



---

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

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

**LA IMPORTANCIA DE LA INTUICIÓN EN LA  
CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA  
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA**

---

**T E S I S**

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

**P R E S E N T A**

**MIGUEL ÁNGEL CABALLERO ROJAS**

Tutor principal:  
Dr. Jorge Armando Reyes Escobar  
Comité Tutor:  
Dra. Martha Diana Bosco Hernández  
Mtro. Armando Rubí Velasco  
Revisores:  
Dr. Victórico Muñoz Rosales  
Dra. Alejandra Velázquez Zaragoza

Ciudad Universitaria. D.F.

Noviembre 2012

Facultad de Filosofía y Letras



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

*En memoria del Prof. Mario González Pérez (1965-2012) a quien le debo mi formación deportiva y además de ser un segundo padre, con su apoyo y consejos pude salir adelante.*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México por permitir formarme y poder ser un ciudadano integral, con educación y cultura tanto académica y artística como deportiva.*

*A la Dirección General de Asuntos de Personal Académico por ayudarme a realizar y concretar esta maestría, que sin su apoyo difícilmente hubiera terminado en tiempo y forma.\**

*Al profesor Jorge Becerra Mosqueda, titular de la materia de Ética en la ENP plantel 9 “Pedro de Alba” por ser mi principal guía práctica para profesionalizarme como docente, así como facilitarme y evaluar algunas prácticas docentes requeridas para esta maestría.*

*A mis tutores, Jorge Armando Reyes Escobar, por su apoyo y su guía que me incentivaron a seguir hasta el final; a Armando Rubí, por su calidez y paciencia para formar esta tesis; a Martha Diana Bosco, quien me instruyó para ser un mejor docente; a Victórico Muñoz, quien me mostró el fundamento de la organización y la estrategia; a Alejandra Velázquez, quien me ayudó a rectificar mi camino y mostrarme el valor de esta maestría, y en general, a todo el personal académico de la MADEMS por apoyarme con sus atenciones en la consecución de la presente.*

\* El presente trabajo contó con el apoyo de la beca PFPBU-MADEMS durante los estudios de maestría dentro del periodo de Agosto 2010 a Julio 2012.

## INDICE

INDICE .....	3
RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN .....	8
La intuición como didáctica de la filosofía .....	8
a) Problemática de la didáctica de la filosofía.....	8
b) La intuición como método filosófico .....	10
c) La intuición como método didáctico .....	13
d) Plan de la tesis.....	16
CAPÍTULO I: Marco teórico de la Intuición .....	19
a) Hacia una definición de la Intuición.....	22
b) La Intuición de la fenomenología.....	25
c) La intuición como discurso en la filosofía .....	30
d) La intuición en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	32
e) Un balance entre las posturas sobre la intuición .....	38
CAPÍTULO II: Problemática en torno a la enseñanza de la filosofía con los métodos didácticos actuales.....	39
2.1 La situación de la Filosofía en el Bachillerato mexicano.....	39
2.2 En torno a las competencias en filosofía.....	50
CAPÍTULO III. La intuición como método de enseñanza propio de la filosofía .....	68
3.1 Crítica de la Razón .....	68
3.2 Crítica de la intuición .....	81
3.3 Enseñanzas por intuición.....	86
a) Intuición como inferencia inmediata.....	87
b) Intuición como categorización (intuición categorial).....	88
c) Intuición como captación y aprehensión de valores.....	89
d) Intuición como creatividad (inteligencia intuitiva o insight) .....	91
3.4 Resumen: intuición y filosofía .....	93

**Importancia de la Intuición en la construcción de estrategias didácticas**

CAPÍTULO IV.- Construcción de estrategias didácticas basadas en la intuición para la enseñanza de la filosofía.....	95
4.1 Elección de una Unidad temática para la inserción de las estrategias basadas en la intuición	95
4.2 Desarrollo de Estrategias Didácticas basadas en la Intuición filosófica .....	106
4.3 Ejemplos de estrategias didácticas de enseñanza por medio de la intuición filosófica ...	109
a) Aterrizar la idea en un acto moral .....	109
b) Extraer la idea de un texto filosófico.....	111
c) Utilizar una idea en la solución de problemas.....	113
d) Escala graduada para valores .....	116
e) La estrategia del contraconcepto .....	118
f) Estructuras conceptuales intuitivas .....	120
g) Estrategia fenomenológica .....	122
CONCLUSIONES .....	130
a) La intuición facilitó el proceso didáctico en las materias de filosofía .....	132
b) La intuición interactuó eficientemente entre el docente, los alumnos y los contenidos..	133
c) La intuición facilitó la construcción de estrategias didácticas de enseñanza .....	134
d) La intuición proporcionó elementos cualitativos en la evaluación didáctica .....	134
ANEXOS.....	140
a) Programa de la materia de ética del quinto grado de bachillerato de la ENP-UNAM ....	140
b) Planes de clase modelo para las estrategias intuitivas.....	151
c) Esquema de la unidad IV Axiología.....	154
BIBLIOGRAFÍA.....	155

*“De acuerdo con la naturaleza de nuestro intelecto, los conceptos deben surgir de las intuiciones mediante abstracción, de modo que éstas han de existir antes que ellos. Cuando se recorre realmente ese camino, como es el caso en aquel que no tiene más maestro y libro que la propia experiencia, entonces, el hombre sabe muy bien cuáles son las intuiciones que se incluyen en cada uno de los conceptos y son representadas por él: así conoce ambos con total exactitud y maneja adecuadamente todo lo que se le presenta. Podemos llamar a ese camino la educación natural.”*

*Arthur Schopenhauer (1788-1860)*

*“Pero esta inteligencia – cosa digna de ser destacada – cuyos progresos, a menudo rápidos, pueden seguirse, se mantiene constantemente en estado prelógico, y ello en los terrenos en que llega a su máximo de adaptación: hasta el momento en que la “agrupación” señala el término de esta cadena de equilibramientos sucesivos, esa inteligencia suplanta todavía las operaciones incompletas por una forma cuasisimbólica de pensamiento, que es el razonamiento intuitivo; y no controla los juicios sino por medio de “regulaciones” intuitivas, análogas, en el plano de representación, a lo que son las regulaciones perceptivas en el plano sensorio-motor.”*

*Jean Piaget (1896-1980)*

*“Amigo, si doy ahora una mirada retrospectiva y me pregunto: ¿Qué servicios he prestado en realidad a la organización de la instrucción del hombre?, yo me respondo: he establecido el primero y más elevado principio de la instrucción, reconociendo en la intuición el fundamento absoluto de todo conocimiento, y he procurado, haciendo abstracción de todos los modos particulares de enseñanza, encontrar la esencia de la enseñanza misma y la forma primordial mediante la cual debe ser determinada por la naturaleza misma la cultura de nuestra especie.”*

*Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*

## RESUMEN

La presente propuesta surge de la reciente necesidad de ofrecer una alternativa para enseñar filosofía en el bachillerato. En general, en el contexto del bachillerato nacional, hay un escaso aprovechamiento de las materias filosóficas y esto se debe primero, a que se enseña conforme a las didácticas establecidas por las pedagogías positivistas, como el *constructivismo*, y segundo, por la influencia de los valores de la ideología capitalista.

La preponderancia de la razón instrumental y del pragmatismo utilitarista, que toman forma en las *competencias* de nuestro actual sistema de educación y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, han desvirtuado muchos métodos didácticos diseñados para desarrollar la creatividad y el pensamiento filosófico de los alumnos, entre ellos, las estrategias intuitivas. Ésta pérdida del interés por la filosofía también se debe a la visión del ciudadano ideal conforme al capitalismo, doctrina política y económica que realza el valor utilitario de la producción material. Regularmente los países capitalistas mediante sus Ministerios de Educación tienen la prioridad de formar individuos útiles para su sociedad. Esto es incompatible con la Filosofía por su misma naturaleza teórica.

Por tal motivo, la enseñanza de la filosofía necesita de métodos de enseñanza propios debido a esta naturaleza teórica, creadora y formadora de valores y conceptos, así como una actividad reflexiva y crítica que amplía la visión hacia nuevos horizontes del conocimiento.

La *intuición* es un concepto que nació de la filosofía, (recordemos el sentido de *nous*<sup>1</sup>) pero tanto la psicología como la pedagogía empíricas han abandonado ese concepto por considerarlo ambiguo y especulativo<sup>2</sup>. Por tal motivo, la psicopedagogía de corte experimental no invierte en crear métodos didáctico-intuitivos, por lo que es una importante tarea que la filosofía tenga sus propios métodos de enseñanza, basado en ideas o teorías propias de esta disciplina, como la *intuición*. Sin embargo, también se requieren elementos psicopedagógicos básicos para diseñar una metodología didáctica básica de la filosofía, en

---

<sup>1</sup> Más adelante se clarifica y justifica el concepto de *nous* como *intuición*.

<sup>2</sup> Sin embargo, la ciencia cognitiva lo ha estudiado como un fenómeno aparte, y la ha separado tanto de la psicología como de la filosofía en busca de una definición que se encuentre en la mejor relación con la mente humana. Asimismo, la pedagogía ha abandonado los métodos intuitivos en pro de mejorar las nuevas modas en las tecnologías didácticas basadas en el constructivismo.

este caso por medio de la intuición, que eventualmente y conforme a una definición filosófica del término, pretenda dar mejoras en el aprendizaje de un área del conocimiento que en los últimos tiempos ha sido desadaptada y desvirtuada para insertarse en los ámbitos laborales y sociales.

Abstract:

This proposal arises from the recent need to offer an alternative to teach philosophy in high school. In general, in the context of our national high school, there is a less use of philosophical matters and this is because to be taken in accordance with the teaching pedagogies established by positivists, such as constructivism, and second, by the influence of values of capitalist ideology.

The preponderance of instrumental and utilitarian pragmatism, taking shape in the skills of our current education system and its teaching and learning processes, have devalued many teaching methods designed to develop creativity and philosophical thought of the students, including intuitive strategies. This loss of interest in philosophy is also due to the vision of the ideal citizen under capitalism, political and economic doctrine that emphasizes the utilitarian value of material production. Regularly capitalist countries through their ministries of education have become the priority of individuals useful for society. This is inconsistent with the philosophy from its theoretical nature.

Therefore, the teaching philosophy of need own teaching methods because this theoretical nature, and forming creative values and concepts, as well as reflective and critical activity that extends towards new horizons of knowledge.

Intuition is a concept born of philosophy, (remember the sense of nous) but both empirical psychology and pedagogy have abandoned that concept as vague and speculative. Therefore, an experimental educational psychology does not create teaching methods-intuitive, so it is an important task that philosophy has its own teaching methods, based on ideas or theories specific to this discipline, as intuition. However, members are also required to design a basic educational psychology teaching methodology basic philosophy, in this case through intuition, and eventually as a philosophical definition of the term, intended to provide improvements in learning an area of knowledge which in recent times has been mismatched and misleading to attach to the labor and social fields.

## INTRODUCCIÓN

### La intuición como didáctica de la filosofía

#### *a) Problemática de la didáctica de la filosofía*

La didáctica es aquella rama de la pedagogía que se encarga de crear la metodología, los procesos y las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Trata sobre cómo se van a utilizar las tácticas y estrategias acerca de estos procesos cognitivos que se insertarán en los programas instruccionales de determinada materia disciplinar (Pansza, 1986: p. 30).

La didáctica escolar requiere de metodologías, prácticas y finalmente de estructuras y esquemas que se elaboran a partir de los materiales dados en un programa. Un diseño didáctico consistirá de varios elementos en los que se destacan los objetivos, los planes de clase y las estrategias de aprendizaje (Pansza, 1986: pp. 71, 158). Ahora bien, relacionando la didáctica general con la enseñanza de la filosofía nos lleva a preguntarnos: ¿De qué elementos didácticos consistirá un programa de un curso de filosofía? ¿Cuáles son los conocimientos y habilidades que se van a adquirir en este curso, especialmente si es de bachillerato?

La didáctica de la filosofía ha tenido diversos problemas de índole metodológica para consolidarse debido no sólo a factores socioeducativos, sino también originados en los conceptos de la propia filosofía. La filosofía está en constante transformación y aborda sus problemas replanteándolos frecuentemente allí donde se creía que todo estaba solucionado. La didáctica de la filosofía debe tener una importancia capital dentro de la filosofía, pues es la que posibilita la transmisión de este tipo de conocimientos, por lo que tiene una importancia similar a otras áreas de la misma, como la lógica, metafísica, ética, etc. Así, la didáctica de la filosofía es un campo en evolución, puesto que muchos filósofos y doctrinas han propuesto formas originales de enseñarla.

Sin embargo, los filósofos no se han preocupado lo suficiente en la didáctica. Hay casos en los que se deja la tarea del diseño curricular de la materia a personas no preparadas en filosofía, como pedagogos o abogados. Esto repercute en el deficiente aprovechamiento

de los alumnos, y en consecuencia, en escasos de los conocimientos filosóficos. Por ejemplo, una consecuencia de esto es que en muchos programas de bachillerato las materias de filosofía mantienen un excesivo tinte cívico-político, dejando de lado las demás áreas de la filosofía.<sup>3</sup>

La política educativa de nuestro país hace énfasis en extraer de la filosofía las áreas más útiles tanto para las ciencias naturales como las sociales, es decir, la lógica, la epistemología y la ética, las cuales son vistas con un profundo pragmatismo utilitarista y son de hecho materias del tronco común en muchos programas escolares del gobierno. Sin embargo, no mantienen el énfasis filosófico por la crítica y la universalidad. La lógica, por poner algunos ejemplos, es una matemática axiomática, la epistemología, una metodología científica y la ética un discurso moral y cívico. Tanto es la reducción pragmática que hasta el nombre se les ha cambiado. La lógica se conoce como habilidades del pensamiento, a la epistemología como metodología de la investigación y a la ética como formación ciudadana.<sup>4</sup> ¿Dónde queda lo filosófico aquí? Este pragmatismo derivado de las *competencias* es otro reto que los profesores de filosofía tienen que vencer para dar a conocer lo vastas que son las disciplinas filosóficas.

Desde tiempos remotos, la filosofía ha sido incomprendida y en más de una ocasión vituperada y mal vista por la gente práctica. El Dr. Irigaray señala que “en una sociedad donde prima lo práctico, lo que produce resultados cuantificables de inmediato, esto de la filosofía y, por extensión, de las humanidades o las letras, es algo que no sirve absolutamente para nada” (Vargas, 2011: p. 141).

Otro problema derivado del paradigma educativo actual es el excesivo énfasis en la razón,<sup>5</sup> cuando existen en la filosofía distintos métodos o caminos para llegar a certezas, o al menos, justificar las creencias. Ha habido distintas metodologías para justificar creencias en los sistemas de filosofía, pero se prefiere una manera de enseñar la justificación

<sup>3</sup> La tendencia de la filosofía latinoamericana ha sido principalmente filosofía política, debido a los constantes problemas de identidad nacional, de género y la lucha de clases existente en estos países. De igual manera, algunos programas como el del Colegio de Bachilleres y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal mantienen ese tinte político en sus colegios de filosofía.

<sup>4</sup> Tal es el caso de los programas del colegio de filosofía de los CECyTs del Instituto Politécnico Nacional.

<sup>5</sup> *La Razón*, a pesar de ser un término con muchos significados en distintas disciplinas, para la filosofía es la metodología central para elaborar nuevos conocimientos. Ha habido distintas escuelas y doctrinas que tienen un concepto de razón distinto, pero muchas de ellas no justifican su naturaleza lógica, sino invierten en cuanto a la capacidad para demostrar proposiciones derivadas de la experiencia. En este sentido, la importancia de la razón no se da en cuanto a demostrar especulaciones teóricas, sino para verificar enunciados (Cfr. Bertrand Russell, *La perspectiva científica*, p. 8.).

mediante la lógica racional de corte silogístico, o bien como se conoce hoy, con el método analítico-matemático. No hay que dejar de lado que existen varias formas del argumento racional como la dialéctica, la intuición y la hermenéutica por sólo mencionar algunas alternativas en el camino hacia la justificación, en la cual se formarán los alumnos de filosofía.

