas* y las *acciones rutinarias* como una problemática de la enseñanza en el Bachillerato

Este apartado servirá para explicitar el problema que orientará nuestra propuesta de enseñanza de la filosofía en el bachillerato, a saber, ¿cómo evitar, en la enseñanza de la filosofía, las *clases estereotipadas* y las *acciones rutinarias* a fin de favorecer la reflexión filosófica?

Para lograr lo anterior, explicaremos, primeramente, por qué son un problema para la enseñanza de la filosofía las *clases estereotipadas*, posteriormente, por qué lo son las *acciones rutinarias*, y, por último, realizaremos el planteamiento del problema concreto que nos interesa atender así como nuestra propuesta de solución a la misma. A continuación trataremos el primer punto.

2.1 Las *clases estereotipadas* como un problema en la enseñanza de la filosofía

En las siguientes líneas intentaremos responder a la pregunta ¿Por qué las *clases estereotipadas* son un problema para la enseñanza de la filosofía? Para ello, señalaremos, en primer lugar, aprovechando la teoría de Eduardo Nicol, cómo es que ellas tienden a anular las diferencias de los hombres²⁷, posteriormente, cómo olvidan que los alumnos poseen diferentes *estilos de aprendizaje*, y por último, cómo propician *acciones rutinarias*.

²⁷ El concepto de hombre, por primera vez abordado en este trabajo refiere en conjunto a los seres humanos, por lo que consideramos que en su empleo se ven envueltos también los alumnos de modo particular.

2.1.1 Las *clases estereotipadas* y las diferencias individuales desde el pensamiento de Eduardo Nicol

Como ya señalamos, las *clases estereotipadas* poseen características propias de una enseñanza tradicional toda vez que en ellas se procede como si todos los alumnos fueran iguales y aprendieran de la misma manera. Pero ¿por qué son un problema para la filosofía?

Pues bien, tal perspectiva, es un problema en el ámbito de la filosofía, toda vez que puede ser comparada con lo que Eduardo Nicol llama el *mundo unificado*. Ahora bien, ¿Cómo entiende Nicol tal concepto que haría problemática una enseñanza de la filosofía basada en *clases estereotipadas*?

Nicol señala que el “El mundo expresa al hombre, [y, además,] el hombre crea al mundo en que está.” Y el *mundo* viene a ser algo producido por el hombre, concretamente, un orden. Así, el mundo, vendría a ser un orden formado por el hombre, donde tal orden, expresaría, al mismo tiempo, al hombre que creó tal orden. Dado esto, para Nicol, la propiedad de los seres humanos sería la de crear el mundo, es decir, crear el orden.

En esa perspectiva, señala Nicol que “El hombre es mundano en tanto que ordenador del mundo.”²⁸ Y mundanidad indicaría la idea de que el hombre ocupa un lugar en el orden creado en el mundo, en todo caso, en el mundo que por sí mismo ha creado, y que vive en comunidad. En esta línea, el mundo sería creación del hombre como comunidad. Ante ello, podría pensarse que el hombre particular se incluye en un mundo ya hecho, pero no, el hombre en su particularidad participaría de la ordenación del mundo, junto con el resto de los hombres, es decir, el orden sería alcanzado de manera colectiva, pero con las aportaciones individuales. Siendo así, el aporte que cada individuo tributa en la ordenación revelaría la diferencia específica en su <<... modo de “estar en” [el mundo]>>²⁹.

²⁸ Eduardo Nicol, *La reforma de la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, 1ª Ed., México, 1994, pág. 128.

²⁹ *Ibíd.*, pág. 127.

Tal contribución del individuo en la ordenación del mundo, desde el pensamiento de Nicol, distingue a cada ser humano de los demás miembros de la comunidad, es su diferencia específica. Esa diferencia, lo coloca en el centro del mundo, por lo que “Cualquier mundo [tendría...] un número indefinido de centros.”³⁰ Toda vez que se compone de varios individuos. Siendo así, un mundo poseería tantos centros como hombres lo conforman. Por ello, el mundo como orden colectivo estaría integrado por hombres diferentes. Pero no todos los hombres comparten el mismo orden, sino que cada colectividad crea su propio orden, su propio mundo. En este sentido, existirían infinidad de mundos distintos, cada uno de ellos compartidos por infinidad de hombres diferentes. A esta existencia de infinidad de mundos diversos, de órdenes colectivos diferentes, Nicol le llama *universo*. Así, “El universo es uno; [pues incluye cada mundo con su diferente orden, pero] los mundos son diversos.”³¹ En el sentido de que cada mundo posee su propio orden. Dado lo anterior, el *universo*, estaría conformado por la unidad de los diferentes mundos creados por los hombres en comunidad. Dicho de otro modo, el universo sería la unidad de la diferencia.

De acuerdo con lo anterior habría cada comunidad de hombres crearía su propio mundo, lo que haría que existieran infinidad de mundos distintos, asimismo, cada mundo sería compartido por individuos diferentes. Con lo que la diferencia vendría a ser la cualidad propia del *universo*.

Por otra parte, el hecho de que los hombres, como colectividad o como individuos sean diferentes, es lo que posibilita la creación del mundo, pues de no ser diferentes los hombres el mundo sería el mismo para todos pues un orden idéntico los acompañaría en todo momento. Sólo porque los hombres son diferentes es que se crean diferentes mundos, diferentes órdenes.

En este tenor, Nicol muestra que la diversidad de los seres humanos no es un problema, sino, antes bien, una propiedad a la que no se puede renunciar pues ella le

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibid.*, pág. 125.

permite crear su mundo. Así, “El hombre perdería su propiedad si pierde su distinción.”³² Es decir, el hombre perdería la posibilidad de crear su propio mundo, su propio orden, si se perdieran las diferencias, en otras palabras, si los hombres fueran iguales no podrían crear su mundo pues éste sería siempre el mismo.

Por lo tanto, el hombre no podría crear el mundo si todos los hombres fueran iguales, pues sólo habría un mundo y no más. Así, la noción del *mundo unificado*, antes mencionada, indicaría, la pretensión de alcanzar un solo mundo carente de diferencias, donde el orden sea el mismo para todos y todos los hombres sean iguales.

En este tenor, proponer un *mundo unificado* implicaría quitarle al hombre su propiedad más importante, la de crear el mundo, y, en todo caso, una pérdida de su ser. Por tanto, la filosofía, desde la perspectiva de Nicol, a la cual nos sumamos, tendría que tomar distancia de la idea del *mundo unificado* y promover la valoración de la diferencia. Por tanto, la filosofía tendría que promover un mundo donde la unidad no sea de la igualdad, sino de la diferencia.

Por otra parte, si la filosofía tiene la función de promover la valoración de la diferencia entre los hombres, ¿acaso tal función no debería ser considerada como una labor propia de quien la enseña si pretende ser coherente con la filosofía?

Nosotros nos preguntamos ¿Acaso, un docente de filosofía que enseña por medio de *clases estereotipadas*, en las que se trata a los alumnos como si todos fueran iguales, no está promoviendo una suerte de *mundo unificado*? ¿Acaso, no es labor del docente de filosofía reconocer y valorar las diferencias antes que anularlas?

Nosotros, siguiendo a Nicol, nos inclinamos por pensar que la enseñanza de la filosofía debería partir del reconocimiento y valoración de las diferencias de los hombres, entre ellos los alumnos, antes que proceder como si todos fueran iguales. Siendo así, es una labor indispensable en la enseñanza de la filosofía, que el docente reconozca y valore las

³² *Ibíd.*, pág. 133.

diferencias de los alumnos, y que desde el reconocimiento de ellas enseñe, ello en razón de que una enseñanza de la filosofía basada en *clases estereotipadas* supone la eliminación de las diferencias.

Dado lo anterior, se vuelve indispensable, que la enseñanza de la filosofía reconozca las diferencias de los alumnos y a partir de ellas enseñe. Y es que, en realidad, los alumnos en tanto hombres, son diferentes y no aprenden igual ni por los mismos medios.

En suma, las *clases estereotipadas* son contrarias a la filosofía misma, toda vez que en su proceder anulan las diferencias de los seres humanos. En sí, más que favorecer la enseñanza la obstaculizan, pues hacen que se vea la filosofía como algo inaccesible, tan complejo que tan solo unos cuantos privilegiados pueden comprenderla.³³ Por tanto los grupos de alumnos del CCH tendrían que ser vistos como unidad de las diferencias y desde tal perspectiva enseñárseles.³⁴

En la próxima sección, mencionaremos cómo las *clases estereotipadas* olvidan que los alumnos son diferentes en su forma de aprender.

2.1.2 Las clases estereotipadas y los estilos de aprendizaje

Como ya fue señalado, la filosofía debe valorar la diferencia antes que anularla. Nosotros hemos señalado que los alumnos son diferentes en lo que concierne a la manera como aprenden, que poseen diferentes *estilos de aprendizaje* y que, de acuerdo con ellos, los alumnos se inclinan por actividades distintas. Dado esto, consideramos que una enseñanza de la filosofía que ha caído en las *clases estereotipadas* más que valorar la diferencia de los alumnos en sus *estilos de aprendizaje*, tiende a anularla.

³³ Pensamos que las *clases estereotipadas* pueden crear la impresión de que el pensamiento filosófico es algo tan complejo que sólo puede ser comprendido por mentes privilegiadas. Creemos que en casos extremos se puede llegar a “vacunar” a los alumnos contra la filosofía, haciendo que no quieran saber más de ella.

³⁴ Es importante tener presente que el reconocimiento de las diferencias de los alumnos es sólo uno de los aspectos que se requiere asumir en la enseñanza de la filosofía. Después de ello, todavía haría falta contar con conocimientos e instrumentos apropiados para adaptar la enseñanza a las diferencias de los alumnos, lo cual habla de la necesidad promover una preparación del docente en dicho ámbito.

Las *clases estereotipadas*, como se ha mencionado, emplean en su proceder una misma estrategia de enseñanza la cual procede a partir de las mismas actividades por periodos prolongados de tiempo. En ese tenor, las actividades de enseñanza suelen atender a un sólo *estilo de aprendizaje* específico, por lo que las diferencias son anuladas toda vez que se atiende a todos por igual. En tal condición, los alumnos que no se identifican con las actividades de enseñanza propuestas por el docente no ven favorecido su aprendizaje, toda vez que requieren, para poder aprender y comprender los contenidos, de un esfuerzo muy amplio, debido a que las actividades no inciden en su *estilo de aprendizaje*.

Dado lo anterior, podemos decir que, las *clases estereotipadas* son un problema porque no reconocen la diferencia de *estilos de aprendizaje* de los alumnos, con lo cual no se favorece su aprendizaje.

A continuación explicaremos en qué medida las *clases estereotipadas* favorecen las *acciones rutinarias* de los alumnos.

2.1.3 Las *clases estereotipadas* favorecen en cierta medida las *acciones rutinarias* de los estudiantes

Las *acciones rutinarias* de los estudiantes pueden tener diferentes causas. Se podría hacer mención de varios factores que las favorecen, por ejemplo, la influencia de la televisión y otros medios de comunicación en los que se promueve una actitud de indiferencia en las clases, dormirse, jugar con los equipos tecnológicos, la broma en la clase, entre otras acciones aparecen en la pantalla como una situación cotidiana, común y normal en las aulas. De modo que, imitar lo que ocurre ahí, por ser visto como algo apropiado, puede llevar a muchos alumnos a reproducir tal situación. Podría hablarse de una actitud de sabotaje de la clase, consciente o no, donde los alumnos estropean el trabajo del docente al realizar acciones que estorban a su trabajo. También cabe la posibilidad de pensar que los alumnos son hiperactivos y por ello siempre están buscando algo qué hacer y no pueden estar quietos en ningún lugar. Otra opción, sería pensar que ellas se deben a la falta de disciplina en el hogar, que los padres no enseñan a sus hijos a respetar a nadie, o que los consienten demasiado y por eso hacen lo que quieren. En fin, podemos perfilar muchas

razones sobre el origen o causa de las *acciones rutinarias*, todas ellas relacionadas con la contribución que a tal efecto provee el estudiante y su entorno familiar, comunitario o social.

Sin embargo, existe la posibilidad de que dichas acciones deriven de la relación que se tiene en el aula con el profesor, es decir, que el docente en su hacer, con su práctica profesional las propicie. Nos referimos a lo que hace para enseñar en el salón de clases, específicamente, a las estrategias de enseñanza implementadas. Al respecto, pensamos que, probablemente, la instrumentación de una *clase estereotipada* favorece, en gran medida las *acciones rutinarias* de los alumnos. Lo anterior, en razón de la monotonía y la falta de atención a los *estilos de aprendizaje* de los alumnos que ella implica.

Consideramos, pues, que los estudiantes por tener diferentes *estilos de aprendizaje*, requieren de actividades de enseñanza acordes con estos últimos, y que las *clases estereotipadas* no satisfacen tal necesidad. Lo anterior, puede propiciar que los alumnos realicen *acciones rutinarias* debido a su necesidad de desarrollar actividades acordes con su *estilo de aprendizaje*. Por ejemplo, si en la clase se han ausentado las actividades que incluyan elementos visuales, tal vez los alumnos que requieran de ellas para aprender se pongan a dibujar en su cuaderno. Si además, las condiciones de las clases no cambian por periodos prolongados, es muy probable que tal acción se repita.

Asimismo, es muy probable que los alumnos, ante la monotonía y falta de innovación de las *clases estereotipadas* busquen una forma de romper con tales condiciones y realicen *acciones rutinarias* como un escape, como una manera de sobrellevar o pasar el tiempo.

Decimos, pues, que las *clases estereotipadas* favorecerían en cierto grado la aparición de *acciones rutinarias* toda vez que se desarrollan sin atender a las diferencias de los alumnos.

A manera de conclusión, en lo que respecta a las *clases estereotipadas* diremos que ellas son un problema toda vez que no valoran las diferencias de los estudiantes, que no

atienden a los diferentes *estilos de aprendizaje* y que propician *acciones rutinarias* de los alumnos, afectando el proceso enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

En lo que sigue explicaremos de qué manera consideramos que las *acciones rutinarias* afectan a la enseñanza de la filosofía

2.2 Las *acciones rutinarias* como un problema de la filosofía

En este apartado se explicará en qué sentido las *acciones rutinarias* son un problema para la enseñanza de la filosofía. Para ello, mostraremos, primeramente, cómo evitan que se cumpla con el quehacer de la filosofía de producir un hombre nuevo; en seguida, cómo favorecen que no se logre la reflexión filosófica. Abordaremos, pues, el primer aspecto.

2.2.1 Las *acciones rutinarias* evitan que se produzca el hombre nuevo

Eduardo Nicol señala, en *La reforma de la filosofía*, “[...] que el quehacer de la filosofía es el hombre. Lo que ella produce es un hombre nuevo.”³⁵ Esto implicaría un cambio en dos sentidos, por un lado, en la manera de pensar y, por otro, en el comportamiento, es decir, en las acciones.

Pero este quehacer no puede lograrse únicamente porque la filosofía se lo proponga, hace falta, además, que los hombres quieran cambiar, pues de no ser así, todo esfuerzo viene a ser insuficiente.

Sin embargo, difícilmente querrán los hombres cambiar si antes no han realizado un examen de su situación, es decir, si antes no se han hecho conscientes del por qué conviene dejar el hombre actual y de lo que es menester transformar.

No obstante, revisar la situación personal resulta difícil si no se tiene una disposición para hacerlo, es decir, una actitud de apertura hacia la novedad. Cuando no se está dispuesto, se cierra la puerta a lo nuevo y se opta por continuar con la cotidianidad. Por

³⁵ Eduardo Nicol, *Op. Cit.*, pág., 172.

tanto, consideramos que la filosofía, para poder producir un hombre nuevo, requiere de las personas una actitud de apertura hacia lo nuevo, hacia la novedad que pueda brindar la filosofía.

Tal actitud de apertura puede notarse en las acciones realizadas. Quizá la más importante de ellas sea la disposición a la escucha, sin ella, difícilmente la filosofía puede llegar a las personas. La filosofía habla y espera ser escuchada. Pero si el hombre no está dispuesto a la escucha, su habla pasa desapercibida. Esta escucha no significa el acto simple de percibir los sonidos, sino de atender aquello que encierra lo hablado.

El habla de la filosofía encierra su novedad. Estando el hombre dispuesto a la escucha, el quehacer puede continuar. Así, se puede dar otro paso en el camino largo de la producción del hombre nuevo. Tal paso consiste en la producción de una nueva forma de reflexionar la cual habrá de ser ordenada y consciente, es decir, filosófica.

Pero, ¿acaso puede lograr la filosofía su quehacer cuando se observan *acciones rutinarias* dentro del aula, las cuales manifiestan todo menos una disposición de apertura? ¿Puede producir un hombre nuevo cuando las *acciones rutinarias* muestran un alumno indisposto a la escucha, cuyo cuerpo está en el aula pero su pensamiento en otro lugar? En fin, ¿puede producir una reflexión ordenada y consciente, es decir, filosófica, cuando los alumnos realizan *acciones rutinarias*?

Creemos que no, que la filosofía no puede producir un hombre nuevo ahí donde hay *acciones rutinarias* que manifiestan todo menos una actitud de apertura y escucha hacia ella. Asimismo, pensamos que ahí donde hay *acciones rutinarias* la reflexión filosófica no se ve favorecida.

Es pues, labor de la filosofía, si quiere cumplir con su quehacer, propiciar un cambio de actitud ahí donde hay *acciones rutinarias*, específicamente, en el salón de clases. Logrado un cambio de actitud en los alumnos, pensamos que se puede dar pie a una nueva forma de reflexión, hacia una reflexión filosófica, y no antes.

En suma, las *acciones rutinarias* son un problema para la enseñanza de la filosofía porque evitan que cumpla su quehacer de producir un hombre nuevo, además, porque impiden la apertura requerida por la novedad de la reflexión filosófica.

En lo siguiente, analizaremos qué es la reflexión filosófica y de qué manera las *acciones rutinarias* la afectan durante la enseñanza de la filosofía en el aula.

2.2.2 Las *acciones rutinarias* no favorecen la reflexión filosófica

La presencia de *acciones rutinarias* es un problema toda vez que, por la distracción que producen, impiden la reflexión filosófica. En lo posterior analizaremos de qué manera ocurre ello.

Laura Benítez expresa en su obra *Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos*, que “[...] la carga formativa de la enseñanza filosófica está justo en el intento de promover en los jóvenes una experiencia reflexiva distinta.”³⁶

Lo anterior implica que aquellos a quienes se enseña filosofía, poseen una experiencia reflexiva previa, a la cual, de manera cotidiana, recurren. Dicha reflexión se caracterizaría, básicamente, por ser espontánea e inconsciente. Lo cual implica que se realiza en situaciones cotidianas que requieren de alguna solución inmediata, por lo que suele realizarse de manera inconsciente. Esta inconciencia salta a la luz, toda vez que la reflexión deja temas inconclusos, muestra incoherencia entre un pensamiento y otro, y, sin embargo, se llega a una conclusión, la cual es asumida por la persona como correcta.

Ante ello, la filosofía anuncia la necesidad de adentrarse en una nueva manera de reflexionar ordenada y consciente, encaminada a lograr que los alumnos encadenen su pensamiento, a que no olviden los pasos de su propia reflexión, a que se centren en una temática dada, a que no dejen los temas inconclusos y fundamenten argumentativamente

³⁶ Laura Benítez, *Enseñar a filosofar: Una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos*, en Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi, *La enseñanza de la filosofía en debate*, Eds. Novedades Educativas, Brasil, 2000, pág. 30.

sus propuestas.³⁷ Y, sobre todo, que sean capaces de cuestionar sus propias conclusiones. Por tanto, el que enseña filosofía, habría de intentar que los alumnos alcancen una reflexión filosófica con tales características.

Pero, si la reflexión filosófica requiere ser ordenada y consciente ¿acaso la enseñanza de la filosofía no habría de brindarse de manera ordenada y consciente? ¿acaso podría propiciarse la reflexión filosófica de los alumnos desde una enseñanza carente de ella?

Frente tales cuestionamientos, consideramos que la enseñanza de la filosofía ha de realizarse de manera consciente y ordenada si quiere favorecer la reflexión de los alumnos. Es por tanto, responsabilidad del docente ordenar conscientemente su clase. Ahora bien, bajo el supuesto de que el docente ha preparado su clase con un orden consciente, nos preguntamos ¿Se puede enseñar a reflexionar de manera ordenada y consciente cuando los alumnos realizan *acciones rutinarias*? ¿Puede un alumno que se encuentra como fuera de sí³⁸, encadenar su pensamiento, recordar los pasos de la reflexión en el aula, concentrarse en la temática abordada; puede darse cuenta si algún tema ha quedado inconcluso o si se ha argumentado suficientemente?

Creemos que ello no es posible, no sólo porque las *acciones rutinarias* indican una indiferencia de los alumnos hacia la filosofía, sino, además, porque cuando el alumno las realiza se da una distracción, de él y del grupo, con lo cual, se pierde el hilo conductor de la clase, es decir, pierde el orden de la reflexión.³⁹

Por tanto, la enseñanza de la filosofía, ha de procurar en su proceder, si pretende lograr la meta de adentrar a los alumnos a una reflexión filosófica ordenada y consciente,

³⁷ Cfr., *Ibidem*.

³⁸ Un alumno “fuera de sí” sería aquel que estando presente en un lugar, no dirige su pensamiento a la asimilación u observación de lo que en tal lugar se lleva a cabo, antes bien, lo proyecta hacia un asunto distinto. En todo caso, el alumno hace presencia en el aula pero ello sólo es en apariencia, pues su mente está en otro sitio.

³⁹ Lo anterior es un problema que alcanza, inclusive, a los profesores, pues las *acciones rutinarias* pueden distraerle y desviar el orden de la argumentación que desarrolla en el aula.

reducir las *acciones rutinarias*. Y decimos reducirlas, porque pensamos que eliminarlas del todo es una pretensión demasiado ambiciosa.

En suma, las *acciones rutinarias* son un problema para la enseñanza de la filosofía porque evitan la reflexión filosófica.

A modo de conclusión de este apartado, diremos que las *acciones rutinarias* son un problema para la enseñanza de la filosofía porque le impiden cumplir, por un lado, con su quehacer de producir al hombre nuevo; y por otro, con su carga de promover la reflexión filosófica.

En la siguiente sección habremos de plantear el problema concreto que atenderá nuestra propuesta.

2.3 El problema de las *clases estereotipadas* y las *acciones rutinarias*

A partir de todo lo anterior se ha identificado que la enseñanza de la filosofía debe atender a las siguientes problemáticas:

1. La existencia de *clases estereotipadas*, que en su proceder dejan de lado las diferencias de los estudiantes respecto a sus *estilos de aprendizaje*.

2. La existencia de *acciones rutinarias*, que impiden que la enseñanza de la filosofía cumpla su quehacer de producir al hombre nuevo y de llevar a los alumnos hacia una experiencia reflexiva distinta de la espontánea.

Dado lo anterior nos planteamos un problema concreto a atender, a saber, ¿cómo evitar, en la enseñanza de la filosofía, las *clases estereotipadas* y las *acciones rutinarias* a fin de favorecer la reflexión filosófica?

Al respecto, sostenemos la hipótesis de que una *clase multimodal*, donde la estrategia del docente incluya actividades y técnicas de enseñanza las cuales atiendan a todos los *estilos de aprendizaje* de los alumnos de manera equilibrada, evitará caer en las

clases estereotipadas, reducirá las *acciones rutinarias* y favorecerá la reflexión filosófica de los estudiantes.

Dado lo anterior, el siguiente capítulo habrá de destinarse a explicar lo que entendemos por *clase multimodal* y cómo puede ella resolver el problema que nos planteamos.

Capítulo III. La *clase multimodal*, como una propuesta para mejorar la enseñanza de la filosofía en el bachillerato

Al final de capítulo anterior indicamos que una *clase multimodal* podría atender el problema de las *clases estereotipadas* y de las *acciones rutinarias*. Por tanto, es menester aclarar en qué consiste nuestra propuesta de solución. Para tal fin, se ha destinado el presente capítulo, y se ha dividido en tres apartados, el primero, explica de qué manera la *clase multimodal* mejora la enseñanza de la filosofía, el segundo, contiene los principios psicopedagógicos e institucionales en que ella se apoya, y, el tercero, la manera cómo se evaluará la validez de nuestra propuesta.

Comenzaremos, en el orden antes mencionado, a explicar nuestra propuesta de *clase multimodal*.

1. La *clase multimodal* como una mejora a la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato⁴⁰

Uno de los elementos más importantes de la enseñanza de la filosofía es el ejercicio de la reflexión filosófica. Sin ella, se caería, con mucha seguridad, en una enseñanza de tipo tradicional donde sería suficiente con aprender de memoria los contenidos aportados por el docente para posteriormente repetirlos. Sin la reflexión filosófica, los contenidos podrían pasar por verdades absolutas e incuestionables, o quizás, como meras opiniones infundadas, y, en el peor de los casos, como mera palabrería. No obstante, hemos mostrado que en la enseñanza de la filosofía la reflexión filosófica no se ve favorecida debido a las *clases estereotipadas* y las *acciones rutinarias*.

⁴⁰ Es importante tener presente que a pesar de que la propuesta gira en torno a la enseñanza de la filosofía, ello no significa que no incida también en la cuestión del aprendizaje. Inclusive, pensamos que muy bien podría ser factible la construcción de una propuesta de aprendizaje multimodal, donde los alumnos propusieran las actividades a desarrollar en el aula y se hicieran responsables de su propio aprendizaje, no obstante, consideramos que ello es parte de un proceso, que sería importante no asumir de manera arbitraria que los alumnos pueden ingresar en ese terreno de manera inmediata, por ello es que tal idea no ha sido abordada en este trabajo, por tanto, queda como un área de oportunidad que requerirá de otro espacio para su realización.

Ante tal situación planteamos una *clase multimodal* como propuesta para evitar caer en las *clases estereotipadas*, reducir las *acciones rutinarias* y favorecer la reflexión filosófica. Pero, ¿Qué es una *clase multimodal* y cómo puede lograr lo anterior? A continuación vamos a explicitarlo.

1.1 Sentido del término *clase multimodal*

El término *clase multimodal* ha sido construido a partir de dos conceptos, a saber, el de *clase* y el de *multimodal*. Por tanto, para comprender lo que queremos expresar acerca de él, es conveniente declarar cómo se entiende cada uno de los dos elementos que lo conforman.

Entendemos el término *clase* como la unidad de una estrategia de enseñanza y su instrumentación.

La estrategia de enseñanza es vista como el plan de trabajo, o planeación que, organizada de manera ordenada y consciente, sirve “como una guía de las acciones que hay que seguir” [...]”⁴¹ para lograr un objetivo concreto, y que, obviamente, ha de anteceder a su ejecución.

Entendemos por instrumentación, la ejecución de un plan de trabajo frente a un grupo de alumnos, en todo caso, la realización práctica de lo planeado.

Decimos pues, que la *clase* es una unidad toda vez que, una estrategia de enseñanza no tiene razón de ser si no se lleva a la práctica, pues queda como mera intención; y la práctica, por su parte, sin un plan de trabajo, viaja sin rumbo ni dirección, por lo que viene a ser mera improvisación.

Por otra parte, el término *clase*, para nosotros, no refiere tan sólo a una sesión de trabajo en el aula, como suele entenderse en el uso cotidiano, sino a una *estrategia de*

⁴¹ Carles Monereo, Monserrat Castelló, M. Clariana, M. Palma y M. L. Pérez, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, 6ª Ed., Graó, Barcelona, 1999, pág. 23.

enseñanza concreta la cual puede requerir de una o varias sesiones de trabajo en el salón de clases.

Para nuestros fines, establecemos que una *clase* es parte de un curso. Un curso se conforma por un conjunto de *clases* diferentes. Una *clase* consta de una o varias sesiones. Una sesión es una reunión de trabajo en un aula, entre los alumnos y el profesor, ello en un día y horario determinados. Una sesión se divide en momentos. Los momentos son los tiempos asignados para la realización de una actividad concreta. Por tanto, una *clase* se compone de sesiones y momentos, insertos en un curso.

Por otro lado, para explicar lo que queremos decir con el término *multimodal* es menester que volvamos brevemente la mirada hacia lo que hemos denominado *estilos de aprendizaje*. No obstante, esta reiteración no ha de repetir todo lo dicho pues estaríamos duplicando el trabajo, por lo que nos limitaremos a señalar los elementos esenciales que nos permitan comprender el sentido del término *multimodal*.