Son éstas algunas cuestiones que se ponen de relieve y que es pertinente señalar como problemas propios de la enseñanza de la filosofía, dependiendo también de la visión y la escuela a la que pueda pertenecer cada definición de filosofía. Sin embargo, no es la misma manera de enseñar filosofía en un contexto que en otro, dados los espacios temporales y geopolíticos. Puede ser que en muchos países la filosofía sea una “*ancilla scientiae*”, o en otros una “*ancilla theologiae*” y en otros más una “*ancilla republicae*”. Sin embargo, los filósofos por sí mismos tienen que trabajar y proponer una forma de enseñanza dictada por la realidad del contexto y de su enseñanza especial, como sí la tienen los matemáticos, los biólogos, etc.<sup>6</sup> La propuesta es tener una visión para crear una didáctica específica con un elemento propio de la filosofía, y lo que se planteará es que mediante estrategias intuitivas filosóficas se mejore la capacidad y la facultad de intuir conceptos abstractos y universales.<sup>7</sup>

#### b) *La intuición como método filosófico*

La intuición, como una habilidad cognitiva pre-operatoria, es algo que poseen todos los seres humanos (Piaget, 1967: p. 153). Son pocos los conocimientos organizados que han sabido dar cuenta y fundamento de la intuición, así como su utilización en la mayoría de sus áreas como sí lo hace la filosofía, y en este caso, la fenomenología de Husserl. La filosofía, como un conocimiento de los principios universales, tiene una habilidad especial para poder abstraer todos esos principios provenientes de las contingencias y hechos accidentales del mundo, transformándolos primero en conceptos y después en leyes.

---

<sup>6</sup> Los profesores de estas áreas se han preocupado por diseñar didácticas especiales para el mejoramiento y aprovechamiento de la materia escolar impartida. Así hay una didáctica de las matemáticas, de la biología, de la física, etc.

<sup>7</sup> La visión de la filosofía de un autor tiende a ser objetiva, pero parte de un contexto histórico determinado. Generalmente la filosofía de un autor responde a situaciones personales. Sin embargo, existe siempre esa tendencia a universalizar y hacer de un problema personal, un problema general.

Por tanto, la filosofía que, de acuerdo con su finalidad histórica es la más elevada y rigurosa de todas las ciencias, que representa imperecedera exigencia de la humanidad hacia el conocimiento puro y absoluto (e inseparablemente unido a eso, hacia lo puro y lo absoluto en el dominio del valor y la voluntad), es incapaz de erigirse en ciencia verdadera (Husserl, 1956: p. 8).

La filosofía, en similitud con las ciencias, pretende establecer conocimientos útiles y seguros, pero al mismo tiempo, crea una constante crítica reflexiva a las leyes y principios ya establecidos. Tiene pues, varias metodologías basadas en la crítica, lo que la hace un saber peculiar con el objetivo de ir en busca de los fundamentos últimos de la realidad.<sup>8</sup>

Para dicho procedimiento, la filosofía se sirve de diversas metodologías que la van guiando desde el origen de los conocimientos empíricos hasta las más elevadas construcciones ideales. Una muestra de ello es la organización del conocimiento filosófico por sus áreas, las cuales tienen distintas finalidades dependiendo de la problemática que intentan responder, y también por medio de las distintas doctrinas y postulados en la historia del pensamiento filosófico. Por ejemplo, La Ontología, la Ética, la Lógica, la Estética y la Epistemología han tenido distintas problemáticas y soluciones para dar al género humano un mejor conocimiento de sí mismo y de su entorno.<sup>9</sup>

Asimismo, es una falsa creencia que la filosofía esté supeditada única y exclusivamente a la ciencia estricta:

No quiero decir que la filosofía sea una ciencia imperfecta; digo simplemente que todavía no es ciencia, que no ha comenzado a ser ciencia, para lo cual tomo como criterio cualquier fragmento por pequeño que sea, de un contenido doctrinario enunciado objetivamente (Husserl, 1956: p. 8).

La mera racionalidad y el logicismo por sí mismos, como herramientas metodológicas, no generan nuevos conocimientos, corriéndose el riesgo de demostrar tautológicamente o silogísticamente conclusiones falsas, leyes incoherentes con la realidad, y toda clase de falacias y argumentos de autoridad. Por ello y a sabiendas de que la razón

---

<sup>8</sup> Principalmente la fenomenología del siglo XX pretendía fundamentar el conocimiento en las esencias y en una cierta capacidad del espíritu capaz de aprehender dichas esencias: la intuición trascendental (Husserl, 1901: p. 700)

<sup>9</sup> Sobre la división de la filosofía, Platón había propuesto conforme a sus diálogos, un tema que respondía a la definición de un término problemático. Aristóteles sistematiza y encuadra cada área de la filosofía dependiendo de la materia a tratar. Así, este filósofo estableció lo que se llamaría después Metafísica, Lógica (*Organon*), Psicología, Retórica, Ética, Poética, Política, etc.

no es exclusivamente el medio para revelar la verdad, muchos filósofos, entre ellos Husserl y los intuicionistas han abogado por otras formas para acceder a nuevos conocimientos.<sup>10</sup>

Además de la razón lógica y axiomática, existen las metodologías comparativas o dialécticas. También hay metodologías hermenéuticas, dedicadas a establecer interpretaciones acerca de la realidad o de los textos, so pena de caer en el relativismo. Pero de igual modo hay metodologías intuitivas, dedicadas a buscar los principios de la realidad mediante accesos del intelecto que no están fundamentados en la sensibilidad, corriendo el riesgo de ser acusada de cierto apriorismo intelectual.

Hay pues, que fijar todos estos conceptos: hay que investigar el *origen* de cada uno. Pero esto no quiere decir que la cuestión psicológica de la génesis de las correspondientes representaciones conceptuales o disposicionales de representaciones, tenga el menor interés para la disciplina en cuestión. No se trata de *esta* cuestión, sino del *origen fenomenológico*; o – prescindiendo completamente del término de origen, término inexacto y fruto de la oscuridad- se trata de la *intelección de la esencia* de los respectivos conceptos y, desde el punto de vista metodológico, de fijar de forma inequívoca y con rigurosa distinción las significaciones de las palabras. A este fin sólo podemos llegar mediante *representación* intuitiva de la esencia en una ideación adecuada, o, tratándose de conceptos más complicados, mediante el conocimiento de la esencialidad de los conceptos elementales implícitos en ellos y de los conceptos de sus formas de combinación (Husserl, 1901: p. 202).

La intuición es la que le da a la filosofía su carácter genial y creador, además de proponer constantemente nuevas vías u opciones gnoseológicas tanto en su propio terreno como en otras áreas del conocimiento.<sup>11</sup> Además, en ningún otro saber se utiliza tanto la intuición como en la filosofía. Esa necesidad filosófica de tener principios universales y que además sean capaces de ser transmitidos sin mediación de la experiencia y sólo por medio de la intuición, ha llevado a muchos filósofos a soñar con una filosofía libre de contingencias y accidentes, el sueño de una filosofía pura.

---

<sup>10</sup> Platón con el concepto de *nous*, Hegel, con la metodología *dialéctica*, Heidegger con la *Hermenéutica*, Bergson y Husserl con la *intuición* entre otros, han visto alternativas y complementos para la razón lógica y maneras más abiertas para fundamentar los conocimientos.

<sup>11</sup> De tal forma que, tanto la intuición como la imaginación y la fantasía son elementos para completar el proceso heurístico que ha servido para el progreso del conocimiento.

Se le reconoce a la filosofía su búsqueda constante de la verdad, de la bondad, unidad, belleza, libertad, etc. (conceptos trascendentales). Es una búsqueda de la sabiduría como su nombre la define. Y esa búsqueda implica que nunca se alcanzará, porque el proceso es lo que cuenta y no la finalidad. Por ello, los filósofos son eternos buscadores y no poseedores. Puede llamarse de distintas maneras a la forma de buscar esa sabiduría: intuición, razón, dialéctica, hermenéutica, pensamiento o emoción; siempre es la actitud indagadora la que hace que los filósofos estén a la vanguardia de los cambios de paradigmas del conocimiento.

Asimismo, la filosofía no busca una verdad utilitaria como la de las ciencias. La filosofía lleva a campos nuevos, a terrenos desconocidos, y que sólo la intuición permite visualizar o imaginar qué y cómo implicaría el poseer esos conocimientos que a nadie más se le habría ocurrido percibir. La intuición es ese principio pre-reflexivo que lleva eventualmente a querer buscar nuevas formas y otros caminos para acceder a la verdad.

La *intuición* en que se dan, la intuición de la primera esfera del conocimiento, la “*natural*”, y de todas sus ciencias, es la experiencia natural, y la experiencia en que aquellos objetos se dan originariamente es la *percepción*, entendida la palabra en sentido habitual. Darse originariamente algo real, “intuirlo” simplemente y “percibir” son una sola cosa (Husserl, 1913: p. 17).

### c) *La intuición como método didáctico*

Muchos psicólogos y pedagogos han descartado a la intuición como una habilidad asequible para el proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>12</sup> Esto no es soslayable, puesto que la mayoría de sus concepciones de la intuición no están basadas en una teoría sustentable, sino que se reducen a definirla como una forma de conocer simplista y obvia, como el manejo de imágenes y construcciones espaciales, es decir, que se enfocan única y exclusivamente en la intuición sensible, no apoyándose en los demás tipos de intuición que existen ni en la razón como finalización del proceso de aprendizaje. Esto ha llevado a que dichos métodos intuitivos abusen de la imaginación y la fantasía sin encontrar ni establecer los criterios

---

<sup>12</sup> Desafortunadamente se suele entender a la intuición como un presentimiento metafísico o una operación irracional y basada en emociones, por ejemplo, en las corrientes actuales de la psicología de Jung, como el *eneagrama*, cuando las investigaciones indican que se trata de todo un proceso cognitivo, pero derivado más de la experiencia tácita e inconsciente. Por ello, casi no nos damos cuenta del proceso y el valor de la intuición.

adecuados para afirmar que un alumno ha aprendido algo significativo y útil (Piaget, 1969: p. 85).

De igual forma, en muchas metodologías “intuitivas” no está bien definido el término *intuición*,<sup>13</sup> haciendo de esta palabra un caos polisémico. Dado lo anterior, en la psicología y en la pedagogía se mira a la intuición como una manera de conocer irracional, pero que al mismo tiempo, es inmediata para llegar a las conclusiones (Piaget, 1965: p. 152). En este sentido, es una habilidad más rápida y posiblemente útil, pero a la vez insegura y proclive a más errores que la razón.

Sin embargo, para la filosofía, en especial la de corte kantiano y en la fenomenológica, la intuición es esa mediación que existe entre los objetos externos y la mente del sujeto:

Sean cuales sean el modo o los medios con que un conocimiento se refiera a los objetos, la *intuición* es el modo por medio del cual el conocimiento se refiere inmediatamente a dichos objetos y es aquello a que apunta todo pensamiento en cuanto medio (Kant, *Crítica de la Razón Pura*. B 33).

Lo anterior nos hace pensar en la relación objeto-sujeto, pero en términos más propios, se trata de la intuición, la cual es la capacidad cognitiva de una persona para identificar cada concepto que tiene en la mente con las formas de las cosas externas.

Si tomamos el caso de la representación intuitiva –como cuando identificamos el color de dos superficies percibidas o reproducidas en la memoria, o la persona representada en dos representaciones imaginativas-, la identidad es mentada una vez más, pero mentada en el modo de la percepción, que nos da el objeto, o en el de la imaginación, que lo reproduce (Husserl, 1901: p. 724).

De tal manera que se tiene que proceder de una manera más precisa cuando se intenta hacer una didáctica intuitiva en un sentido filosófico, porque no es lo mismo para un psicólogo o pedagogo,<sup>14</sup> que para un filósofo, enseñar a intuir.

<sup>13</sup> La intuición, como la define el diccionario de la Lengua Española: “Facultad de comprender las cosas instantáneamente, sin necesidad del razonamiento” (Vid. RAE, entrada *-intuición, Fil.*).

<sup>14</sup> La teoría psicológica que más piensa sobre la intuición podría ser la Gestalt. Por otra parte, la pedagogía de Pestalozzi se fundamenta en la intuición como principio del conocer y es a la vez un conocimiento natural del mundo.

Descartando las definiciones de la intuición provenientes de otras escuelas filosóficas, de la psicología, o de la voz del pueblo,<sup>15</sup> en la fenomenología, la intuición se divide en tres formas para acceder a las cosas, los conceptos, ideas o esencias:<sup>16</sup>

Los conceptos sensibles encuentran su fundamento inmediato en los datos de la intuición sensible; los categoriales, en los de la intuición categorial, mas con referencia pura a la forma categorial del objeto total categorialmente formado. Si, por ejemplo, la abstracción tiene por base la intuición de una relación, la conciencia abstractiva puede dirigirse a la forma de relación *in specie*, de tal suerte que queda fuera todo lo sensible de los fundamentos de la relación. Así surgen las *categorías*; pero este título, entendido en sentido riguroso, comprende sólo los conceptos *primitivos* entre los conceptos que ahora se trata (Husserl, 1901: p. 733).

i) La intuición sensible, que es propiamente el modo por el cual la sensibilidad se relaciona con el aparato conceptual y cognitivo de una persona; ii) La intuición categorial, que consiste en acomodar cada concepto en espacios de cada estructura o esquema mental para que una persona las asimile y pueda acceder al concepto ya categorizado para así identificar las cosas externas con su mente. De esta forma se forma un puente o un primer momento de abstracción y transformación de cosas en conceptos y palabras (Husserl, 1901: p. 745); iii) La intuición trascendental o filosófica es aquella que consiste en acceder a ideas o esencias que no están establecidas de forma material. Ideas o ideales son parte de este tipo de objetos los cuales sólo son accesibles por medio de cierta imagen o intuición porque, de otro modo, la referencia que hay de ellos no puede ser comparada con alguna otra cosa material, o quizá sólo por analogía. Estas esencias generalmente son construcciones racionales o ideales que forman parte de la estructura social humana. Por ejemplo, las ideas de *Dios, Libertad, Amor, Estado, Bondad, Verdad*, etc. (Husserl, 1901: p. 761); iv) Luego, la intuición creadora es ese *plus* que le da a la filosofía su característica reflexiva y crítica. Se trata de visualizar nuevos horizontes allí donde los demás sistemas de conocimiento se quedan encerrados en sus paradigmas. En este sentido, la intuición creadora es la ampliación de mente y penetración sagaz para crear nuevos conceptos (Husserl, 1901: p. 38). Finalmente para que todo este proceso pueda ser validado, se necesita la justificación y en ese momento, la razón hará su trabajo. Asimismo se empleará este significado de la intuición para concretarlo en estrategias didácticas.

<sup>15</sup> Intuición como presentimiento, por ejemplo, la *intuición femenina* o la clarividencia.

<sup>16</sup> Esta visión de la intuición filosófica depende casi por entero de la teoría fenomenológica de Husserl.

Una metodología didáctica basada en la intuición fenomenológica para la enseñanza de la filosofía consistirá, para el profesor, en la definición de la intuición utilizada y teorizada por la filosofía. Luego, para el alumno, habrá que aplicar esa intuición en una serie de pasos para lograr objetivos específicos de la materia, o bien, en habilidades que un alumno formado en filosofía pueda adquirir. Generalmente, el estudiante de filosofía de bachillerato debe tener por objetivo adquirir una capacidad de pensamiento reflexivo y crítico para poder formular juicios lógicos y valorativos acerca de su entorno familiar y social. Asimismo, tendría que desarrollar las habilidades filosóficas por excelencia: capacidad de diálogo, interpretación de textos filosóficos, razonamiento lógico, sin olvidar aquellas habilidades intuitivas que le permitirán filosofar como la creación y justificación de nuevos conceptos para sus posteriores valoraciones y conductas en la sociedad.

Las tareas fundamentales de la filosofía consisten en: alcanzar una visión totalizadora del mundo, realizar una reflexión crítica sobre el conocimiento y la acción, y finalmente, intentar una proyección hacia el futuro [...] La filosofía posee también una finalidad práctica, en cuanto forma al individuo para realizar sus propias valoraciones y conducir su vida de acuerdo a ellas (Arpini, 1988: p. 10).

Teniendo en cuenta al estudiante de bachillerato promedio, se invita a los profesores de filosofía a reflejar una actitud filosófica para que la puedan transmitir. Transmitir tal actitud significa que los alumnos podrían en un determinado contexto ejercer las habilidades filosóficas en cierto grado a modo de imitación (Vargas, 2011: pp. 186, 187). Éstas pueden ser la reflexión crítica con una mezcla de intuiciones y razones.

#### *d) Plan de la tesis*

La intuición puede ser buen método didáctico siempre y cuando se inserte en áreas del conocimiento que sean afines con su naturaleza creadora, visionaria y especulativa. No puede funcionar para todas las áreas del saber, y aún más, en las que el uso de la razón o de la inteligencia lógica-concreta son preponderantes. Las habilidades a desarrollar con la intuición son precisamente aquellas que siguen un camino totalmente diferente al proceso racional normal, como la evidencia, la distinción clara y el *insight*,<sup>17</sup> por ejemplo. Intuyendo, más que demostrando, es como se está facultando al alumno a visualizar y crear

---

<sup>17</sup> La historia de la intuición comparte mucho con la historia de la filosofía, tanto así, que podría llamársele el modo de pensar filosófico por excelencia, mientras que el de la ciencia es la razón y las artes, la emoción.

conceptos e ideas que quizá no se aprendan por experiencia o hechos fácticos concretos. Intuir es crear una imagen futura o una proyección que puede ser convertida en una idea que haga florecer aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conforme a lo anterior, se propone idear, diseñar y construir estrategias didácticas en las que el alumno pueda desarrollar su intuición y las habilidades que dependen de ella y las aplique en materias de tinte filosófico en el bachillerato. En el primer capítulo de la tesis, el marco teórico, se hace ver que la intuición les puede llevar por caminos alternativos para que puedan ejercitar y aprender las demás habilidades de otras áreas y así complementar su educación integral.

La tesis esencialmente trata de un acercamiento a la intuición en la enseñanza de la filosofía, que es la disciplina donde más se pueden desarrollar las habilidades intuitivas, ya que en las ciencias se procede conforme a la elaboración de demostraciones y verificaciones. En las artes y en las carreras de corte pragmático se tiende a dar más importancia al desarrollo de destrezas y habilidades mecánicas.<sup>18</sup> Así pues, la filosofía es proclive al desarrollo de la intuición por su naturaleza especulativa y creadora de valores e ideas que tienden a enclavarse dentro de la sociedad. De este modo, las intuiciones tendrán un proceso que va desde su ideación, creación, conceptualización, justificación y utilización. No se pretende que los alumnos de bachillerato formen sus propios conceptos aislados del entorno y de manera arbitraria e independiente, o que formen una moral desadaptada, tengan tendencia a la rebeldía y a la desobediencia civil. Al contrario, la propuesta implícita es que sean personas que tengan el poder y la facultad de poner en jaque al sistema de creencias y valores del entorno, para que así lo afiancen o lo desechen.

En el segundo capítulo trato acerca del panorama socioeducativo de la situación de la filosofía en la educación media superior en México y su problemática relacionada con los métodos didácticos para su enseñanza, haciendo énfasis primordialmente en el *constructivismo* y en la corriente de las *competencias*. Ante todo es una crítica a los

---

<sup>18</sup> Conviene distinguir dos términos pertinentes a nuestra investigación: *inteligencia* y el *pensamiento*. La inteligencia como capacidad biológica y cognitiva para la resolución de problemas y el pensamiento como habilidad mental para formar juicios conforme a experiencias. Así, tanto la razón como la intuición serían dos maneras distintas de llegar a conclusiones para de este modo actuar conforme a la inteligencia y evaluar conforme al pensamiento (Piaget, 1965: p. 171).

métodos didácticos más usuales y contemporáneos para enseñar la materia así como una indagación acerca de la relación entre intuición y competencia.

En el tercer capítulo trato abiertamente el tema de la intuición visto principalmente desde la óptica de la filosofía. Esto último, a pesar de ser esbozado en el Marco Teórico, se da ahora una confrontación de la razón instrumentalista con la tesis de la intuición aplicada a la didáctica de la filosofía, donde se intenta fundamentar cognitivamente el método de estrategias didácticas basadas en esta habilidad. De este modo, el fundamento filosófico de la tesis quedaría justificado en el sentido de promover el uso del método fenomenológico basado en las intuiciones contrastándolo con argumentos de las corrientes racionalistas.

En el cuarto y último capítulo formulo, a modo de ejemplo, algunas estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje basadas en la intuición fenomenológica para que se ejecuten y demuestren su operatividad en las clases de filosofía en la preparatoria. Asimismo, me propongo dar elementos cognitivos e intuitivos para que los profesores por medio de su creatividad sean los constructores de sus estrategias didácticas, así como facultarlos a que encuentren todos los elementos interrelacionados en su clase y puedan utilizarlos para que puedan mejorar el aprendizaje significativo de sus prácticas.

En esta tesis, lo que se planea llevar a cabo es formar una metodología con estrategias cognitivas basadas en la intuición de la filosofía para lograr aprendizajes y conocimientos; y con base en ello, formar habilidades del pensamiento utilizando también a la intuición para habilitar las relaciones entre los conceptos.

## CAPÍTULO I: Marco teórico de la Intuición

Dentro del tema de la intuición, no es sencillo unificar a varias escuelas del pensamiento filosófico ni tampoco hacer una definición general interdisciplinaria. Para poder definir a la intuición unánimemente dentro de la filosofía, tendríamos que hacer converger tanto a las escuelas que apuestan por el apriorismo como las que apuestan por el empirismo, ya que la intuición se toma en dos distintas acepciones: como intuición sensible y como intuición intelectual. La intuición es un tópico dentro de la filosofía y puede ser tomada como *nous*, *intelecto agente*, *aprehensión*, etc. Fuera de la filosofía resulta aún más complicado dado que en muy pocas partes de la psicología es estudiada. Piaget formula una definición de intuición en su teoría del desarrollo cognitivo:<sup>19</sup>

Sin embargo, este pensamiento intuitivo señala un progreso sobre el pensamiento preconceptual o simbólico: referida esencialmente a las configuraciones de conjunto y no ya a figuras simples semiindividuales, semigenéricas, la intuición lleva a un rudimento de lógica, pero bajo la forma de regulaciones representativas y no aún de operaciones (Piaget, 1967: p. 135).

Carl Jung también da otra definición basada en su teoría de los arquetipos y símbolos culturales:

Al ser la intuición en lo principal un proceso inconsciente, es muy difícil captar conscientemente su esencia. La función intuitiva está representada por una cierta actitud de expectación, por un intuir y atribuir en el que sólo el resultado ulterior puede probar qué era lo percibido y qué lo que realmente había en el objeto (Jung, 1921: p. 135).

Recientemente, en las llamadas *Ciencias Cognitivas* se ha tomado en cuenta a la intuición como una forma más del intelecto (Gardner, 1991). Otras ciencias, como la biología o la antropología pretenden acaparar el término “inteligencia” (y por ello también a la intuición) en lo que ellas denominan instinto y las distintas formas de adaptación, asimilando a la conducta intuitiva a las formas de sobrevivencia.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> En especial, dentro de la etapa pre-operacional o también llamada por él mismo como “*intuitiva*”.

<sup>20</sup> Las teorías Neodarwinistas y Neolamarckianas fomentan esta opinión argumentando que sólo diferimos en grado de inteligencia con los demás animales. (Hogarth, 2001: p. 332).

En la filosofía actual, hay varias escuelas que nos proveen de definiciones de la intuición, entre ellas, la fenomenología, el existencialismo, el vitalismo, el neokantismo, la filosofía analítica actual, y otras que se encuentran muy interesadas en problemas relacionados con la teoría del conocimiento. Para concretar, me acercaré a la definición dada por la fenomenología, la cual afirma que la intuición es la facultad del intelecto que relaciona el mundo con el pensamiento.

La generalización de la pareja de conceptos correlativos “intuición” y “objeto” no es una ocurrencia caprichosa, sino forzosamente requerida por la naturaleza de las cosas. La intuición empírica, y especialmente la experiencia, es conciencia de un objeto individual, y en cuanto conciencia intuitiva, “hace que se dé”; en cuanto percepción, hace que se dé “originariamente, en su identidad *“personal”*” (Husserl, 1913: p. 21).

Edmund Husserl, su fundador, distingue tres tipos de intuición: (1) *Intuición sensible*, que identifica los objetos del mundo natural con los conceptos del entendimiento; (2) la *intuición categorial*, la cual acomoda esos mismos conceptos en las categorías (v.g. cualidad, cantidad, relación, tiempo, etc.); y (3) la *intuición trascendental*, que capta, identifica, y en ocasiones construye objetos que no se derivan de la experiencia, como los axiomas, principios, ideas, ideales, etc., es decir, este último tipo de intuición es la captadora de esencias y conceptos abstractos como los valores y las categorías mismas.

La fenomenología *pura* es, por ende, la teoría de los *fenómenos puros*, de los fenómenos de la *conciencia pura* de un “yo puro”, esto es, no se sitúa en el terreno de la naturaleza física y animal, (o psicofísica) dado por apercepción trascendente, ni lleva a cabo ninguna posición empírica o judicativa que se refiera a objetos trascendentes a la conciencia. Considera por el contrario, todas las apercepciones y posiciones judicativas, que mientan allende los datos de la intuición adecuada, puramente inminente, puramente como las vivencias que ellas son en sí mismas, y las somete a una indagación de esencia, indagación puramente inminente, puramente “descriptiva” (Husserl, 1901: p. 772).

La intuición dentro de la *Psicología Cognitiva* (no dentro del *Conductismo* psicológico, en la cual no tiene mucha relevancia) se limita a estudios de cognitivistas de la línea de Jean Piaget. Para este autor, la intuición es una forma rudimentaria de pensar “imaginariamente” mediante conceptos y otros símbolos, o bien, es una función preoperatoria que consiste en pensar imágenes encaminadas a la acción que se hallan

guardadas en la memoria. La intuición para Piaget no sigue un camino racional y sin embargo concluye para accionar:

El análisis de un gran número de hechos ha resultado ser decisivo: hasta alrededor de los siete años, el niño sigue siendo prelógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, simple interiorización de la percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de “experiencias mentales”, que prolongan por tanto los esquemas sensorio-motores sin coordinación propiamente racional (Piaget, 1964: p. 50).

La intuición vendría siendo todo el esquema representacional provisional que se enlaza para dar resultados rápidos. Por esa razón, los niños son más intuitivos que los adultos, mientras que estos últimos son más racionales. *Grosso modo*, la intuición es la facultad cognitiva que concluye sin apelar a las demostraciones exhaustivas. En este sentido, la intuición llega a conclusiones rápidas debido a la evidencia, que suele ser inmediata. No se sigue un camino racional, sino que funciona con patrones de ensayo-error y de repetición empírica, a la vez que también se basa en supuestos e hipótesis a veces ligadas estrechamente con creencias subjetivas y sentimientos emotivos.

La intuición, como la concibe Carl G. Jung, es aquella que forma parte de las funciones principales de la psique humana: *pensamiento, sentimiento, sensación e intuición*. Además de estas funciones, también señala que los seres humanos somos en mayor o menor medida *extravertidos* o *introvertidos*. De este modo, Jung crea sus tipos psicológicos basados en las funciones. Según esto, los tipos intuitivos serán aquellos que muestran un excesivo idealismo y preocupación por el futuro, así como la capacidad de comprender significados provenientes del inconsciente colectivo. Así, la intuición es aquella facultad (opuesta a la sensación) que permite captar los significados ocultos de la cultura, es decir, identifica y aprehende de manera muy sutil las formas arquetípicas y simbólico-míticas que el ser humano, como especie, tiene siempre presentes en su inconsciente:

En la disposición introvertida la **intuición** se atiene a los objetos interiores, como podríamos muy bien llamar a los elementos del inconsciente. Los objetos interiores se comportan respecto de la conciencia de modo análogo por completo a los objetos exteriores, a pesar de no ser la suya una realidad física, sino una realidad psicológica (Jung, 1921: p. 177).

Se observa que los términos utilizados por Jung para referirse a la intuición son similares a la filosofía y no tanto pertenecen a la psicología de corte empírico. El sujeto y el objeto son elementos indispensables para poder formar las intuiciones.

Por último, la intuición como es manejada en la biología, zoología, etología y la antropología, pretende ser identificada como el instinto básico del hombre, una forma poco elaborada de la inteligencia o bien, una capacidad de sobrevivir utilizando mínimos recursos. La intuición sería algo así como el instinto básico que nos permite movernos dentro del mundo y efectuar las funciones básicas como relacionarnos y satisfacer las necesidades. Así, todos los rituales humanos, además de hacerse por hábito y costumbre, al mismo tiempo son intuitivos. Aquí es muy estrecha la relación entre la experiencia repetitiva y mecánica con la intuición (*Vid.* Hogarth, 2001: p. 323).

*a) Hacia una definición de la Intuición*

¿Qué es la intuición? Fuera de la filosofía, la intuición es una forma de acceso al conocimiento por vía inferencial, pero es tan sutil y espontánea que uno no se puede dar cuenta o ser consciente de su funcionamiento. Varios psicólogos lo encasillan dentro del denominado “conocimiento tácito”, pero nosotros sostenemos que la intuición se puede hacer consciente debido a que alcanzamos conocimiento por intuiciones que son siempre voluntarias y suponen una forma de aprendizaje.

La idea clave es que la intuición se puede entender como una forma de pericia, en el sentido de que es específica de un determinado ámbito. Es evidente que todos tenemos intuiciones sobre muchos aspectos diversos del mundo: cómo funcionan los procesos físicos y biológicos; cómo interactúan los seres humanos en enclaves sociales y económicos; etc. Estas intuiciones son una función del conocimiento que se ha adquirido tanto intelectualmente (el sistema deliberado) como experiencialmente (el sistema tácito). Así pues, aunque todos tenemos intuiciones sobre muchas cosas, nuestra <<pericia>> relativa depende de aquellos ámbitos a los que más expuestos hemos estado, principalmente a través de la experiencia (Hogarth, 2001: p. 41).

Ahora bien, hago la distinción entre *aprender* con intuiciones y *conocer* por intuiciones.<sup>21</sup> *Aprender* supone no *conocer* en un principio. Los filósofos<sup>22</sup> en varias épocas

---

<sup>21</sup> El conocimiento nos es dado naturalmente por intuición, pero el saber demostrado y las ciencias, las tenemos que aprender. (*Vid.* Hogarth, 2001: p. 39)

han enfatizado esto último y añaden que todo conocimiento trascendental e ideal sólo puede ser *aprehendido* por la intuición<sup>23</sup> sea empírica, conceptual o trascendental. Es por eso que una de las maneras de acceso a los conocimientos metafísicos suele llamarse intuitiva en el sentido filosófico, como una forma de idealización e intelectualización de los objetos o cualidades de esos objetos.

Sin embargo, la psicología científicista y positivista ha desacreditado a la intuición<sup>24</sup> reduciéndola a inferencia tácita, deducciones y suposiciones inmediatas o pensamientos representativos y simbólicos que no juegan ningún papel a la hora de generar nuevos conocimientos, los cuales difieren del sentido filosófico original de intuición como un *contemplar o ver por dentro*:

En la definición que daba en el capítulo 1, decía que “*la esencia de la intuición o de las respuestas intuitivas es que se alcanza con poco esfuerzo aparente y normalmente sin una conciencia deliberada. Implican poca o ninguna deliberación consiente*”. Sin embargo, al examinar la historia de la psicología científica del siglo XX, es evidente que temas como el de la intuición no estaban entre los que los psicólogos deseaban dilucidar (Hogarth, 2001: p. 60).

La filosofía actual<sup>25</sup> se ha empeñado en rescatar a la intuición de tanto positivismo y en ocasiones toma partido de teorías psicológicas que tienen *status* de pseudocientíficas<sup>26</sup> como la *Psicología Analítica* de Jung o la *Teoría de la Gestalt*. En la escuela jungiana se pretende rescatar a la intuición llevándola a los campos del inconsciente colectivo, de las metáforas y de las analogías simbólicas, pero nosotros no ahondaremos en estas teorías psicológicas, que llegan a proponer algún elemento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La tesis trata de hacer posible una manera de utilizar nuestra intuición para aprehender inmediatamente ideas o conceptos y asimismo enfocarla en poder aprender, conocer y fomentar habilidades del pensamiento. Para lograr esto, primero tenemos que

<sup>22</sup> Ejemplos del *nous* platónico, Descartes, Kant, Leibniz, Schopenhauer y la lista sería interminable.