Señalamos con anterioridad que los alumnos presentan *estilos de aprendizaje*, los cuales están relacionados con sus preferencias sensoriales. Advertimos también, que son cuatro los *estilos de aprendizaje* posibles de acuerdo con el *Inventario VARK*, a saber, *visual*, *auditivo*, *lecto-escritor* y *quinestésico*. Pero además realizamos un listado de las distintas actividades que corresponden a cada uno de los *estilos de aprendizaje*.⁴²

A partir de lo anterior, agregamos que el término *multimodal*, ha sido empleado por Armando Lozano para referir a “[...] aquellos alumnos que comparten preferencias típicas de uno o más estilos [de aprendizaje].”⁴³ Lo cual significa que un alumno puede caracterizarse como *visual* y *auditivo*, o *visual*, *auditivo* y *lecto-escritor*, o bien, *visual*, *auditivo*, *lecto-escritor* y *quinestésico*, y en todo caso, cualquier combinación resultante de los cuatro *estilos* del inventario. Al respecto Lozano señala: “[...] cada teoría deja

⁴² Cfr. *Supra*, págs. 29-37.

⁴³ Armando Lozano, *Op. Cit.*, pág. 60.

entreabierta la posibilidad de combinación entre los estilos enunciados.”⁴⁴ Pero realiza un comentario importante, el cual es necesario considerar para comprender lo que estamos expresando con el término *multimodal*. El comentario es que “Hay una predominancia de un cierto estilo, lo cual no quiere decir que un sujeto no manifieste características de otro.”⁴⁵ Dicho de otra manera, lo que la afirmación encierra es la idea de que todos los alumnos, en realidad, poseen elementos propios de cada uno de los *estilos de aprendizaje*, pero poseen un *estilo de aprendizaje dominante*, que sobresale de entre todos. Ello significa que el hecho de poseer un *estilo de aprendizaje dominante* no significa la ausencia de los otros, sólo que por él se tiene una mayor inclinación.

De tal manera que, las actividades de enseñanza propuestas en el aula, incidirán con mayor éxito en los alumnos cuyo *estilo de aprendizaje dominante* coincida con aquéllas, y con menor éxito en quienes que posean un *estilo de aprendizaje dominante* diferente. Por ejemplo, una proyección de imágenes facilitará en mayor medida el aprendizaje a los alumnos donde el *estilo visual* sea *dominante*, y en menor medida a los alumnos en que *domine* cualquier otro *estilo*. Esto significa, en primera instancia, tan sólo que los alumnos *auditivos, lecto-escritores o quinesésicos* requerirán de un mayor esfuerzo para aprender que los *visuales* y no que les será completamente imposible aprender por ese medio. Lo mismo ocurriría con cualquier otra actividad acorde con otro *estilo de aprendizaje dominante*. En todo caso, hay que tener presente que una actividad de enseñanza facilitará el aprendizaje de los alumnos con mayor o menor grado de acuerdo al *estilo de aprendizaje dominante* de cada uno de ellos.

Por lo tanto, dado que en el nivel bachillerato los grupos están formados por grupos diversos donde existen todos los *estilos de aprendizaje*, si quisiéramos atender a cada uno de ellos de manera particular, tendríamos que planear una clase en la que se realizara al menos una actividad relativa a cada uno de los cuatro estilos. Así, una de las actividades realizadas incidiría directamente en cada *estilo de aprendizaje dominante* con lo que se atendería cada diferencia específica de los alumnos.

⁴⁴ *Ibíd.*, pág. 20.

⁴⁵ *Ibídem.*

Por las razones anteriores, consideramos conveniente utilizar el término *multimodal* para referir a la clase donde se combinan o alternan actividades de enseñanza que atienden a los diferentes *estilos de aprendizaje dominantes* de los estudiantes, procurando atender a todos ellos al menos en una ocasión.

Tenemos, pues, que usamos la noción de *clase multimodal* para referir la unidad de una estrategia de enseñanza y su instrumentación. La cual se integra como parte de un curso, y consta de una o varias sesiones, las cuales divididas en varios momentos, combinan o alternan actividades de enseñanza que atienden a los diferentes *estilos de aprendizaje* de los estudiantes, con la finalidad de mejorar su aprendizaje. Por tanto, el concepto de *clase multimodal*, al considerar los diferentes *estilos de aprendizaje* de los alumnos, lo cual, como hemos dicho, hace referencia al reconocimiento de la diversidad de los estudiantes respecto a sus necesidades de aprendizaje.

Toda vez que hemos presentado lo que entendemos por *clase multimodal* vamos a indicar de qué manera evita caer en las *clases estereotipadas*.

1.2 La *clase multimodal* evita caer en las *clases estereotipadas*

En esta sección trataremos de explicar de qué manera la *clase multimodal* evita caer en las *clases estereotipadas*.

La *clase multimodal*, como ya se mencionó en el apartado anterior, implica la combinación de actividades acordes a los diferentes *estilos de aprendizaje* de los alumnos. En esta línea, ella requiere considerar desde su planeación al menos cuatro actividades diferentes a realizar frente a los alumnos.

Ahora bien, cada uno de los *estilos de aprendizaje dominantes* posee un amplio número de actividades que se pueden implementar en el aula, por lo que el docente puede realizar un amplio número de combinaciones posibles, siendo así, cada sesión de la *clase multimodal* se puede planear de manera diferente. Por tal razón, pensamos que, cuando el docente planea aprovechando las diversas actividades sugeridas para cada uno de los *estilos*

de aprendizaje puede evitar en gran medida la repetición. En este sentido, si la *clase estereotipada* se caracteriza por recurrir de manera repetitiva a las mismas actividades de enseñanza, y la *clase multimodal* por combinar diferentes actividades de enseñanza evita la repetición, podemos sugerir que la *clase multimodal* evita que se caiga en la *clase estereotipada*.

Por otra parte, la *clase estereotipada*, por la repetición, crea una sensación de monotonía en el aula, en cambio, la *clase multimodal* promueve el dinamismo a partir del cambio constante de actividades. Una *clase multimodal* planeada con la conciencia de atender a todos los alumnos en sus *estilos de aprendizaje* y con la intención de alternar las diferentes actividades, habrá de resultar dinámica, cambiante y distinta entre una sesión y otra.

Es importante señalar que cuando el docente realiza diferentes actividades de enseñanza entre una sesión y otra de la *clase multimodal*, los alumnos difícilmente sabrán lo que les espera, generando expectativa sobre lo que ocurrirá las siguientes reuniones, con lo que la monotonía de las *clases estereotipadas* se podría evitar.

Por tanto, como se ha señalado, la *clase multimodal* ayuda a no caer en la *clase estereotipada* en la medida que parte del reconocimiento de la diversidad de los alumnos. La *clase multimodal* parte del principio de las diferencias entre los alumnos, pues para su planeación se reconoce que cada uno de los estudiantes posee un *estilo de aprendizaje dominante* distinto. Cuando se planea una *clase multimodal* lo primero que se debe tener presente es que no todos los alumnos aprenden de la misma manera y que por ello se debe adaptar la enseñanza a sus necesidades particulares. De modo que, en la planeación de una *clase multimodal* se parte de la aceptación de la “existencia de alumnos diversos en lugar de alumnos <<estándar>>”⁴⁶ dentro de las aulas.

Dado lo anterior, aún nos quedan dos problemas por resolver, el primero, cómo constatar que la *clase multimodal* evita caer en las *clases estereotipadas* y, el segundo,

⁴⁶ *Ibíd.*, pág. 59.

cómo evidenciar que los alumnos poseen diferentes *estilos de aprendizaje*. Pero estos problemas serán tratados en otros incisos.

A continuación analizaremos cómo es que la *clase multimodal* ayuda a reducir las *acciones rutinarias en el aula*.

1.3 La *clase multimodal* ayuda a reducir las *acciones rutinarias* en el aula

En el capítulo II, definimos las *acciones rutinarias* como aquellas acciones de los estudiantes que, siendo ajenas a la clase, se realizan en el aula y que manifiestan una actitud de indiferencia ante la filosofía.⁴⁷ Asimismo, señalamos que dichas acciones se veían favorecidas por las *clases estereotipada*, porque los alumnos buscaban atender sus necesidades particulares a través de acciones acordes con los *estilos de aprendizaje* no atendidos. Ahora bien, ¿en qué medida la *clase multimodal* puede reducir la presencia de *acciones rutinarias* durante las clases de filosofía? En lo que sigue abordaremos tal cuestión.

Pues bien, toda vez que el docente ha planeado una *clase multimodal* en la que se incluyen varias actividades de enseñanza acordes con los *estilos de aprendizaje* de los alumnos, la instrumentación en el aula habrá de poner en práctica cada una de dichas actividades. De esta forma la sesión instrumentada se desarrollará con fluidez y dinamismo, sobre todo con un cambio constante de actividades, siendo así, consideramos que una *clase multimodal* no da pauta a la realización de actividades ajenas a las propuestas por el profesor, es decir, las reduce significativamente, porque los alumnos se mantienen en todo momento ocupados en una actividad diferente, pero orientada a alcanzar un objetivo concreto del curso.

Pero, lo anterior no significa que el alumno se deba encontrar en el salón de clases como un simple observador, antes bien, el docente, tomando el papel de animador⁴⁸, propone actividades que lleven a los alumnos a participar activamente en las clases, al grado que, a estos últimos, no les queda tiempo para realizar otras actividades porque

⁴⁷ Cfr. *Supra*, pág. 27.

⁴⁸ El docente como animador es tratado en el inciso 2.1.2 de este capítulo.

siempre están participando en algo diferente. Por tanto, mantener ocupado al alumno no implica deslindarse de él, sino mantenerlo como un sujeto activo, que participa en la construcción de su propio aprendizaje. En cualquier caso, lo que el docente que planea una *clase multimodal* trata de lograr con la implementación de diferentes actividades es “lograr el compromiso activo de los estudiantes...”⁴⁹ en la construcción de su aprendizaje. En esta perspectiva, la *clase multimodal* habrá de reducir las *acciones rutinarias* de los alumnos. Por ejemplo, un alumno que durante las clases acostumbraba a leer un texto de otra materia, difícilmente podrá seguir con esa *acción rutinaria* si se le pide elaborar un cuadro sinóptico o ver algún fragmento de una película; asimismo, aquel estudiante que realiza sus tareas en el salón de clases, se verá impedido para ello si se proyecta una actividad que requiera levantarse del pupitre.

Por lo tanto, el alumno que no percibe la oportunidad para realizar *acciones rutinarias*, difícilmente buscará qué hacer durante las clases, y menos aún si se ha interesado por lo propuesto, es más, consideramos que el cambio constante de actividades habrá de brindar tanto al docente como a los alumnos, la sensación de que el tiempo pasa más rápido y que las sesiones se hacen más cortas. Por tal motivo, no sufrirá la pena de pasar un largo tiempo sentado, escuchando hablar al profesor.

En todo caso, lo que consideraremos de manera oportuna es que, durante las sesiones de una *clase multimodal*, los alumnos no habrán de realizar *acciones rutinarias* porque se mantienen en actividad constante debido a la variación de las actividades de enseñanza.

Al igual que en el apartado anterior, quedará pendiente el problema de cómo constatar que efectivamente se reducen las *acciones rutinarias* durante la instrumentación de nuestra *clase multimodal*.

En la siguiente sección abordaremos el problema de cómo la *clase multimodal* favorece la reflexión filosófica.

⁴⁹ Dale H. Schunk, *Teorías del aprendizaje*, 2ª Ed., Pearson/Prentice, México, 1996, pág. 389.

1.4 La *clase multimodal* como una mejora en la reflexión filosófica de los estudiantes

Dos elementos hemos mencionado, en el segundo capítulo, relacionados directamente con la enseñanza de la filosofía, a saber:

1) Que las *clases estereotipadas* no reconocen ni valoran las diferencias de los seres humanos toda vez que en ellas se procede como si todos los alumnos fueran iguales y aprendieran de la misma manera.

2) Que las *acciones rutinarias* no favorecen la reflexión filosófica debido a que:

a) Evitan que se cumpla el quehacer de la filosofía de producir un hombre nuevo porque los alumnos muestran una actitud de indiferencia hacia ella, y

b) Distraen al alumno y no permiten que se siga el hilo conductor preparado por el docente.

Considerando lo anterior, la *clase multimodal* parte del reconocimiento y valoración de la diferencia. Siendo así, desde su planeación, considera que en el aula se encuentran alumnos que poseen diferentes *estilos de aprendizaje*. Y por tal razón, incluye, en cada una de las sesiones que la conforman, momentos destinados a desarrollar actividades de enseñanza encaminadas a atender al menos en una ocasión a cada uno de los *estilos de aprendizaje* de los alumnos. Dado lo anterior, cada momento de la sesión aparece, en el plan de trabajo, mencionando el *estilo de aprendizaje* al que atiende la actividad de enseñanza.

En esta línea de trabajo, la *clase multimodal* sigue una enseñanza de la filosofía que evita que se pierda la distinción, que reconoce el riesgo de pensar en un *mundo unificado* como unidad de la igualdad y por ello valora la diferencia, y si bien, promueve una unidad, ésta es una unidad de la diferencia.

Por otro lado, la *clase multimodal* tiene la intención de favorecer una experiencia reflexiva nueva en los alumnos, que sea ordenada y consciente. Para ello, se ha planeado

con la intención de promover en los alumnos un cambio de actitud que los haga salir de la indiferencia que muestran las *acciones rutinarias*. La inclusión de actividades novedosas para ellos, el uso de las nuevas tecnologías y la manipulación de objetos en las sesiones, se ha pensado con la intención de motivar en los alumnos no sólo el interés por la clase, sino también una apertura hacia la filosofía, toda vez que las actividades se han planeado para apoyar la reflexión filosófica sobre los temas de cada sesión.

El factor sorpresa es un elemento considerado en la *clase multimodal* que pretende romper con la monotonía. En este sentido, las sesiones incluyen actividades de las cuales el alumno no tiene conocimiento. Se trata, pues, de actividades en las que el docente prepara y ordena los materiales necesarios para su instrumentación sin que el alumno pueda anticipar su realización. En ese tenor, consideramos que la *clase multimodal* promueve el interés de los alumnos, como una curiosidad y expectativa sobre lo que puede ocurrir en cada sesión.

Así, tanto la novedad, como el dinamismo y la sorpresa en las sesiones de la *clase multimodal* vendrían a ser los elementos dispuestos para propiciar en los alumnos una actitud de apertura hacia la filosofía, la cual se vería reflejada en su comportamiento, como un distanciamiento de las *acciones rutinarias*.

Toda vez que la *clase multimodal* se propone generar un cambio de actitud en los alumnos, logrado ello, inicia su *quehacer* de contribuir a la producción del hombre nuevo al tiempo que propicia la reflexión filosófica dentro de las aulas.

Consideramos que, la *clase multimodal*, al reducir las *acciones rutinarias* de los alumnos, puede promover la reflexión filosófica con las características enunciadas anteriormente, porque al reducirse las *acciones rutinarias* las interrupciones disminuyen y los alumnos pueden seguir con mayor facilidad el orden reflexivo de cada sesión.

En suma, la *clase multimodal* reconoce y promueve el valor de la diferencia, alternando en las sesiones una gran variedad de actividades acordes con los diferentes *estilos de aprendizaje*, asimismo, busca un cambio de actitud de los alumnos hacia la

filosofía con lo que evita que se caiga en las *clases estereotipadas*, se reducen las *acciones rutinarias* y se favorece la reflexión filosófica.

En el siguiente apartado nos concentraremos en señalar el área de la filosofía donde se espera favorecer la reflexión filosófica.

1.4.1 La reflexión filosófica dentro de la estética

Ya expusimos en qué sentido la *clase multimodal* contribuye a evitar las *clases estereotipadas* y cómo es que ayuda a reducir las *acciones rutinarias*. Ahora nos hace falta expresar el área de la filosofía donde se espera favorecer la reflexión filosófica. Por tanto, en los próximos párrafos habremos de indicar en qué sentido estamos comprendiendo que se mejora la reflexión filosófica a partir de una *clase multimodal*. Para ello habremos de ubicar la problemática dentro del área de la estética señalando los problemas que en ella se abordan así como el problema concreto donde nuestra propuesta de *clase multimodal* pretende favorecer la reflexión filosófica.

Lo primero que debemos considerar es el hecho de que la filosofía, como disciplina, comprende varias áreas de estudio como son: la metafísica y la ontología, la ética, la epistemología, la lógica y la estética, básicamente. Cada una de ellas posee problemas concretos a los que pretende responder, y para lograrlo ha de recurrir a la reflexión. Por tanto, consideramos que la reflexión filosófica puede centrarse en cualquiera de las áreas mencionadas sin menoscabo de la filosofía. En nuestro caso, nos incumbe la estética como área concreta de trabajo. Juzgamos, pues, que la reflexión filosófica habrá de verse mejorada como reflexión en torno a problemas de la estética. Ciertamente, no podemos separar tajantemente la reflexión estética de la lógica o de la epistemológica ni de ninguna otra área de la disciplina, no obstante, es menester delimitar a lo que nos referimos para no ahondar en discusiones que escapen a nuestro fin.

Ahora bien, toda vez que la reflexión filosófica se inserta en el terreno de la estética, es menester indicar qué tipo de problemas se estudian en dicha área. Pues bien, la estética refiere, en principio, por su origen etimológico, la noción de *aisthesis* que se traduce como

sensación o percepción y también como sentido. De tal forma que, la estética referiría en un primer momento al estudio de la percepción sensible y a lo que por su medio se percibe.

Bernard Bosanquet, menciona que el término estética se empezó a utilizar a partir del siglo XVIII para designar los problemas relacionados con la belleza y con las bellas artes.⁵⁰ Por tal razón es que se la ha conocido por mucho tiempo como filosofía de lo bello o como filosofía del arte. Tal definición aunque parece distanciarse del sentido etimológico del término, en realidad no lo hace, antes bien, ayuda a delimitar el tipo de objetos sensibles que estudia la estética. A saber, los objetos que posean belleza, peculiarmente, los que corresponden a las bellas artes.

No obstante, mucho antes, ya se había realizado tal delimitación, de ello nos podemos percatar cuando Hegel menciona, al inicio de la introducción a su obra *Lecciones Sobre Estética* del año de 1834, que si bien “La estética tiene por objeto el vasto imperio de lo bello. Su dominio es, sobre todo, lo bello en el arte. Para emplear la expresión que más conviene a esta ciencia, es la filosofía del arte y de las bellas artes.”⁵¹

Tal delimitación, de Hegel, parte de una división entre lo que él llama *la belleza natural* y *la belleza artística o artificial*. Donde la primera referiría a la belleza que *no* proviene de acciones humanas, es decir, que no han sido creadas por él, como son las plantas, animales, minerales y fenómenos de la naturaleza. La segunda, indica todo aquello creado por los seres humanos, específicamente el arte.

Por tanto, a pesar de que la estética constantemente ahonda en los objetos sensibles que se encuentran como belleza natural, no obstante, se concentra primordialmente en los objetos sensibles que ha creado el ser humano. Específicamente en el arte y las bellas artes, a saber, la pintura, la escultura, la música, la danza, el teatro, la literatura y la arquitectura, entre otras artes que tradicionalmente no se han incluido en tal clasificación.

⁵⁰ Cfr. Bernard Bosanquet, *Historia de la estética*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1961, pág. 11.

⁵¹ Georg W. F. Hegel, *Lecciones sobre estética*, Mestas, Madrid, 2003, pág. 19.

En esta línea, la estética se abocaría a resolver los problemas concernientes a la belleza del arte. Dos de los cuales surgen de la misma delimitación planteada hasta aquí, a saber, ¿qué es lo bello? Y ¿qué es el arte? Así, cuando decimos que la reflexión filosófica se ve favorecida, lo que tenemos que tener presente, en nuestro caso particular, es que se mejora la reflexión sobre problemas propios de la estética, es decir, sobre el arte y la belleza.

Por tanto, la *clase multimodal* estaría encaminada a favorecer, entre los estudiantes, una nueva experiencia reflexiva sobre la obra de arte, es decir, una reflexión ordenada y consciente, con las características que al respecto señalamos en el segundo capítulo.⁵²

Entendida de este modo la reflexión filosófica, diremos que la *clase multimodal* habrá de mejorar la reflexión filosófica dentro de la estética, en la medida que fomenta entre los estudiantes, con cada una de las actividades de enseñanza propuestas, una reflexión ordenada y consciente, sobre problemas concretos de la estética.

Sin embargo, como no es posible en una *clase multimodal* resolver todos los problemas que la estética encierra, se ha tenido a bien, orientar la reflexión sobre un problema eje, a partir del cual los temas brindados en las sesiones giren, además, con la intención de que los alumnos puedan identificarse con el problema y participar de él, dado esto, la reflexión filosófica estará encaminada a responder por qué una obra específica, elegida por el alumno, es una obra de arte. Al respecto, pensamos que el alumno habrá de realizar una reflexión distinta sobre la misma obra de arte tanto al inicio, como al final de la *clase multimodal*.⁵³

En suma, la *clase multimodal* ha de favorecer la reflexión filosófica en el ámbito de la estética.

⁵² Cfr. *Supra*, págs. 41-43.

⁵³ Cabe señalar, que si bien nos concentramos en dicha rama de la filosofía, a pesar de ello la *clase multimodal* bien podría implementarse en cualquier otra área e incluso disciplina realizando las adaptaciones correspondientes, sin que por ello la reflexión filosófica haya de perder los elementos que hemos señalado.

Dejaremos pendiente la pregunta de cómo se puede revisar que efectivamente se ha logrado una mejora de la reflexión filosófica entre los estudiantes.

A continuación mencionaremos los aspectos psicopedagógicos, didácticos e institucionales en que se apoya la *clase multimodal*.

2. Principios pedagógicos, didácticos e institucionales en que se fundamenta la *clase multimodal*

En el apartado anterior, mostramos cómo es que la *clase multimodal* puede mejorar la enseñanza de la filosofía en el bachillerato como reflexión filosófica. Sin embargo, nuestra propuesta de enseñanza no se puede limitar tan sólo a una explicación argumentativa, sino que ha de avanzar en dos niveles más, uno de ellos es el que concierne a la elaboración de un ejemplo específico de *clase multimodal*, que implica la realización una planeación con criterios psicopedagógicos específicos; y otro, su instrumentación en el aula. Esta última, habrá de proporcionar los elementos que permitan contrastar la teoría con los hechos concretos.

Dado lo anterior, el siguiente apartado está pensado con la intención mostrar los principios psicopedagógicos, didácticos e institucionales que fundamentan la *clase multimodal*. Para ello, mostraremos, en primer lugar, los principios del constructivismo que la orientan, para ello nos apoyaremos principalmente en la obra de Jean Piaget; en segundo lugar, la noción de aprendizaje en que se sustenta, a saber, la del aprendizaje significativo por descubrimiento guiado tomada de la obra de David Ausubel; y, por último, los elementos institucionales de los que parte la propuesta recurriendo para ello al modelo educativo del CCH.

2.1 Principios del constructivismo en la *clase multimodal*

Esta sección tiene como objetivo primordial, señalar los elementos de constructivismo adoptados para la creación de la *clase multimodal*. En esta ocasión nos interesan básicamente tres elementos, el primero, que la *clase multimodal* es constructivista en la

medida que se separa de una enseñanza tradicional al buscar que el alumno sea un sujeto activo en su aprendizaje. El segundo, consiste en la consideración del docente como un animador que acompaña al alumno en la construcción de su aprendizaje, el tercero, que la *clase multimodal* es una propuesta situada, la cual reconoce que la enseñanza se presenta a alumnos diversos, los cuales requieren una enseñanza acorde con sus diferencias particulares.

2.1.1 La *clase multimodal* es constructivista en la medida que toma distancia respecto a una enseñanza de tipo tradicional al buscar que los alumnos sean sujetos activos de su aprendizaje

Cuando hablamos de una enseñanza tradicional referimos a una manera particular de proceder respecto a la enseñanza en el aula. Ésta consiste, básicamente en la reducción de la enseñanza a una simple instrucción. Lo cual significa que el docente se encarga únicamente de transmitir conocimientos previamente determinados a fin de que el alumno los repita o memorice. Jean Piaget refiere que

La escuela tradicional ofrece al alumno una cantidad considerable de conocimientos y le facilita la ocasión de aplicarlos a problemas o ejercicios diversos: <<amuebla>> de este modo el pensamiento y lo somete, como suele decirse a una <<gimnasia intelectual>> que se supone tiene que fortalecerlo y desarrollarlo.⁵⁴

De tal manera que la escuela tradicional daría prioridad a los conocimientos que se transmiten y a su memorización, más que a la manera en que los alumnos aprenden. Además, en ella, lo primordial es que el alumno aprenda de memoria conceptos, teorías o reglas las cuales habrá de aplicar a ejercicios que previamente fueron diseñados para la implementación de lo aprendido. Por tal motivo, Piaget le compara con la gimnasia, pues hace alusión a la parte mecánica del aprendizaje, donde no hace falta más que repetir lo aprendido hasta dominarlo. Así, el alumno adquiere una posición pasiva, de mero receptor

⁵⁴ Jean Piaget, *A dónde va la educación*, 2ª Ed., Teide, México, 1985, pág. 44.

de aquello que el docente le proporciona, pero también mecánica, en tanto su papel es el de repetir.

En cambio, la *clase multimodal* parte del principio de que el alumno ha de ser un sujeto activo, que sea partícipe de su aprendizaje. No se trata tan sólo de brindar a los alumnos unos contenidos específicos a reproducir en situaciones preestablecidas, antes bien, se pretende generar en el alumno la conciencia de que su papel como estudiante es activo porque necesita investigar por su propia cuenta a fin de ampliar su aprendizaje. Se trata, por tanto, de dejar “[...] una parte cada vez mayor a las iniciativas y a los esfuerzos espontáneos del alumno [...]”⁵⁵ Sin que ello implique la desaparición del docente, quien será el responsable de brindar las oportunidades para que cada estudiante se abra a la búsqueda de su saber.

2.1.2 El docente como un animador que acompaña al alumno en la construcción de su aprendizaje

Lograr que los alumnos sean sujetos activos de su aprendizaje, no le resta importancia al docente, ni lo quita del centro del escenario, antes bien, coloca junto a él al alumno. Esto para muchos, podría significar un riesgo, a saber, que el docente pierda autoridad. Sin embargo, solamente puede verse como una reducción de ella, cuando se tiene una perspectiva tradicional de la autoridad y del docente, dicho de otro modo, sólo cuando se piensa que la autoridad consiste en el ejercicio de un poder rígido sobre el alumno, que lo controla y lo somete a sus normas, y se sostiene la autoridad en la creencia de que tan sólo uno, como docente, es el poseedor del saber y que nadie más puede acceder a él sin la ayuda de uno, sólo entonces se puede concebir el temor a perder un lugar privilegiado. Al respecto Piaget comenta que la enseñanza tradicional

[...] no conoce otra relación que la que une al maestro, especie de soberano absoluto que detenta la verdad intelectual y moral, con cada alumno individualmente; la

⁵⁵ *Ibíd.*, pág. 36.

colaboración entre alumnos e incluso la comunicación directa entre ellos quedan excluidas del trabajo de clase [...]⁵⁶

En este perfil, el soberano no baja la mirada hacia el suelo para ver a sus vasallos, ni baja los pies a la tierra para dialogar con aquellos, no, les habla desde las alturas y desde ahí dicta lo que se hará. Desde su sitio de dominio controla todo cuanto ocurre en el aula, sin importarle lo que los alumnos puedan aportar o decir. No se preocupa por sus necesidades particulares, ni por sus opiniones o posturas. Todo ello no es relevante para quien se cree poseedor del saber.

En cambio, la *clase multimodal* se aleja de esta perspectiva de sometimiento y concibe al docente como un animador. Pero no como un animador en el sentido específico de comediante, sino en el entendido de “el que mueve”, en cuyo caso, el docente sería un sujeto encargado de buscar los medios más adecuados para que los alumnos busquen el saber, y se muevan a adquirirlo. Asimismo, favorecerá la participación de los estudiantes al escuchar con atención lo que cada uno de ellos pueda aportar en la clase. En fin, la *clase multimodal* parte de la visión de un docente que se compromete con sus alumnos, que se acerca a ellos y junto con ellos trabaja para lograr aprendizajes significativos. Un docente que colabora con los estudiantes de manera constante, que se interrelaciona con ellos sin someterlos a una disciplina de estricto control, que basa su autoridad en el reconocimiento que los alumnos le brindan por su labor en el aula, y, debido a la libertad que les proporciona para actuar. Esta manera de proceder responde a lo que Piaget señala respecto a los métodos de enseñanza, según él

[...] los métodos del futuro deberán dar un lugar cada vez mayor a la actividad y a los tanteos del alumno, y a la espontaneidad de las investigaciones en la manipulación de dispositivos destinados a demostrar o a rechazar las hipótesis que puedan haber hecho por su cuenta para explicar tal o cual fenómeno elemental.⁵⁷

⁵⁶ *Ibíd.*, pág. 56.

⁵⁷ *Ibíd.*, pág. 98.