<sup>23</sup> La diferencia entre la aprehensión y el aprendizaje (*aprehender y aprender*) la analizo más abajo. Asimismo, *aprender* es un concepto de la didáctica, como lo es *aprehender* en la filosofía. Las dos refieren a un sentido de “captar” o “asimilar”.

<sup>24</sup> En especial las teorías conductistas y fisiológicas (*Vid. Piaget, 1965: p. 152*).

<sup>25</sup> Dentro de dos de las vertientes actuales: filosofía analítica o positiva y filosofía continental o posmoderna.

<sup>26</sup> Según las definiciones de ciencia de los positivistas como Mario Bunge o Rudolph Carnap.

saber lo que es la *intuición*, en la fenomenología, descartando otras definiciones y usos del término intuición provenientes de la ciencia y de la psicología.<sup>27</sup>

La tesis está pensada para ser utilizada en las materias de filosofía<sup>28</sup> de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Debido al enfoque universalista de sus programas, se le da cierta prioridad a la definición de la intuición de la Fenomenología de Husserl, que es la escuela filosófica que más ha trabajado con la intuición como una habilidad cognitiva caracterizada como la forma primaria de acceso al conocimiento (Husserl, 1901: pp. 693-777).

Los otros usos del término intuición, por el momento quedan suspendidos debido a que existen muchas teorías acerca de la intuición que no proponen algo que tenga que ver con aprendizajes ni con alguna habilidad cognitiva que nos sirva para crear estrategias didácticas con base en la intuición. No emplearemos definiciones de la intuición como conocimiento tácito, inferencia inmediata o contemplación de ideas. Tampoco, la intuición de la fenomenología tratará de llevarnos por una investigación sobre la filosofía de la mente para llegar al campo de la psicopedagogía. Tendremos una definición de la intuición de entrada y esa es la que utilizaremos para crear nuestras estrategias intuitivas. Concretaremos pues, la intuición filosófica en una *didáctica de la intuición*.

Asimismo, esta investigación de la intuición fenomenológica tiene algunos puntos en común con las acepciones de la intuición psicológica,<sup>29</sup> vista como un primer momento aprehensivo, para la posterior capacidad equilibradora y de abstracción (Piaget, 1965).<sup>30</sup> Dentro de la pedagogía, se han tomado partido las teorías de Piaget para formar el *constructivismo*. Sin embargo, esta corriente pedagógica no parece interesarse mucho el tema de la intuición. Ocupando la teoría de los estadios del evolucionismo genético, nosotros comprobaremos que la intuición puede ser un vínculo que conecta el estadio preoperatorio con el estadio de las operaciones formales.

---

<sup>27</sup> Las cuales no acreditan la facultad cognitiva de la intuición.

<sup>28</sup> En especial la Ética y la Axiología de los valores.

<sup>29</sup> Sobre todo con las investigaciones en la etapa preoperatoria de Jean Piaget (1967: p. 152).

<sup>30</sup> Al menos escuelas como la jungiana o Gestalt no le dan estatus meritorio a la intuición como capacidad cognitiva.

b) *La Intuición de la fenomenología*

La fenomenología es la escuela filosófica que a principios del siglo XX, propone la construcción de un mundo de esencias en las distintas áreas del conocer humano, mediante un método intuitivo que logre captar objetos, aislarlos, aprehenderlos y finalmente convertirlos en esencias puras para formar conocimientos científicos y teorías axiomáticas.<sup>31</sup>

Teniendo en cuenta también que toda clase de vivencias (entre ellas las vivencias de intuición externa, cuyos objetos se llaman a su vez fenómenos externos) pueden convertirse en objetos de intenciones reflejas, internas, llámense “fenómenos” todas las vivencias de la unidad de vivencias de un yo. Fenomenología quiere decir, por consiguiente, la teoría de las vivencias en general y, encerrados en ellas, de todos los datos, no sólo reales, sino también intencionales, que pueden mostrarse con evidencia en las vivencias (Husserl, 1901: p. 772).

Muchos fenomenólogos quedaron desilusionados de la teoría original, es decir, construir un mundo donde confluyan las esencias. Pero los que profundamente creen en la fenomenología afirman que no en todas las áreas del saber humano se puede aplicar el método fenomenológico.

La propuesta que se presenta consiste en trasladar el método fenomenológico al campo de la enseñanza de la filosofía para diseñar estrategias didácticas basadas en la *intuición fenomenológica* como un primer momento en el aprendizaje. Al mismo tiempo, estas estrategias además de servir para las materias de índole filosófica, también pueden ser utilizadas en otras materias.

La filosofía como un primer momento en la creación de hipótesis y de la actividad teórica, es compatible con estas intuiciones. La mayor parte de los filósofos y no pocos científicos le han dado muchísima importancia a la *intuición*, vista como una manera creativa de llevar a cabo el ejercicio intelectual y para dar nacimiento a las distintas teorías que finalmente tienen que pasar por un riguroso proceso de demostración racional.

Reiteramos que en la fenomenología de Husserl se distinguen tres tipos de intuiciones: *Intuición sensible*, la cual está muy próxima a los sentidos y que funciona a

---

<sup>31</sup> Cfr. Xirau, 1964: p. 229.

manera de puente entre la sensibilidad y la conciencia. La intuición sensible es el primer paso en el proceso del conocimiento (conocimiento general y no precisamente el proceso psicológico-cognitivo).

Solamente los actos intuitivos hacen “aparecer” el objeto; sólo ellos dan la “intuición” del mismo; y si es así, es porque existe un representante que la forma de aprehensión aprehende como un análogo del objeto o como el objeto “mismo” (Husserl 1901: p. 723).

Husserl argumenta que los meros datos de los sentidos carecen de *intencionalidad* de la conciencia, y que la *intencionalidad* se requiere fundamentalmente para que los datos sensoriales puedan convertirse en intuiciones sensibles.<sup>32</sup> Las intuiciones sensibles nos señalan la previa identificación y construcción representativa de todo objeto en el mundo:

Llamamos sensibles, a los actos de simple intuición (Husserl, 1901: p. 732).

Por ejemplo, cualquier cosa material en el mundo espacio-temporal carecería de significado sin tener alguna intencionalidad, es decir, cierta atención para poder aprehenderlo e identificarlo, no sin antes construirlo y relacionarlo con el concepto previo en nuestra conciencia. Es así como Husserl retoma la importancia de las percepciones al relacionarlas con la conciencia mediante las intuiciones sensibles.

El segundo tipo de intuiciones son las intuiciones categoriales:

Si consideramos, en efecto, la peculiaridad que la abstracción ideatoria posee de descansar necesariamente en una intuición individual, sin mentar por ello el objeto individual de esta intuición; si consideramos que dicha abstracción es un nuevo modo de aprehensión, que constituye una generalidad, en lugar de una individualidad, *surge la posibilidad de intuiciones universales, que excluyan de su contenido intencional no sólo todo lo individual, sino todo lo sensible* (Husserl, 1901: p. 733).

Según Husserl (1901: p. 734), estas intuiciones son interconexiones de conceptos y categorías dentro de la mente del sujeto cognoscente para la posterior organización y ordenación jerárquica y abstracta de todo nuestro aparato conceptual. Sin este tipo de intuiciones sería imposible un discurso o al menos un discurso ordenado, es decir, razonamientos.

---

<sup>32</sup> Es decir, en elementos de la conciencia o conceptos que proceden de las relaciones mente-mundo.

Conocimiento se refiere a los actos de pensamiento fundados en la intuición. Si la intuición falta totalmente, el juicio no conoce nada (Husserl, 1901: p. 697).

Según la fenomenología, nuestro aparato cognitivo funciona mediante conceptos (lo cual resta importancia al aparato emotivo y fisiológico) ya que para todo objeto, sentimiento, tiempo o fenómeno en general, corresponde un concepto en la mente. Sencillamente no puede haber intelecto sin representación, no hay objetos sin sujetos, y finalmente, cosas sin conceptos. La intuición categorial es ya un segundo paso que deja atrás a la intuición sensible para adecuarse a la relación y orden de los conceptos para un funcionamiento intelectual normal que aspire a la teorización y organización de los conocimientos. La intuición categorial no es, en sí misma, un modo de ordenar, sino una función mental que reorganiza todas las intuiciones sensibles y las conceptualiza en las categorías de la mente.

El conocimiento como unidad de cumplimiento no tiene lugar sobre la mera base de los actos simples, sino por lo regular sobre la base de los categoriales; por consiguiente, si oponemos al *pensar* (como significar) el *intuir*, no podemos entender por intuir la mera intuición sensible (Husserl, 1901: p. 720).

El funcionamiento de la intuición categorial sería más o menos como la relación entre la *intuición sensible* (o representación del objeto) y la *categoría* que le corresponde en la mente. Estas intuiciones tampoco son conceptos en sí, sino la manera en cómo cada concepto se inserta en una categoría dentro de nuestro esquema jerárquico de representaciones. Así como la intuición sensible es una reconstrucción de los datos sensibles en una representación, y ésta en un concepto,<sup>33</sup> la intuición categorial reestructura todos los conceptos dentro de las categorías.

Es una abstracción categorial, por el contrario, toda abstracción que se edifica sobre un *acto fundado*, con tal de que éste posea el carácter de una intuición, aunque sólo sea de una intuición categorial (Husserl, 1901: p. 728).

Es importante señalar que la teoría original de la fenomenología formulaba hasta las intuiciones categoriales como un análisis cualitativo de la conciencia y del conocimiento para combatir al psicologismo (Levinás, 1962: p. 122). Las intuiciones categoriales,

---

<sup>33</sup> Si proviene de la sensibilidad dicho dato, se guarda en la memoria; pero si está en forma de concepto en la mente, sólo se logra la identificación del objeto con la conciencia (Husserl, 1901: p. 769).

intuitivamente, trasladaban los conceptos y representaciones hacia las distintas ramas de la estructura categorial. Es como decir, “en tal representación se da tal concepto y tal concepto va en tal categoría”. Así funcionaría la intuición categorial. Husserl argumentaba que este tipo de ordenamiento categorial era más lógico que psicológico.

Estas investigaciones no han hablado de hechos ni de leyes psicológicas de una naturaleza “objetiva”, sino de posibilidades y necesidades puras, que son inherentes a cualquier forma del *cogito* puro, por sus contenidos reales e intencionales o por sus conexiones posibles *a priori* con otras tales formas en una conexión de conciencia *idealiter* posible en general (Husserl, 1901: p. 772).

Finalmente, en la teoría fenomenológica de la intuición tenemos a las *intuiciones trascendentales*, filosóficas o ideales. Son lo que Husserl identificó como el *nous* platónico y aristotélico, o bien como el *intelecto agente* de este último pensador. Las intuiciones trascendentales son la habilidad o capacidad que tiene la conciencia<sup>34</sup> para llegar a captar las esencias puras del mundo, clara y distintamente. Asimismo juegan un papel crucial en la construcción de dichas esencias, ya que la finalidad de la fenomenología husserliana era crear una ciencia de esencias valiéndose de estas últimas intuiciones.

En su actitud puramente eidética y “desconectadora” de toda suerte de trascendencias, tropieza la fenomenología, en su terreno propio de la conciencia pura, necesariamente con todo este complejo de los *problemas trascendentales en sentido específico y por ende* merece el nombre de *fenomenología trascendental* (Husserl, 1913: p. 209).

La filosofía como ciencia estricta y meta-científica era el ideal a seguir (Levinás, 1962: p. 187). Las intuiciones trascendentales son el último esfuerzo de la mente para realizar abstracciones y teorías de la más sutil pureza para lograr crear un mundo idealizado por las esencias (Husserl, 1913: p. 24).

La reflexión fenomenológica es una reflexión ideativa: usa el estado de conciencia concreto del que se ocupa como un ejemplo para remontarse a su esencia. De hecho, la percepción no es requerida para la ideación. A esta le basta, y es preferible que así sea, tener como ejemplo un objeto de la imaginación (Levinás, 1962: p. 174).

Husserl cae en el idealismo extremo a la manera de Platón y los esencialistas, con la misma tendencia filosófica de nombrar ontológicamente los primeros principios, conceptos

---

<sup>34</sup> O una conciencia entrenada en identificar y crear esencias.

que en la filosofía han tenido infinidad de nombres, tales como *mónadas*, *lo uno*, *ideas*, *formas*, *átomos*, *sustancia*, que preconizan principios hipotéticamente. Las intuiciones trascendentales funcionarían, no como un paso delante de las intuiciones categoriales, sino como una actitud intuitiva preparada para la captación de esencias. Esto es, una actitud que pretenda aislar los conceptos mundanos o naturales y suspenderlos hasta captar su pureza (Husserl, 1913: p. 32). Antes de llegar a captar esencias se requiere construirlas y esto se logra con base en el método de las reducciones de la fenomenología,<sup>35</sup> mientras que las intuiciones trascendentales ya suponen una relación directa entre la conciencia y las esencias.

Una *intuición empírica* o individual puede convertirse en *intuición esencial (ideación)* – posibilidad que por su parte no debe considerarse como empírica, sino como esencial. Lo intuido en este caso es la correspondiente esencia *pura o eidos*, sea la suma categoría, sea una división de la misma, hasta descender a la plena concreción (Husserl, 1913: p. 20).

Es importante saber que las *esencias* tienen una naturaleza peculiar al no ser encontradas en el mundo como algo material y tangible. Son algo que efectivamente existen, pero que no se pueden sentir, es decir, que sólo se logran contemplar, captar, identificar, en una palabra: *intuir*. Según Husserl, las esencias tienen la misma naturaleza que los números y las fórmulas matemáticas:

Pero si la construcción de todas las teorías propiamente tales pertenece al dominio de los matemáticos, ¿qué queda para el filósofo? Es de advertir aquí que el matemático no es en verdad el teórico puro, sino sólo el técnico ingenioso, el constructor, por así decirlo, que edifica la teoría como una obra de arte técnica, atendiendo meramente a las condiciones formales. Así como el mecánico práctico construye máquinas, sin necesidad de poseer para ello una última intelección de la esencia de la naturaleza y de sus leyes, de igual modo construye el matemático teorías de los números, magnitudes, raciocinios y multiplicidades, sin necesidad de poseer para ello una última intelección en la esencia de la teoría general y en la esencia de los conceptos y de las leyes que son condición de ella (Husserl, 1901: p. 208).

---

<sup>35</sup> El método fenomenológico de construcción de esencias requiere de varios momentos para crear esencias: a) tener una actitud natural; b) suspender el juicio y quitarse los prejuicios; c) poner atención sobre un objeto; d) aislar al objeto de sus contingencias (reducción filosófica); e) reconstruir la representación del objeto para aislar su concepto (reducción eidética); f) reducir su esencia mediante la discriminación de todos los demás conceptos (reducción trascendental). Así es como se llega a aislar una esencia (Cfr. Levinás, 1962; p 129).

Es por este motivo por el que se necesita una intuición trascendental para llegar a captar las esencias directamente sin la mediación de los sentidos. Husserl introduce las reducciones fenomenológicas, que aíslan los objetos y los convierten en esencias. Éstas son las que dan la construcción de las ciencias eidéticas y su estatus de rigurosidad, claridad y pureza. Husserl quiso trasladar su teoría de las esencias no sólo al mundo de la naturaleza sino también al campo de los asuntos humanos mediante las llamadas intuiciones espirituales.<sup>36</sup>

Lo mismo que el objeto individual, el ser ideal, la esencia, admite la distinción de lo verdadero y lo falso. Las esencias no son ficciones de las que podríamos afirmar cualquier cosa. En geometría por ejemplo, podemos tener conceptos de esencias “puramente significadas” que no existen, como por ejemplo, el concepto de un decaedro regular (Levinás, 1962: p. 135).

### *c) La intuición como discurso en la filosofía*

La filosofía es un tipo de discurso y una disciplina humana que tiende hacia lo general y hacia los primeros principios del saber y el conocer. Una de sus tareas consiste en fundamentar racionalmente los valores de la sociedad y sus productos. Los procedimientos para justificar teorías en la filosofía difieren según las doctrinas filosóficas. A pesar de ello, la tarea primordial de la filosofía es especular, conjeturar o teorizar con métodos de demostración racionales como la lógica. Pero como complemento de ésta, la intuición puede jugar un papel de suma importancia a la hora de generar especulaciones o ideas que posteriormente se deben someter a una rigurosa demostración.

La intuición, como el origen del saber y del conocer, supone un primer momento en estas acciones, o bien, una actitud para maravillarse y ser curioso en los fenómenos del mundo. Como afirmaban Aristóteles y luego Kant,<sup>37</sup> el ser humano no puede dejar de conocer y lo hace por medio de las percepciones, las intuiciones o las justificaciones racionales.

La fenomenología toma a las intuiciones como el principio del conocimiento, *el principio de todos los principios*:

<sup>36</sup> Las intuiciones espirituales eran la última forma de la intuición y era algo así como la captación de los valores absolutos (como en Hegel) que interactuaban en la sociedad, como valores religiosos, morales etc.

<sup>37</sup> Aristóteles en *Met.* 980 a; y Kant, *Crítica de la Razón Pura* B 56.

Pero basta de teorías absurdas. No hay teoría concebible capaz de hacernos errar en punto al principio de todos los principios: que toda intuición en que se da algo originariamente es un fundamento de derecho del conocimiento; que todo lo que se nos brinda originariamente (por decirlo así, en su realidad corpórea) en la “intuición”, hay que tomarlo simplemente como se da, pero también sólo dentro de los límites en que se da (Husserl, 1913: p. 58).

La intuición y la filosofía en general, puede que no sean confiables en el sentido riguroso de la ciencia (Bunge, 1967: p. 88). Pero ¿qué tipo de conocimientos se muestran confiables cuando el mundo avanza caóticamente y los paradigmas científicos cambian constantemente? Además, ¿con cuánta información científica se bombardea a los estudiantes para que estos puedan aprender de una manera adecuada y precisa esos conocimientos? En esta tesis la ciencia no nos incumbe, pero sí la filosofía. Por ello, se proponen las estrategias didácticas basadas en la intuición en las materias filosóficas de la Nacional Preparatoria como una forma de enseñar a filosofar. Del mismo modo, en las materias filosóficas (Lógica, Ética, Estética, Historia de las Doctrinas Filosóficas) y algunas relacionadas con ellas, es importante disciplinar la intuición para evitar las vanas conjeturas y opiniones sin fundamento, y también como una forma de adquirir habilidades del pensamiento filosófico.

Es una opinión concurrida que la filosofía es un paso previo para toda ciencia o campo de saber experimental. Así, antes de haber física hubo filosofía natural; antes de la psicología, psicología del alma; antes de la sociología, antropología filosófica; antes de la ciencia política, filosofía política, etc. La filosofía supone un primer momento de especulación y generación de hipótesis, antes de seguir cualquier metodología experimental en el que se demuestren las conjeturas. Esto puede dar pie a que nuestras intuiciones cobren el *status* de objetividad y generalidad que la ciencia actual requiere:

Apenas se discute que la ciencia es lo que distingue una cultura de las anteriores. No sólo es el fundamento de la tecnología que está dando una fisionomía inconfundible a nuestra cultura material, sino que de continuo absorbe disciplinas que otrora fueron artísticas y filosóficas: ayer, la antropología, la psicología y la economía; hoy, la sociología y la historia; mañana quizá, la estética y la ética. Además, la concepción del mundo del hombre contemporáneo se funda, en medida creciente, sobre los resultados de la ciencia: el dato reemplaza al mito, la teoría a la fantasía, la predicción a la profecía. La cultura social y la personal se tornan en suma, cada vez más científicas. (Bunge, 1967: p. 100).

El estudiante de filosofía debe, ante todo, disciplinar su intuición para que efectivamente no sobrepase los límites de su imaginación y pueda demostrar racionalmente la validez de sus intuiciones.

Algunos filósofos pretenden proponer a la intuición como una capacidad supraracional, y afirman que sólo una mente intuitiva es superior en cuanto a la capacidad de captar y construir conceptos. Pero aquí se sostiene que la intuición es un paso previo a la experimentación o demostración lógica racional. De este modo, las primeras intuiciones nos deben mostrar los panoramas generales (o ver el todo) de toda materia, así como una primera visión y entendimiento de los conceptos que ya están formados, para que el estudiante no sólo los memorice y los pueda someter a crítica.<sup>38</sup> Dicho burdamente, significa que la intuición capta simplemente los conceptos.

La intuición también genera curiosidad o cierto sentimiento de profundidad inquisidora. Los profesores deben fomentar en el alumno esta actitud curiosa, así como someter a prueba toda influencia que provenga del exterior y enseñar a los alumnos las diferentes posturas gnoseológicas que pueden ser doctrinarias o relativistas, siempre y cuando, estas teorías sean demostradas.

Finalmente, la intuición filosófica puede gestar una actitud, algo que funciona especialmente para aprender a filosofar. Con ello se pretende que la intuición pueda expandirse a las demás materias de la ENP y las demás áreas del saber. Al menos, en las materias filosóficas, los estudiantes encuentran en la intuición, una capacidad especulativa y una maravillosa forma de poner a prueba sus primeras visiones sobre algún conocimiento nuevo.

#### *d) La intuición en el proceso de enseñanza aprendizaje*

La intuición en la fenomenología y en algunas corrientes filosóficas, es el modo en el que un sujeto se acerca a su objeto, y es la relación que media entre la sensibilidad o percepción y los conceptos en la conciencia. Es un proceso del conocimiento y una identificación mundo-mente.

---

<sup>38</sup> El someter a crítica un hecho o enunciado y juzgar en sí ya supone un ejercicio racional. El sólo memorizar un concepto o una definición es un ejercicio sensorial y a lo mucho meramente intuitivo.

Toda percepción de una cosa tiene, así, un halo de *intuiciones de fondo* (o de simples visiones de fondo, en el caso de que se admita que en el intuir empieza el estar vuelto hacia las cosas), y también esto es una “*vivencia de conciencia*” (Husserl, 1913: p. 79).

Para Piaget, el proceso enseñanza-aprendizaje difiere del de la fenomenología. La cognición supone una serie de pasos en los cuales la intuición no interviene, sino sólo la sensibilidad y la inteligencia (y ésta última de manera casi totalitaria) además de intervenir la memoria y otras funciones y conexiones neurológicas y cerebrales.

Definir la inteligencia por la reversibilidad progresiva de las estructuras móviles que ella construye, es volver a decir, aunque bajo nueva forma, que la inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensorio-motor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio (Piaget, 1967: p. 21).

Sin embargo, el proceso cognitivo de la inteligencia no es el mismo que el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en este último intervienen factores independientes del sujeto cognoscente, que pueden ser desde factores ambientalistas hasta influencias personales y subjetivas (Davidoff, 1989: p. 98). Dentro de la psicopedagogía constructivista, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se entiende actualmente sin la obra de Piaget y de Vygotsky (Edwards, 1987: p. 32). Piaget investigó los factores y desencadenadores cognitivos a partir del desarrollo y la edad, mientras que Vigotsky añadió factores socioambientales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de meternos de lleno al proceso didáctico conviene traer a colación lo que dice Piaget en cuanto a la intuición para que se pueda hilar y relacionar con la fundamentación disciplinar de la tesis. Piaget afirmaba que la intuición no eran sino pre-operaciones rápidas y suposiciones simbólicas de la aprehensión de los objetos.

Pero entre el preconcepto y el sistema de los conceptos ligados operatoriamente, se asiste a una articulación gradual del pensamiento intuitivo. Estas intuiciones articuladas terminan en construcciones parciales, aun ligadas a la configuración perceptiva y a la imagen, pero ya lógicas en el interior del dominio configurado en esta forma (Piaget, 1959: p. 315).

Esta aprehensión y conceptualización rápida se formaba a partir de los esquemas primarios de asimilación y acomodación en la etapa preoperatoria y eran el puente hacia los

esquemas de pensamiento operatorio (1959: p. 326). La etapa preoperatoria se caracteriza por el esfuerzo del niño en asimilar los conceptos y símbolos que le viene externamente para tener una representación global de su entorno (1959: p. 329). Aunque muchos de los objetos no tuvieran un nombre, el niño intuitivamente los reconocía por la forma (1959: p. 330). En este periodo no se habla propiamente de conocimientos o cognición, sino de representaciones intuitivas (imágenes) acerca de los objetos (1959: p. 333). La razón y sus diferentes formas entrarían en los siguientes estadios pero antes de eso, la intuición representaría la principal forma de relacionar las imágenes con el primer aparato cognitivo del niño:

Pero es fácil ver que entre el pensamiento preconceptual, por una parte, caracterizado por una asimilación centralizada en un objeto típico así como por un acomodo que simboliza el esquema de conjunto de la imagen de este objeto y el pensamiento operatorio, por otro lado, caracterizado por la descentralización y por el equilibrio permanente entre la asimilación y la acomodación pueden intercalarse cierto número de términos intermediarios, según el grado de reversibilidad alcanzado por el razonamiento. Son estos intermediarios los que hemos descrito, entre los cuatro y siete años, bajo el nombre de pensamiento intuitivo cuyas formas superiores están constituidas por razonamientos de apariencia operatoria, pero ligados a una configuración perceptiva dada (Piaget, 1959: p. 333).

Las intuiciones para Piaget son concretas. Tratan acerca de las impresiones y algunos conceptos que por su generalidad pueden relacionarse fácilmente con otros conceptos. El aparato conceptual del niño de la etapa preoperatoria no está articulado en un esquema o categorías, por lo que está principalmente formado de imágenes más que de conceptos o definiciones.

La verdad, en este dominio, es de un orden diferente a las intuiciones lógicas, numéricas o espaciales, que dependen de la manipulación y de la verificación perceptiva (Piaget, 1959: p. 341).

Por esta razón las intuiciones se relacionan con las formas y figuras (o símbolos) más que con algún lenguaje articulado (1959: p. 343). A causa de la naturaleza imaginativa de las intuiciones, Piaget les dio el status de simbólicas (al igual que Jung) y les otorgaba ciertas funciones para que el niño forme su primer aparato conceptual basado en las imágenes y símbolos, no tanto en razonamientos, conceptos o sistemas elaborados de conocimientos.

En cambio, cuando el simbolismo se debilita y los conceptos verdaderos suceden a los preconceptos visuales, el pensamiento da lugar a una toma de conciencia suficiente para que su funcionamiento adquiriera una localización introspectiva relativa (Piaget, 1959: p. 351).

Mientras Piaget categoriza a las intuiciones como algo propio de la etapa preoperatoria, al mismo tiempo no niega su participación en estadios posteriores, sino que las intuiciones tendrían en su momento una función representativa del mundo y sus símbolos. Las intuiciones, al ser algo propio de las disciplinas que distan mucho del rigor empírico como la filosofía o la religión, son importantes a medida que el ser humano necesita entender su existencia, creer o tener fe, y representar objetos que no le son dados por mediación de la razón o la ciencia (1959: p. 367).

El nivel de la intuición hace transición con los niveles sensorio-motores intermediarios y el de las operaciones acaba el edificio como el de las coordinaciones prácticas de la última etapa de la inteligencia sensorio-motora (Piaget, 1959: p. 366).

Mientras algunos psicólogos ven a las intuiciones como una forma de aprendizaje que forma parte de la experiencia, según otros (*Cfr.* Hogarth, 2001: p. 268) parten del sistema tácito de elecciones inconscientes. De ahí que muchas veces las intuiciones nos suenen a *corazonadas o presentimientos*, o al menos un “*sentir que va por ahí*”. Asimismo, las comparan con un sistema de deducciones inmediatas, o de visiones claras y distintas. Ya hemos mostrado con Piaget y Husserl que las intuiciones forman parte de un complejo sistema de representaciones y categorizaciones que influyen para organizar nuestros pensamientos, por lo que sostenemos que las intuiciones son reales y pueden llegar a ser útiles en el proceso didáctico.

Ahora bien, todo concepto creado a partir de la intuición necesita un lenguaje, y el lenguaje es pensamiento. Sin lenguaje tampoco habría intuiciones, y de la misma manera que los animales, el sistema cognitivo se limitaría a representaciones sensoriales sin ninguna construcción conceptual. Es preciso recalcar la importancia del lenguaje en las intuiciones y en las categorías de la mente como algo necesario para la conceptualización de las representaciones, sea por *asimilación* (intuiciones sensibles) o por *acomodación* (intuiciones categoriales) (Piaget, 1959: p. 368). Es por eso que todo lenguaje es ya un

sistema ordenado de símbolos y significados que se articulan y dan vida a los conceptos, palabras, oraciones, verbos y adjetivos, etc.

El rol del lenguaje en el desarrollo de la comprensión se ve así caracterizado de dos modos distintos. En primer lugar proporciona un medio para enseñar y aprender. En segundo lugar, es uno de los materiales a partir de los cuales el niño construye un modo de pensar (Edwards, 1987: p. 33).

Pero limitémonos a las intuiciones. De acuerdo con Piaget, luego de que la inteligencia sensomotora del niño asimila imágenes, su aparato intuitivo atrapa los primeros conceptos de las cosas en la etapa preoperatoria, es decir, la intuición es una facultad que sólo aprehende y nunca elabora conocimiento, al contrario de Husserl. Es por eso que las intuiciones son maravillosas para adquirir conocimientos de una manera fácil y con cierta fidelidad, pero no tanto para elaborar o demostrar nuevos conocimientos. Eso ya le corresponde a la epistemología y a la razón:

Por consiguiente, la inteligencia sensorio-motora tiende al éxito y no a la verdad: encuentra su satisfacción en la llegada a la meta práctica perseguida y no en la comprobación (clasificación o seriación) o en la explicación (Piaget, 1959: p. 326).

La diferencia entre *aprehender* y *aprender* es más que nada una diferencia entre el uso que le dan los filósofos y el que le dan los pedagogos. *Aprender* en filosofía significa captar y construir conceptos, y es una operación más lógica que psicológica. *Aprender* conceptos también significa entenderlos y comprenderlos. *Aprender* para la psicopedagogía supone un proceso psicológico de construcción del concepto que puede ir desde la mera sensación o el mero dato informativo hasta la abstracción.

Las teorías del aprendizaje están comprendidas en dos familias principales: las del estímulo-respuesta y las cognoscitivas; No se pueden clasificar completa y claramente en esos términos, las teorías del funcionalismo, Gestalt, de la psicodinámica y las teorías constructoras de modelos (Davidoff, 1989: p. 100).

La diferencia no es mucha, pero mientras la filosofía le da mucho énfasis a la intuición y aprehensión del concepto, en la psicología y la pedagogía el énfasis está en el proceso cognitivo.

Para nuestra tesis, los significados de la intuición tanto en la fenomenología como el de la psicología genética son más que suficientes para relacionarlos con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aún no he encontrado mucha literatura acerca del aprendizaje por intuición, y mucho menos, métodos de enseñanza que utilicen esta facultad. Sólo un autor de la pedagogía clásica, Pestalozzi, fomentó la intuición como parte constitutiva de su teoría pedagógica, principalmente en las ciencias formales y naturales.

Amigo, si doy ahora una mirada retrospectiva y me pregunto: ¿Qué servicios he prestado en realidad a la organización de la instrucción del hombre?, yo me respondo: he establecido el primero y más elevado principio de la instrucción, reconociendo en la intuición el fundamento absoluto de todo conocimiento, y he procurado, haciendo abstracción de todos los modos particulares de enseñanza, encontrar la esencia de la enseñanza misma y la forma primordial mediante la cual debe ser determinada por la naturaleza misma la cultura de nuestra especie (Pestalozzi, 1826: p. 86).

El aprendizaje por intuición es posible y en esta tesis se ha de mostrar que esta valiosa facultad es esencial para poder aprender globalmente conceptos de difícil construcción, como los valores, además de que se logra ver el cuadro general o enciclopédico entre las demás áreas del saber, algo de suma importancia para escuelas que tienen tendencia al enciclopedismo como la ENP.