Visto de este modo, el docente, en la *clase multimodal*, reconoce la posibilidad de que el alumno se apropie de un saber distinto al del docente, lo comparta y lo emplee para solucionar problemas concretos. Sólo así se logrará “[...] modelar individuos capaces de producir o de crear y no sólo de repetir.”⁵⁸

Nos encontramos, pues, con que el docente en la *clase multimodal* en tanto animador, se encargaría de

[...] crear las situaciones y construir los dispositivos iniciales susceptibles de plantear problemas útiles al niño, y además para organizar ejemplos contrarios que los obliguen a reflexionar y a controlar las soluciones demasiado precipitadas, [en sí] lo que se pretende es que el maestro deje de ser un mero conferenciante y que estimule la investigación y el esfuerzo en lugar de contentarse con transmitir soluciones acabadas.⁵⁹

2.1.3 *La clase multimodal*, es constructivista, porque es una propuesta situada que reconoce que la enseñanza se presenta con alumnos diversos, los cuales requieren una enseñanza acorde con sus diferencias particulares

La búsqueda de un alumno activo y la concepción de un docente animador que promueve el trabajo conjunto requiere, además, de un ambiente de aprendizaje adecuado o acorde con las necesidades individuales de los alumnos. En cuyo caso se necesita reconocer el contexto específico donde se da la enseñanza. En otras palabras, se requiere conocer a los alumnos y sus necesidades particulares. Sólo a partir de ello, el docente puede comenzar a planear una enseñanza, acorde con un contexto específico. Y es que, aunque se busque en el constructivismo que los alumnos se vuelvan sujetos autónomos en su aprendizaje, ello no implica que el aporte del exterior al aprendizaje individual quede al margen, antes bien, el constructivismo reconoce abiertamente que el factor externo es un elemento que proporciona un gran aporte al aprendizaje de los alumnos. Este ambiente externo, en una

⁵⁸ *Ibídem.*

⁵⁹ *Ibíd.*, pág. 95.

enseñanza situada, lo conforma la institución donde se enseña y particularmente el salón de clases, pues es ahí donde los alumnos habrán de pasar gran parte del tiempo. Por tanto, el docente, que reconoce la necesidad de generar un ambiente en el aula, propicio para el aprendizaje de los alumnos, habrá de conocerlos, ya que en consideración a ellos creará un ambiente apropiado para su aprendizaje, se trata, por tanto

[...] de afirmar que el individuo no podrá adquirir sus estructuras mentales más esenciales si una aportación exterior que exige un cierto ambiente social de formación y que, a todos los niveles (desde los más elementales a los más elevados), el factor social o educativo constituye una condición de desarrollo.”⁶⁰

Nos encontramos pues, con que la necesidad de construir en el salón de clases un ambiente de formación adecuado para el aprendizaje de los alumnos, sería una prioridad de la *clase multimodal*.

Ahora bien, con la intención de lograr que el salón de clases se dé un ambiente benéfico para la enseñanza hemos de partir del reconocimiento de la diversidad de los alumnos. La *clase multimodal* asume, por tanto, como principio de su práctica que “El centro de la escena tendrá, necesariamente, que ser ocupado por el alumno [...]”⁶¹ Por lo que es indispensable, en la preparación del ambiente de formación, “[...] reconocer la diversidad de la población escolar [...] para poder] ajustar los objetivos y las estrategias didácticas a las reales posibilidades de aprender de cada alumno.”⁶²

La *clase multimodal* se plantea, en tanto constructivista, la necesidad de propiciar una enseñanza enfocada en las diferencias y necesidades particulares de los alumnos, y en esa medida se distancia de una enseñanza tradicional que considera que [...] todos los alumnos pueden aprender del mismo modo y en el mismo tiempo.”⁶³ En otras palabras, como si fueran iguales. Por el contrario, la *clase multimodal*, valora la diferencia en el aula

⁶⁰ *Ibíd.*, pág. 17.

⁶¹ Norberto Boggino, *El constructivismo en el aula*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario/Santa Fe/Argentina, 2004, pág. 148.

⁶² *Ibíd.*, pág. 149.

⁶³ *Ibídem.*

y, a partir de ella, se plantea actividades de enseñanza que propicien un ambiente de formación adecuado a las diferencias de cada alumno. La *clase multimodal* atiende a las diferencias de los estudiantes y a sus necesidades al considerar, desde su planeación, la necesidad de integrar actividades acordes con los diferentes *estilos de aprendizaje* de los estudiantes. Parte, por ello, del reconocimiento de la diversidad, que se concreta en los diferentes *estilos de aprendizaje*.

Aclarado lo anterior, la *clase multimodal*, al ser parte del aporte que del exterior reciben los alumnos, se consolida como una enseñanza constructivista que reconoce las diferencias de los estudiantes y a partir de ellas planifica la enseñanza.

Concluimos esta sección señalando que la *clase multimodal* procura una enseñanza constructivista porque considera al alumno como un sujeto activo en su aprendizaje, porque promueve la concepción de un docente animador que acompaña al alumno en la construcción de su aprendizaje, y además, porque reconoce que la enseñanza se presenta con alumnos diversos, los cuales requieren una enseñanza acorde con sus diferencias particulares, lo que implica la posibilidad de consolidar un ambiente de formación acorde con las particularidades de cada uno de ellos.

2.2 El aprendizaje en la *clase multimodal*

En el siguiente apartado mostraremos cómo se concibe en nuestra propuesta el aprendizaje, a saber, como aprendizaje significativo por descubrimiento guiado. Para su definición nos apoyaremos en la teoría de David Ausubel.

Toda vez que la *clase multimodal* se encuentra anclada en el constructivismo y que se ha señalado al docente como responsable principal en la generación de un ambiente de aprendizaje adecuado a las necesidades de los alumnos. Diremos que tal aprendizaje ha de ser visto como un aprendizaje significativo por descubrimiento guiado. Para manifestar en qué consiste dicho aprendizaje aprovecharemos el texto *Psicología del Aprendizaje* de David Ausubel.

Para comprender lo que entendemos por aprendizaje significativo por descubrimiento guiado, habremos de presentar las distinciones que realiza Ausubel respecto a las dimensiones del aprendizaje. Posteriormente, definiremos lo que él considera como aprendizaje significativo. Finalmente, distinguiremos los tres tipos de aprendizaje que se desprenden de las dimensiones señaladas y cómo es que nosotros nos concentramos en el segundo de ellos.

2.2.1 Aprendizaje por repetición y aprendizaje significativo

Toda propuesta de enseñanza que se precie de seria, habrá de preguntarse qué tipo de aprendizaje desea lograr en los alumnos. El aprendizaje de los alumnos que se espera obtener forma parte de los criterios de acción a tomar en el aula. En nuestro caso, la *clase multimodal* toma como modelo de aprendizaje en el aula, el *aprendizaje significativo por descubrimiento guiado*. En lo siguiente, vamos a explicar en qué consiste ese tipo de aprendizaje, valiéndonos de la teoría de David Ausubel, conocida como *Psicología educativa*. En primer lugar, señalaremos en qué consiste el aprendizaje mecánico o memorístico y el aprendizaje significativo. Posteriormente, nos concentraremos en señalar la diferencia entre aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento, asimismo mencionaremos qué es el aprendizaje por descubrimiento guiado. En un tercer momento, mostraremos el cuadro de aprendizajes de Ausubel, con ello ubicaremos gráficamente el lugar que ocupa el aprendizaje significativo por descubrimiento guiado. En este camino, mostraremos cómo se integra el aprendizaje significativo por descubrimiento guiado en la *clase multimodal*.

Es un hecho que constantemente estamos aprendiendo, es decir, apropiándonos de nuevos conocimientos, ello puede ser fuera o dentro de las aulas. Lo que no siempre ocurre es que esos conocimientos de que nos apropiamos, sean relacionados con otros conocimientos, ya sean anteriores o posteriores a su adquisición. De esta situación se desprenden diferentes tipos de aprendizaje, los cuales tienen que ver con la postura que adopta el alumno frente al aprendizaje nuevo proporcionado por el docente; o con el papel que el docente desempeña en la adquisición de nuevos conocimientos.

De acuerdo con la postura que adopta el alumno el aprendizaje puede ser por repetición o significativo. Definamos las características de cada uno:

a) El aprendizaje por repetición

Este aprendizaje se da cuando el alumno, frente a los aprendizajes nuevos, “[...] adopta la actitud simple de internalizarla de modo arbitrario y al pie de la letra (es decir, como una serie arbitraria de palabras.”⁶⁴ En estos casos, lo que ocurre es que el alumno se limita a memorizar los contenidos brindados por el docente, no se preocupa en realidad por relacionarlos con conocimientos anteriores, ya que cuando aplica los conocimientos nuevos, lo hace únicamente sobre aquellas actividades propuestas por el docente, en cuyo caso, lo único que hace es repetir lo aprendido.

b) El aprendizaje significativo

En este aprendizaje, a diferencia del anterior, el alumno, frente a los nuevos aprendizajes, adopta una posición activa, en el entendido de que “[...] la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe [...]”⁶⁵ Esto quiere decir que el aprendizaje nuevo no se limita a ser repetido en casos y condiciones predefinidas, sino que es llevado a situaciones distintas, a otros casos, y ello sólo se logra en la medida que el alumno relaciona sus conocimientos previos con lo que recién aprendió.

2.2.2 Aprendizaje por recepción y por descubrimiento

De acuerdo con el papel que los docentes desempeñan en la adquisición de los conocimientos nuevos, el aprendizaje puede ser por recepción o por descubrimiento. Definamos cada uno de ellos:

⁶⁴ David Ausubel P., Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología Educativa*, Trillas, México, 1998, pág. 37.

⁶⁵ *Ibíd.*, pág. 37.

a) Aprendizaje por recepción

En este tipo de aprendizaje, el docente es el que determina y brinda los conocimientos nuevos. Por tal motivo

El contenido principal de la tarea de aprendizaje simplemente se le presenta al alumno; él únicamente necesita relacionarlo activa y significativamente con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva y retenerlo para el recuerdo o reconocimiento posteriores, o como una base para el aprendizaje del nuevo material relacionado.⁶⁶

b) Aprendizaje por descubrimiento

En cambio, en el aprendizaje por descubrimiento el docente no participa, es el alumno quien por cuenta propia busca nuevos conocimientos. Por tal motivo, “[...] el contenido principal de lo que ha de aprenderse se debe descubrir de manera independiente antes de que se pueda asimilar dentro de la estructura cognoscitiva.”⁶⁷

c) Aprendizaje por descubrimiento guiado

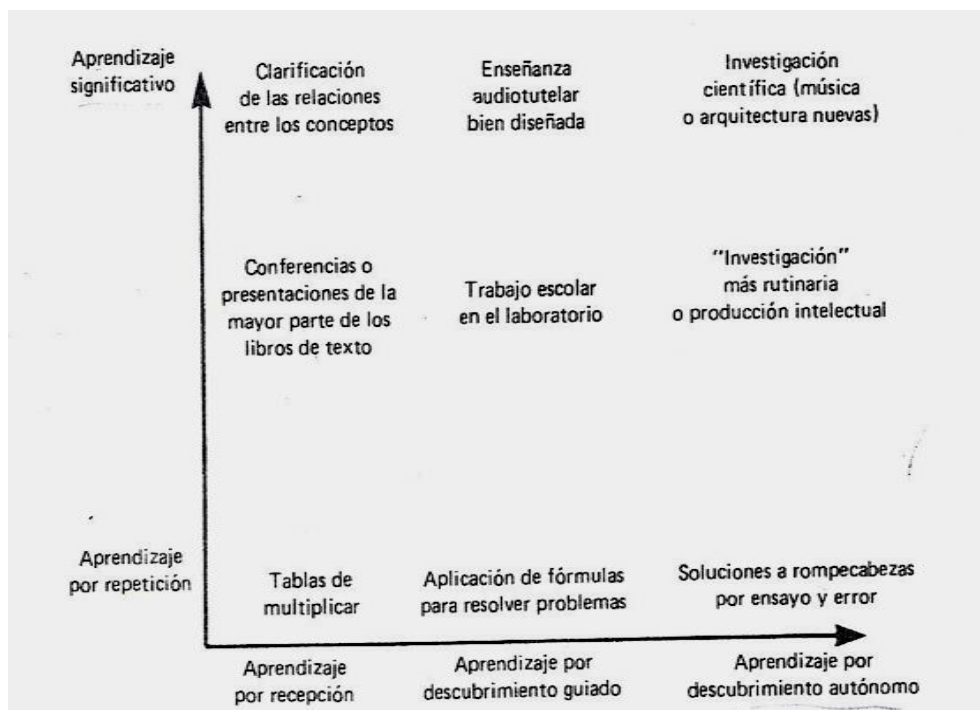
Existe una tercera posibilidad, a saber, que el docente participe junto con el alumno en la obtención de nuevos conocimientos. En esta línea, por un lado, el docente guía el trabajo del alumno para que haga significativos los nuevos conocimientos, tomando como punto de partida los conocimientos previos de los alumnos; por otro, motiva a los alumnos para que investiguen por cuenta propia nuevos conocimientos.

De los aprendizajes anteriores, Ausubel obtiene la siguiente tabla, donde se muestra gráficamente cómo es que se pueden combinar los aprendizajes. Veamos la tabla:⁶⁸

⁶⁶ *Ibíd.*, pág. 17.

⁶⁷ *Ibídem.*

⁶⁸ *Cfr. Ibíd.*, pág. 36.



De las combinaciones posibles, en nuestro caso, nos ubicaremos en la que implica un aprendizaje por descubrimiento guiado, la cual se encuentra en el centro del eje de las “x”. En este tipo de aprendizaje, el docente lleva al alumno hasta un aprendizaje significativo, aprovechando para ello el aprendizaje por repetición. Sin embargo, este aprendizaje no se alcanza de modo espontáneo sino que requiere de una planeación bien diseñada por parte del docente. En esa planeación se promueve el paso de la mera repetición a la significatividad por medio del trabajo escolar, donde el alumno participa activamente en la adquisición de su conocimiento, y no es mero receptor. Asimismo, se le lleva a la búsqueda de conocimientos nuevos por cuenta propia.

Ahora bien, aunque se podrían definir cada una de las relaciones intermedias. Nosotros nos limitaremos a señalar que el aprendizaje significativo se encuentra en un punto intermedio, donde el docente no es ni el actor principal y único, ni un sujeto aparte del alumno, sino que participa como un guía que lleva al alumno, por un lado, los nuevos conocimientos así como los medios para que los haga significativos, y por otro, le orienta hacia la autonomía que, de acuerdo con la gráfica, sería un aprendizaje significativo, donde

el alumno buscaría los conocimientos por sus propios medios y los relacionaría a su vez con los conocimientos previos.

Finalmente, nuestra propuesta de *clase multimodal* toma como criterio de enseñanza la búsqueda de un aprendizaje significativo por descubrimiento guiado en los estudiantes, por ello, el docente habrá de guiar las actividades de cada sesión considerando los siguientes elementos:

a) Los conocimientos previos de los alumnos. *La clase multimodal* tendrá cuidado de iniciar todas sus sesiones a partir de un ejercicio de evaluación y reconocimiento de los conocimientos previos de los alumnos.

b) Los contenidos nuevos. En la *clase multimodal* los contenidos temáticos abordados serán tratados con la intención de incluirse a los conocimientos previos de los alumnos. Tales contenidos podrán provenir de los aportes del docente o bien de las investigaciones de los alumnos.

c) Actividades de descubrimiento. El docente habrá de considerar actividades, que atiendan a los *estilos de aprendizaje* y promuevan el descubrimiento o redescubrimiento de nuevos conocimientos. Asimismo, solicitará tareas que impliquen la investigación independiente de conocimientos nuevos que puedan integrarse a los alcanzados en clase.

d) Transferencia a situaciones distintas. El docente fomentará actividades que promuevan la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones.

Baste lo anterior para comprender qué tipo de aprendizaje se busca promover con la *clase multimodal*, y, pasemos a identificar los elementos institucionales que la orientan.

2.3 Elementos institucionales que considera la *clase multimodal*

Cualquier propuesta que tenga qué ver con la enseñanza y pretenda desarrollarse al interior de una institución educativa, habrá de adecuarse al modelo educativo que la rige a fin de no

propiciar choques o irrupciones innecesarias.⁶⁹ En el próximo apartado mencionaremos aquellos elementos institucionales que se deben considerar para la puesta en práctica de la *clase multimodal*.

2.3.1 El modelo educativo del CCH

El modelo educativo del CCH concibe tres principios básicos que deben orientar el proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina que se imparta en él. Ellos son:

- a) Aprender a aprender, el cual señala que el alumno será capaz de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad.
- b) Aprender a hacer, que implica el hecho de que el alumno desarrolle las habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.
- c) Aprender a ser, el cual busca que el alumno desarrolle, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos.

Nosotros, al proponer una *clase multimodal*, tenemos la intención de que el alumno a partir de sus propias condiciones particulares logre aprender a aprender, es decir, que por sí mismo localice elementos importantes para su aprendizaje y que no se limite a los contenidos aportados por el docente; por otra parte, que aprenda a hacer, es decir, que desarrolle actividades las cuales le permitan llevar a la práctica los conocimientos adquiridos respecto al estudio de la estética, y, por último, que aprenda a ser, a saber, que tome decisiones sobre el orden y normas de convivencia en el aula, pero de modo

⁶⁹ Existen instituciones del nivel bachillerato donde los exámenes parciales de la materia se han homogeneizado para todos los grupos de la institución, así, cuando un docente desconoce el programa de la institución los temas abordados en las clases pueden ser ajenos a los temas del examen. Asimismo, es posible que se entre en discusiones innecesarias acerca de lo que conviene o no tratar en las clases toda vez que ello ha sido previamente definido.

corresponsable, es decir, junto con el docente, pues, dialogando entre ambos se llegará a acuerdos que no sean impositivos sino compartidos y mutuamente aceptados.

En nuestro caso hemos incluido el desarrollo de un ensayo filosófico en el ámbito de la estética, en el cual, habrán de incluirse los elementos adquiridos en las clases junto con aquellos que el alumno por propia cuenta haya investigado. Dicho ensayo final, habrá de reflejar la inclusión de los conocimientos adquiridos a los que previamente tenía el alumno. Asimismo, la *clase multimodal* habrá de proponer actividades en el aula, donde el alumno pueda realizar alguna creación manual que esté directamente relacionada con el tema de la clase. En sí, se procurará que lo estudiado se aplique en acciones concretas.

2.3.2 El plan de estudios del Colegio de Ciencia y Humanidades

Después de la consideración del modelo educativo es menester tomar en cuenta la integración de la *clase multimodal* en el plan de estudios de la institución, sólo así será posible identificar en qué lugar se inserta.

El plan de estudios del CCH concibe cuatro áreas del conocimiento básicas que son: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social, y una cuarta que es el área de talleres de lenguaje y comunicación. Cada una de las áreas está integrada por varias disciplinas, las cuales no es necesario describir pues para nuestros fines. Es suficiente con resaltar que la asignatura de filosofía, a la que refiere nuestra *clase multimodal*, forma parte del área histórico social.

Las materias de las diferentes áreas, se cursan en un periodo de seis semestres, algunas de ellas tienen un carácter obligatorio y otras son optativas. La filosofía se ubica en el plan de estudios del CCH, con carácter de obligatoria para todos los alumnos en el quinto y sexto semestres respectivamente. La *clase multimodal* se inserta, en todo caso, en el último de ellos.

2.3.3 El programa operativo de la materia

Ubicada la materia en un programa específico es menester señalar cómo se integra en el programa. Para ello necesitamos saber que se encuentra dividido para su desarrollo, en dos secciones, la primera, refiere a la ética y la segunda a la estética. La *clase multimodal* se encuentra ubicada en la segunda de ellas.

Ahora bien, es conveniente señalar que el programa de filosofía II tiene un carácter indicativo. En él se muestran los propósitos, los aprendizajes y las temáticas que se habrán de cubrir durante el curso, siendo así, es una prioridad del docente, realizar un programa operativo de la asignatura en el que se delimiten los contenidos a abordar, apoyándose para ello en el programa indicativo brindado por la institución.

Por tanto, para la instrumentación de la *clase multimodal* ha sido necesario crear un programa operativo de la materia de filosofía II, ello con la intención de tener un orden del curso acorde con el programa indicativo. No obstante, será en un apartado posterior que habremos de presentarlo. Antes de ello, señalaremos los elementos del programa indicativo de filosofía que rigen nuestra propuesta, a saber, el propósito general de la asignatura, el propósito de la materia de filosofía II, el aprendizaje específico que se pretende lograr y las temáticas a abordar.

a) Propósito del programa de filosofía I y II aparece enunciado de la siguiente manera.

El propósito central de los programas de filosofía es que, al concluir el curso, los estudiantes puedan asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida, para que tengan la posibilidad de mantener firmes sus convicciones, su autonomía, mejorar su lenguaje y sus relaciones con los demás, hombres y mujeres, que conforman su entorno social.⁷⁰

⁷⁰ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudios de filosofía I y II*, pág. 3.

b) El propósito de la materia de filosofía II. Específicamente el de la segunda parte del programa, y que corresponde al estudio de la estética, menciona que el alumno:

Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.⁷¹

c) El aprendizaje específico que se propiciará en la sección correspondiente a la estética, de acuerdo con el programa indicativo, refiere que el alumno “Identifica e interpreta algunos conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.”⁷²

d) En lo que concierne a las temáticas que se abordarán, diremos que, una vez ubicado el aprendizaje específico que orientará la planeación de la *clase multimodal*, es conveniente no perder de vista las temáticas que señala el mismo, a fin de poder situarnos dentro de ellas y lograr el aprendizaje propuesto. Por tanto, mencionaremos las que de ellas nos interesan de manera específica, a saber,

- a) El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología,
- b) la obra de arte: creación y disfrute.⁷³

Estos cuatro elementos del programa indicativo se han considerado para la realización de la propuesta de *clase multimodal*. Cabe señalar que, en caso de aplicarse para otro semestre o materia, será necesario realizar las adecuaciones pertinentes a cada uno de los cuatro elementos señalados.

⁷¹ *Ibíd.*, pág. 14.

⁷² *Ibíd.*, pág. 15.

⁷³ *Ibíd.*, pág. 15-16.

Recapitulando lo que expusimos en este apartado, expresaremos, que en un primer momento vimos los elementos de constructivismo considerados en nuestra propuesta, posteriormente, explicamos el tipo de aprendizaje contemplado en ella, y, finalmente, presentamos los elementos institucionales que regirán su ejecución

En los siguientes apartados presentaremos la manera como se evaluará la *clase multimodal*.

3. Propuesta de evaluación de la *clase multimodal*

En esta sección, indicaremos los medios a partir de los cuales se puede evidenciar que la *clase multimodal* propició una mejora en la enseñanza de la filosofía. Para ello indicaremos, en primer lugar, cómo se puede hacer evidente la diversidad de *estilos de aprendizaje* en el aula; en segundo término, cómo se puede mostrar que la *clase multimodal* contribuye a evitar caer en la *clase estereotipada*, en tercer lugar, cómo se apreciará la reducción de las *acciones rutinarias* en el aula y, por último, qué instrumento se empleará para confirmar que efectivamente se mejoró la enseñanza de la filosofía.

3.1 Cómo reconocer que los alumnos poseen diferentes *estilos de aprendizaje*

La primera cuestión que necesitamos evidenciar en nuestra propuesta, es la concerniente a la presencia de diferentes *estilos de aprendizaje* de los alumnos. Al respecto se ha preparado un *test* de reconocimiento de ellos. A continuación apuntaremos cómo se construyó y el *test* tal como habrá de ser aplicado.

3.1.1 Preparación del *test* de reconocimiento de los *estilos de aprendizaje*

El instrumento que se empleará para reconocer la diversidad de *estilos de aprendizaje* en el aula, será, básicamente, un *test* de 10 preguntas sencillas. Así, por medio de las respuestas de los estudiantes se identificará el *estilo de aprendizaje* que posee cada uno de ellos.

Es importante señalar que existen varios estudios sobre los *estilos de aprendizaje*, pero cada uno posee sus propios criterios o atiende a diferentes puntos de referencia para su

elaboración. Armando Lozano presenta diversas maneras de acercarse a ellos. Por ejemplo, el de Jerome Kagan, estudio que divide los *estilos de aprendizaje* de los alumnos en *Impulsivos* y *reflexivos*. Dicha división atiende al tiempo que los alumnos requieren para brindar sus respuestas y la precisión que ellas poseen. Al respecto señala que “La diferencia [que hay] entre los primeros (los impulsivos) y los segundos (rápidos y acertados) es la cantidad de errores cometidos a la hora de emitir sus respuestas.”⁷⁴

Otro ejemplo son los trabajos que dividen los *estilos de aprendizaje* de los alumnos de acuerdo con sus tendencias memorísticas. De acuerdo con ellos, hay alumnos que son *sujetos niveladores* y otros que son *sujetos afiliadores*. “Los niveladores tienden a asimilar los eventos nuevos con otros ya almacenados en la memoria. Por su parte, los afiliadores acentúan los eventos percibidos y los tratan con relativa asimilación respecto a los almacenados en la memoria.”⁷⁵

Existen varios ejemplos más de análisis y clasificación de los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes, no obstante, nos limitamos a señalar los anteriores tan sólo para hacer notar que el trabajo que hemos realizado no es, de ninguna manera, la única forma de mostrar las diferencias de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El punto de acercamiento que nos interesa resaltar es el que previamente habíamos señalado, a saber, el que corresponde al Inventario VARK. Al respecto, conviene señalar que los inventarios tienen como propósito básico “[...] obtener una medida de los tipos de actividad que un individuo tiende a preferir y a elegir.”⁷⁶ Sobre todo, al momento de aprender.

Los inventarios son en todo caso

[...] instrumentos de auto-información en los que el sujeto anota sus propias aficiones o rechazos. Son realmente entrevistas tipificadas en las que el sujeto,

⁷⁴ Armando Lozano, *Op. Cit.*, pág. 48.

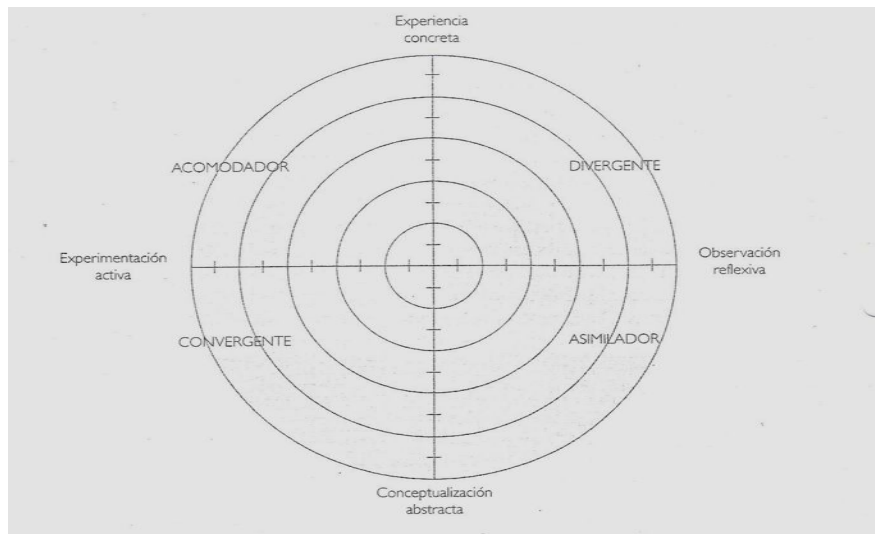
⁷⁵ *Ibíd.*, pág. 50.

⁷⁶ John W. Best, *Cómo investigar en educación*, Morata, Madrid, 1982, pág. 165.

mediante la introspección, indica sentimientos que pueden ser interpretados en términos de lo que sabemos acerca de las normas de interés.⁷⁷

De modo que, a manera de *test*, los inventarios procuran mostrar tanto al alumno como al docente la información necesaria para poder clasificarlo dentro de categorías previamente definidas. Para ello se preparan los reactivos a los que los estudiante habrán de asignar una puntuación específica en un margen previamente delimitado, así, a partir de los puntajes otorgados se puede obtener un índice que muestra la tendencia hacia algún interés específico.

El caso del *Inventario* de David Kolb es un ejemplo de inventario preparado para reconocer los *estilos de aprendizaje* de los alumnos. Dicho autor, genera un diagrama a partir del cual los alumnos pueden identificar su estilo de aprendizaje con cierta claridad, se enfoca sobre todo en “[...] la medición de los puntos fuertes y débiles del aprendizaje.”⁷⁸ Kolb cataloga a los alumnos en cuatro categorías básicas: Acomodador, divergente, asimilador y convergente. El cuadro siguiente nos muestra el modelo de experiencias de aprendizaje de Kolb.



Cuadro tomado del texto de Armando Lozano, *Estilos de aprendizaje y enseñanza*, Trillas, México, 2008, pág. 73.

⁷⁷ *Ibidem.*

⁷⁸ Armando Lozano, *Op. Cit.*, pág. 72.