Finalmente, la intuición ha de ser un puente entre la filosofía y la psicopedagogía como una forma de aprendizaje, puesto que la intuición ha mostrado ser una capacidad cognitiva relevante que ha logrado sobrevivir a pesar de sus muchos detractores. Pero si se le aplica con la experiencia y la práctica docente, se pueden lograr buenos resultados y no quedaría en un simple “*ver por dentro*”.

Sería muy afortunado que la mayor parte de los científicos dejaran de lado el prejuicio de que la intuición es una forma de conocimiento desconfiable, ineficaz y estéril (Bunge, 1967: p. 92). No se pretende aquí que la intuición sea omni-creadora ni sustituya a la razón como facultad demostrativa. Tampoco se busca que suplante a la imaginación o a la creatividad en la creación de formas de conocimiento. Lo que sí se propone es que la intuición es una forma de conocer el mundo y que su peculiar manera de hacerlo puede ser bastante útil si se logra disciplinar y concretarse en estrategias didácticas. Disciplinar la intuición y enseñar su metodología es una meta que buscamos.

e) *Un balance entre las posturas sobre la intuición*

Se puede hacer un balance entre la teoría fenomenológica del conocimiento y la psicología genética de Jean Piaget. Mientras la fenomenología trata de explicar el proceso cognitivo mediante intuiciones y el ordenamiento de los conceptos mediante las categorías, Piaget formula su teoría cognitiva con base en los diferentes procesos a partir de los estadios determinados por el desarrollo del niño. Por un lado, la finalidad de la fenomenología es hacer de la filosofía una ciencia estricta que pueda transformar sus conceptos en esencias, y por el otro lado, la Psicología Genética intenta explicar el desarrollo cognitivo del ser humano y su evolución.

Concluimos, en el Marco Teórico, que las dos teorías en cuanto a la definición de *Intuición* que utilizaremos en la elaboración de las estrategias didácticas se han visto muchas similitudes. Lo que Piaget llama *asimilación* puede acercarse a la *intuición sensible* de Husserl, y la *intuición categorial* es similar a la *acomodación* piagetiana. Lo une a todo ello, son los esquemas de representación conceptual y simbólica que finalmente tienen su origen en la intuición.

Definiciones de Intuición provisionales para las estrategias didácticas tanto de enseñanza como de aprendizaje son: *un agente mediador entre la mente de los alumnos y su realidad externa; un modo de conocer directa e inmediatamente entre un objeto externo (representación o concepto) cualquiera y las facultades cognitivas de la mente; como una mediadora entre la mente y el mundo.*

Hemos visto la realidad y la importancia de la intuición en el aparato cognitivo del ser humano. En el siguiente capítulo se enunciará la problemática acerca del debilitamiento de las materias filosóficas en la educación media superior, así como el problema que supone el no saber cómo intuir, que es de radical importancia para las habilidades básicas en la enseñanza de la filosofía y en general, para la adquisición de habilidades críticas y de reflexión.

## **CAPÍTULO II: Problemática en torno a la enseñanza de la filosofía con los métodos didácticos actuales**

### **2.1 La situación de la Filosofía en el Bachillerato mexicano**

La filosofía dentro del bachillerato debe ser una materia diseñada para que los alumnos aprendan a utilizar los conceptos abstractos que produce el intelecto humano. Esencialmente, la materia nos enseña acerca de las especulaciones sublimes y construidas que la razón puede crear. Sin embargo, estas creaciones deben estar justificadas con el fundamento racional de determinada metodología. Aun así, la razón, como ya lo afirmó Kant,<sup>39</sup> se presta a salirse de los límites del entendimiento y tiende a especular conceptos que nunca aterrizarán en la vida cotidiana.

La filosofía, como disciplina especulativa y reflexiva del hombre, no se puede realizar sin razón. Tampoco sin argumentos y sin el sistema de leyes que rigen el intelecto humano. Tampoco la filosofía sería la misma sin la intuición: ese proceso creador y sublime que hace visualizar, sin que la experiencia participe del todo, conceptos y otros objetos mentales para efectuar un cambio de parecer y opinión, para que se logre combinar con el juicio y finalmente aportar elementos conceptuales nuevos en el conocimiento humano y universal. Por eso es importante hablar de la intuición como un modo creativo de elaborar y construir nuestros propios conceptos.<sup>40</sup>

En todas las áreas del conocimiento se ha requerido la razón como fundamento epistemológico, pero se deja de lado a la intuición, como creadora de nuevos elementos y

---

<sup>39</sup> "El error que más obviamente conduce a estas extralimitaciones –error que podemos, en todo caso, disculpar, aunque no justificar- reside en que el entendimiento sea usado en contra de su determinación, trascendentalmente, y en que los objetos, esto es, las intuiciones posibles, tengan que regirse por conceptos y no los conceptos por intuiciones posibles". Kant. *Crítica de la Razón Pura*. B 344

<sup>40</sup> "Pero precisamente porque permanece atado a esas estructuras perceptivas, es decir, a esos estados perceptibles privilegiados por oposición a las transformaciones generales, el pensamiento sigue siendo visual e intuitivo, es decir, que el equilibrio entre la asimilación y la acomodación no es todavía permanente. Semi-reversible, por consiguiente, pero sin composiciones rigurosas, este pensamiento intuitivo es el que asegura la transición entre los preconceptos y los conceptos en la causalidad por identificación de sustancias todavía concebidas como vivas, en las primeras coordinaciones de puntos de vista y sobre todo en las primeras articulaciones del espacio lejano" (Piaget, 1959: p. 368).

conceptos. Por ello es importante que una persona formada y educada en una cultura valore, por un lado, su modo de justificar sus creencias mediante la razón, y por el otro valore su intuición como un modo de acceder a nuevos conocimientos y hacer uso de ellos cuando la razón no pueda ir más allá de los límites que les son impuestos.<sup>41</sup>

Una adecuada formación en la intuición evitará caer en especulación estéril, así como también idear conceptos más concretos y realistas que se puedan aplicar, pero sobre todo que se aumente el enfoque cognitivo en el modo de crear conceptos a partir de otros, es decir, que una persona sea dueña y portavoz de la propia construcción y aplicación de sus creencias, juicios, conceptos e ideas que tengan que ver con su desarrollo integral como ser humano y cultural.<sup>42</sup> Así, la intuición es una forma de aprendizaje, no en su sentido común y corriente que se le da coloquialmente, o sea, como un *sexto sentido* o un *presentimiento*, sino como una manera de aprender creando y utilizando nuestro propio aparato cognitivo con miras a una creación congruente y coherente de conceptos abstractos útiles para la sociedad.

El segundo significado de la definición que el diccionario daba de intuición se refería a una “*perspicacia rápida y fácil*”, pero esto plantea la pregunta de qué es la perspicacia. El mismo diccionario define perspicacia como el poder o el acto de investigar una situación” o “el acto o el resultado de aprehender la naturaleza interna de las cosas al verlas intuitivamente”. *Perspicacia* se refiere al fenómeno de darse cuenta de repente de la solución, o de parte de la solución, de un problema que se haya planteado (Hogarth, 2001: p 28).

El problema, principalmente, es que los alumnos no intuyen y además, no se les enseña a intuir. La habilidad de la especulación y creación de conceptos no es algo que se motive desde la educación básica. Hasta en la educación media superior tampoco es algo que se motive dados los métodos de enseñanza preponderantes donde el profesor expone su clase sin permitirle al alumno que se promueva su propia creatividad en cuanto a la

---

<sup>41</sup> La manera en que cada escuela filosófica trata acerca de la intuición es demasiado controversial y requiere un estudio exhaustivo. Para delimitar el uso del término intuición he decidido centrarme en la fenomenología, la cual trata a la intuición en el sentido kantiano como un medio para conocer.

<sup>42</sup> Son varios los enfoques que proponen al alumno como constructor de sus propios aprendizajes, como en el caso del constructivismo basado en las teorías de Jerome Bruner y David Ausubel con los aprendizajes por descubrimiento.

comprensión global de la clase.<sup>43</sup> Es por esto que en las clases de filosofía debe haber una formación en la habilidad intuitiva de los alumnos, es decir, acceder a nuevos conocimientos partiendo de los conceptos familiares hasta conceptos elaborados, como son los saberes y axiomas de las ciencias.

En la enseñanza de la filosofía la deficiencia intuitiva se nota a la hora de exponer doctrinas que son muy difíciles de asimilar,<sup>44</sup> como la hegeliana, o bien, en temas que no son muy comprensibles, como el fundamento de la moral en ética o la naturaleza de la verdad en lógica. Para el alumno, basta con que el profesor le diga el concepto para que se lo aprenda de memoria aun sin comprenderlo significativamente. De ser así, sólo permanecerá en su memoria sin ningún elemento significativo o filosófico.

Otro problema reside en que los métodos de enseñanza actuales derivados del *constructivismo*<sup>45</sup> generalmente fallan al ser utilizados para la enseñanza de una materia crítica y reflexiva como lo es la filosofía. Éstos sólo buscan la acumulación de conocimientos y habilidades técnicas sin ningún sentido crítico y sin una aplicación intelectual para la posteridad. Por ende, los alumnos no les toman la importancia necesaria para que los puedan aplicar en sus vidas.

La filosofía, como disciplina conceptual y formadora de ideas que tiende hacia lo más general, busca la manera de crear principios o máximas universales para poder aplicarlos a la vida, por lo que *es crucial* para poder comprender generalidades, y que muchas veces el aparato cognitivo de los alumnos adolescentes resulta ser adecuado para poder abrirse a la magnitud y relevancia del concepto o ley.

---

<sup>43</sup> A pesar de las apariencias, las escuelas públicas no promueven el autodidactismo. Sólo muy pocas escuelas privadas enseñan a los niños a pensar y resolver problemas por sí mismo empleando métodos de creatividad e intuitivos.

<sup>44</sup> A menudo pasa que en términos piagetianos los alumnos no han alcanzado a pasar el umbral que divide el estadio de las operaciones concretas hacia las operaciones abstractas, lo que dificulta la asimilación de conceptos de elevada abstracción o que necesitan ejemplos ostensivos.

<sup>45</sup> La enseñanza constructivista es la manera de enseñar que se da actualmente en las escuelas normales, es decir, una enseñanza memorística y basada en juegos y dinámicas que son efectivas como adoctrinamiento, y proporcionan las herramientas (al menos en filosofía) para que el alumno desarrolle algunas habilidades y hábitos relacionados con la crítica y la reflexión (Vargas, 2011: p. 81). Otro tipo de enseñanza actual es la forma expositiva y autoritaria del profesor. De igual forma, hago la distinción entre el proceder normalista y el proceder universitario, que, mientras el primero se dirige a la didáctica en detrimento del contenido, en el segundo caso es lo contrario.

**Importancia de la Intuición en la construcción de estrategias didácticas**

El pensamiento formal alcanza su plenitud durante la adolescencia. El adolescente, por oposición al niño, es un individuo que reflexiona fuera del presente y elabora teorías sobre todas las cosas. Complaciéndose particularmente en las consideraciones inactuales (Piaget, 1965: p. 162).

La intuición puede ser una llave y una herramienta de ampliación espacio-temporal para que el concepto se abra a una red de significaciones y de relaciones para con otros tipos y áreas del conocimiento. De esta manera, la enseñanza de la filosofía por medio de la intuición proveerá al alumno de un esquema mucho más amplio para comprender sus propios conceptos y los de los demás.

Se sabe que la situación de la filosofía en México no tiene sus mejores momentos. Diversos programas educativos se han dado a la tarea de desprestigiarla por no ser de naturaleza práctica y útil.<sup>46</sup> Sin embargo, la principal cualidad de la filosofía no reside sólo en su aplicación (*praxis*) sino también en su formalidad, su estructura, pero sobre todo en su capacidad transformadora de creencias y actitudes (*theorein*).

La problemática trasciende en su modo de enseñarla. Desde su nula participación en la educación básica y después su disminuida existencia en la educación media superior, ya que aquí se ha visto menguada en su carga horaria, dejándole dos o tres horas por semana a las materias que contengan contenidos filosóficos<sup>47</sup>. En los programas de la SEP (CETIS y CBTIS), así como los del COLBACH y las prepas estatales, la filosofía disminuyó en sus horas, argumentándose que la filosofía estaría presente como un eje transversal como un modo de educación moral.

Agreguemos que el cultivo de la filosofía ha recibido, un impacto de la nueva dirección que ha adoptado la estructura de poder. Es por ello que, a partir de la adopción del modelo neoliberalista, el Estado dejó de apoyar la fundación de Escuelas o Facultades de Filosofía y Letras. Para el bloque

---

<sup>46</sup> Existen diversos documentos acerca de la Reforma Integral para la Educación Media Superior que tratan de desaparecer a la filosofía de los mapas curriculares de diversas instituciones de educación pública. También hay una especie de conflicto entre el Observatorio Filosófico de México y la SEP por los cambios que dicha reforma implementa. En vísperas de la implantación de la RIEMS, la UNAM propuso que en ninguno de sus planes de estudio iba a eliminar la filosofía, obedeciendo a su compromiso social de una educación libre y crítica (Link: <http://www.jornada.unam.mx/2009/05/28/sociedad/042n3soc>; [http://www.proyectocinco.com/notas/marso09/unam\\_enlace\\_bachillerato\\_26.htm](http://www.proyectocinco.com/notas/marso09/unam_enlace_bachillerato_26.htm) )

<sup>47</sup> En la educación básica no existen materias de contenido filosófico hasta 3° de secundaria con la materia de *Formación cívica y ética*, la cual está centrada en adquirir hábitos y actitudes para un buen comportamiento social, dejando de lado la definición de ética como una *reflexión racional* sobre los problemas morales.

actualmente en el poder, serán las grandes potencias las que proveerán las ideas filosóficas (pero también ciencia y tecnología) para asignar a los ciudadanos locales la tarea de la reproducción (Vargas, 2011: p. 202).

Las únicas instituciones que han mantenido vigente el papel de la filosofía en la formación integral de los alumnos han sido la UNAM y el IEMS. El IPN, debido a su tendencia tecnológica y pragmática ha juzgado a las materias filosóficas como una introducción en la historia del pensamiento. El CCH y la ENP han tenido la necesidad de luchar contra las tendencias modernas de los enfoques constructivistas y pragmáticos en pos de salvaguardar a una materia teórica y abstracta como lo es la filosofía. A menudo a estos programas se les hacen críticas por su reticencia a mostrar cambios en sus didácticas. Pero aún con todo y las críticas, tanto la ENP como el CCH se muestran como las mayores preferencias de los alumnos a la hora de querer ingresar a instituciones de educación media superior (*Vid.* Vargas, 2011: pp. 77-92).

Este fenómeno no sólo ocurre a nivel de la educación media superior. Se ha estado dando en una cierta parte de la población, y en particular en las clases medias, una preferencia por estudiar carreras que no suponen de entrada un alto ingreso capital, o bien, una esperanza de lucro al egresar. Carreras tales como Física, Filosofía, Sociología y las Artes muestran un incremento en sus aulas debido principalmente, al cambio de mentalidad de la clase media,<sup>48</sup> la cual quiere profundizar en su desarrollo social y no sólo contribuir económicamente al sistema. Por tales razones las carreras de crítica de la cultura incrementan sus adeptos dejando atrás a las carreras lucrativas, teniendo en cuenta lo que Althusser había pensado:

Pensamos que el aparato ideológico de Estado que ha sido colocado en posición *dominante* en las formaciones capitalistas maduras, como resultado de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es el *aparato ideológico escolar* (Althusser, 1970: p 40).

---

<sup>48</sup> Es importante aclarar que las clases medias son la principal fuente transformadora de una sociedad. Toda vanguardia en los cambios de conciencia social surgen de la gente activa que trabaja para las instituciones estatales y del sector privado dado que ni están del todo oprimidos pero tampoco tienen una alta calidad de vida (Durkheim, 1924: p. 63).

Lo anterior es una muestra para promover la enseñanza de la filosofía no sólo en el nivel medio superior, sino para que esté presente desde la educación básica, como el proyecto de Mathew Lipman (FpN), hasta llegar a incluirse en algunos troncos comunes de las carreras universitarias. La filosofía es muy importante si queremos formar ciudadanos críticos, reflexivos, cultos y humanos.