Para lograr la construcción de su cuadro, Kolb requirió de una previa clasificación y delimitación de los aspectos que conforman cada uno de los *estilos de aprendizaje*. Clasificación que, para fines de nuestro trabajo, no se considera necesario mostrar en toda su extensión, antes bien, nos limitaremos a señalar que encontramos en el cuadro de Kolb, un punto de soporte para la elaboración del *test* a partir del cual identificaremos los *estilos de aprendizaje* de los alumnos, pero apoyados en el inventario VARK propuesto por Neil Fleming y que hemos retomado de la obra, antes citada, de Armando Lozano.

Este inventario toma como punto de referencia las preferencias sensoriales de los estudiantes, es decir, la percepción sensible de los cinco sentidos tradicionalmente reconocidos, tacto, oído, vista, olfato y gusto. No obstante, las preferencias sensoriales no son presentadas por Fleming con los nombres de los cinco sentidos mencionados, sino que, los clasifica en cuatro *estilos de aprendizaje*. Dichos estilos son: *visual*, *auditivo*, *lecto-escritor* y *quinestésico*, como ya se había mencionado antes.

El inventario de VARK utiliza algunos reactivos a manera de cuestionario de opción múltiple a partir de los cuales se identifican los diferentes *estilos de aprendizaje*. No obstante, es conveniente señalar que no emplearemos dicho cuestionario para determinar los *estilos de aprendizaje* sino que, antes bien, construiremos un *test* que siga el ejemplo del modelo de Kolb antes señalado, pues creemos que a partir de él se puede obtener un diagnóstico más asequible a los alumnos y al profesor, debido al empleo de la gráfica para su interpretación.

3.1.2 Propuesta de test

Tomando como fundamento los elementos ya mencionados, se construyó el *test* siguiente. En él se vislumbra un apartado con 10 preguntas, con cuatro opciones de respuesta, cada una de estas últimas referente a un *estilo de aprendizaje*. Cada respuesta habrá de ser calificada en una escala del 1 al 4, según la preferencia que se tenga por cada una de las opciones de respuesta. A mayor preferencia, mayor puntaje y viceversa.

La segunda sección es una tabla donde se anotarán las calificaciones obtenidas en cada respuesta, separándolas de acuerdo con el estilo que refieren. Por último, hay un apartado en el que gráficamente se vislumbrará la distribución de los *estilos de aprendizaje* de aprendizaje, resaltándose el predominante. A continuación presentamos el *test* preparado:

Nombre del alumno: _____ Fecha: _____

Instrucciones:

Lee con atención cada uno de los reactivos presentados. Asigna a cada uno de ellos una calificación del 1 al 4 en la línea punteada al final de cada opción. El número 4 indica una gran preferencia por la actividad, el número 3 una actividad media por la actividad, el número 2 una preferencia mínima por la actividad y el número 1 poca o nula preferencia por la actividad. No se admite repetir números.

1. Actividad que realizas en tu tiempo libre:

- a) Leer algún libro o revista _ _ _ _
- b) Ver programas de televisión _ _ _ _
- c) Jugar futbol _ _ _ _
- d) Escuchar música _ _ _ _

2. Del siguiente listado tú prefieres:

- a) Una película _ _ _ _
- b) Una pelota _ _ _ _
- c) Un poema _ _ _ _
- d) Una canción _ _ _ _

3. En una clase te gusta más:

- a) Que usen transparencias, acetatos, gráficas o dibujos _ _ _ _
- b) Tomar apuntes o elaborar resúmenes _ _ _ _
- c) Que hable el profesor _ _ _ _
- d) Realizar experimentos o juegos _ _ _ _

4. Cuando expones por lo general:

- a) Propones dinámicas grupales que tengan que ver con el movimiento _ _ _ _
- b) Explicas por medio de la voz _ _ _ _

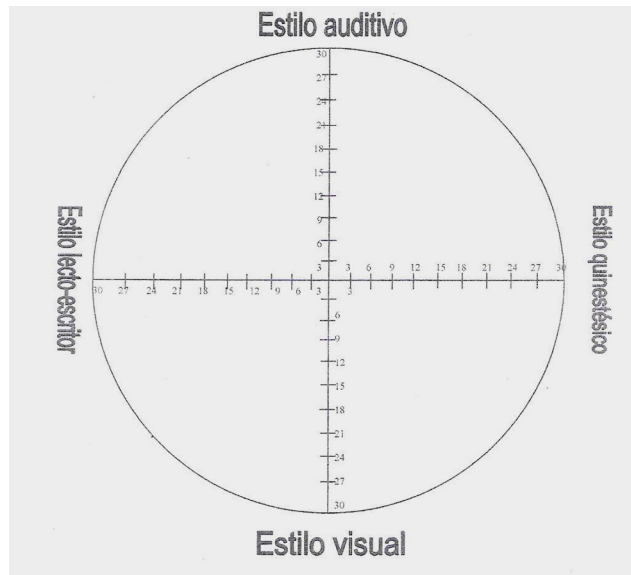
- c) Realizas la lectura directa de textos_ _ _ _
 - d) Preparas cuadros sinópticos_ _ _ _
5. Cuando un profesor te evalúa tú prefieres que lo haga por medio de:
- a) Un mapa conceptual_ _ _ _
 - b) Una exposición_ _ _ _
 - c) Un examen a modo de ensayo_ _ _ _
 - d) La realización de un experimento_ _ _ _
6. Qué actividad preferirías realizar:
- a) Escribir una novela_ _ _ _
 - b) Tocar un instrumento_ _ _ _
 - c) Pintar_ _ _ _
 - d) Construir un telescopio_ _ _ _
7. Si te encargan una investigación y puedes encontrar información en varias fuentes ¿qué harías?
- a) Leer una enciclopedia o libro especializado_ _ _ _
 - b) Pedir información a un profesor o un especialista en el tema_ _ _ _
 - c) Escuchar un audio libro_ _ _ _
 - d) Ver un documental_ _ _ _
8. A dónde llevarías a tus compañeros de clase si pudieras hacerlo:
- a) A una obra de teatro_ _ _ _
 - b) Al santuario de la mariposa monarca_ _ _ _
 - c) A un concierto en Bellas Artes_ _ _ _
 - d) A un círculo de poesía_ _ _ _

Anota la calificación obtenida según se solicita en cada cuadro y súmalas para obtener el total:

Estilos de aprendizaje			
V Visual	A Auditivo	R Lecto-escritor	K Quinestésico
1 b_____	1 d_____	1 a_____	1 c_____
2 a_____	2 d_____	2 c_____	2 b_____
3 a_____	3 c_____	3 b_____	3 d_____
4 d_____	4 b_____	4 c_____	4 a_____
5 a_____	5 b_____	5 c_____	5 d_____
6 c_____	6 b_____	6 a_____	6 d_____
7 d_____	7 c_____	7 a_____	7 b_____
8 a_____	8 c_____	8 d_____	8 b_____
Total_____	Total_____	Total_____	Total_____

Perfil de tu estilo de aprendizaje

De acuerdo con la calificación obtenida en cada columna registra un punto en el eje que le corresponde a cada uno de los *estilos de aprendizaje*. Al final deberás unir todos los puntos señalados. Ilumina el triángulo de mayor área en la gráfica obtenida.



Toda vez que hemos mostrado el *test* que permitirá identificar los diversos *estilos de aprendizaje* de los alumnos, nos concentraremos en el siguiente apartado, en mencionar cómo evaluar que la *clase multimodal* evita caer en las *clases estereotipadas*.

3.2 Cómo evaluar que la *clase multimodal* evita caer en la *clase estereotipada*

Una de las principales preocupaciones que surgen de nuestra propuesta, tiene que ver con la pregunta ¿cómo podemos cotejar que la *clase multimodal* efectivamente contribuye a evitar caer en las *clases estereotipadas*? Nosotros hemos considerado dos caminos que nos permiten observar que ello ocurre. El primero, consiste en la revisión de la planeación de cada una de las sesiones del curso, ello con la finalidad de constatar que las actividades consideradas para cada una de ellas no siguen el mismo orden entre una sesión y otra, es decir, que efectivamente se tiene la intención de romper con la monotonía de las clases y evitar la repetición. El segundo, implica la filmación de algunas de las sesiones puestas en práctica para que, a partir de su observación, se evidencie que efectivamente hay un cambio constante, entre sesiones, que evita la monotonía y la repetición.

En nuestro caso, se optó por el segundo de ellos, toda vez que asumimos que desde la planeación de las sesiones hemos considerado resaltar cada una de las actividades como momentos específicos, los cuales atienden a un *estilo de aprendizaje dominante* de manera específica. Dicho esto, juzgamos que la filmación de lo que ocurre en las sesiones, brindará una mejor perspectiva de lo que ocurre en el aula.

Por lo anterior, planteamos la filmación de cinco sesiones de la *clase multimodal* con la finalidad de identificar una ruptura de la monotonía y de la repetición, es decir, un distanciamiento de la *clase estereotipada*.

3.3 Cómo evaluar que se reducen las *acciones rutinarias* en el aula

En lo que concierne a las *acciones rutinarias* de los alumnos, consideramos que la filmación de las sesiones programada, es un material apropiado para la evaluación de nuestra propuesta, sin dejar de considerar que, desde luego, la presencia de una cámara en el

aula puede influir en el comportamiento de los alumnos, no obstante, dicha influencia puede ir reduciéndose con el transcurso de las sesiones toda vez que el alumno se acostumbre a su presencia.

La filmación de cinco sesiones tiene la virtud de permitirnos observar lo ocurrido en el aula respecto al cambio de actitud de los alumnos y del distanciamiento que ellos muestran de las *acciones rutinarias*. En el análisis de ellas, pondremos atención a lo que realizan los alumnos a fin de notar si entre ellos no se siguen manifestando las *acciones rutinarias* señaladas al inicio de nuestro trabajo, y, si se siguen presentando, cuáles son ellas y en qué medida se presentan. En todo caso, lo que se buscará al observar no es que desaparezcan por completo, sino que efectivamente se hayan reducido.

Por otra parte, se habrá de poner atención en el hecho de que al reducirse las *acciones rutinarias* la dinámica de trabajo no se vea desviada o en qué medida se redujeron las irrupciones.

3.4 Cómo saber que se favoreció la enseñanza de la filosofía a partir de la *clase multimodal*

Quizás la pregunta más relevante respecto a la evaluación de la *clase multimodal* sea la concerniente a la manera en que se puede evidenciar una mejora en la reflexión filosófica de los alumnos a partir de la *clase multimodal*, pues bien, a ello habremos de responder a continuación.

Con la finalidad de tener una evidencia concreta respecto a la mejora suscitada en la reflexión filosófica de los alumnos, hemos considerado la realización de un trabajo tipo ensayo, el cual habrá de ser elaborado por los alumnos de manera individual a partir de los aspectos tratados durante las sesiones de la *clase multimodal*.

La elaboración de este trabajo no será libre, sino que será guiado por el docente, en el sentido de que girará en torno a un problema o tema específico propuesto por el docente. Los aspectos formales de su presentación habrán de ser señalados por parte del docente a los alumnos desde el inicio del curso, ello con la finalidad de que cada alumno vaya

construyendo su propio trabajo con los elementos que por sí mismo descubra y con los analizados en las sesiones. Específicamente, el ensayo estará encaminado a que el alumno argumente por qué una obra específica, elegida libremente por él, es una obra de arte. En este sentido, se recomienda realizar las siguientes acciones:

1. Pedir al alumno que elija una obra que él considere una obra de arte.
2. Solicitar al alumno que presente ante el grupo la obra elegida y que trate de argumentar por qué es una obra de arte.
3. Que el docente dirija una reflexión en la que se haga conciencia en los alumnos sobre la falta de argumentos para responder a la pregunta planteada, en ella no se trata de recriminar al alumno, ni de afirmar si su argumentación es correcta o incorrecta, sino, antes bien, de hacer notar la necesidad de contar con más elementos para la argumentación.
4. Solicitar a los alumnos un ensayo en el cual respondan argumentalmente, por qué la obra que eligieron es una obra de arte.
5. Que el docente explique a los alumnos cómo es que durante las sesiones se brindarán elementos sobre lo que es el arte, los cuales pueden servir para la construcción su trabajo.
6. Brindar los elementos estructurales y de presentación requeridos para la elaboración del ensayo.
7. Por último, recopilar los trabajos de los alumnos y evaluarlos a fin de para observar que efectivamente se ha favorecido la reflexión filosófica. Para ello se tomarán los siguientes criterios:
 - a) El encadenamiento de los pensamientos, es decir, que haya coherencia y orden en lo escrito.
 - b) Que se fundamenten las afirmaciones argumentativamente. En este caso se revisará que se incluyan algunos de los elementos vistos en las sesiones así como elementos investigados de manera independiente por el alumno en la argumentación.

d) Que se vislumbre una actitud crítica⁷⁹ sobre lo que se piensa o pensó. La actitud crítica refiere al hecho de que no se acepte de manera inmediata y sin reflexión cualesquiera proposiciones, sin antes someterlas a un proceso de análisis y discusión a fin de encontrar elementos ya sea para confirmar su pertinencia o bien para manifestar los errores o carencias que poseen. Al respecto Laura Benítez señala que “La filosofía en su función crítica pone al descubierto pretendidos saberes al analizarlos y someterlos a prueba, mostrando ya [sea] la insuficiencia de sus fundamentos, ya la inconsistencia de su argumentación.”⁸⁰

En la valoración de los ensayos se tendrá presente, en todo momento, la consideración de que se revisan trabajos de alumnos de bachillerato, que recién están insertándose en el terreno de la filosofía, sólo desde esa perspectiva se puede tener una visión más transparente de los avances logrados.

Finalmente, diremos que las consideraciones realizadas son los elementos primordiales que nos permitirán constatar que, efectivamente, una *clase multimodal* mejora la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

Recapitulando, diremos que en este capítulo nos concentramos en señalar la manera en que la *clase multimodal* habrá de favorecer la enseñanza de la filosofía, en ese camino mostramos los elementos pedagógicos e institucionales que la rigen, así como los instrumentos de evaluación que nos permitirán revisar que la propuesta efectivamente se cumpla. A continuación, presentaremos la propuesta concreta de *clase multimodal* que habrá de ejecutarse en el aula.

⁷⁹ La actitud crítica refiere al hecho de que no se acepte de manera inmediata y sin reflexión cualesquiera proposiciones, sino, antes bien, someterlas a un proceso de análisis y discusión a fin de encontrar elementos ya sea para confirmar su pertinencia o bien para manifestar los errores o carencias que las acompañan.

⁸⁰ Laura Benítez, *La enseñanza de la historia de la filosofía actualmente en la UNAM*, en Varios, *Antología para la actualización de los profesores de enseñanza media superior. Historia de la Filosofía*, UNAM-Porúa, 1987, pág. 143.

Capítulo IV. Propuesta de *clase multimodal*

En este capítulo abordaremos la estrategia de enseñanza planeada para llevar a las aulas y constituir la unidad de la *clase multimodal*. Para ello habremos de mostrar, en primer lugar, el programa operativo creado para dirigir el curso; posteriormente, la estrategia concreta dividida en nueve sesiones; y, por último, incluiremos un apartado con consideraciones finales obtenidas de la instrumentación de la propuesta.

1. El programa operativo creado para ordenar la *clase multimodal*

En el capítulo anterior advertimos la necesidad de crear para nuestra *clase multimodal* un programa operativo en el que se mostraran los contenidos del curso de filosofía II. Ello con la finalidad de ubicar con claridad el momento de la aplicación de aquélla. Pues bien, a continuación lo presentamos:

Programa operativo

Filosofía II
Primera parte: Ética

Calendario, ciclo escolar 2011-2 Profesor: Alejandro Romero Alamilla
Días hábiles: 32 Temas: 23

Programa Operativo de la materia de Filosofía II

Días hábiles de enero:

TEMA:

11		No hubo clase debido a que estaba ocupado el salón
13		Encuadre
18	Introducción	Introducción a al estudio de la Etica. Sánchez Vázquez, Adolfo, <i>Situaciones y actitudes morales</i> , "Ética" (Problemas morales y éticos) UNAM, México, 1975, págs. 225- 229.
20	¿Qué es el ser humano? Para Platón	Teoría del mundo de las Ideas. El hombre como una dicotomía. Platón, Diálogos, "Fedón o del alma", Tomo, México, 2003, págs.59-89.
25		Platón, <i>Diálogos</i> , "Critón", cualquier editorial. Análisis del valor de la palabra en la realización de nuestras acciones.
27		Platón y Sócrates, el hombre como un ser ético.Continuación del tema anterior.

Días hábiles de febrero:

1	¿Qué es el ser humano? Para Aristóteles	La felicidad como el bien supremo y perfecto, que se elige por sí mismo y nunca por otra cosa. A causa de ella hacemos toda las cosas. Aristóteles, <i>La ética a Nicómaco</i> , Gredos, págs. 23-35.
3		<i>Ibíd.</i> , "Introducción, págs.11-13. La virtud ética, un modo de ser de la recta acción. Teoría o práctica. Aristóteles, pág. 52-55 hasta el versículo 10.
8		Término medio en la acción: El defecto y el exceso). Aristóteles, págs. 55-64.
10		Primera evaluación Examen
15	La ética a partir de la modernidad.	Pienso luego existo. Giro copernicano. El hombre racional como principio de todo. Descartes, René, <i>Discurso del método</i> , Cuarta parte, Colofón, México, 2001, págs. 91-100.
17		La ética a partir de Descartes. El hombre como ser que domina al mundo. Descartes, págs. 119-124.
22	El existencialismo de Sartre. La libertad y la responsabilidad	El existencialismo ante la guerra. Crítica a la modernidad. Dos tipos de existencialismo. Sartre, <i>El existencialismo es un Humanismo...págs. 7-10. Hasta las dos escuelas existencialistas.</i>
24		La existencia precede a la existencia. Concepción existencialista del hombre. El hombre es libertad. <i>Ibíd.</i> Págs. 10-18. Hasta "El hombre es libertad".
1		La libertad y la responsabilidad del hombre. El hombre es lo que hace. <i>Íbid.</i> , págs. 18-29.

Días hábiles de marzo:

3	Jaspers, teoría de la justicia	Introducción a la teoría de la justici Jaspers: Cuatro conceptos de culpa. Jaspers, Karl, "Esquema de las distinciones"... págs. 52-56.
8		Consecuencias de la culpa y quién es el juez. Jaspers, Karl, "Esquema de las distinciones"... págs. 56-65.

Filosofía II
Primera parte: Ética

Calendario, ciclo escolar 2011-2 Profesor: Alejandro Romero Alamilla
Días hábiles: 32 Temas: 23

Programa Operativo de la materia de Filosofía II

Días hábiles de marzo:

TEMA

10		Segunda evaluación:	Trabajo en equipo
15	Introducción	Inicio del pilotaje: Relación entre la ética y la estética. Elaboración de reglamento de clase y reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos.	
17	Francisco	La contemplación de las obras de arte.	
22		La estética como rama de la filosofía que estudia lo bello en el arte. Hegel	
24	La estética desde Hegel	El arte como habilidad en el hacer.	
29		La superioridad de la obra de arte.	
31		La superioridad en la obra de arte. Se trasladó a este día porque el anterior no hubo clase.	

Días hábiles de abril

5	La estética desde Hegel	La superioridad de la obra de arte en la arquitectura.
7		Elaboración del ensayo acerca de la obra de arte.
12	La estética desde Kainz	Kainz, La mirada estética.
14		La interpretación de la obra de arte.

Periodo vacacional del 18 al 22 de abril. (Semana Santa)

26	Tercera evaluación. Entrega de trabajos finales.	
28	Entrega de calificaciones finales	

Días hábiles de mayo:

3	Primera vuelta	Final para alumnos
5	Segunada vuelta	que no acreditaron con 8

Bibliografía:

1. Aristóteles, *La ética a Nicómaco*, Gredos, Madrid, 2000.
2. Descartes, René, *Discurso del método*, "Cuarta parte", Colofón, México, 2001.
3. García Olvera, Francisco, *El producto del diseño y la obra de arte*, UAM, 2005.
4. Hegel, Georg W. F., *Lecciones sobre estética*, Mestas, Madrid, 1834.
5. Jaspers, Karl, *El problema de la culpa*, "Esquema de las distinciones", Paidós, Barcelona, 1965, págs.53-95.
6. Platón, *Diálogos*, "Fedón o del alma", Tomo, México, 2003.
7. Platón, *Diálogos*, "Critón", Cumbre, México, 1982, pág. 43-60.
8. Sánchez, Adolfo, *Antología textos de estética y teoría del arte*, "La esencia de los estético", UNAM, México, 1996, págs. 27-33.
9. Sánchez, Adolfo, *Situaciones y actitudes morales*, "Ética" (Problemas morales y éticos), UNAM, México, 1975.
10. Sartre, *El existencialismo es un Humanismo*, Quinto Sol, México, 1990.

De acuerdo con el programa operativo de la materia, la instrumentación de la *clase multimodal*, se planeó para ser ejecutada en el periodo comprendido entre los días 10 de marzo de 2011 y 14 de abril del mismo año. Para abarcar dicho periodo, se programaron nueve sesiones de dos horas cada una, todas ellas, orientadas por los propósitos y por el problema eje a resolver ya mencionados.

Ahora bien, en menester comentar que la *clase multimodal* se instrumentó en el CCH Naucalpan, en el grupo 669 del turno vespertino como parte de las actividades propias de la MADEMS Filosofía. El nombre del profesor titular del grupo en que se trabajó es José Gerardo Valero Cano.⁸¹ Dado lo anterior, presentaremos nuestra propuesta de *clase multimodal*.

2. *Clase multimodal* para mejorar la enseñanza de la filosofía en el área de la estética

A continuación se presentará la estrategia general que conforma la *clase multimodal* y que para nosotros es el plan general de acción a partir del cual se logrará el objetivo propuesto, a saber, que el alumno redacte un ensayo en el cual responda la pregunta ¿Por qué la obra que elegiste puede ser considerada una obra de arte? De modo que cada una de las sesiones estará enlazada lógicamente por tal objetivo, brindando cada sesión elementos teóricos que el alumno pueda incluir a sus conocimientos previos para poder reflexionar de manera intencionada sobre el problema a resolver.

Hemos dividido cada una de las sesiones en momentos, ello con la finalidad de resaltar los cambios de actividad. Asimismo, resaltamos en cada uno de aquéllos mencionando el *estilo de aprendizaje* que se pretende atender, esto con la intención de resaltar el tipo de actividades que se habrán de realizar. Dado esto, la *clase multimodal*, en su totalidad, estará conformada por la alternancia de actividades acordes con los diferentes

⁸¹ Es importante señalar que antes de la instrumentación de la clase multimodal se dialogó con el profesor y se acordó la manera cómo habría de trabajarse. Asimismo, se realizaron los trámites correspondientes ante la dirección del plantel a fin de obtener los permisos necesarios para la ejecución de la clase multimodal.

*estilos de aprendizaje de los alumnos.*⁸² Asimismo, integramos en cada sesión, un apartado con las consideraciones previas a la instrumentación de cada sesión, así como también, un apartado final con los aspectos disciplinares que se requieren tomar en cuenta para su realización.

El siguiente cuadro servirá para orientar al lector sobre la estructuración de la *clase multimodal*, posteriormente iniciaremos con las redacción de la misma.

Sesiones de la <i>clase</i> <i>multimodal</i>	1ª. Sesión: Encuadre de la clase multimodal
	2ª. Sesión: El día de la contemplación
	3ª. Sesión: La estética según Hegel
	4ª. Sesión. Qué es el arte
	5ª. Sesión: La habilidad y la excelencia en la obra de arte
	6ª. Sesión. Excelencia en el arte
	7ª. Sesión: Inicio de la redacción del trabajo final
	8ª. Sesión: Los puntos de vista de la contemplación según Kainz
	9ª. Sesión. Interpretando la obra de arte elegida

1ª. Sesión: Encuadre de la *clase multimodal*

Consideraciones previas

La primera de las nueve sesiones es de vital importancia para la instrumentación de esta propuesta. En ella han de plantearse los lineamientos a seguir durante las nueve sesiones a pilotear. Es en realidad la realización de un encuadre general de la *clase multimodal*, el cual habrá de atender a la situación en que ésta se ubica en el programa operativo de la materia. Por tanto, se realizará un muy breve repaso sobre lo visto durante el curso buscando resaltar los temas de la libertad y de la responsabilidad, que se analizaron a partir de la obra de Jean Paul Sartre *El existencialismo es un humanismo*. Así, se solicitará

⁸² Las actividades correspondientes a cada uno de los *estilos de aprendizaje* han sido mencionadas en el capítulo II.

al alumno que haga conciencia en la necesidad de empezar a responsabilizarse de sus propias decisiones. A partir de dicha reflexión se le presentará al alumno la sugerencia específica de trabajo para las siguientes nueve sesiones.

Para una apropiada realización del encuadre del curso, el docente explicará al grupo la necesidad de realizar un puente efectivo entre lo aprendido en el área de la ética y la siguiente parte donde se estudiará la estética. En nuestro caso, el docente ya ha trabajado durante un periodo anterior por lo que el encuadre no ha de considerar la presentación entre los alumnos y del docente, sino la manera en que se habrá de trabajar durante las diez sesiones programadas para la instrumentación de la *clase multimodal*.

El objetivo de esta primera sesión es el siguiente: El alumno propondrá, a partir de lo estudiado durante el semestre, un reglamento para la última parte del curso. Tomando como criterio de realización las nociones de justicia y libertad ya estudiadas y, sobre todo, considerando que habrán de presentarse en el aula varias obras de arte.

Primer momento: Repaso. Actividad auditiva.

Esta sesión, al igual que las posteriores, habrá de iniciar con un breve repaso que funcionará como refuerzo, y servirá para realizar un puente entre el estudio de la ética y la estética. Los elementos a considerar en el repaso son:

- a) Diferencia entre ética y estética
- b) Teoría de las formas o ideas de Platón y su noción de justicia
- c) Noción de justicia para Aristóteles
- d) Teoría del término medio en las acciones de Aristóteles
- e) Edad Media: Cristianización de la ética clásica. Ser justo es cumplir la ley de Dios y su Iglesia, como ejemplo de ese periodo San Agustín y Santo Tomás.
- f) Modernidad: René Descartes y el *cogito ergo sum*. El hombre como dueño del mundo. La razón como principio de verdad.

- g) Posmodernidad: Jean Paul Sartre, el hombre como libertad. Desilusión ante la devastación y ruinas acarreadas por la modernidad. El hombre como ser responsable de su propio ser. El hombre es lo que él mismo se hace.

A partir de lo anterior, el docente orientará la reflexión hacia el reconocimiento de que lo logrado en el bachillerato, por cada alumno, ha sido resultado del ejercicio de la libertad y, en esa medida, cada uno es responsable de lo que ha alcanzado y de lo que en un futuro pueda realizar.

Segundo momento: actividad auditivo-visual

En este momento de la clase, el docente centrará la reflexión en el tema de la responsabilidad orientándolo hacia la materia. Para ello, se inquirirá ¿De quién es la responsabilidad de los logros, altos o bajos, obtenidos hasta ahora dentro de la asignatura de filosofía: del alumno, del docente o de ambos? Dada esta cuestión, se escucharán los diferentes puntos de vista de los alumnos buscando distinguir en qué medida cada uno de los dos es responsable. Posteriormente, se reflexionará acerca la necesidad de cambiar aquello que no se encuentra bien y sobre cómo hacerlo. En esa ruta, se acentuará la conveniencia de reorientar el curso de manera corresponsable, para ello se propondrá la construcción de un reglamento de grupo, que no sea impuesto por el docente, sino producto del acuerdo entre éste y los alumnos.

Una vez que se haya motivado la realización del reglamento, y a fin de orientarlo hacia la *clase multimodal*, se proyectará un fragmento de la película titulada “Farinelli”, específicamente la escena en que el personaje principal se presenta en un auditorio lleno de espectadores, los cuales impactados por la fuerza de su voz escuchan maravillados su canto, hasta que una de las asistentes, en actitud de plena indiferencia ante la obra presentada, interrumpe la interpretación con ruidos provenientes de una taza de té en que bebe y del cambio de páginas de un libro que lee en ese momento.

Terminada la presentación del citado fragmento, el docente preguntará a los alumnos:

a) ¿Por qué dejó de cantar Farinelli?

b) ¿Qué piensan acerca de la actitud de la mujer que bebe y lee durante la presentación del cantante?

c) ¿Qué harían ustedes en el lugar de Farinelli?

d) ¿Alguna vez han vivido alguna situación similar?

e) ¿Existe alguna relación entre lo que ocurre en el fragmento de la película y lo que ocurre en el salón de clases? En este contexto se buscará resaltar el problema que acarrea una actitud de indiferencia ante lo presentado en aula, la poca valoración del esfuerzo de los otros y la relación que guarda con el aprendizaje.

Realizado el cuestionamiento y la reflexión anterior, el docente presentará el proyecto de trabajo para las siguientes sesiones, acentuando el hecho de que se presentarán varias obras dentro del aula. Es importante que el docente presente el objetivo general de las nueve sesiones que consiste en: elaborar un ensayo que contenga la reflexión estética de una obra de arte elegida por el alumno. En todo caso, habrá de explicarse en qué consiste el ensayo y cómo es que cada una de las sesiones estará encaminada a proporcionar elementos de carácter filosófico que permitan su elaboración.

A partir de todo lo anterior, se iniciará la elaboración del reglamento de grupo, para ello el docente, por medio de una presentación en *power point* solicitará a los alumnos que lean con atención las siguientes preguntas:

a) ¿Qué actitudes se consideran necesarias para la correcta observación de las obras de arte y cuáles de ellas se pueden considerar como reglas a cumplir cuando una de ellas se presente en el salón de clases?

b) ¿Qué elementos deben considerarse para la evaluación de las nueve sesiones siguientes, que podrían incluirse en el reglamento?

c) ¿Qué sanciones se pueden aplicar a las reglas sugeridas?

Posteriormente, el docente pedirá a los alumnos que propongan reglas y sanciones convenientes para las nueve sesiones siguientes, asimismo, procurará que se comente su conveniencia. Es importante señalar que, a pesar de que el reglamento será planteado por el grupo, y que ello implica que pueda variar de un grupo a otro, no obstante, el docente habrá de cuidar que no se indaguen elementos como: la puntualidad, la asistencia y el respeto, de igual modo, se buscarán algunas reglas respecto a la evaluación del periodo de nueve sesiones de la *clase multimodal*.

Toda vez que se haya comentado y aceptado una regla, y con la finalidad de hacer dinámica la sesión, el docente la capturará en una diapositiva de *power point*, ello con la intención de que todos los estudiantes puedan observar con claridad lo que se está aceptando.

Terminada la redacción del reglamento cuestionará, por última vez, si se está de acuerdo en cumplir con las reglas consensadas; de no existir inconformidades se dará por terminado el reglamento y entrará en vigor.

Acabada la actividad, el docente solicitará a los alumnos una lista con sus direcciones de correo electrónico para hacerles llegar el reglamento formulado.

Tercer momento: Actividad visual y lecto-escritora

Tras a la elaboración del reglamento de clase, y toda vez que se ha presentado el plan de trabajo para las siguientes sesiones, el docente presentará, como parte del encuadre, los elementos que habrá de contener el trabajo final. El alumno habrá de tomar las notas pertinentes, por lo que se le darán algunos minutos para copiar.⁸³

⁸³ Si el docente lo cree conveniente puede preparar fotocopias con los elementos de este punto o, en su defecto, enviarlo por correo electrónico junto con el reglamento.

Elementos estructurales del trabajo final

Los elementos estructurales del trabajo serán presentados en *power point* y se recomienda lo siguiente:

- a) Portada
- b) Título del ensayo: Reflexión estética sobre la obra de arte “ _____x_____ ”.⁸⁴
- c) Introducción: En ella el alumno señalará el objetivo del trabajo, a saber, responder a la pregunta: ¿Por qué la obra “ _____x_____ ” puede ser considerada una obra de arte? En segundo lugar señalará la hipótesis principal de su trabajo, la cual ha de plantearse de la siguiente manera: La obra “ _____x_____ ” es una obra de arte.

En este punto también habrá de señalarse la manera en que se desarrollará el ensayo, es decir, la forma como se dividió para su elaboración.

Por último, habrá de mencionar de manera muy breve y puntual las conclusiones a las que se espera llegar.

d) Desarrollo: Es la parte que sustenta el trabajo, en él se incluyen las razones por las que se considera que la obra “ _____x_____ ” es una obra de arte. Es importante que cada argumento sea lo más claro y coherente posible.

Nota: El alumno puede incluir una sección donde presente la interpretación de la obra que eligió.

d) Conclusión: En esta sección se han de mencionar las conclusiones a que se llegó a partir del desarrollo del trabajo, ellas versarán sobre cualquiera de las dos afirmaciones siguientes:

- i. La obra “ _____x_____ ” puede ser considerada una obra de arte porque es... -
siguen los puntos claves por los que se considera obra de arte.

⁸⁴ La letra “x” se ha colocado en sustitución del nombre de la obra, toda vez que cada uno de los estudiantes elegirá una obra distinta, así, el alumno colocará el título en lugar de la “x” de acuerdo con su elección.

- ii. La obra “____x____” no puede ser considerada una obra de arte porque no es... -siguen las razones por las que no se le considera obra de arte.

e) Índice

d) Bibliografía

Nota: En ambos casos, la conclusión se deriva del desarrollo del trabajo y no es necesario argumentar en cada conclusión puesto que ello se realizó en el desarrollo, basta con mencionar puntualmente las razones principales.

Características formales del trabajo final

Mostrados los aspectos estructurales, el docente presentará los aspectos técnicos concernientes a la presentación del ensayo. Se sugieren los siguientes:

- a) Impreso en computadora
- b) Interlineado a 1.5
- c) Letra *Arial* o *Times New Roman* de 12 puntos
- d) Márgenes predeterminados de Word
- e) Extensión mínima de 5 cuartillas sin considerar portada, índice y bibliografía.
- f) Incluir la imagen de la obra que se presenta en una hoja al final del trabajo, o en su defecto la grabación en disco o las fotocopias del texto utilizado como obra.
- g) El número de página deberá iniciar en la introducción
- h) Párrafos justificados
- i) En un folder azul sujetado con un broche baco

Criterios de evaluación del ensayo

Finalizada la presentación de los elementos formales del trabajo, el docente acordará con los alumnos la manera de evaluar el trabajo final, para ello puede emplear una tabla de evaluación aprovechando los criterios estructurales y formales, pero además, incluyendo

aspectos acordados con los alumnos. Para ello, puede utilizar la siguiente tabla de evaluación:

Criterios	Calificación			
	10	9-8	7	N/A
Estructurales	Contiene todos los elementos solicitados	Falta alguno de los elementos solicitados	Falta más de uno de los elementos solicitados	La estructura es diferente a lo solicitado
Formales (los enunciados anteriormente)	Contiene todos los elementos solicitados	Falta uno de los elementos solicitados	Falta más de uno de los elementos solicitados	No ninguno de los elementos solicitados
Redacción y ortografía	Escribe con claridad y no tiene faltas de ortografía	Escribe con faltas de ortografía pero se entiende lo escrito.	Escribe con faltas de ortografía y resulta difícil entender lo escrito.	Escribe con faltas de ortografía y no se entiende lo escrito.
Argumentación (Se acordarán los criterios con los alumnos)				
Espacio para criterios propuestos por los alumnos				
Espacio para criterios propuesto por los alumnos				

Por último, el docente acordará con los alumnos la fecha correspondiente a la entrega del trabajo final,⁸⁵ así como el día de la entrega de calificaciones finales.⁸⁶

⁸⁵ La fecha puede variar de un grupo a otro. Para efectos de nuestra propuesta se proyectará la entrega para el día 26 de abril de 2011. Ello en consideración del periodo vacacional intermedio entre la última de las nueve sesiones y el siguiente día hábil.

⁸⁶ En nuestro caso, la entrega de calificaciones se llevará a cabo el día 28 de abril de 2011.

Cuarto momento: Actividad auditiva y lecto-escritora

Con la intención de llevar a cabo la filmación de las cinco sesiones siguientes, el docente habrá de comunicar a los estudiantes dicha situación, como una manera de pedir su autorización y no incomodar a los alumnos con una actividad de la que no se les hizo partícipes. No es necesario plantear aquello que se pretende observar en las grabaciones ya que ello podría hacer tendenciosa la instrumentación y condicionar el comportamiento de los estudiantes, se recomienda que únicamente se le haga saber que ello forma parte de las prácticas docentes. Aclarado lo anterior, se solicitará a los estudiantes que llenen un *test* de reconocimiento del *estilo de aprendizaje*, en todo caso, se les explicará que a través de él se pretende en lo posterior realizar actividades que atiendan a sus *estilos de aprendizaje* al tiempo que se pretende hacerles conscientes de que poseen un *estilo de aprendizaje* y que de acuerdo con él, es posible que se planteen actividades que favorezcan su aprendizaje, no sólo en el aula sino también de manera independiente cuando estudian fuera del salón de clases. Con esto se favorece la metacognición en los alumnos, entendida esta, como el acto de darse cuenta de que se aprende y de la manera como ello se logra.⁸⁷

Quinto momento: Tarea

Finalmente, la primera sesión culminará con la solicitud de realización de una tarea básica, la cual consistirá en la elección de una obra cualquiera que desde sus criterios sea considerada obra de arte. Asimismo, se les pedirá que la presenten ante el grupo en la próxima reunión. Es muy importante que el docente no proporcione criterios teóricos de elección de la obra y que tan sólo haga notar al alumno que debe elegirla de acuerdo con lo que él mismo considera obra de arte. Después de ello, el docente habrá de comunicar al grupo que se dispondrá en el aula de computadora, bocinas y proyector para la presentación de las obras elegidas que requieran de dichos medios para ser observadas.

⁸⁷ En el tema de la metacognición no habremos de profundizar demasiado pues dicha situación requiere de un tratamiento independiente el cual nos desviaría del propósito central de este trabajo, no obstante, se menciona debido a que el *test* propuesto no sólo es de utilidad para el docente sino también para el alumno.

Aspectos disciplinares

Un aspecto importante que el docente ha de tener presente, es el que concierne a los elementos analizados durante el curso y que tiene que ver con el estudio de la ética. Se recomienda la revisión de cada uno de los temas vistos durante el curso para evitar confusiones.⁸⁸

Respecto al tema de la libertad y la responsabilidad se recomienda utilizar la obra de Jean Paul Sartre, *El existencialismo es un humanismo*. De esta obra se retoma la noción según la cual “[...] el hombre es libertad.”⁸⁹ Entendiendo ello como una condición o determinación propia de los seres humanos, según la cual, el hombre está condenado a elegir y decidir sus acciones. En este sentido, la libertad no es una cuestión a la que se pueda renunciar por temor al error o por alguna conveniencia, sino que siempre y a pesar de cualquier situación, se debe elegir. Esta concepción de la libertad implica la imposibilidad de evadir la responsabilidad en las consecuencias o situaciones que se deriven de una elección, de una acción concreta. En esta noción nadie puede adjudicarse el éxito de nuestras decisiones, ni cargar con el peso de las consecuencias que de aquellas se deriven. Así, termina el hombre siendo lo que ha querido ser, y se comprende que Sartre mencione “[...] el hombre es responsable de lo que es.”⁹⁰ En el entendido de que se puede elegir a sí mismo. De modo que cada quien se elige como quiere ser, ya sea como hombre honesto o como mentiroso, como hombre de trabajo o como ladrón, como amigo o como enemigo, como respetuoso de la vida de los demás o como asesino, entre muchas otras cuestiones.

Con esta perspectiva, el docente habrá de analizar junto con el alumno la responsabilidad dentro de la materia de filosofía, resaltando que uno elige qué actitud tomar frente a ella, por ejemplo, la de indiferencia o la de compromiso. Ello no sólo para el alumno sino también para el docente, de modo que, cada uno es responsable de su hacer, el docente de enseñar, el alumno de aprender.

⁸⁸ Los elementos del repaso, pueden variar de acuerdo con el programa operativo de cada docente. Los temas mencionados en este trabajo son sólo una sugerencia.

⁸⁹ Jean Paul Sartre, *El existencialismo es un humanismo*, Quinto Sol, México, 1990, pág. 18.

⁹⁰ *Ibíd.*, pág. 13.

2ª. Sesión: El día de la contemplación

Consideraciones previas

La segunda sesión de esta propuesta se planeó considerando dos aspectos, el primero, la existencia de un reglamento de clase que indicara la puntualidad de los alumnos y del docente; el segundo, la posesión del diagnóstico del grupo que mostraría que efectivamente existen alumnos con diferentes *estilos de aprendizaje*. Es así que el docente habrá de presentarse puntualmente para cumplir con las diferentes actividades planeadas.

Otro aspecto que se debe tener presente es la necesidad de preparar los materiales didácticos apropiados para la presentación de las obras solicitadas como tarea a los estudiantes.⁹¹

Para esta reunión, como para las posteriores, el docente habrá de preparar papel carbón y hojas blancas suficiente para cada uno de los alumnos, ello con la intención de que las actividades que se realicen por escrito puedan recopilarse como evidencias del trabajo, para ello se dará la instrucción a los alumnos de que deben tomar de ambos papeles para obtener una copia para el docente.

Por ser una sesión a filmar, el docente deberá considerar y preparar todos los elementos técnicos necesarios para la grabación de ella, a saber, cámara de video, memoria, CD o casete, trípode y extensión de corriente eléctrica.⁹²

Primer momento: Encuadre de la clase

Planteamiento del objetivo: El alumno entenderá la noción de contemplación a fin de poder contemplar con atención las obras presentadas en el aula.

⁹¹ Es conveniente que el docente programe la utilización de los aparatos tecnológicos y que los consiga con anticipación para evitar problemas. En algunos casos es posible conseguir alguna sala multimedia que facilite el trabajo.

⁹² Es importante que el docente solicite apoyo de alguna persona para la filmación de esta sesión.

Esta reunión iniciará con el planteamiento del objetivo y con un breve repaso de lo ocurrido en la primera lección. Se hará hincapié en el reglamento formulado por todos los alumnos y se recordará el objetivo general de las sesiones siguientes. Esto servirá no sólo para reforzar lo visto la clase anterior, sino como una manera de informar a los alumnos que pudieran haber faltado sobre lo acordado a fin de que se pongan al corriente.

Durante el encuadre de la clase, el docente advertirá a los alumnos sobre el hecho de que serán filmados y en su caso, presentará a la persona que apoyará en ello.

Segundo momento: Conocimientos previos. Actividad lecto-escritora

El docente recabará los conocimientos previos respecto a la obra elegida por cada alumno, por medio de un cuestionario, éste habrá de ser resuelto en el material proporcionado por el docente, que consistirá en adelante, básicamente, de hojas de papel bond y de papel carbón, lo cual permitirá que cada alumno pueda tener una copia de su trabajo y entregar otra al docente al final de la clase. Por tal motivo, el docente proporcionará las instrucciones de uso en antes de resolver el cuestionario y explicará que durante las sesiones indicará qué se debe anotar en original y copia.

El cuestionario será el siguiente:

1. ¿Cuánto tiempo observaste la obra?
2. ¿La observaste más de una ocasión?
3. ¿En qué ambiente de trabajo la observaste?
4. ¿Cuál es el nombre de la obra que elegiste?
5. ¿Cuál es el nombre del autor de la obra?
6. ¿Año en que fue realizada la obra?
7. ¿Por qué elegiste dicha obra y no otra?
8. ¿Qué te hace sentir dicha obra?
9. ¿Qué te enseña dicha obra?
10. ¿Qué es lo que más te gustó de dicha obra?
11. ¿Crees que es una obra de arte?

- Si respondiste que sí ¿Por qué piensas que es una obra de arte?
- Si respondiste que no ¿Por qué piensas que no es una obra de arte?

12. Si alguien te preguntara ¿Por qué es recomendable leer, escuchar, observar o asistir dicha obra? ¿Qué le responderías?

13. ¿Qué aspectos consideras que es importante saber respecto a la obra?

Antes de pasar al siguiente momento de la clase conviene recordar a los alumnos la necesidad de cumplir con el reglamento del grupo en atención a las obras que se presentarán. Es importante dar la instrucción de anotar los nombres de las obras que se presenten conforme vayan apareciendo, porque será necesario tenerlos para una evaluación final.

Tercer momento: Definición de *empiría*, experiencia y contemplación. Actividad multimodal VARK

El docente habrá de clarificar los conceptos de experiencia y de contemplación. Por medio de una presentación en *power point*. El fundamento de esta sección será tomado de Bernard Bosanquet y de Francisco García Olvera.

Es importante que el docente señale que dichas definiciones tienen su fundamento en el origen etimológico de los términos, por lo que habrá de incluir en la presentación cada una de las raíces necesarias para su comprensión. Una vez realizado ello, habrá de explicar el concepto de contemplación, aprovechando la obra del autor antes mencionado.

El docente procurará desarrollar todo este tema dirigiendo las reflexiones a la preparación del momento siguiente, en el que cada uno de los alumnos presentará su obra para la contemplación.

Antes de pasar a la contemplación, el docente hará una breve introducción de lo que es la estética y la relación que ésta guarda con los conceptos dos. Para ello, habrá de recurrir al origen etimológico del término y a la obra del autor antes citado.⁹³

Terminada la presentación, el docente procederá a preparar el ambiente necesario para la contemplación de las obras de los alumnos, junto con estos últimos, colocará las bancas en una posición apropiada para que todos puedan observar y escuchar lo presentado, a su vez. Posteriormente, solicitará a los alumnos los dispositivos que contienen las obras que presentarán a fin de preparar la contemplación.

Cuarto momento: La contemplación. Actividad VARK

Toda vez que el docente haya preparado a los alumnos, teórica y prácticamente, para la presentación sus obras, se iniciará la contemplación; en ésta, el docente será responsable del manejo del equipo técnico, y en caso de que así lo crea conveniente podrá solicitar la ayuda de algún alumno.

El docente procurará brindar el tiempo pertinente para la presentación de cada obra e instará a que los alumnos anoten en sus hojas el nombre de cada una de las obras que se muestren a fin de poder elegir de entre ellas las que más les hayan gustado.

⁹³ Se recomienda que el docente presente en *power point* la siguiente información:

- Estética: etimológicamente, el término proviene del griego *aíesthetikos*, “adjetivo que se aplica a lo que puede ser percibido por los sentidos; *aíesthetés*, se llamó al que percibe por los sentidos, [es decir, es el esteta, el hombre es el esteta]” (Francisco García Olvera, *El producto del diseño y la obra de arte*, UAM, México, 2005, pág. 136.)
- Estética: en latín, indica el término *sentir*. Que indicaría la facultad de sentir.
- Por tanto, la *aísthesis*, indicaría “[...] la facultad de sentir y al hecho de tener conciencia, de darse cuenta de que se siente de lo que se siente.” (Ibídem.)
- Estética: a partir del siglo XVIII, se introdujo el término en Alemania y, posteriormente en toda Europa, ello con la intención de nombrar el estudio de la sensibilidad.
- Podemos concluir que, en la estética, es necesario que exista algo que sentir y alguien que sienta.
- Encontramos, pues, que la persona que siente o sentirá somos nosotros y, lo que sentimos o sentiremos serán la obras de arte. Por medio de qué sentiremos, de los sentidos. Pero no será un sentir inconsciente, sino consciente, tendremos una contemplación. En conclusión, nos adentraremos a la estética. Al estudio de la relación entre la obra de arte y el hombre.

Una de las consideraciones teóricas consideradas dentro de esta reunión es la relativa a la manera como se habrá de estudiar la estética. Según Bosanquet, la estética no puede ser vista como un conjunto de conocimientos o criterios ya acabados, sino como una historia de la estética, ello en el entendido de que ha habido una cierta “[...] sucesión de teorías sistemáticas por medio de las cuales intentaron los filósofos explicar o enlazar entre sí los hechos que se refieren a la belleza.”⁹⁴ Por tal motivo, la estética tendría como objeto inmediato de su estudio, dichas teorías.

Dado lo anterior, la estética tendría una relación contextual y no permanente, por lo que de acuerdo con cada época los filósofos han hablado de lo bello de distinta manera y se han acercado a su estudio con diferentes perspectivas y criterios.

De acuerdo con esta manera de concebir la estética, consideramos que la enseñanza de la estética habría de partir de las nociones antiguas, por tal motivo es que nos hemos concentrado prioritariamente en las raíces etimológicas de los términos experiencia y contemplación. Del primero, tomamos la noción de *empiría* y del segundo la de *contemplare*.

La noción de experiencia que se propondrá en el grupo es la siguiente: Es lo que queda en uno de la *empiría* y la *empiría* es lo que ve uno en el contacto inmediato con las cosas que lo rodean a uno. La vida es una continua *empiría* y la experiencia se acumula con los años de vida.⁹⁵

Por otra parte, la noción de contemplación que se sugerirá en el grupo es la que proviene del término latino *contemplare* que señala en un primer sentido la idea *con* y *templo*. Que permite entender la contemplación como el acto de adentrarse en un sitio cerrado, en el templo, en sentido espiritual en el templo de Dios. Que sin embargo para nosotros es tenido como un colocarse dentro de la obra de arte para observarla con

⁹⁴ Bernard Bosanquet, *Op. Cit.*, pág. 7.

⁹⁵ *Cfr.* Francisco García Olvera, *Op. Cit.*, pág. 19.

detenimiento. Como un dejarse envolver por ella. En el sentido estético, indicaría el acto de entregarse a la observación consciente y voluntaria de la obra.

En cuanto a la definición de estética, habrá de tenerse cuidado de presentarla en principio desde su origen etimológico de “sentido”, pero encausándola hacia la percepción sensible, la cual está relacionada con los sentidos del gusto, el olfato, el oído, el tacto y vista. Sin embargo, esta concepción será brindada de modo preliminar, ya que habrá de ser dirigida hacia el estudio de lo bello en el arte en las posteriores sesiones.

3ª. Sesión: La estética según Hegel

Consideraciones iniciales

Esta sesión, al igual que las anteriores, deberá iniciarse con el planteamiento del objetivo a cumplir en ella. Teniendo en consideración que por la extensión de su contenido se prolongará hasta la siguiente reunión. Tenemos pues que plantear un objetivo a cubrir en dos sesiones con sus objetivos específicos para cada una de ellas.

La obra que hemos elegido para dar seguimiento a estas dos sesiones es la de Hegel titulada *Lecciones sobre estética*. De ella serán tomados algunos fragmentos previamente identificados y acordes con los objetivos sugeridos. No creemos prudente leer la obra en su totalidad ya que por su extensión y complejidad difícilmente podría analizarse a detalle. En cambio, se ha considerado brindar algunos elementos básicos de la teoría hegeliana que permitan al alumno acercarse a la lectura de las secciones seleccionadas con menor dificultad.

Para este tema, sugerimos que el docente se acerque a la lectura de Hegel con anticipación ya que por su dificultad, difícilmente se logrará tener claridad de lo que propone el filósofo.

Primer momento: Encuadre. Actividad Visual- Auditiva

Al inicio de esta sesión el docente habrá de explicar la manera como se trabajará en las dos sesiones siguientes. Presentará para ello los objetivos, tanto general, como particulares. Ello lo realizará por medio de una presentación de *power point*.

Objetivo general de las dos sesiones: Mostrar al arte como producto de la actividad humana a partir de algunos elementos de la estética Hegeliana.

Objetivos específicos

1. El alumno comprenderá que la estética aunque tiene por objeto el vasto imperio de lo bello, su dominio es lo bello del arte.⁹⁶
2. El alumno entenderá por qué el arte es producto de la actividad humana, una creación del espíritu.
3. El alumno conocerá la noción de belleza de Hegel. Lo bello como totalidad, como unidad de la diferencia.

Posteriormente, el profesor habrá de realizar un breve repaso de lo visto las dos sesiones anteriores, rescatando las nociones de experiencia y de contemplación.

Segundo momento: Recopilación de las nociones preliminares. Actividad visual y lecto-escritora

El docente habrá de recopilar la información correspondiente a los conocimientos previos que los alumnos poseen respecto a qué es la estética y la belleza. Para ello habrá de presentar una serie de imágenes rescatadas de internet, en las que se mezclan elementos de la naturaleza con creaciones humanas. Realizada la presentación, el docente recopilará los conocimientos previos. Por tal razón, habrá de proporcionar de inmediato las hojas de trabajo a fin de que el alumno pueda resolver el siguiente cuestionario:

⁹⁶ Existen otras teorías que tienden a señalar que la belleza de la naturaleza si es un asunto primordial de la estética, pero en este trabajo hemos de seguir el camino propuesto por Hegel. No obstante, el docente que así lo crea pertinente puede incluir un momento donde se señalen otras posturas.

- a) ¿De acuerdo con tu opinión, qué es lo bello?
- b) ¿La obra que elegiste es bella?
- c) ¿Lo que presentamos es bello?
- d) ¿Piensas que la estética estudia lo bello?
- e) ¿La estética tendría que estudiar todo lo que presentamos en las imágenes anteriores?
- f) ¿Qué estudia la estética?
- g) ¿Para ti, qué es el arte?
- h) ¿Todo lo presentado en las imágenes anteriores es arte?
- i) ¿La obra que elegiste es una obra de arte?

Segundo momento: Presentación de la obra y pensamiento de Hegel. Actividad auditiva

Con la intención de introducir el tema de la estética de Hegel, es menester que se contextualice a los alumnos en su pensamiento, ello lo habrá de realizar el docente a partir de la presentación de datos biográficos básicos del autor, pero sobre todo, a partir de la explicación de algunos conceptos fundamentales de su obra, a saber, el concepto de totalidad, el de espíritu y la noción de circularidad. Para ello, el sustento teórico se ubicará en las páginas 19 y 20 de la obra de Georg W. Friedrich Hegel, titulada *Lecciones sobre estética*. Para la realización de esta actividad el docente anotará en el pizarrón los conceptos a analizar.

Tercer momento: Belleza natural y belleza artificial. Actividad lecto-escritora

Toda vez que ha sido presentado el autor y que se ha reflexionado sobre los conceptos primordiales de su pensamiento, el docente proporcionará a los alumnos una lectura breve del texto de Hegel. Asignado el material, el docente solicitará a los alumnos la actividad siguiente:

- Leer el texto de Hegel y buscar qué es la estética para él. Posteriormente, realizar un cuadro sinóptico con los elementos principales del texto.

Después de haber realizado la actividad, los alumnos habrán de presentar la información obtenida de la lectura a fin de reflexionar sobre ella. Es importante tener presente que nos interesa resaltar lo que Hegel afirma sobre el campo de estudio de la estética y la división de ésta en dos tipos de belleza, a saber,

- a) Belleza natural, como lo ya dado, y
- b) La belleza del arte, como obra del espíritu (del hombre como género humano).

Dada la división anterior, y confrontada con lo obtenido por los alumnos, el docente habrá de resaltar que para Hegel, si bien la estética tiene como campo de estudio el vasto imperio de lo bello, no obstante, su principal campo de incidencia se encuentra en lo bello en el arte. Asimismo, el docente expondrá qué quiere decir Hegel cuando afirma que lo bello en el arte es superior a lo bello en la naturaleza.

De acuerdo con lo anterior, el docente habrá de presentar la siguiente idea: si la estética se encarga del estudio de lo bello en el arte, como lo bello creado por el hombre, entonces, podemos obtener una conclusión inicial, a saber, que el arte sería, en primera instancia, tan sólo lo creado por el hombre.

Cuarto momento: Actividad lecto-escritora

El docente instará a los alumnos a responder, en sus hojas de trabajo, de acuerdo con lo visto en la sesión, la siguiente pregunta: ¿La obra que elegiste para trabajar en el curso es una obra de arte?

Posteriormente se procurará dejar al alumno en la expectativa respecto a la cuestión ¿Qué es lo bello?

Finalmente se recolectarán las hojas de trabajo de los alumnos para constatar que se haya comprendido el tema.

Aspectos disciplinares

Tres son los conceptos que se deben clarificar a los alumnos a fin de lograr una mejor comprensión de la obra de Hegel. Señalaremos cómo hemos entendido cada uno de ellos.

En lo que concierne al concepto de totalidad, es importante que el docente tenga presente que dicho concepto refiere a la idea de la unidad de las diferencias, es decir, al hecho de que cada una de las partes está relacionada con el todo, asimismo, que comprenda que se habla de una totalidad referida a un orden social en el que cada una de las partes es diferente a las demás y, sin embargo, sin ella no habría totalidad porque cada parte diferente es la que complementa al todo.⁹⁷

Por lo que respecta a la noción de circularidad en el conocimiento⁹⁸, es menester que se explique como una cuestión epistémica la cual tiene que ver con el hecho de que los conocimientos de los seres humanos están en un movimiento constante de negación y superación, donde se regresa constantemente al punto de partida, y sin embargo, no se está detenido, sino que se inicia de nuevo el recorrido pero llevando los nuevos conocimientos consigo.

Por último, para explicar por qué la belleza artística es superior a la belleza natural, se considerará que para Hegel la naturaleza es finita, no en el sentido del número de objetos, sino en el entendido de que tiene límites bien definidos, y por ello está determinada a ser de tal o cual forma, lo cual implica que no puede rebasar sus propias determinaciones, entre ellas:

- a) Las cualidades hereditarias
- b) Las variedades de temperamento (en los animales)

⁹⁷ Cfr. Georg W. Friedrich Hegel, *La fenomenología del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004, págs. 15-19.

⁹⁸ *Ibidem*.

c) El cuerpo mismo, el cual está determinado o limitado por agentes externos y no puede ir más allá de lo que éstos le permiten.