La situación de la filosofía en la educación mexicana es una problemática bastante tensa que tiene sus orígenes en el concepto que el gobierno tiene acerca de la materia. Generalmente no se enseña con su propia didáctica, tergiversando los conceptos y no enseñando lo esencial de ella reflejándose en programas simples y pobres. Debido a los nuevos enfoques de la educación constructivistas y a las tendencias actuales de la didáctica, se ha llevado la enseñanza de la filosofía a cierta problemática a la hora de enseñarla. En vez de tener un enfoque crítico, reflexivo, significativo y lleno de sentidos para dar cuenta de los tiempos en que vivimos, a los alumnos se les inunda con problemas que cualquier persona sin formación filosófica puede resolver empíricamente.<sup>49</sup> Lo fundamental de la filosofía, no sólo son los problemas políticos, ni únicamente una transformación crítica y social, pero aunque todo esto no sea menos importante, su esencia reside en lo universal, los principios, los axiomas y leyes generales de la vida.<sup>50</sup> Por ello, la filosofía es esencialmente una ontología, pragmáticamente una ética y cualitativamente una axiología, no dejando de lado su tendencia gnoseológica de querer dar una razón y un fundamento a nuestro conocimiento por medio de la lógica racional y los argumentos. (*Vid.* Vargas, 2011: pp. 139-146)

La enseñanza de la filosofía en la educación media superior sigue destacando por utilizar las didácticas provenientes de la política neoliberal, como son el constructivismo, el conductismo y el adoctrinamiento dogmático. Desafortunadamente no usan la intuición. La reflexión racional y analítica de la filosofía se enseña deficientemente, de manera difícil y

---

<sup>49</sup> La importancia de la filosofía en la formación del ciudadano reside en que este forme un juicio crítico y una personalidad con los valores humanos universales. No es su objetivo integrar a los alumnos en sistemas económicos ni tampoco adoctrinarlos para que sean fuerzas productivas y laborales.

<sup>50</sup> La filosofía desde su nacimiento (Tales) se enfocó en tratar de dar una explicación racional al problema del origen del todo, rechazando la mitología. Esto suponía una especulación al tratar de unificar todo en un principio (ontología) y después derivó en el problema moral (Sócrates) y luego en el gnoseológico (Platón). (Aristóteles, *Met.* A 983 b)

con tendencia matemática, no enfocada a los argumentos sino a las demostraciones científicas. Por eso existe un índice de reprobación en las materias filosóficas debido a la falta de sentido y dirección que le prestan los docentes a su materia:

A reserva de que se pueda dar una previa discusión en foros, coloquios, congresos nacionales, y en general, los diferentes espacios de discusión, por los propios actores y expertos de la educación sobre “la pertinencia de una educación por competencias”, es no sólo necesaria sino urgente una reforma educativa. El modelo por competencias puede ser una salida viable si se le quita su sentido empresarial y se le inserta en fundamentos verdaderamente pedagógicos y didácticos, los necesarios para lograr hacer de las competencias no un fin (como lo propone la RIEMS) sino un “medio” en el cual los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, encaminados hacia una vida mejor, más justa, de buena convivencia con su entorno y el mundo (Vargas, 2011: p. 81).

En este sentido, hasta se le han cambiado los nombres a las materias para que los alumnos no se familiaricen con los enfoques filosóficos, todo ello en aras de una educación llena de valores capitalistas, y no con un criterio propio que conciba y ayude al alumno a formar sus valores.

Por todo lo anterior y en diferentes contextos, la filosofía no ha logrado insertarse como una materia congruente en sus preceptos y en su esencia.<sup>51</sup> En vez de llenar de curiosidad e interés a los alumnos, creándoles una actitud investigadora, se les llena de información que nada tiene que ver con las tareas fundamentales de las disciplinas filosóficas, por ejemplo, diagnosticar problemas mediante la razón y el análisis. Otra de las tareas fundamentales que brilla por su ausencia es la de la creación de conceptos y valores propios vía la intuición justificándolos con el razonamiento.

Asimismo, formar y desarrollar alumnos talentosos y creativos nunca ha sido el objeto del sistema económico, y menos todavía de los sistemas educativos. Para estos últimos basta con que lo alumnos logren aprender los requisitos mínimos para que puedan contribuir al sistema económico y político:

---

<sup>51</sup> Depende mucho del enfoque dominante en el país donde se esté impartiendo la filosofía. No es lo mismo una filosofía marxista en Rusia que una tendencia analítica en EEUU. Aquí en nuestro país, la tendencia ha cambiado desde el positivismo a inicios del siglo XX, la entrada de la fenomenología en el primer cuarto de siglo, la tendencia marxista a mitad de siglo y finalizando el S. XX confluyendo con las propuestas posmoderna, hermenéutica y analítica. Por hoy, nuestro país no ha tenido la importancia en el campo filosófico que otros países sí tienen.

**Importancia de la Intuición en la construcción de estrategias didácticas**

El encasillamiento a que aquí se alude se desarrolla de la manera más sutil a través de una interminable serie de asignaturas optativas que parecen legitimar las culturas de grupos subordinados, aunque en realidad no hacen otra cosa que incorporarlos a una moda pedagógica superficial. En nombre de la relevancia y el orden, a los muchachos de la clase trabajadora se les anima a escoger las artes industriales, mientras que sus compañeros de clase media siguen cursos de química avanzada (Giroux, 1988: p. 144).

Sin embargo, a pesar de que se han creado dentro de la didáctica varias formas de aprendizaje basadas en la creatividad y el talento innatos del ser humano, los sistemas educativos siguen optando por aquellos que contribuyen mejor a los fines del sistema político en el poder.

Esto le sucede a la filosofía cuando pretende juzgar y criticar situaciones políticas y a no contribuir con los valores paradigmáticos de los sistemas económicos y políticos.<sup>52</sup> La educación y el control mental o actitudinal de los alumnos es un asunto de Estado (*Cfr.* Durkheim, 1924: p. 55). Y con ello, la enseñanza de la filosofía no es susceptible de ser promovida, sino que se convierte en un doble discurso,<sup>53</sup> apoyando siempre los argumentos del mejor postor (Giroux, 1988: p. 41). De este modo, la enseñanza de la filosofía, al menos en la educación media superior, se torna como mera información y crítica superficial de los hechos cotidianos, cuando la tarea principal de los profesores de filosofía es la de formar actitudes de librepensamiento así como de creatividad conceptual justificada (*Vid.* Vargas, 2011: p. 269). En ese sentido, esta propuesta es llevar a los alumnos a que construyan su propio aprendizaje con una vía alternativa a lo que se ha venido gestando en la forma de enseñar filosofía, una vía diferente a lo sistemas didácticos memorísticos, representativos y hasta conductistas, y por ello, la tesis es enseñar filosofía con algo propio de ella: con la *intuición*.

Hay que formar ante todo una actitud filosófica, pero ésta no se da sin una creatividad inherente para formar conceptos que es propia de la filosofía. Esta creatividad

---

<sup>52</sup> Dichos valores pueden ser la competitividad, la ambición, la escalada social, el status, el materialismo, etc., al menos en el sistema económico-político neoliberal.

<sup>53</sup> En este sentido, la supuesta enseñanza de la filosofía se convierte en una pantalla para hacer creer que se da una educación libre. Los discursos políticos manejan a la perfección los sentimientos morales, es decir, una retórica que afecta a las masas, que muchas veces no concuerdan con lo que en verdad pasa.

tampoco se da sin las intuiciones correspondientes. Asimismo, no se propone una creatividad caótica resultado de un desorden de intuiciones sin ninguna demostración.

Las intuiciones en un primer momento servirán para crear y visualizar conocimientos previos para preparar un aprendizaje demostrativo y racional. Antes de demostrar y razonar hay que intuir, y para intuir bien hay que demostrarlo (Piaget, 1964: p. 48). Con el mero razonamiento y la demostración el conocimiento es poco original y no aumenta. De la misma forma, la mera intuición creativa sin ninguna justificación, suele derivar en meras ocurrencias. Hay pues una interrelación entre intuiciones y razones para poder adquirir conocimientos significativos:

La intuición articulada avanza efectivamente en esa dirección. Mientras que la intuición primaria no es más que una acción global, la intuición articulada va más allá en la doble dirección de una anticipación de las consecuencias de esa acción y de una reconstrucción de los estados anteriores. [...] La intuición articulada puede, por lo tanto, alcanzar un equilibrio más estable y a la vez más móvil que la acción sensorio-motriz, y en ello reside el gran progreso de pensamiento propio de este estadio con respecto a la inteligencia que precede al lenguaje (Piaget, 1964: p. 53, 54).

Se ha planteado que la demostración o justificación racional tiende a encerrarse en un círculo que deriva en paradigmas del conocimiento.<sup>54</sup> Es también importante la intuición para poder ejercer una crítica a los sistemas ya elaborados de conocimiento. La intuición, como una agudeza y perspicacia del intelecto que ve más allá de lo dado, busca filosóficamente sentidos más significativos que lo que el sentido común y la obviedad no los encuentran (Husserl, 1913: p. 33). Por ello, la elaboración de ciertas estrategias didácticas basadas en la intuición podrá dar elementos para desarrollar actitudes filosóficas.

La actitud filosófica no se logra sin la práctica. Es indispensable que los alumnos de las materias de filosofía aprendan a intuir no sólo conceptos, sino también significados. Esto para darle sentido a sus conceptos, dado que la intuición les aportará elementos para

---

<sup>54</sup> Kuhn (1962: p. 88) habla acerca de los paradigmas como teorías que se han afianzado por medio de la convención y consenso de la comunidad científica. En este sentido un paradigma es una teoría que ha llegado a un predominio sobre las demás teorías y constituye el estado de ciencia normal. Para que haya un cambio, es necesario quebrantar el paradigma. Dice Kuhn: "Según su uso establecido, un paradigma es un modelo o patrón aceptado y este aspecto de su significación me ha permitido apropiarme aquí del término "paradigma" a falta de otro mejor. Pero como pronto quedará claro, el sentido de "modelo" y "patrón" que permite dicha apropiación no es exactamente el mismo que se usa al definir "paradigma"".

que ellos mismos construyan significados, no dejando de lado la justificación racional y sobre todo el contexto social en el que se encuentran inmersos, así como su entorno familiar y filial. La intuición como todo aquel proceso que se oculta en nuestros sistemas del conocimiento saldrá a la luz en forma de conceptos elaborados.<sup>55</sup>

Por otro lado, la educación basada en valores ha resultado ser mediocre debido a que los métodos de enseñanza de éstos son meros reproductores de los valores del sistema político (Giroux, 1988: p. 89). Si bien es cierto que los valores son entidades abstractas, es necesaria de entrada, una captación especial para esas abstracciones, las cuales no se dan por medio de los ejemplos ni por las demostraciones científicas como el conductismo. Tales captaciones se dan por intuición filosófica, ya que los valores, en su esencia, son entidades no materiales, que se les conceden una existencia, o bien, un valor, en el campo de las abstracciones ideales:

El mundo es ante todo, en cuanto a un NÚCLEO, mundo sensiblemente aparente y caracterizado como “ahí delante”, dado en simples intuiciones de experiencia y eventualmente captado actualmente. A este mundo de experiencia el yo se halla referido en actos nuevos, por ejemplo, en actos valorativos, en actos de agrado y desagrado. En ellos el objeto es consciente como valioso, como agradable, bello, etc., y justo de diferente manera, por ejemplo, en dación primigenia, donde el soporte del representar meramente intuitivo se edifica un valorar, que, si lo presuponemos, desempeña en la inmediatez de su motivación viva el papel de una “percepción” de valor en la cual el carácter de valor está dado él mismo de modo primigeniamente intuitivo (Husserl, 1952: p. 232).

De entrada, los métodos de enseñanza en valores están sumamente desfasados en sus fundamentos. Los valores valen, y lo que vale procede de ciertas cualificaciones racionales o emotivas que les asignamos a los objetos de nuestro entorno. De manera que la materia o disciplina más adecuada para formar, crear y enseñar los valores debe ser la filosofía en su talante ético-axiológico (Fronzizi, 1951: p. 16). Pero, ¿qué ganan los gobiernos y los Estados con quitarla del currículum escolar? ¿Desvalorizar a la población? No sólo eso, más bien su fin es que la población adquiera valores del sistema y no lograr su autonomía.

---

<sup>55</sup> Carl Jung (1921) ha dedicado un estudio serio de la intuición, a la que define como aquella función de la psique que logra ver significados simbólicos del inconsciente colectivo, los aprehende y de alguna manera dan pautas para que el individuo funcione dentro de su sociedad.

Es lamentable que el sistema educativo tenga esos fines, pero también que se desprestigie y se ignore el papel importantísimo que tiene la filosofía en las reflexiones que ella produce para la formación integral de los ciudadanos. La filosofía no genera rebeldes, sino librepensadores. ¿Cuál es el miedo a una educación libre, crítica y sobre todo, llena de principios y valores humanos?

La situación parece emerger desde la oscuridad de la Edad Media, donde el conocimiento estaba resguardado y hasta prohibido. En la actualidad pasa algo similar. Aunque se le permita al pueblo tener la oportunidad de acceder a la información, se le impide al mismo tiempo la oportunidad de formar análisis críticos, juzgar, de tener la capacidad de crear ideas, a las conceptualizaciones y opiniones acerca de su sistema político y económico, etc. La educación como un subsistema de la política ha empezado a tener sus consecuencias.<sup>56</sup>

Sugerimos entonces que la ideología “actúa” o “funciona” de tal modo que “recluta” sujetos entre los individuos (los recluta a todos) o “transforma” a los individuos en sujetos (los transforma a todos) por medio de esta operación muy precisa que llamamos interpelación (Althusser, 1970: p. 68).

Las consecuencias son una población mediocre, ignorante, sumamente obediente y lamentablemente cobarde. La eliminación de la filosofía en la educación media superior da el toque final a la caída del idealismo mexicano, al derrumbe de la visión de aquellos ilustres filósofos de principio de siglo XX que vislumbraban a un México con un gran futuro y que todavía en los 50's tenían la esperanza de que nuestra nación se codeara con las grandes potencias.<sup>57</sup>

Esos sueños quedaron en el olvido dadas las conductas y actitudes que se promueven en el sistema educativo mexicano. También, debido a las desvalorizaciones de las doctrinas, tradiciones y de la moral. Aunado a ello, a la decadencia de la ética y de la

---

<sup>56</sup> A. Koyré (1973: p. 30) afirma que la situación paradigmática de la edad media no dejaba que la ciencia avanzara. La autoridad de la Iglesia y de Aristóteles se reflejaba tanto que contradecirles significaba lo mismo que decir mentiras. A este respecto, las instituciones en el poder muchas veces no dejan avanzar el conocimiento debido a que obedecen cómodas estructuras que los hacen mantenerse en la cima.

<sup>57</sup> Vasconcelos y Caso son dos filósofos del Ateneo de la Juventud que visualizaron una situación utópica para el pueblo mexicano y que intentaron plasmarla en la educación mexicana. Finalmente lograron su objetivo pero sus sucesores desvanecieron esas esperanzas de antaño convirtiendo lo que hoy día se conoce como la SEP.

reflexión filosófico-moral. La filosofía mexicana que en ciertos momentos apuntaba hacia un progreso ideológico y cultural, ahora se ve inundada de cierto matiz “cívico” y ciudadano, que para nada tiene que ver con la reflexión crítica de ideas, con las intuiciones de esas ideas, con los argumentos y debates, sino más bien tiene que ver con la obediencia a las leyes, a la constitución y a comportarse dentro de los cánones que imponen los sistemas políticos en el poder.<sup>58</sup>

El control social y económico que ocurre en las escuelas, no sólo pasa bajo las formas de la disciplina escolar o en las disposiciones que se enseñan las reglas y rutinas para mantener el orden, el *curriculum* oculto refuerza las normas de trabajo, obediencia, puntualidad etc. El control también se ejerce en las formas de significación que la escuela distribuye. Esto es, el “cuerpo formal del conocimiento escolar” puede llegar a ser una forma de control social y económico” (Apple, 1982: p. 85).