En cambio, la belleza en la obra de arte es libre para crearse en el espíritu, puede ir tan lejos como quiera porque no está determinada absolutamente. En este sentido, para Hegel, la belleza en la obra de arte es superior y, por tanto, tiene mayor perfección que la naturaleza. De igual modo, según nuestra interpretación de Hegel, lo bello en la naturaleza no es bello por sí mismo, sino en la medida que el espíritu se proyecta sobre aquélla, por lo que, lo bello natural es bello tan solo porqué el espíritu existe.

4ª. Sesión. Qué es el arte

Consideraciones iniciales

Es importante que el docente tenga presente que esta sesión es la continuación de la anterior, por lo cual, habrá de dedicarle especial atención al repaso, pues a partir de ello se logrará ubicar a los alumnos en el tema en cuestión.

Primer momento: Encuadre de la clase. Actividad auditiva y visual

Toda vez que el docente introdujo, anteriormente, la obra de Hegel respecto al estudio de la estética, se procederá a recuperar los aspectos esenciales de lo ya visto, sobre todo los aspectos concernientes a la belleza natural y la belleza artificial, que se concretaron en los cuadros sinópticos.

A fin de reforzar en los estudiantes los conocimientos adquiridos, se volverá a proyectar la presentación de *power point* de la reunión anterior, pero ahora con la finalidad de ir descartando todo aquello que, a pesar de ser bello no puede ser considerado como una obra de arte por pertenecer a la naturaleza.

Durante la presentación, los alumnos habrán de seleccionar aquellas obras que, de acuerdo con los nuevos criterios obtenidos, no podrían ser considerados como obras de arte. Se propiciará la discusión sobre las imágenes en que se tenga duda, pero sin llegar a

conclusiones definitivas, antes bien, se buscará hacer conciencia de la necesidad de obtener más elementos.

Segundo momento: El arte como habilidad en el hacer. Actividad visual, auditiva y quinestésica

Toda vez que se hizo patente la necesidad de buscar más criterios que permitan definir qué es una obra de arte, el docente planteará el problema concreto de ¿qué es arte? Así, con la finalidad de ingresar en dicha cuestión, se hará alusión al origen etimológico del término, explicándolo como *ars*, es decir, como habilidad en el hacer, o como *techné* que indica la misma cuestión, el primero en latín y el segundo en griego. Asimismo, se presentará la habilidad como facilidad en el hacer, de tal manera que se concretará la noción de arte como lo hecho con habilidad, es decir, con facilidad.

Con la finalidad de que el alumno comprenda mejor el concepto de arte, como habilidad en el hacer, el docente propondrá algunas actividades primordialmente quinestésicas, donde el alumno pueda comprender que no todos tenemos habilidad, es decir, facilidad en el hacer. Las actividades propuestas son las siguientes:

a) Formar equipos para que escriban un poema original, para ello se pedirá a los alumnos que pidan ayuda vía telefónica a algún amigo o familiar que consideren que puede crearlo con facilidad en ese momento. Se puede realizar la actividad como una competición en la que el equipo ganador obtendrá algún premio. Ello dependerá del docente y del grupo en cuestión. Finalmente, se le solicitará a cada uno de los alumnos que escriba en sus hojas de trabajo un poema creado por él, y que reflexione si posee habilidad en el hacer poético.

En esta actividad es necesario que se construya junto con los alumnos una tabla de revisión de las poesías generadas por los alumnos. En nuestro caso se sugiere la siguiente:

Equipo o alumno que propuso la poesía	La poesía está escrita en verso o en prosa	¿Qué tipo de recursos literarios emplea?	Emplea figuras literarias: símil, metáfora, etc.	El lenguaje empleado es original o se recurre a algún cliché	El poema tiene ritmo

Terminada la tabla anterior, se pedirá a los alumnos que expresen sus opiniones respecto al poema que más les haya gustado y los motivos por los que ello ocurre. Asimismo, se les pedirá que reflexionen acerca de si poseen habilidad en el hacer, es decir, si piensan que tienen facilidad para crear poemas o si se les dificulta hacerlo. Asimismo, se indagará sobre la posibilidad de volverse hábiles en la poesía y qué se requeriría para lograrlo.

b) Como segunda actividad se pedirá a los alumnos que elaboren una rosa con una hoja de papel, lo cual permitirá constatar que no todos poseen la misma habilidad para realizar un trabajo de papiroflexia, y que en muchos casos se puede quedar impedido para la realización de una obra en papel.

Al final de las actividades se confrontarán todas ellas para ver cuál es la mejor poesía o la mejor obra de papiroflexia. Asimismo, se preguntará a los alumnos si poseen habilidad en el hacer papiroflexia.

Tercer momento: ¿Qué es lo bello? Actividad lecto-escritora

Después de haber ilustrado brevemente lo que es la habilidad en el hacer, el docente hará conciencia en los alumnos sobre la necesidad de resolver el problema acarreado desde la sesión anterior, a saber, qué es lo bello. Para esto, se proporcionarán copias de la obra de Hegel, específicamente las páginas 50 a la 51.

El docente indicará a los alumnos que rastreen en el texto asignado, la definición de lo bello y la escriban en sus hojas de trabajo. La instrucción directa sería la siguiente: De acuerdo con la lectura ¿Cómo se define lo bello?

Terminada la actividad se solicitará a los alumnos que lean la definición que encontraron en el texto. La cual habrá de coincidir con la siguiente: “Lo bello se define, pues, [como] la manifestación sensible de la idea.”⁹⁹

El docente dirá a los alumnos cómo se puede entender dicha definición. En primer lugar habrá de analizar que se entiende por idea, en cuyo caso, la interpretación realizada al respecto versará sobre la cuestión del pensamiento creativo que se genera en la mente de cada persona.

Cuarto momento: actividad auditiva

Terminada la explicación anterior, se hará conciencia en los alumnos de la necesidad de seguir indagando qué es lo bello, esto en razón de que la definición brindada por Hegel aún no muestra elementos suficientes para comprender qué es lo bello.

Finalmente, se invitará a los alumnos a entregar sus trabajos. Señalando, además, que incluyan la elección de la rosa y el poema que conciben como hechos con mayor habilidad en el hacer y por qué piensan que es así.

⁹⁹ Georg W. Friedrich Hegel, *Lecciones sobre estética*, Mestas, Madrid, 2003, pág. 51.

Aspectos disciplinares

La idea de que lo bello es la manifestación sensible de la idea, tomada de Hegel, habrá de entenderse como una unidad inseparable entre lo que se proyecta hacer y lo hecho. Un ejemplo de ello sería lo que ocurre cuando un pintor quiere realizar un cuadro, pues para la realización de la obra, primero habrá de visualizar en su mente, como una idea, lo que plasmará en el cuadro, sin embargo, si la idea no se asentara en el lienzo, en realidad no existiría el cuadro. Así, únicamente cuando la idea se ve plasmada es que existe la obra. Pero, además, desde esta perspectiva, una pintura no podría existir sin antes haberse considerado como idea, por tanto, lo bello, estaría, en este caso, determinado a ser expresado de modo sensible. En el caso del cuadro, la manifestación sensible sería el lienzo pintado; en una obra musical estaría en los sonidos producidos por los instrumentos y la voz; en la escultura se encontraría en la roca o materia labrada, etc.

Por otra parte, es importante que el docente haga notar a los alumnos que, los criterios que proporciona Hegel sobre lo bello, atienden a una teoría y contexto específicos, y que es posible encontrar muchos otros más en otros autores.

5ª. Sesión: La habilidad y la excelencia en la obra de arte

Consideraciones iniciales

La intención primordial de esta sesión es la de reforzar la noción de arte como habilidad en el hacer, ello a partir del descubrimiento de algunos elementos indispensables para la realización artística, a saber, la necesidad de un material de trabajo, de una idea, de una intencionalidad, de herramientas y de reglas para trabajar. Para lograr lo anterior se proponen actividades quínticas donde el alumno pueda crear alguna escultura en yeso y una figura en papel con piezas del Tangram.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Antiguo rompecabezas de origen chino basado en figuras geométricas.

Aprovechando las producciones de los estudiantes, se propiciará la oportunidad de compararlas y ver cuáles de ellas son superiores a las demás y en qué radica dicha superioridad. Con ello se introducirá al alumno a la comprensión del concepto de excelencia.

Primer momento: Encuadre. Actividad auditiva

Se iniciará señalando el objetivo siguiente: El alumno identificará algunos elementos que se suelen asignar a la obra de arte los cuales se relacionan con la habilidad y la excelencia.

Se realizará un breve repaso de lo visto durante las clases anteriores a manera de refuerzo, el cual tiene como intención ubicar al alumno en el tema a tratar. En el repaso se hará hincapié de los siguientes aspectos:

- La estética como el estudio del vasto mundo de lo bello, específicamente la obra de arte.
- El arte como lo creado por el *espíritu*.
- El arte como hacer con habilidad, es decir, con facilidad.
- El arte como lo creado por el hombre con habilidad y con belleza.
- Lo bello como la manifestación sensible de la idea.

Para realizar este repaso se recuperarán los conocimientos previos por medio de una lluvia de ideas. Si el docente lo considera conveniente podrá recordar a los alumnos algunas de las opiniones expresadas por ellos en las sesiones anteriores.

Posteriormente, se presentarán algunas interrogantes a manera de cuestionario, las cuales tienen como intención invitar a los alumnos a la reflexión sobre el tema de la habilidad. Las preguntas son:

- a) ¿Es verdad que la habilidad se puede adquirir?
- b) Si es verdad, entonces ¿Cómo adquirimos la habilidad?

c) ¿El conocimiento de las reglas empleadas para crear un tipo de arte son suficientes para volvernos hábiles en el hacer?

Planteadas las anteriores, se tendrá un tiempo para escuchar y reflexionar las distintas respuestas, además, se dará la instrucción de anotarlas en sus hojas de trabajo.

Segundo momento: actividad quinestésica

A fin de que los alumnos puedan reflexionar y descubrir algunos aspectos relacionados con la creación artística, se requerirá la realización de una actividad quinestésica en la cual puedan, a partir de la realización de una escultura en yeso y la elaboración de una imagen con un *Tangram*, descubrir algunos elementos necesarios para la producción artística. Tanto el bloque de yeso como el *Tangram*, deberán ser proporcionados por el docente para agregar un elemento sorpresa y ser solicitados con anticipación.

Para orientar esta actividad en la que los alumnos no sólo reconocerán la habilidad en el hacer haciendo, sino además, descubrirán nuevos elementos de la obra de arte, el docente sugerirá lo siguiente:

- a) -Supongamos que todos ustedes quieren ser escultores.
- b) -Conjeturemos que la única regla que deben aprender para poder ser escultores es la siguiente:
 - Para esculpir algo en piedra, únicamente necesitas quitarle pequeños trozos a la piedra e ir dándole forma.
- c) -Admitamos ahora que con esta regla puedes hacerte hábil en la escultura y ya puedes esculpir tu primera obra.
- d) -Si es así, entonces, ya pueden realizar una escultura. De modo que la actividad siguiente consiste en que realicen en un tiempo de 20 minutos una escultura.

En este instante el docente solicitará que se inicie la actividad, pero sin haber proporcionado material alguno para su realización, ni dará pistas acerca de aquello que deberán esculpir. Todo ello con la finalidad de que el alumno descubra por su propia cuenta algunos elementos propios de la obra de arte.

d) De acuerdo con la reacción de los alumnos a la solicitud de esculpir algo, el docente irá proporcionando los materiales necesarios para su realización al tiempo que, junto con aquéllos, irá realizando una reflexión sobre el hecho de que para tener habilidad en el hacer no basta con conocer las reglas necesarias, sino que además es necesario contar con los materiales apropiados para cada creación. Es importante que cuando los alumnos pregunten qué esculpirán, se retome la noción de belleza de Hegel vista en las sesiones anteriores según la cual, lo bello es la idea realizada, esto servirá de refuerzo a su aprendizaje. Si por alguna razón ningún alumno preguntara qué se debe esculpir, el docente habrá de buscar la manera de propiciar la duda, de tal manera que se note la necesidad de una intencionalidad en la creación de toda obra de arte, asimismo, podrá hacer notar que difícilmente se llega a crear de manera azarosa.

e) Una vez que hayan terminado con su creación en yeso, el docente habrá de entregar a cada alumno un *Tangram* de papel bond, previamente recortado y revuelto. Inmediatamente después indicará que dichas piezas ordenadas de manera correcta forman la imagen de una obra de arte y que su labor es descubrirla. Se indicará, además, que a fin de evitar que las piezas se muevan se les entregará una hoja de papel bond y pegamento para que, cuando consideren que ya han descubierto la obra, la peguen y no se mueva. En todo caso, el docente proporcionará pegamento y una hoja de papel bond de distinto color al del *Tangram*.

Cuando todos los alumnos hayan terminado la actividad, se pedirá que anoten un nombre a la imagen que formaron.

f) Terminadas ambas actividades el docente habrá de analizar la importancia que la idea tiene en la elaboración de una obra de arte. Para ello, puede cubrir con pegamento una hoja de papel y lanzar sobre ella un grupo de piezas de *Tangram* a fin de que se adhieran de

manera azarosa. Inclusive puede señalar que esa era la verdadera obra que se formaba con las piezas. Esta acción podrá ayudar a reflexionar sobre la intencionalidad de la obra de arte.

g) El docente profundizará sobre el hecho de que la habilidad en el hacer, si bien se puede adquirir, no depende únicamente del conocimiento de reglas, sino que es necesario la práctica para adquirir la habilidad. En esta perspectiva, resaltaré que no es suficiente con tener habilidad en el hacer, sino que se requiere también de creatividad, de herramientas, de materiales apropiados para su realización y de una concepción de lo que es el arte.

Tercer momento: actividad auditiva-quinestésica

A continuación, el docente pedirá que sean presentadas ante el grupo cada una de las obras creadas, además, indicará que se observe con atención cada una de ellas a fin de señalar ¿cuál de todas es superior a las demás? Esto permitirá introducir a los alumnos en la noción de excelencia.

Concluidas las presentaciones individuales, el docente solicitará que cada alumno elija de entre las esculturas y imágenes formadas con el tangram, la obra que considere superior a las demás y que anote en sus hojas de trabajo tanto el nombre de la obra seleccionada como los motivos por los cuales considera que es superior.

Por último, se recolectarán las obras realizadas en el aula a fin de tenerlas como evidencias y se pedirá los alumnos que investiguen el material o materiales empleados en la realización de la obra de arte elegida para trabajar en el curso.

Aspectos disciplinares

Bosanquet señala que “Entre los antiguos, la teoría fundamental de lo bello estaba enlazada con las nociones de ritmo, simetría y armonía de partes; en una palabra, con la fórmula

general de unidad de la variedad.”¹⁰¹ Lo cual podría entenderse como unidad de lo diverso, donde lo diverso contiene elementos diferentes. Pues bien, las actividades de esta sesión, tienen como intención llevar a los alumnos hacia esa noción de unidad de la variedad, que está relacionada con las nociones de ritmo, simetría y armonía, las cuales se encuentran en la obra de Hegel y que se relacionan con su noción de belleza, por lo que habrán de ser analizadas en las siguientes sesiones.

Consideramos que las actividades propuestas en esta reunión aportan a los alumnos no sólo algunos aspectos elementales de la creación artística, sino que, además, brindan la oportunidad de comparar las diferentes creaciones, con lo cual, se puede empezar a buscar aquellos aspectos que hacen bellas a unas creaciones y a otras no tanto. Pensamos que las nociones de ritmo, simetría y armonía, necesitan ser descubiertas por los alumnos a partir del ejercicio de comparación y de lectura filosófica, por tal motivo, lo primero que debemos hacer es interesarlos en la creación artística y motivarlos a buscar los conceptos que permitan explicar por qué unas creaciones son superiores a otras, en todo caso, por qué son bellas unas y otras no. El docente habrá de brindar la lección con la intención de motivar a los alumnos a buscar razones, y no con la finalidad de otorgar respuestas acabadas.

6ª. Sesión. Excelencia en el arte

Consideraciones iniciales

La sesión siguiente está encaminada a buscar que el alumno comprenda las nociones de simetría, regularidad y armonía mencionadas en la obra de Hegel. Para ello se habrá de enlazar la lección con las dos anteriores durante el repaso. El docente habrá de recordar que se descubrieron algunos aspectos relacionados con la obra de arte a partir de la realización de algunas esculturas, y que se compararon y eligieron las consideradas como superiores, pero que nunca se mencionó de manera concreta qué las hacía superiores. Esta aclaración dará la pauta para seguir reflexionando sobre el tema, sólo que en esta ocasión se realizará a partir de la observación de imágenes arquitectónicas proyectadas en *power point*.

¹⁰¹ Bernard Bosanquet, *Op. Cit.* pág. 11.

La segunda parte de la reunión habrá de dedicarse a la lectura de la obra de Hegel, con lo cual se procurará brindar un sustento teórico a las distintas opiniones vertidas por los alumnos; es muy importante que el docente prepare el material a leer en fotocopias a fin de evitar retrasos en la ejecución de las actividades.

Primer momento: Encuadre. Actividad visual y auditiva

El docente presentará el objetivo que es: El alumno reconocerá los elementos que pueden orientar la comprensión de lo bello a partir de la noción de excelencia, específicamente, la regularidad, la simetría y la armonía.

El docente realizará una introducción de carácter visual y auditivo al inicio de la sesión, en ella se brindará un breve repaso de lo logrado hasta el momento. En todo caso, si el docente lo considera prudente, el repaso puede realizarse a partir de una lluvia de ideas.

Segundo momento: Lo bello en la arquitectura. Actividad visual

El docente presentará un conjunto de imágenes de obras arquitectónicas de diferente índole recuperadas de internet, ello con la intención de que el alumno pueda comparar y señalar cuál o cuáles de ellas son superiores a las demás. Para ello, se pedirá que se responda por escrito a dos preguntas: ¿Cuál o cuáles de las obras presentadas, puede ser considerada superior a las demás? Y ¿En qué radica dicha superioridad? La presentación habrá de repetirse para que los alumnos puedan observar con mayor detenimiento las imágenes.

Al término de la actividad se comentarán las diferentes respuestas obtenidas, asimismo, se pedirá a los alumnos que expliquen qué elementos hacen superior a una obra sobre las otras. Es conveniente que se cuestionen las participaciones a fin propiciar la duda en los alumnos y motivarlos a la búsqueda de más información.

Tercer momento: actividad lecto-escritora

Tras el análisis anterior y con la finalidad de presentar a los alumnos elementos teóricos permitan comprender lo que es la belleza y la de superioridad o excelencia, el docente

repartirá a los alumnos copias de la obra de Hegel, denominada *Lecciones sobre estética*, específicamente la pág. 37.

Se solicitará la lectura del material proponiendo una cuestión guía, a saber, ¿Qué es lo bello para Hegel? El enunciado que se esperaría obtener es el siguiente: “[...] es la fuerza que se despliega armónicamente ante nuestra vista [...] la armonía realizada.”¹⁰²

Los alumnos anotarán sus comentarios en sus hojas de trabajo. Posteriormente se recopilarán de modo verbal las respuestas de los alumnos y se reflexionará sobre ellas.

Acabada la actividad anterior, nuevamente se presentarán las imágenes para que a partir de lo leído se pueda indicar cuáles de las obras son bellas y cuáles no, es decir, cuáles son armónicas. En cualquier caso, el docente habrá de mencionar que la noción de excelencia tiene mucho que ver con el hecho de que una obra tenga armonía y otras no, o que tengan mayor o menor armonía entre ellas, a la par, se podrá repetir la presentación pidiendo que se señale cuál o cuáles de las imágenes presentadas pueden verse como excelentes.

Es importante que al terminar la actividad se siembre en los alumnos la duda acerca de qué es la armonía, ello toda vez que la sección leída de Hegel no lo menciona.

Cuarto momento: actividad visual-auditiva

Con la intención de mostrar lo difícil que es definir lo bello, el docente problematizará a partir de la presentación de imágenes de sucesos desagradables a la vista y se preguntará si lo observado es bello o no y por qué. Es importante que las imágenes contengan situaciones que moralmente no suelen ser aceptadas, como asesinatos o masacres, ello con la intención de que el alumno emita su juicio a partir de ello más que de la imagen misma.

Terminada la presentación, se interpelará a los alumnos lo siguiente ¿Piensan que todo lo observado es bello? Se recuperarán algunas respuestas sin realizar comentario

¹⁰² Georg W. Friedrich Hegel, *Op. Cit.*, pág. 37.

alguno y sobre todo sin desmentir las opiniones señaladas. Posteriormente, cuestionará sobre los motivos por los cuales no se considera bello lo presentado. En todo caso, se recuperarán nuevamente los comentarios sin realizar comentarios.

A continuación, se volverán a presentar las imágenes anteriores pero esta vez, alternadas con pinturas en las que se representen situaciones similares. Terminada la presentación se volverá a interrogar ¿Todo lo presentado es bello? De tal manera que se coloque al alumno en un conflicto, a saber, cómo distinguir lo bello en la obra de arte cuando ésta refleja situaciones moralmente rechazadas.

Es papel del docente, en este caso, reflexionar sobre la incidencia de lo ético en nuestros juicios estéticos, es decir, cómo afectan nuestros valores a nuestros juicios sobre lo bello. No es el objetivo primordial de esta sesión abordar el problema a profundidad sino tan sólo presentarlo. Lo importante es que al terminar la presentación el docente vuelva a cuestionar a los alumnos ¿en qué radica lo bello?

Quinto momento: actividad lecto-escritora y visual

Luego de sembrar más dudas a los alumnos, se recuperará lo dicho por Hegel respecto a que lo bello es la armonía realizada. Se indicará la necesidad de responder a la interrogante ¿Qué es la armonía? Para poder responder ¿Qué es lo bello?

Dado lo anterior, el docente repartirá copias de la obra de Hegel donde se analizarán los elementos de lo bello, a saber, la regularidad, la simetría y la armonía. Específicamente las páginas 61 y 62 de la obra mencionada.

Se pedirá a los alumnos que identifiquen en qué consiste la regularidad, la simetría y la armonía a partir de la lectura individual, anotando sus respuestas en las hojas de trabajo. Se dará un tiempo de 15 minutos para ello.

Posteriormente, se recolectarán y comentarán las diferentes respuestas haciendo hincapié en el hecho de que las características de lo bello pueden ir más allá de la valoración ética, en el entendido de que es posible que una obra sea bella aunque represente

algo que éticamente es reprobable. Es decir, que posea regularidad, simetría y armonía aunque para nosotros sea éticamente mal visto lo representado.

Por último, se proyectarán algunas imágenes que permitan comprender visualmente en qué consisten cada una de las nociones mencionadas. El docente guiará la reflexión en las imágenes visualizadas. Al terminar se recolectarán las hojas de trabajo con los elementos aprendidos durante la clase.

Aspectos disciplinares

De acuerdo con la obra de Hegel “La regularidad consiste, en la igualdad, o, más bien, en la repetición igual de una forma única, siempre la misma.”¹⁰³ Lo anterior, en el arte, significa la aparición de una misma figura que se repite de manera constante durante su ejecución; por ejemplo, en la música es muy común que en una pieza musical se repita un mismo patrón de ejecución donde se mantiene la misma duración y distancia entre las notas, ello se identifica de modo común en los estribillos de las canciones. En la pintura, la regularidad tiene que ver con figuras que se suelen repetir dentro de la misma, por ejemplo, en las pinturas de Vincent Van Gogh, los trazos suelen ser regulares pues siguen la misma figura.

En lo que compete a la simetría el autor menciona que

“En ella la igualdad se suma a la desigualdad, y en la identidad pura y simple aparece la diferencia que la rompe. Así se forma la simetría. Consiste en que no hay en ella solamente repetición de una forma igual a sí misma, sino combinación de esta forma con otra de la propia especie, igual a ella y a la primera.”¹⁰⁴

En el arte, la simetría puede verse como un cambio de dirección de la figura, por ejemplo, cuando en un triángulo equilátero trazamos una línea perpendicular en el centro de su base, se distinguen dos triángulos con las mismas medidas pero de distinta dirección. La simetría

¹⁰³ *Ibíd.*, pág. 57.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, pág. 58.

se vislumbra sobre todo en objetos de la naturaleza como las mariposas y los mismos seres humanos.

Por último, la armonía, para Hegel tendría que ver con el “[...] acuerdo en medio de las diferencias.”¹⁰⁵ En el arte esto tiene que ver con la concordancia y necesidad que mantienen las partes con el todo, y que a pesar de encontrarse elementos diferentes entre sí, no es posible prescindir de ellos pues cada uno es vital para la obra en la medida que la completa. En la música, las notas musicales Do, Mi y Sol, son diferentes entre sí, sin embargo, cuando se interpretan juntas forman un acorde de Do Mayor que armónicamente es grato al oído, así, la obra musical en su totalidad es una unidad de las diferencias. En la pintura, los colores se intercalan de tal manera que son gratos a la vista y cada imagen tiene su razón de ser respecto a la totalidad y es imprescindible.

Respecto a la cuestión de la incidencia de lo ético en lo estético, es conveniente resaltar que es muy común hacer equivalentes los conceptos de bueno y bello, cuando en realidad el primero atiende a cuestiones morales, mientras que el segundo apela a cuestiones de la percepción sensible. En este caso se recomienda utilizar el capítulo II de la obra de Bernard Bosanquet, donde se menciona que la palabra belleza o lo bello nunca han sido utilizadas con “[...] un significado perfectamente exento de confusión con la verdad o la bondad [...]”¹⁰⁶ sobre todo en Platón.

7ª. Sesión: Inicio de la redacción del trabajo final

Consideraciones iniciales

Esta sesión es de vital importancia para el curso, en ella el alumno habrá de trabajar sobre todo en la redacción inicial de su trabajo final. Para ello habrá de recurrir a los elementos brindados durante las seis sesiones anteriores. El docente procurará tener a la mano hojas suficientes para que los alumnos puedan trabajar. Asimismo, habrá de acompañar a los alumnos durante la toda la clase de manera individual aclarando dudas, pero evitando

¹⁰⁵ *Ibid.*, pág. 62.

¹⁰⁶ Bernard Bosanquet, *Op. Cit.*, págs. 18-29.

juzgar las ideas a fin de que el alumno pueda expresarse con libertad. Es menester señalar que esta reunión tendrá un carácter, primordialmente, lecto-escritor.

La sesión está pensada con la intención de que el docente pueda acompañar a los alumnos de manera individual en su trabajo. Es una oportunidad para conocer la manera como trabajan y las dificultades con que se encuentran, igualmente, permite que el alumno se sepa acompañado en su hacer y pueda aclarar dudas que, por lo general, no tiene oportunidad de expresar cuando trabaja solo.

Primer momento: encuadre

El docente plantea el objetivo de la sesión: Justificar con los elementos aprendidos durante el curso por qué la obra que elegimos es una obra de arte.

A continuación, el docente realizará un repaso de las clases a partir de los comentarios de los alumnos respecto a lo visto la clase anterior y sus impresiones al observar las imágenes presentadas por el docente. Se inquirirá a los alumnos si alguna vez habían reflexionado sobre dicha situación de relación de la obra de arte con lo ético y qué conclusiones pudieron obtener al respecto.

Segundo momento: actividad auditivo-visual

Después de lo anterior, y con la finalidad de ir preparando el trabajo final solicitado, el docente habrá de presentar en *power point* las imágenes de la sesión anterior donde se aprecian algunos ejemplos de la regularidad, la simetría y la armonía de acuerdo con la obra de Hegel.

Inmediatamente después, se realizará un breve repaso de todo lo visto durante el curso a fin de que el alumno tenga noción de aquello que puede emplear para realizar su trabajo.

A continuación el docente recordará a los alumnos la manera como se acordó evaluar las nueve sesiones, a saber, con un ensayo donde se justificara por qué la obra elegida puede ser considerada una obra de arte.

Se pedirá a los alumnos que inicien la redacción de su trabajo a partir de algunas preguntas guía que se presentarán en *power point*. Se mencionará que se cuenta con el resto de la clase para ello y que no se trata de terminar el trabajo en el salón, sino de empezarlo a fin de aclarar dudas que puedan surgir. Es menester que se mencione que el docente se acercará a cada estudiante a fin de aclarar dudas.

Guía para la redacción del trabajo final

El docente explicará que en el trabajo se procurará responder a las siguientes cuestiones:

a) Presentación de la obra que elegida:

¿Cómo se titula la obra?

¿Quién es el autor (breve biografía)?

¿En qué año fue creada?

¿Qué tipo de obra es (escultura, pintura, etc.)?

¿Qué materiales se emplearon para su creación?

b) Justificación teórica de la obra elegida a partir de la definición de arte lograda.

¿Es creada por el hombre?

¿Dónde se muestra la habilidad en el hacer?

¿Qué elementos de ella nos pueden mostrar su excelencia?

- regularidad

- simetría

- armonía

c) Interpretación de la obra elegida. Desde la perspectiva personal, qué es lo que la obra quiere mostrar a los espectadores y por qué quiere mostrar eso.

Al presentar la guía, el docente aclarará que el tercer punto debe quedar pendiente debido a que se tratará el tema en las siguientes sesiones.

Tercer momento: actividad lecto-escritora

Presentada la actividad a realizar, se solicitará a los alumnos que inicien la redacción de su trabajo.

Durante todo el proceso de redacción el docente habrá de visitar el lugar de cada uno de los alumnos para notar su avance y apoyar en las dudas que pudieran aparecer. Es importante no hacer juicios de valor sobre los trabajos, pues no es la finalidad el calificar, sino el de orientar.

Al finalizar la sesión, se recolectarán los avances realizados en las hojas de trabajo. En todos los casos, se buscará hacer conciencia sobre la necesidad de buscar la información que complemente su trabajo.

Aspectos disciplinares

Menciona Bosanquet que “No hay ninguna definición de belleza de que pueda decirse que haya sido objeto de universal aceptación.”¹⁰⁷ Sin embargo, hace mención de la necesidad de colocar sobre la mesa aquélla que de manera personal se sigue. En nuestro caso, la belleza ha sido analizada desde la perspectiva hegeliana donde lo bello termina siendo la unidad de la diferencia. De él se han retomado los conceptos de regularidad, simetría y armonía con los cuales hablamos de lo bello y, particularmente, de lo bello en la obra de arte. Así, el arte lo hemos concebido como lo creado por el hombre pero con habilidad y excelencia, donde la excelencia deriva de la regularidad, la simetría y la armonía. Somos conscientes del hecho de que la definición puede tener carencias o limitaciones, sin embargo, creemos que en este camino se puede motivar al alumno a la reflexión y búsqueda de más elementos. Por tal motivo, el docente debe resaltar la

¹⁰⁷ *Ibíd.*, pág. 11.

necesidad de no aceptar de manera acabada todo lo que se ha realizado sino que conviene buscar más información en otros autores.

La revisión del docente, por tanto, no está encaminada a obtener respuestas únicas ni predefinidas, sino a acompañar al alumno indicándole, cuando afirme algo sin justificación, la necesidad de argumentar sus ideas a partir de la reflexión de ellas.

8ª. Sesión: Los puntos de vista de la contemplación según Kainz

Consideraciones iniciales

En esta ocasión se retornará la segunda sesión de la *clase multimodal* en que se contemplaban las imágenes de los alumnos. Pero ahora se analizará dicho tema a partir de la obra de Friedrich Kainz. Con este retorno se busca que los alumnos se den cuenta de que existen otras maneras de ver la estética.

El docente tendrá especial cuidado en señalar el cambio de teoría respecto a lo visto hasta ese instante con Hegel.

Los tres modos de acercarse a la obra de arte, que señala Kainz, son los aspectos que nos interesa resaltar en esta lección. Posterior a ello, se incursionará en el tema de la interpretación de la obra de arte.

Primer momento: encuadre. Actividad auditiva y visual

Se presentará el siguiente objetivo: El alumno identificará el papel del espectador como intérprete frente a la obra de arte desde la teoría de Friedrich Kainz.

Objetivos particulares:

- Comprender qué es el espectador y qué es la interpretación.
- Identificar las diferencias entre los puntos de vista teórico, práctico y estético en la contemplación según Kainz.

El docente realiza un breve repaso de lo alcanzado durante las anteriores sesiones, resaltando que se ha concentrado la actividad en la obra de Hegel. En esa línea, habrá de comentar el cambio de perspectiva y retorno al tema inicial de la contemplación, pero desde el pensamiento de Friedrich Kainz. Para realizar lo anterior, el repaso habrá de realizarse empleado una presentación en *power point*.

Segundo momento: actividad auditiva

El docente explicará cómo es que el artista crea para otros y no sólo para sí mismo, es decir, para el espectador. Asimismo, señalará cómo es que toda obra de arte, al desprenderse del artista, genera en el espectador diferentes interpretaciones de ella. Al respecto, se comentará cómo es que la obra de arte despierta diferentes emociones en el espectador generando sentimientos y reflexiones diferentes sobre ella.

Introducido el alumno en el tema, se recuperarán los conocimientos previos respecto a lo que es la interpretación, ello a partir de la pregunta ¿Qué es interpretar? De ello se solicitará que anoten las respuestas en sus hojas de trabajo.

Posteriormente, el docente profundizará en el concepto de interpretación como un hacer salir lo oculto, como un acto de extraer de la obra aquello que no está a la vista. Para ello el docente habrá de presentar brevemente, la noción de interpretación de Michael Foucault, según la cual siempre existe la sospecha de que algo está oculto detrás de lo observado.¹⁰⁸

En este camino, el docente establecerá un vínculo entre el concepto de contemplación y el de interpretación, haciendo notar la relación que existe entre uno y otro.

¹⁰⁸ Cfr. Michael Foucault, *Crítica a las técnicas de interpretación de Nietzsche, Freud y Marx*, Antigua Casa Editorial Cuervo, Buenos Aires, págs. 5-7.

Tercer momento: actividad auditivo-visual

Advertido el alumno de la necesidad de regresar al tema de la contemplación, el docente presentará dos imágenes relacionadas con la obra de Kainz, pero mencionando únicamente que se presentarán para su contemplación. Las imágenes a presentar deberán ser la de un bosque verde y la de una casa en llamas. Al terminar la presentación se pedirá a los alumnos que respondan en sus hojas de trabajo lo siguiente:

- a) ¿Qué observaste en la imagen número uno?
- b) ¿En qué pensaste cuando observaste esa imagen?
- c) ¿Qué observaste en la imagen número dos?
- d) ¿En qué pensaste cuando observaste esa imagen?

Al término de la presentación se solicitará a los alumnos, por medio de una lluvia de ideas, que compartan sus impresiones respecto a las imágenes presentadas.

Cuarto momento: actividad auditiva-lecto-escritora

A continuación, el profesor hará una breve presentación de la bibliografía Kainz a fin de introducir a los alumnos a la lectura de su obra. Posteriormente realizará una actividad en la que los alumnos puedan descubrir algunos de los elementos de su pensamiento, específicamente, los concernientes a los diferentes puntos de vista en la contemplación.

A fin de realizar la actividad, el docente repartirá las copias del texto de Kainz titulado *Estética*, concretamente de las páginas 27 a la 30. En seguida se pedirá que las lean y contesten en sus hojas los siguientes cuestionamientos:

- a) ¿Cuáles son los puntos de vista que considera Kainz se pueden adoptar frente a los objetos?
- b) ¿En qué consiste cada uno de los puntos de vista que señala Kainz?

Después de realizada la actividad anterior, se invitará a que de manera voluntaria algunos alumnos expongan sus respuestas. Asimismo, se comentarán los tres puntos de vista señalados por Kainz a fin de aclarar las dudas que se pudieran presentar.

En seguida, se pedirá a los alumnos que contesten en su hoja de trabajo la siguiente interrogante: ¿Qué punto de vista adoptaste frente a las imágenes presentadas y por qué piensas que fue así? Igualmente, se recopilarán y comentarán algunas de las respuestas.

Al término de esta actividad, se pedirá al alumno que reflexione sobre el punto de vista que adoptó frente a la obra con la cual ha trabajado y que explique cuál fue la razón de haberla observado de ese modo.

Posteriormente, se regresará al tema de la interpretación, señalando que la manera en que nos acercamos a la obra de arte puede influir en la forma como la interpretamos. Y que por ello es conveniente volver a contemplar la obra, procurando hacerlo con un punto de vista estético, para su posterior interpretación.

Asimismo, indicará cómo es que nosotros sospechamos que la imagen encierra algo que no está a simple vista, sino que se encuentra de algún modo oculto. Por ello es que realizamos una interpretación de lo que observamos. Más para poder interpretar la obra, es menester que adoptemos un punto de vista estético en el inicio. Que la contemplemos por ella misma sin ninguna otra intención que el espectáculo que ella ofrece.

Finalmente, se solicitará a los alumnos que para la próxima sesión lleven al aula la obra elegida para cerrar el curso. Se solicita la obra para interpretarla, no obstante, no se les comunicará para que la interpretación que ellos logren sea lo más espontánea posible. Se recolectarán los trabajos realizados en el aula.

Aspectos disciplinares

Kainz señala tres puntos de vista a partir de los cuales se puede uno acercar a la observación de los objetos, a saber, el teórico, el práctico y el estético. Según el autor, el primero de ellos, es el que adoptan las personas que se acercan con intereses científicos, pues ellos buscan clasificar u encontrar alguna ley que explique algún fenómeno. El segundo, es el punto de vista de quien observa para encontrar alguna utilidad práctica en los objetos, su visión está dirigida al “qué puedo hacer con aquello”, o cómo solucionar alguna

situación. Según Kainz, estos dos puntos de vista dejan de lado lo bello en los objetos, pues su acercamiento es interesado. En cambio, el tercero, no tiene otra intención más allá de la contemplación del objeto, “¹⁰⁹[...] deja que su mirada se pose amorosamente [...]” De este modo, el autor quiere indicar cómo es que la mirada estética ha de ser desinteresada, en lo que concierne a la obtención de algún beneficio práctico. Así, el observador, habría de ver sin otro interés que la obra misma.

En esta ruta, la contemplación, en tanto mirada estética, sería un encuentro incondicional con la obra misma, donde el hombre se maravilla por lo que ella muestra y transmite. Quizás, como un dejar que la obra nos hable y nos revele sus secretos. Por ello es que, la interpretación, en esta sesión, habría de partir de la contemplación estética de la obra de arte, pues, desde ese punto de vista, se permitiría que la obra hablara y revelara al alumno lo que ella oculta.

Por otra parte, en lo que concierne a la interpretación, la perspectiva tomada es la que señala Michael Foucault respecto a la existencia de dos tipos de sospecha, la primera, “[...] qué el lenguaje no dice exactamente lo que dice.”¹¹⁰ Y la segunda, que “[...] el lenguaje rebasa la forma propiamente verbal, y que hay muchas otras cosas que nos hablan [...]”¹¹¹ Lo cual significa, por un lado, que existen varios tipos de lenguaje, y que ellos requieren interpretación, de ellos podemos mencionar los que emplean la arquitectura, la escultura y la pintura entre otros. Por otro lado, que todo aquello que nos habla no sólo expresa lo que a simple vista se presenta, sino que hay algo más, que sospechamos se nos quiere decir y que, sin embargo, está oculto, por lo cual se requiere de un ejercicio de interpretación a partir del cual se haga salir a la luz lo que se sospecha no está a la vista.

¹⁰⁹ Friedrich Kainz, *La esencia de lo estético*, en Adolfo Sánchez Vázquez, *Antología de textos sobre estética*, UNAM, México, 1996, pág. 27.

¹¹⁰ Michael Foucault, *Op. Cit.*, pág. 6.

¹¹¹ *Ibidem*.

9ª. Sesión. Interpretando la obra de arte elegida

Consideraciones iniciales

Esta sesión es la última de la *clase multimodal*, en ella se mantiene una tendencia lecto-escritora en el entendido de que se dará prioridad a la redacción de la interpretación de la obra elegida por cada uno de los alumnos. Para ello, el docente brindará un tiempo conveniente para que el alumno trabaje de manera individual. La lección abre el camino para un nuevo acercamiento al trabajo de los alumnos y la oportunidad para trabajar con ellos de manera individual acompañándolos en su hacer. Es importante que el docente lea lo que van escribiendo y trate de no corregir sus ideas sino de invitarlos a aclararlas.

Por ser la última parte de la *clase multimodal* es menester que el docente recuerde a los alumnos la fecha de entrega de sus trabajos y la fecha de entrega de las calificaciones, ello con la finalidad de aclarar dudas surgidas respecto a la evaluación.

Las obras elegidas por los alumnos, solicitadas en la reunión anterior, no habrán de ser presentadas de modo grupal, antes bien, se han pedido para que cada alumno pueda tenerlas a su alcance a la hora de interpretarlas.

Primer momento: encuadre

Se presentará el objetivo siguiente: el alumno redactará una interpretación de la obra de arte elegida.

El docente habrá de realizar un breve repaso, como en todas las sesiones anteriores, pero en esta ocasión se hará hincapié en el término del curso programado, ello para alertar a los alumnos sobre la necesidad de empezar a redactar su trabajo final.

El docente manifestará a los alumnos todo lo alcanzado durante las nueve sesiones trabajadas y sobre la atención que se ha procurado dar a cada uno de sus *estilos de aprendizaje* a fin de dinamizar la enseñanza de la filosofía y favorecer su aprendizaje.

Se repetirán nuevamente los elementos a considerar en la elaboración de su trabajo final, ello a manera de refuerzo. Y se les recordará que la información les fue mostrada en la primera de las nueve sesiones donde se realizó el reglamento de trabajo y, que además, se les envió por correo electrónico para que contaran con ella. Asimismo, se aclararán las dudas que pudieran aparecer respecto a la entrega del trabajo final.

Segundo momento: actividad auditiva y lecto-escritora

Ubicados los alumnos en el contexto que se presenta la última clase, se presentará el objetivo de la misma, a saber, la redacción de la interpretación de la obra elegida.

El docente solicitará a los alumnos que dediquen el tiempo restante para iniciar la interpretación de su obra, para ello les brindará las hojas de trabajo.

En tanto los alumnos trabajan, el docente habrá de asistir con cada uno de los alumnos para ver los avances y aclarar las dudas que se presenten.

Al final, se recogerán todos los trabajos realizados dejando a cada alumno la copia de lo realizado para que lo integren en su trabajo final. Conforme entregue cada alumno su hoja de trabajo, se le recordará de manera individual, que debe entregar su trabajo final en la siguiente reunión para su posterior revisión y evaluación.

Aspectos disciplinares

Desde la perspectiva de Michael Foucault “[...] la interpretación se ha convertido, finalmente, en una tarea infinita.”¹¹² En todo caso, en algo inacabado debido al hecho de lo fragmentado de ella. En este sentido, no existe una interpretación que pueda ser considerada como la única y exclusiva, antes bien, existirían tantas interpretaciones como sujetos intérpretes de algo. En este caso, las obras de arte, no tendrían una interpretación única que sirviera de criterio para evaluar las interpretaciones de los alumnos. Por tal motivo, no habrá de acercarse el docente a la lectura de los trabajos de los estudiantes con

¹¹² *Ibíd.*, pág. 14.

miras a obtener una interpretación similar a la propia, antes bien, se acercará con un punto de vista tal, que permita constatar que el alumno ha realizado un esfuerzo por acercarse a la obra e interpretarla, y que en ese esfuerzo a procurado justificar lo que interpretó. Por tal razón, cada interpretación habrá de ser evaluada por sí misma y no por lo que otras interpretaciones puedan decir. Tampoco se trata de que aceptar cualquier cosa solamente porque el alumno la afirma, antes bien, habrá que observar el esfuerzo que realiza por justificar lo dicho.

Con el párrafo anterior damos por concluida la estrategia de enseñanza planeada para llevarla a las aulas. No obstante, debemos tener presente que de acuerdo con nuestra definición de *clase multimodal*, la estrategia es sólo una parte de ella. Por tanto, es labor del docente la ejecución práctica de ella frente a los alumnos. Ante tal consideración nos hemos dado a la tarea de llevarla a las aulas, por lo que la *clase multimodal* como unidad es un hecho concretado. Por tanto, sólo hace falta informar sobre los resultados obtenidos. Para ello servirá el próximo inciso.

3. Informe de resultados y valoración de la propuesta en su conjunto

Este apartado se ha incluido con la intención de mostrar los resultados arrojados por la *clase multimodal*, cabe señalar que ellos han derivado del análisis de los instrumentos de evaluación mencionados anteriormente. De acuerdo con lo planteado en esta propuesta, nos hemos concentrado en los aspectos esenciales de ella. Por tal motivo, lo que haremos será mostrar, en principio, cómo la *clase multimodal* evitó caer en las *clases estereotipadas*, después, cómo se redujeron las *acciones rutinarias*, posteriormente, en qué medida se mejoró la enseñanza de la filosofía, y, por último, se presentará un apartado con las consideraciones finales surgidas de la instrumentación de la *clase multimodal*.

3.1 La *clase multimodal* evitó caer en las *clases estereotipadas*

A continuación abordaremos la cuestión correspondiente al distanciamiento de la *clase multimodal* respecto a las *clases estereotipadas*, este punto contemplará los elementos arrojados por el diagnóstico.

3.1.1 La diversidad del grupo

Al respecto, mencionaremos que se aplicó a nuestro grupo de trabajo el *test* de identificación de los *estilos de aprendizaje* al inicio de nuestra *clase multimodal* y se obtuvieron los siguientes resultados¹¹³:

Resultados del test de estilos de aprendizaje aplicado a los alumnos del CCH del grupo 669						
No.	Alumno	Puntaje obtenido				Estilo predominante
		Estilo visual	Estilo auditivo	Estilo lecto-escritor	Estilo Quinestésico	
1	Hernández Esqueda Carlos Daniel	23	27	16	14	Auditivo
2	Hernández Flores Alexis	21	26	16	18	Auditivo
3	Hernández Padrón Cesar	19	21	15	12	Auditivo
4	Hernández Ramos Angélica	22	22	25	13	Lecto-escritor
5	Huerta Sánchez Ana Karen	19	24	13	24	Quinestésico
6	Igual Desachy Francisco Miguel	18	23	18	21	Auditivo
7	Jiménez Rodríguez Jaime Octavio	25	25	15	13	Visual-Auditivo
8	Linares Pérez María Guadalupe	19	29	19	15	Auditivo
9	López Flores Kimberly	18	24	23	15	Auditivo
10	López García Ashley Samara	24	20	20	16	Visual
11	Luna Torres Giovanni	24	20	17	19	Visual
12	Martínez Romero Sergio Fidel	23	25	11	21	Auditivo
13	Mayorga Cuellar Hugo Gustavo	23	21	21	17	Visual
14	Medina Martínez Uriel Misael	20	21	21	18	Auditivo-Lecto-escritor
15	Mendoza Chavez José de Jesús	22	21	21	22	Visual-Quinestésico
16	Meza Ramírez Christian Jonathan	19	25	23	13	Auditivo
17	Morales Moreno Lesly Itzayana	0	0	0	0	
18	Muñoz Flores Víctor Jesús	22	25	18	15	Auditivo
19	Núñez Ortiz Pilar Eunice	16	25	17	23	Auditivo
20	Pérez Rojas Benjamín Adán	21	19	15	25	Quinestésico
21	Pineda Fernández Luis Raziél	22	15	19	25	Quinestésico
22	Ruiz Rodríguez María del Rosario	26	22	14	18	Visual
23	Sánchez Soto Luis Alberto	22	20	16	22	Visual-quinestésico
24	Segundo Nuñez Adrián	25	20	22	14	Visual
Totales		493	520	415	413	

¹¹³ Los alumnos que aparecen sombreados en la tabla no terminaron el curso. La alumna con calificaciones de cero, faltó el día de la aplicación del test.

Los resultados de la aplicación del *test*, nos permitieron constatar que hay diferencias en la forma de aprender de los alumnos, pero su principal aportación no se encuentra en ello, sino en el hecho de que el *test* nos permite reconocer con claridad cuál es el *estilo de aprendizaje* de cada alumno.¹¹⁴ Encontramos, pues, que los *estilos de aprendizaje* se distribuyen en el grupo donde se aplicó el *test* de la siguiente manera:

Estilo	Alumnos que lo poseen
Visual	5
Auditivo	10
Lecto-escritor	1
Quinestésico	3
Compartido con otro estilo	5

El *test* nos permitió identificar un *estilo de aprendizaje* predominante en el grupo, a saber, el *auditivo*, y al mismo tiempo, nos reveló que los alumnos que lo poseían no eran la mayoría en el aula, sino tan sólo un 50% del total. Por lo que, no era conveniente privilegiar de manera obvia las actividades de enseñanza acordes con dicho estilo.

Por otro lado, el instrumento nos brindó la oportunidad de cotejar que si bien los alumnos poseen un *estilo de aprendizaje* dominante, a pesar de ello, mantienen una relación constante con el resto de ellos, y que no son completamente ajenos a las actividades correspondientes a los estilos no dominantes. En este sentido, lo que constatamos fue la viabilidad de la propuesta de *clase multimodal* pues a partir de ella se atiende al cada *estilo de aprendizaje* en el aula en una manera más o menos equilibrada.

En general, la aplicación del *test* nos permitió reconocer la diversidad de *estilos de aprendizaje* en el grupo, y la necesidad de planear la enseñanza de la filosofía a partir del reconocimiento de la pluralidad de nuestros grupos. En todo caso, advertimos que la *clase multimodal* atiende a los diferentes *estilos de aprendizaje* al combinar actividades acordes con ellos.

¹¹⁴ Para muchas personas puede parecer evidente la afirmación de que los alumnos poseen diferentes *estilos de aprendizaje*, sin embargo, lo que no es evidente es qué *estilo de aprendizaje* posee cada alumno.

Un aspecto que debemos señalar respecto a la información obtenida en nuestro *test* consiste en el hecho de que el *estilo* menos predominante en el grupo haya sido el *lecto-escritor*, lo cual nos causó preocupación, ya que se habían considerado varias actividades lecto-escritoras. No obstante, durante las diversas sesiones nos dimos cuenta de que alternar ese tipo de actividades con otras acordes a diferentes *estilos de aprendizaje* facilitaba su realización.

3.1.2 La repetición y la monotonía

La instrumentación de la *clase multimodal* resultó ser favorable en lo concerniente a la repetición. Observamos que durante las nueve sesiones se mantuvo un constante dinamismo en el aula, ello en razón de que, al realizar varias actividades acordes con los *estilos de aprendizaje* se propició un cambio constante en el ambiente dentro del aula, de hecho, al final de las clases, varios de los alumnos se acercaban a preguntar -¿Qué vamos a hacer en la próxima clase? Inquietud propiciada por la variedad de actividades.

Dicha interrogante daba razón al mismo tiempo del efecto que causó entre los estudiantes la combinación de las actividades, ya que por un lado tenían curiosidad sobre lo que se realizaría y, por otro, así pensamos, tenían la preocupación de no poder adelantar lo que vendría en las siguientes sesiones. La *clase multimodal* propició, además, entre los alumnos un estado de expectativa, en el entendido de querer saber lo que se estudiaría en las siguientes sesiones. Esta situación favoreció su asistencia, debido a que no se tenía otra manera de saber lo que ocurriría más que presenciando la siguiente reunión.

Un aspecto que debemos mencionar, porque tiene que ver con la reducción de la monotonía en las clases, es el que concierne a la duración de las sesiones. Al respecto, diremos que la *clase multimodal* generó la sensación de que el tiempo se acortaba. Así, se advirtió que debido al cambio constante, el tiempo parecía fluir más rápido, no sólo para el docente sino también para los alumnos. Algunos de ellos, con sorpresa expresaban -¡A poco ya se acabaron las dos horas! -¡Ya se terminó la clase! -¡No me di cuenta de la hora! Ello nos permite expresar que la fluidez de la *clase multimodal* favorece la estadía de los alumnos y del docente en el aula al hacer más gratas y menos pesadas las sesiones.

3.2 La *clase multimodal* redujo las *acciones rutinarias*

En esta sección revisaremos lo ocurrido respecto a la reducción de las *acciones rutinarias* en el aula.

En primer lugar, diremos que las filmaciones revelan que las *acciones rutinarias* en el aula se redujeron de manera considerable. Observamos que la dinámica de la *clase multimodal*, mantiene a los alumnos activos y atentos a lo que ocurre durante cada sesión, por lo cual no tienen muchas oportunidades para realizar otras actividades. Notamos también, que salvo algunos casos especiales (necesidades fisiológicas), los alumnos no entraban y salían del aula, sino que permanecían en ella durante las dos horas.

La observación de las *filmaciones* muestra que el docente no requiere durante la *clase multimodal* recriminar a los alumnos para evitar las *acciones rutinarias*, antes bien, el cambio de una actividad a otra llama su atención hacia lo realizado en el salón de clases y rompe con las actividades distractoras que pudieran estar realizando. Esto implica una ventaja para el docente, pues no tiene que desgastarse pidiendo a los alumnos que pongan a atención, ni discutiendo con ellos sobre sus acciones. Aunado a ello, diremos que no se ve en la necesidad de sacar del salón a los alumnos ni de amenazarlos o sancionarlos para que dejen de realizar *acciones rutinarias*. Antes bien, el docente mantiene el orden en el aula proponiendo actividades y no mediante el ejercicio de una autoridad violenta.

Otro aspecto que debemos resaltar de lo observado durante la evaluación de la *clase multimodal*, concierne a la ruptura del hilo conductor de la clase. Al respecto hemos de manifestar que aunado a lo ya señalado, la reducción de las *acciones rutinarias* en el aula evitó, con un amplio margen, las interrupciones en las sesiones, con lo que el hilo conductor de la clase, su orden lógico, no fue interrumpido.

Por último, debemos mencionar que, a pesar de que las *acciones rutinarias* no se eliminaron del todo, no obstante, la reducción de ellas es significativa y benéfica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Al respecto diremos que se observaron algunos casos aislados de alumnos que platicaban entre sí, no obstante, ninguno de ellos

llegó a interrumpir las sesiones, antes bien, se terminaban rápidamente, sin embargo, no profundizaremos en esa cuestión, pues pensamos que no es la intención de ninguna propuesta, guiar a los alumnos a que permanezcan como petrificados en el aula. Lo que debemos rescatar es que la *clase multimodal* sí reduce las *acciones rutinarias* en la enseñanza de la filosofía y que evita la ruptura del hilo conductor que requiere la clase para alcanzar sus objetivos.

A continuación, debemos hablar sobre la mejoría que propició la *clase multimodal* en lo que concierne a la reflexión filosófica.

3.3 La *clase multimodal* favorece la reflexión filosófica

En esta sección, nos concentraremos en mostrar cómo es que a partir de la *clase multimodal* se vio favorecida la reflexión filosófica de los alumnos tomando como criterios para ello los elementos de la reflexión filosófica mostrados en el capítulo II. Asimismo, incluiremos fragmentos de los trabajos finales de los alumnos para evidenciar lo afirmado.¹¹⁵

3.3.1 Durante la *clase multimodal* los alumnos mostraron una actitud de apertura.

En general, durante las sesiones se observó en los alumnos una amplia disposición hacia los temas tratados. Ello se muestra en su participación atenta y dinámica en cada una de las actividades realizadas en el aula. Cabe mencionar que las actividades de carácter quinesésico fomentaron una mayor participación en el aula, sin que ello menguara el ánimo en el resto de las actividades. Ante tal contexto, la reflexión filosófica se vio favorecida toda vez que los alumnos se concentraban en las temáticas abordadas, y, ante la reducción de las *acciones rutinarias*, el hilo conductor de la clase se mantuvo permitiendo a los alumnos cuestionar sus propias ideas. El siguiente fragmento ejemplifica lo anterior:

Al principio, yo creía que la obra “La creación de Adán” era una obra de arte sólo porque me transmitía muchos sentimientos positivos y espirituales acerca de la

¹¹⁵ A fin de facilitar la lectura de los fragmentos rescatados de los trabajos de los alumnos, se han realizado algunas correcciones ortográficas y de puntuación.

religión pero, después de analizarla de nuevo, me percaté de que esta obra podría tener un mensaje oculto que ya no fuera tanto en pro al sentido religioso, así, comprendí que aunque el significado que yo había tomado de esta obra podría estar equivocado eso no implicaba que dejara de ser una obra de arte. Cabe señalar que durante el curso, con los aprendizajes que obtuve, en varios momentos dudé de que fuera en verdad la obra que elegí fuera una obra de arte, ya que al tener más herramientas críticas, nuevamente analicé la obra y vi que una verdadera obra de arte debía contener más elementos de los que yo había tomado en cuenta para decidir si era en verdad una obra de arte.¹¹⁶

3.3.2 La *clase* multimodal propició que los alumnos concentraran su reflexión en una temática concreta

Sobre esta cuestión, diremos que debido a que desde el inicio de la *clase multimodal* se planteó a los alumnos el tema concreto que habrían de resolver en sus trabajos, las discusiones en clase, así como los trabajos finales, se mantuvieron en esa línea. En general, los trabajos se concentraron en explicar por qué la obra elegida por ellos podía ser considerada una obra de arte. Es interesante resaltar que muchos de los alumnos eligieron obras ajenas a las denominadas bellas artes, razón por la cual su reflexión requirió de mayor esfuerzo. No obstante, los alumnos que eligieron obras famosas y reconocidas en la cotidianidad como obras de arte, no recurrieron a su fama para sostener la artisticidad de la obra, sino que, antes bien, se esforzaron por brindar argumentos. De cualquier modo, la temática dada se mantuvo en todo momento, pues no se trataba de buscar una obra de arte, sino de explicar por qué podía ser considerada como obra de arte. El párrafo posterior, muestra cómo el alumno se dispuso a solucionar un problema concreto:

Cuando el maestro Alejandro solicitó que trajéramos al salón de clases algo que nosotros consideráramos una obra de arte, fue un momento de duda para mí, pues al elegir la obra de arte usando a mi criterio de lo que es una obra de arte, sin pensarlo

¹¹⁶ Fragmento tomado del trabajo de Ashley Samara López García, titulado *Reflexión estética sobre la obra de arte La creación de Adán*.

elegí la obra titulada *La Gioconda* de Leonardo da Vinci, pero, después, al pensarlo claramente me gustó más la idea de saber si lo que tanto me gusta y apasiona, como lo es el manga de estilo japonés, podía ser considerada una obra de arte.¹¹⁷

3.3.3 La reflexión de los alumnos mostró el esfuerzo por fundamentar argumentativamente

Al respecto, es importante mencionar que uno de los hábitos más comunes de los alumnos es el de responder a los cuestionamientos que se les realizan afirmando de manera tajante, sin fundamentar argumentativamente lo que dicen, y que tiene por verdad lo que sostienen. Tocante a ello, es importante mencionar que la *clase multimodal* propició en gran medida un distanciamiento de esa forma de participar, antes bien, los alumnos se esforzaban por fundamentar argumentativamente, es decir, por dar razones sobre lo que pensaban. En los trabajos finales, se percibe el esfuerzo de muchos alumnos por encontrar la manera de justificar lo que afirman, sobre todo, por justificar argumentativamente por qué la obra que eligieron es una obra de arte. Asimismo, se percibe en muchos casos un giro en su forma de pensar, como un distanciamiento de las creencias que antes de la *clase multimodal* poseían respecto al por qué la obra que eligieron era una obra de arte. Veamos cómo dos de los alumnos de grupo se esfuerzan por argumentar sus ideas respecto a las obras que eligieron. El primero de ellos señala:

Como ya he mencionado, el cuadro está formado por dos personajes principales: Dios a la derecha y Adán a la izquierda, éstos están estirando un brazo hasta casi tocarse, representando “el toque de la vida”, pero, qué implica esta cercanía del hombre y Dios ¿querrá decir que somos casi iguales? O ¿Tal vez Miguel Ángel en lugar de hacer una obra en la que atribuye a Dios un gran poder se lo está disminuyendo a tal grado de decir que Dios y el hombre son casi iguales? Puede ser que la imagen represente únicamente la ayuda de Dios, y que él y el hombre estén más cerca, espiritualmente, de lo que se piensa y que está siempre a unos centímetros de nosotros.

¹¹⁷ Fragmento tomado del trabajo de Luis Raziel Pineda Fernandez, titulado *¿El manga obra de arte o simple dibujo?*

El segundo menciona:

La cara de la persona se ve que es de frustración, desesperación o pánico ¿será que algo lo agobia? Y, ¿por qué grita? Pareciera que en cierta forma que ese grito provocara que su cara llegara, en cierto modo, a deformarse; tal vez ese grito sólo fue un algo para sacar todo lo que lleva adentro.

Por otro lado, pudiera parecer que no sabe qué hacer; ya que hay un sendero de tras de él; tal vez tiene un problema muy fuerte y lo único que piensa es en suicidarse aventándose al precipicio; pero no es lo suficientemente capaz de hacerlo. Puede ser que su grito sea para llamar la atención de las personas que están detrás de él; quizás son sus familiares y lo que quiere es que lo ayuden, simplemente, que le pongan un poquito de atención, que le ayuden a salir de sus problemas.¹¹⁸

3.3.4 La *clase multimodal* propició que los alumnos no olvidaran los pasos de su propia reflexión

Este punto es muy importante, puesto que durante las sesiones se constató que los alumnos recordaban entre una sesión y otra la gran mayoría de los aspectos tratados. En los trabajos finales, el hecho de que los alumnos supieran cuál era la temática concreta a desarrollar, permitió que orientaran sus pensamientos hacia una conclusión concreta. Algo importante de resaltar, es que después de haber revisado los trabajos, al preguntar a los alumnos cómo los habían realizado, en general, solían recordar con claridad los pasos realizados, no obstante, expresaban que les costó mucho trabajo expresar sus ideas. El siguiente fragmento muestra cómo el alumno es consciente de haber mencionado antes la cuestión del equilibrio:

La armonía es notable en los juegos de la realidad, el lugar, los colores usados. A lo mejor es algo raro el cómo se ve, pero de alguna manera se muestra que no hay nada fuera de su lugar, como dije de manera absurda en el equilibrio, una mano dentro

¹¹⁸ Fragmento tomado del trabajo de María del Rosario Ruiz Rodríguez, titulado *Reflexión estética sobre la obra de arte El grito*.

del reloj. Entiéndase algo importante, que la armonía es la belleza en el arte o viceversa la belleza es una armonía. Y un objeto tiene armonía si no tiene nada fuera de su lugar. Como el artista trabaja con un tipo de arte llamado surrealismo es difícil saber que está fuera de lugar o si simplemente nada hay fuera de lugar.¹¹⁹

Otro de ellos refiere la cuestión de la nostalgia como algo que ya había señalado antes:

La canción, como dije, es muy nostálgica, pero hay una parte que cambia un poco en las notas, y es un tanto alegre, lo cual expresa la esperanza del autor de encontrarse con ese amigo que lo comprende, ese amigo que le hace falta, ese amigo perdido, esa alma que está vagando por algún lugar, y que está en su misma situación. Desde mi punto de vista, el autor expresa algo más allá de sus sentimientos, pues su obra es una canción que de inmediato te atrapa, tal vez por ello fue que al escucharla en un lugar tranquilo y sin ruido me atrapó, aun sin saber lo que decía, ya que al escuchar la música fue algo verdaderamente placentero y emocionante para mí.¹²⁰

3.3.5 La *clase multimodal* propicio una reflexión ordena donde se veían encadenados los pensamientos

Sobre este tema, es menester señalar que el logro alcanzado tiene sus limitantes, pues, a pesar de que muchos de los estudiantes en sus trabajos finales lograron apropiarse de un orden para su realización, donde entre una sección y otra se ve que hay una relación directa, en cambio, hay otros en los que, a pesar de notarse el esfuerzo por encadenar sus pensamientos, no logran del todo que haya una relación directa entre una sección y otra, pues entre párrafos se verifican cambios inesperados. Al respecto, sería importante incluir en la *clase multimodal* actividades que incidan directamente en este aspecto de la reflexión.

¹¹⁹ Fragmento tomado del trabajo de Luis Raziel Pineda Fernandez, titulado *¿El manga obra de arte o simples dibujo?*

¹²⁰ Fragmento tomado del trabajo de Víctor Jesús Muñoz Flores, titulado *Reflexión estética sobre la obra de arte "Wish you were here"*.

No obstante, es importante señalar que esta labor no es algo que se logre de inmediato, antes bien, es un proceso que requiere de constancia, por lo que los logros alcanzados tienen ya su propio valor. El siguiente fragmento muestra cómo el alumno va encadenando sus ideas:

Este mural tiene una combinación de pintura y relieve, para mí es una obra complicada ya que tiene una armonía entre los relieves y la pintura ya que no se exagera en ninguna de las dos, tiene un equilibrio y esto hace que se sienta una armonía al verla, ya que me da a entender muchas cosas tanto buenas como malas, una de las cosas buenas que proyecta es que el mural refleja a una mujer que pareciera que corre hacia un nuevo lugar, que es un lugar en el que ella sea tomada en cuenta; también se podría interpretar que está huyendo de algo o de alguien, bien pudiera ser que huyera de algún ratero o de un violador.¹²¹

3.3.6 La *clase multimodal* evitó que se dejaran muchos temas inconclusos

Quizás el aspecto más complicado de la reflexión filosófica está relacionado con la cuestión de los temas inconclusos. De hecho, difícilmente podemos encontrar obras filosóficas que no tengan algún tema sin resolver. En el caso de los estudiantes, se percibe con mayor claridad tal dificultad, ante la cual, la *clase multimodal* ha de buscar medios apropiados para reducir el número de temas inconclusos, pues sería exagerado pedir que se logre de manera absoluta. No obstante, en las revisiones de los trabajos se pudo hacer conciencia en los alumnos sobre la existencia de tales temas. Notemos en el siguiente fragmento, cómo el alumno se ve en la necesidad de explicar por qué dice que las virtudes se volvieron vicios:

En su parte central está el paraíso, pero un paraíso donde todas las virtudes se volvieron vicios, y digo vicios porque nos muestra personas que están en actos sexuales que nos podrían decir que hay lujuria, atrás de éstos, están unos hombres montados en diferentes bestias, quizá el autor está representando a las bestias

¹²¹ Fragmento tomado del trabajo de Luis Alberto Sánchez Soto, titulado *Reflexión estética sobre la obra de arte Hacia un nuevo amanecer*.

feroces de esa época (la edad media); por la parte de arriba, podemos ver otra vez a la misma persona que observaba, pero ahora podemos decir que es el mismo diablo con una mujer a lado, como obligándola a verse en un espejo que sujeta otro demonio; como representando a la soberbia y a la avaricia, vemos mucho oro alrededor de una fuente. Todo ello está sobre un jardín, que yo podría bautizar como el jardín prohibido (paraíso).¹²²

3.3.7 La *clase multimodal* brindó a los alumnos elementos filosóficos para integrar su reflexión

Al respecto, observamos que los alumnos integraron, en su trabajo final, como parte de sus argumentos, elementos de las temáticas tratadas en la sesiones. En ello se pudo advertir una asimilación de los nuevos conocimientos a lo que ellos previamente sabían. Mostraremos algunos fragmentos donde aparecen aspectos tratados en las sesiones, no obstante, es menester advertir que muchos de los párrafos ya señalados también los incluyen. El primero de ellos inicia con la cuestión de la habilidad e incluye la cuestión de la armonía y la belleza:

Hay una habilidad de parte de sus creadores al combinar música, danza y un libreto; hay una equilibrio en estas combinaciones en el cual fluye con ligereza y se refleja una armonía, “[...]es tal, que las diferencias entre los elementos no aparecen solamente como diferencias y oposiciones, sino como formando una unidad cuyos términos todos concuerdan interiormente.” Transmite la armonía y lo bello aun en medio del dolor que hay en la obra, y del sufrimiento que hay en el segundo acto.¹²³

El próximo párrafo revela una inclusión de los aspectos de la armonía y la regularidad:

¹²² Fragmento tomado del trabajo de Sergio Fidel Martínez Romero, titulado *Reflexión estética sobre la obra de arte El jardín de las delicias*.

¹²³ Fragmento tomado del trabajo final de Kimberly López Flores, titulado *Reflexión Estética Sobre la Obra de Arte “Giselle”*.

Al escuchar la canción, se escucha la armonía y la regularidad, las notas que lleva son diferentes pero concuerdan perfectamente para que suene bien, el compás no cambia, tiene el mismo ritmo, un ritmo lento, tranquilo pero hipnotizante.¹²⁴

3.3.8 La *clase multimodal* favoreció la reflexión filosófica en tanto interpretación

Como puede advertirse en los fragmentos tomados de los alumnos hay una marcada intención por interpretar sus obras relacionándolas con situaciones de la vida cotidiana. Se muestra en varios casos una intención de expresar aquello que las obras encierran y no sólo por describirlas. El siguiente fragmento amplía nuestra proposición:

Un árbol seco y a lo mejor podrido sostiene a uno de los relojes. El árbol es pequeño y de pocas ramas, sin hojas. Lo raro es que se encuentre en una playa. Ese no es su lugar de origen, tal vez por eso se secó o por eso se está muriendo. Él no tiene nada que hacer en un lugar al que no pertenece, así como la gente que se encuentra en un lugar en el que no debería estar sufre o no se acopla ¿será que eso es lo que quiere representar el árbol?¹²⁵

En suma, podemos decir que la *clase multimodal* favorece en gran medida el inicio de la reflexión filosófica de los alumnos con los criterios antes señalados, aunque todavía con las carencias propias de quien recién se incluye en dicha labor. Asimismo, señalamos que la *clase multimodal* promueve en gran medida la disposición de los alumnos hacia la filosofía, lo cual se manifiesta en la intención por realizar las actividades sugeridas y por el hecho de que intenten argumentar en sus trabajos de manera ordenada y conscientemente.

¹²⁴ Fragmento tomado del trabajo de Víctor Jesús Muñoz Flores antes citado.

¹²⁵ Fragmento tomado del trabajo de Adrián Segundo Núñez, titulado *Reflexión estética sobre la obra de arte La persistencia de la memoria*.

3.4 Consideraciones finales

Por último, mencionaremos algunas cuestiones relevantes, surgidas de la *clase multimodal*, las cuales consideramos pertinente señalar, sobre todo porque en ellas se manifiestan algunas de las dificultades encontradas para su realización y que no se habían considerado dentro de nuestro trabajo.

3.4.1 La planeación de una *clase multimodal* requiere más tiempo que su instrumentación

Se constató en la práctica, que a fin de lograr integrar en nuestra propuesta actividades acordes con cada uno de los *estilos de aprendizaje* las cuales, al mismo tiempo, mantuvieran una relación directa con los contenidos disciplinares, se requirió de mucho tiempo, el cual en promedio fue de tres horas. Ello aunado a la preparación del material didáctico que, por ejemplo, en el caso de la sesión destinada a la habilidad en el hacer requirió de al menos dos horas más para la elaboración de los rompecabezas (tangram) y de los bloques de yeso.

Pensamos que este factor puede causar mucho pesar a un docente si no constata las ventajas que brinda durante las sesiones. Al respecto asumimos que sería conveniente abordar la planeación de estas propuestas, partiendo de un trabajo colegiado en el que participen varios profesores, ello con la intención de dividir las tareas y hacer menos pesado el trabajo.

3.4.2 El problema de los costos

Uno problema importante, relacionado con la preparación de la *clase multimodal* tiene que ver con los gastos económicos que ella implica. La compra de materiales entre ellos, hojas, fotocopias, resistol, etc. Implican un gasto elevado, sobre todo si se considera aplicar la propuesta en más de un grupo. En este sentido, sería conveniente que el docente utilice, en el caso del CCH, todos los medios que la institución proporciona a los docentes a fin de no elevar los gastos. Otra opción sería la solicitud del material a los alumnos con una debida planeación a fin de evitar que pueda faltar en las sesiones.

3.4.3 La *clase multimodal* no soluciona todos los problemas en la enseñanza de la filosofía

Pudimos observar durante las sesiones, que existen muchos otros problemas relacionados con la enseñanza de la filosofía que requieren atención y no fueron considerados directamente por la propuesta. En este caso, juzgamos prudente resaltar la necesidad de que el docente conozca más opciones de enseñanza que atiendan a otros problemas, quizás por ese medio se avance todavía más. Si bien, la *clase multimodal* no soluciona todo, al menos contribuye, como se dice en el lenguaje coloquial, con un granito de arena a la mejora de la enseñanza de la filosofía. He aquí que debemos valorar los trabajos sugidos de la MADEMS porque con su apoyo podemos caminar sin sentirnos solos en esta labor tan compleja.

3.4.4 La *clase multimodal* requiere de un seguimiento puntual de los tiempos destinados a las actividades desde su planeación

En este sentido observamos que los alumnos comprometidos con la clase por el puente realizado con la ética en la consolidación de un reglamento del aula, se dieron a la labor de llegar puntuales, por lo que el compromiso del docente también aumentó, en el entendido de que debía estar al menos 10 minutos antes en el aula para preparar todos los materiales didácticos e iniciar las sesiones en los tiempos precisos. Esto podría significar una dificultad para muchos docentes, sobre todo para aquellos que atienden a otros grupos en horarios anteriores, porque la instalación de los proyectores, bocinas y otros recursos, implica mayor trabajo físico. No obstante, consideramos al respecto, que eso se puede resolver si dentro de la planeación se considera una actividad inicial y otra final para los alumnos, que deje un tiempo al docente tanto para colocar los materiales didácticos como para recogerlos.

3.4.5 Las herramientas pueden tomar el lugar de los contenidos

Hay un último elemento que no podemos pasar por alto por su relevancia, nos referimos concretamente al riesgo que implica poner en práctica una *clase multimodal* para cualquier profesor que considere prudente emplear la propuesta. Nos referimos a la alta posibilidad que existe, por la misma estructura de la *clase multimodal*, de darle prioridad a las actividades concretas más que a los contenidos, es decir, que nos desviemos del tema principal por analizar algún problema referente a la actividad empleada. Ello es un grave riesgo porque exige del profesor una concentración alta, en el entendido de que sea capaz de descubrir cuándo se empieza a desviar el hilo conductor. Ciertamente pueden surgir problemas serios al respecto que requieran de una explicación y profundización, sin embargo, el docente habrá de buscar la manera de abordar la cuestión sin salirse del camino trazado. En fin, se trata de que las actividades lleven a alcanzar los objetivos de la clase y no que sean el fin de ella.

3.5 Recapitulando

Después de haber recorrido un camino amplio, en el que delimitamos el problema concreto a resolver, que mostramos cómo se podía resolver, pasando por la especificación de los principios fundamentales en que se apoya la *clase multimodal*, los elementos de evaluación de la misma, la especificación de la propuesta concreta y su instrumentación, nos encontramos en la parte final de nuestro trabajo, donde señalaremos brevemente a qué hemos llegado después de todo ese recorrido.

1. La enseñanza de la filosofía por medio de una *clase multimodal* evita que se caiga en las *clases estereotipadas* toda vez que brinda dinamismo a las sesiones en el aula al considerar una amplia diversidad de actividades de enseñanza acordes con los diferentes *estilos de aprendizaje* de los alumnos.

2. Constatamos que la enseñanza de la filosofía en el CCH se lleva a cabo en un ambiente de diversidad, que no se trabaja con un grupo homogéneo donde todos los

alumnos parecen proceder del mismo molde, sino que, antes bien, poseen diferencias específicas como la de los *estilos de aprendizaje*.

3. Advertimos que a pesar de poseer cada alumno un *estilo de aprendizaje* dominante, ello no los excluye de manera absoluta de las actividades propias de otros estilos. Por lo que la combinación de actividades acordes con los diferentes *estilos* atiende a la diversidad de alumnos en sus preferencias, y a la vez, favorece la apertura a otros *estilos*, lo cual enriquece la formación del alumno.

4. Vimos que la *clase multimodal* reduce en un amplio margen las *acciones rutinarias* en el aula toda vez que dinamiza las sesiones y mantiene en actividad constante a los alumnos sin darle mucho margen a la distracción.

5. La reducción de las *acciones rutinarias* aseguró un mejor desarrollo de las sesiones al evitar las interrupciones constantes, en cuyo caso, el orden lógico planeado por el docente se comparte realmente con los alumnos.

6. La ausencia de *acciones rutinarias* favoreció en gran medida la reflexión filosófica de los estudiantes, no sólo en el aula, sino también fuera de ella. Ello se manifestó en los trabajos elaborados por los alumnos al final de las sesiones destinadas a la *clase multimodal*. Reflexión que se vio mejorada en la búsqueda de coherencia y claridad en la redacción, en la inclusión de conocimientos nuevos a lo que previamente sabía cada alumno. Pero sobre todo, en la seriedad y compromiso con que se redactaron los trabajos de los alumnos.

7. Constatamos una mejor disposición de los alumnos hacia la filosofía y una apertura a lo nuevo. Lo cual derivó en una asistencia puntual a las sesiones, con mayor compromiso y participación. Así, el tiempo efectivo en el aula se amplía sin que ello afecte a la clase pues, la dinámica de cambio, crea una sensación de escasez de tiempo más que de exceso de él.

En fin, concluimos en que efectivamente, una *clase multimodal* mejora la enseñanza de la filosofía en la medida que, incluyendo desde su planeación actividades acordes con los diferentes *estilos de aprendizaje* de los alumnos, evita que se caiga en las *clases estereotipadas*, reducen las *acciones rutinarias* en el aula y se favorece la reflexión filosófica.

Anexo 1

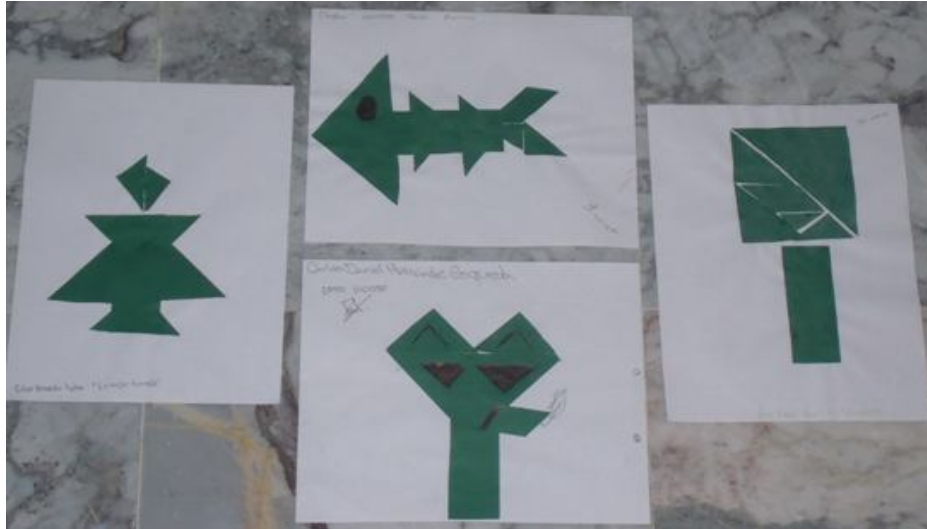
Esculturas en barro realizadas por los alumnos en la 5ª sesión de la clase multimodal

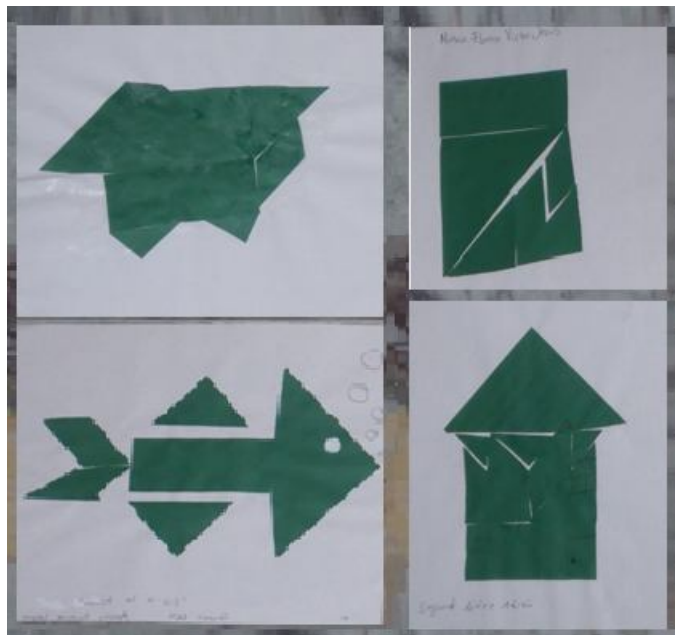
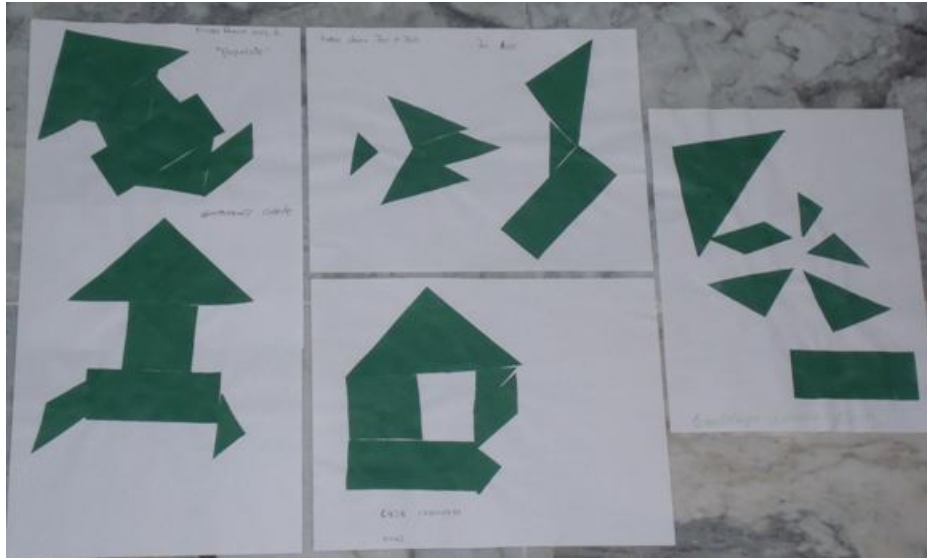




Anexo 2

Figuras elaboradas por los alumnos con el tangram en la 5ª sesión de la *clase multimodal*





Anexo 3

Flores de papel elaboradas en la 4ª sesión de la *clase multimodal*



Anexo 4

Poemas elaborados por los alumnos en la 4ª sesión de la clase multimodal

1. Cómo es que tus ojos me alumbran a diario
Son tan grandes, igualmente tan rojos
Que en el lugar más oscuro brillan
Y me muestran la salida hacia un camino
Que sólo llega a tu alma perdida.
(Carlos Daniel Hernández Esqueda)

2. Dulce caricia
Dulce traición
Con un dulce beso
Cada razón.
Corazones sentidos
Sueño elevado
Cada caricia
Te da un candado.
(Francisco Igual Desachy)

3. Vi un árbol en la orilla de un camino
Y me senté a pensar mi desventura
Y se fue mi camino
Y esa fue mi vida.
Triste y desolado pienso cada día
Si encontraré a mi amada.
Esta soledad abrumadora
Es a la vez fría y desoladora.
(Uriel Medina Martínez)

4. Los cementerios están llenos
de gente que vivió
De recuerdos que han muerto
De aquella gente que murió.
En los ataúdes están sus huesos
Varios cadáveres están enterrados.
Lápidas viejas y olvidadas
Algunas otras mejor arregladas.
Lo que reflejas lo material
Que eran sus personas amadas.
Más vale dar regalos en vida
Que regalar coronas adornadas.
(Adrián Segundo Núñez)

Bibliografía

1. Amossy, R., y P. Herchberger, *Estereotipos y Clichés*, Edic. Eudeba, Buenos Aires, 2003.
2. Ausubel, David P., Joseph D., y Helen Hanesian, *Psicología Educativa*, Trillas, México, 1998.
3. Benítez, Laura, *Enseñar a filosofar: Una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos*, en Obiols, Guillermo y Rabossi, Eduardo, *La enseñanza de la filosofía en debate*, Eds. Novedades Educativas, Brasil, 2000, págs. 29-44.
4. _____ *La enseñanza de la historia de la filosofía actualmente en la UNAM*, en Varios, *Antología para la actualización de los profesores de enseñanza media superior. Historia de la Filosofía*, UNAM-Porúa, 1987, pág. 143.
5. Best, John W., *Cómo investigar en educación*, Morata, Madrid, 1982.
6. Boggino, Norberto, *El constructivismo en el aula*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario/Santa fe/Argentina, 2004.
7. Bosanquet, Bernard, *Historia de la estética*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1961.
8. CCH, *Programa de estudios de Filosofía I y II*.
9. CCH, *Proyecto Académico para la Revisión Curricular, Características de la planta docente: Ingreso distribución y carrera académica. Cuadernillo núm. 2*, UNAM, México, 2009.
10. Díaz Barriga, Ángel, *El docente y los programas escolares*, Ediciones Pomares, México, 2005.
11. Foucault, Michael, *Crítica a las técnicas de interpretación de Nietzsche, Freud y Marx*. Casa Editorial Cuervo, Buenos Aires, 1976.
12. García Olvera, Francisco, *El producto del diseño y la obra de arte*, UAN, México, 2005.
13. Hegel, Georg W. F., *Lecciones sobre estética*, Mestas, Madrid, 2003.
14. _____ *La fenomenología del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004, págs. 1-60.
15. Kainz, Friedrich, “*La esencia de lo estético*”, en *Antología de textos sobre estética, de Adolfo Sánchez Vázquez*, UNAM, México, 1996.

16. León, Antoine, *Psico-pedagogía de los Adultos*. Traducido por Romeo Medina, Siglo XXI, México, 1973.
17. Lozano, Armando, *Estilos de aprendizaje y enseñanza*, Trillas, México, 2008.
18. Monereo Carles, Castelló M. Monserrat, Clariana M. y Palma M., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Graó, Barcelona, 1999.
19. Nicol, Eduardo, *La reforma de la filosofía.*, Fondo de Cultura Económica, 1ª Ed., México, 1994.
20. Piaget, Jean, *A dónde va la educación*, 2a. Ed. Teide, México, 1985.
21. Sartre, Jean Paul, *El existencialismo es un humanismo*, Quinto Sol, México, 1990.
22. Schunk, Dale H., *Teorías del aprendizaje*, Pearson/Prentice Hall, México, 1996.