Por lo anterior, la formación filosófica es indispensable para la superación cultural de un pueblo. No es que no tengamos buenos filósofos, sino más bien la propia filosofía no es atractiva ni bien vista. La *vox populi* afirma que la filosofía es algo que no da para comer, que uno se puede morir de hambre, y nunca es buena para tenerla como profesión. La desvalorización de la filosofía con su clásico ícono del estudiante hippie o drogadicto la han llevado a tal colapso en que es ampliamente rechazada. Pero por fortuna, las cosas han cambiado, y el pueblo debe pensar y actuar para exigir una educación digna y crítica (Apple, 1982: p. 84).

## **2.2 En torno a las competencias en filosofía**

El sistema educativo por competencias es aquel que fomenta las habilidades y destrezas para un buen desempeño en la vida activa y económica del estudiante en pos de mejorar su calidad de vida:

---

<sup>58</sup> Este discurso filosófico que muchos ven como una praxis política tiene que ver mucho con las teorías marxistas como la que sustentaba Sánchez Vázquez y que ahora con filósofos como Bolívar Echeverría y Enrique Dussell se ha vuelto una filosofía que es eminentemente política. Si bien la filosofía en México tiene ese matiz, tampoco se debe olvidar que la filosofía es muy amplia y general y su problemática no se restringe a la transformación política de un pueblo.

Un segundo modelo consiste en definir atributos de carácter general considerados indispensables para desempeñar de manera eficiente un dominio o profesión. Por ejemplo, cuestiones como el pensamiento crítico o las habilidades de comunicación se elevan a la categoría de competencias generales, pero no se delimitan los contextos funcionales y situaciones de aplicación específicos. Esta perspectiva también goza de amplia popularidad en el diseño curricular y ha derivado en referenciales de competencias genéricas, libres de contenido y contexto, así como en cursos extracurriculares donde se busca dotar a los estudiantes de competencias para pensar, comunicarse, etc. (Díaz Barriga, 1997: p. 47).

El sistema por competencias estimula el saber por medio de la habilidad y aplicación de los conocimientos para la vida práctica y laboral. Las competencias para la vida, finalmente, se acercan a una enseñanza basada en prácticas y situaciones, para aplicar los conocimientos en el mercado de trabajo.

La formación de competencias exige una pequeña «revolución cultural» para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación basada en un postulado bastante simple: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio. Es así como las facultades de medicina al optar por el aprendizaje por problemas prácticamente han renunciado a los cursos ex-cátedra. A partir del primer año, los alumnos se enfrentan a verdaderos problemas clínicos, que los obligan a buscar las informaciones y los saberes, por lo tanto, a identificar los recursos que les faltan y a adquirirlos para volver a tratar la situación mejor armados (Perrenoud, 2004: p. 12).

Casi todos los fundamentos de las competencias están organizados no sólo teóricamente sino también políticamente por las cumbres de la OCDE en vistas de un mayor logro económico para favorecer económicamente a los países miembros (OCDE, 1990: p. 99). La productividad y la eficiencia (“*Calidad*”) es el fin de dicho sistema para lograr que las personas que se educan en tal sistema sean eficientes o altamente calificadas para la realización de trabajos prácticos y productivos (OCDE, 1990: p. 101). Esto es para elevar la productividad, la cual se traduce en un mayor ingreso del país al exportar productos, mano de obra o elementos que supongan una mejora en los ingresos.

La estructura escolar mantiene fines representativos del Estado que la cobija: por ejemplo, laicidad, racionalidad, democracia, ecologismo, igualdad genérica, expuestos en artículos fundamentales de la Constitución Política mexicana. Peor los saberes respectivos, conforme a Perrenoud, se anularán cuando formen parte de un curriculum escolar alejado de las competencias (Vargas, 2011: p. 177).

Como se observa, este sistema de aprendizaje basado en las competencias tiene en claro una filosofía del liberalismo económico. Fomenta la competencia y el sobre-trabajo. Sin embargo, al formar gente más productiva, al mismo tiempo los valores de éstas estarán enfocados al materialismo y a la excesiva competencia laboral (OCDE, 1990: p. 44).<sup>59</sup>

Una persona educada a la manera de las competencias, si bien será obediente y eficiente, excelente para las empresas y el libre mercado de trabajo, sus valores serán los mismos que se fomentan en dicho sistema: competencia, productividad, pragmatismo, elitismo laboral, disciplina, orden, obediencia, amor al dinero, etc. (OCDE, 1990: p. 45). Pero ¿dónde dejan sus valores humanos, como la cooperación, la concordia, la fraternidad, la amistad? El sistema basado en competencias, como su nombre lo indica, busca exageradamente la competencia, la lucha por una mejor posición y *status*, el enriquecimiento por el trabajo acumulado y finalmente el ideal de una vida tranquila rodeada de lujos materiales.

Pero, en primer lugar, si las “competencias” se entienden como habilidades que deberán diferenciarse frente a una familia de situaciones (escolares), las competencias tendrán que moldearse “contextualizándolas” sobre la base de la gestión escolar. [...] En segundo lugar, el mundo escolar del curriculum oculto es hondamente antidemocrático; por ejemplo, deja en manos de los expertos y no de la comunidad, las decisiones que afectan el destino de alumnos, maestros y directivos. (Vargas, 2011: p. 180).

Pero según los teóricos de las competencias, no toda la teoría está diseñada en miras del laborismo (Perrenoud, 2004: p. 6), además de que según la OCDE (1990: p. 102) las competencias tienen en sus fundamentos y sus principios el sistema de aprendizaje en el cual se destacan diferentes tipos de habilidades y conocimientos basados en las teorías de las inteligencias múltiples y trabajos de teóricos de la educación como Piaget, Vigotsky y Ausubel (*Constructivismo*).<sup>60</sup> Estos conocimientos y habilidades intervienen a favor del desarrollo integral del individuo. En estos se pretende sintetizar el *saber qué*, el *saber cómo*

<sup>59</sup> Es pertinente señalar que la ideología del liberalismo económico tiene ecos de la revolución industrial del siglo XVII, además de tener implícitas algunas creencias de corte esclavista y explotador (Vid. Weber. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*).

<sup>60</sup> El constructivismo es la teoría pedagógica que bebe de distintas fuentes, pero principalmente de los estudios del desarrollo cognitivo según Piaget, la Zona de Desarrollo Próximo según Vigotsky y la teoría del andamiaje en el aprendizaje de Ausubel (Díaz Barriga, 1997: p. 25)

y el *saber cuándo*. Esto quiere decir que se trata de una educación dedicada a formar un hombre que pueda aplicar sus conocimientos en todos los aspectos de su vida personal, cívica, social, laboral y no sólo sea visto como un *Homo Laboris* (Díaz Barriga, 1997: p. 27).

El sistema por *competencias* en la educación media superior no sólo pretende enfocarse en el aprendizaje teórico, ni tampoco totalmente en el técnico, sino que trata de abarcar muchos aspectos de la educación encaminada a la formación integral del alumno.

Construir significados nuevos implica modificar los esquemas de conocimiento previos, lo que se consigue al introducir elementos nuevos o al establecer nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad, como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 1997: p. 28).

Si bien el fundamento inicial del enfoque estaba dirigido a las áreas del trabajo laboral con las escuelas técnicas, el sistema por competencias actualmente ha llegado hasta las llamadas competencias teóricas en el campo de las ciencias y las humanidades.

Es oportuno distinguir inicialmente dos tipos de competencias: 1) competencias técnicas: son las aptitudes para desempeñar en áreas tecnológicas como el cálculo, el uso de herramientas o el manejo de procesos científicos, según corresponde a mecánicos, empleados de laboratorio, contadores, comerciantes o fabricantes; 2) competencias humanísticas: son las aptitudes para desempeñarse en conductas que impactan directamente sobre otras personas, como la comunicación, el análisis histórico-social, la educación o la dirección de personal (Tovar y Serna, 2010: p. 22, 23).

El sistema por competencias no sólo ha estado en el campo laboral, sino ya ha entrado en lo académico, político, artístico y deportivo. La competencia, fundamentalmente siempre había sido bien vista como una forma de realizar bien y eficientemente las cosas, pero llegaba en el *saber cómo*. Sin embargo, en fechas recientes, se ha enfocado en el *saber qué*.

Varios epistemólogos estiman que saber qué es el núcleo primordial del conocimiento. Sin embargo y a Ryle advertía que el conocimiento teórico no es suficiente para llevar a cabo una práctica inteligente, pues es posible que se conozca en qué de las cosas y se sea incapaz de proceder a la resolución de problemas. Aunque las expresiones de “saber cómo” no siempre se reducen a un tipo de conocimiento práctico (Vargas, 2011: p. 170).

Las competencias no tan prácticas (o “intelectuales”) se basan en las habilidades para la vida que no implican un manejo manual o técnico en ciertos ámbitos del trabajo, propios del sistema productivo dedicado exclusivamente al lucro (Díaz Barriga, 1997: p. 41). Estas competencias pueden ser habilidades de negociación, argumentación, diplomacia, manejo de situaciones e información, pensamiento estratégico o matemático, convivencia y manejo de grupos, etc., y que no precisamente requieren la técnica manual. Finalmente estas competencias se enfocan en el liderazgo empresarial.<sup>61</sup>

El modelo de educación basada en competencias es muy útil al docente para llegar a dos resultados: por un lado, integrar la transmisión de conocimientos, habilidades y valores, lo cual evita el riesgo generalizado de reducir el trabajo en clase al sólo aprendizaje de conocimientos; y como segundo resultado, facilitar la evaluación, pues la medición se centra en el avance del alumno en los tres aspectos (Tovar y Serna, 2010: p. 36).

Pero, ¿qué tienen que ver las competencias con la filosofía? La teoría constructivista de las competencias pretende aterrizar en un pragmatismo (Perrenoud, 2004, p. 17). Para que haya competencias en filosofía es necesario saber qué es lo que se entiende en esta teoría por *competencia filosófica*. ¿Cuáles son estrictamente las competencias filosóficas? Pueden enumerarse algunas características de un filósofo que caen bajo el canon de lo que debe ser su tarea en la sociedad, pero otra vez, ¿cuál es el criterio?<sup>62</sup>

El primer criterio puede ser saber escribir bien. El que un buen filósofo sepa escribir bien tiene que ver con su formación básica promedio, así como el que tenga buenos argumentos y metodología para expresar sus ideas. A grandes rasgos, los criterios para que se enuncien algunas competencias filosóficas pueden ser las siguientes:<sup>63</sup>

- Conocimientos en: gramática, retórica, lógica, moral, política.
- Habilidades en: argumentación, estilo, redacción, docencia, lectura, escritura y análisis de textos, creatividad de conceptos.

<sup>61</sup> Apoyadas desde luego, por la actual teoría de las inteligencias múltiples (Gardner: 1983) la cual aboga por la diferenciación entre las habilidades formales y las prácticas, así como los tipos de personalidad que más se acoplan a determinada actividad profesional.

<sup>62</sup> La OCDE enfatiza mucho el criterio de la “calidad” como principio para la mejoría y el progreso individual. (OCDE, 1991: p. 27)

<sup>63</sup> Basados en la amplia historia de la disciplina, la cual históricamente ha enfatizado algunas materias según el contexto temporal. Un ejemplo de esto se puede observar en la educación medieval dividida en el *Trivium* y *Quadrivium*.

- Destrezas en: persuasión, crítica, diálogo, controversia, reflexión.

Además de cierto dominio en su campo disciplinar. Sin embargo, algunos filósofos se dedicaban a la enseñanza y a la creación de obras en las que plasmaban sus concepciones del mundo para construirlas dentro de ciertos círculos académicos. Es un hecho que a los alumnos de educación media se les pidan principalmente competencias derivadas de la buena conducta cívica y las habilidades de convivencia, de ciertas habilidades argumentativas y de análisis de libros y textos.

Competencias comunicacionales: dirigen el uso de códigos en la comunicación, sea del idioma materno y de un idioma extranjero, así como el manejo de tecnologías de la información y la comunicación. Es de aplicación constante, desde conversaciones privadas hasta reuniones en consejos administrativos (Tovar y Serna, 2010: p. 25).

Así, las competencias filosóficas se reducirían a: 1) manejar una buena conducta cívica; 2) la capacidad de emitir juicios críticos y bien argumentados con la condición de que estén contextualizados en la actualidad.<sup>64</sup>

Actualmente, una traducción de las competencias filosóficas puede ser el “*aprender a pensar*” que no es sino la formación de los juicios morales y criterios con base en las leyes de la lógica. Más que aprender a pensar,<sup>65</sup> a los estudiantes se les enseña a argumentar y a demostrar, dejando de lado el crear o intuir nuevas ideas y conceptos. La capacidad de pensar por sí mismo también se evalúa y se demuestra mediante la resolución de problemas por medio de la creatividad de las soluciones.

El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros. (Díaz Barriga, 1997: p.37).

---

<sup>64</sup> Lamentablemente, las materias filosóficas están encaminadas al discurso político debido a la tendencia latinoamericana de potencializar el problema político de la desigualdad social. Sin embargo, el sistema ha aprovechado esta temática en miras de adoctrinar a los alumnos para que logren insertarse en el ámbito productivo. Es decir, hay una cortina de humo, una apariencia de aprender filosofía cuando en realidad se les enseñan valores cívicos para comportarse conforme a las leyes del Estado (Apple, 1982: p. 81).

<sup>65</sup> El pensamiento también implica imaginación, creatividad, inteligencia, emotividad, estado de ánimo y no únicamente como lo hace ver la psicología cognitiva y la filosofía de la mente (Piaget, 1967: p. 166).

Ahora bien, ¿las competencias en filosofía son lo mismo que pensar por uno mismo? Las competencias pretenden hacer de la filosofía algo útil y eficiente que les sirva a los alumnos en cualquier situación de la vida real. En este sentido, las teorías utilitaristas provenientes de la escuela anglosajona ya habían prescrito que lo más útil y benéfico en la filosofía eran las enseñanzas morales y las disquisiciones éticas que fomenten la creación de leyes conforme a la razón y la experiencia.<sup>66</sup> Así, la utilidad en la filosofía recaía en el aspecto ético y moral. No es hasta el auge de las ciencias positivas y la creación de la lógica matemática cuando la lógica se comenzó a mirar como una competencia y una potente herramienta para desarmar falacias y creencias preconcebidas (Piaget, 1969: p. 70). Así, la filosofía utilitarista redujo a dos las principales sub-ramas disciplinares: Ética y Lógica.

¿Pero qué pasa con las demás disciplinas filosóficas como son la Gnoseología, la Metafísica o la Estética? Al parecer, estas disciplinas no tienen alguna utilidad, ya sea en lo empresarial o en lo laboral. La historia de las ideas en este mundo globalizado no parece tener cabida en la educación contemporánea al considerar inútiles los conocimientos históricos previos a la utilidad de los conocimientos y competencias actuales. No se diga de la Metafísica, que trata de aquello de los que no se puede percibir pero sin embargo existe. ¿Cómo demostrar la existencia de objetos que no tienen una realidad material pero existen en la mente, por ejemplo, los números?

En el mundo globalizado, sólo dos disciplinas filosóficas pueden llegar a ser útiles: la Lógica y la Ética. La Lógica para desarrollar las habilidades lingüísticas o del pensamiento, y la ética para desarrollar las habilidades de juicio valorativo y a fomentar buenas actitudes cívicas. Asimismo hay una tendencia hacia la eliminación total o parcial de las asignaturas filosóficas:

La tendencia educativa que ha sido alentada por organizaciones como la OCDE ha buscado eliminar, en los hechos, a la filosofía por su carácter no productivo y crítico tanto en los niveles medio-superior como superior. Para que su decisión no fuera percibida en su clara intención, los artífices de las reformas educativas utilizaron una forma de entender el método de competencias que implica la

---

<sup>66</sup> Desde que Adam Smith publicó *La Riqueza de las Naciones* (1776) y trató de darle un fundamento moral a su teoría con su ya publicada obra *La teoría de los sentimientos morales* (1759), otros filósofos ingleses trataron de seguir su línea como David Hume con *La investigación sobre los principios de la moral* (1751) y Stuart Mill, con *El Utilitarismo* (1863) donde la escuela inglesa se consagra como la creadora de un sólido sistema ético basado en la utilidad y el pragmatismo.

prioridad de lo tecnocrático eliminando todo lo que no sea útil para la producción, distribución, intercambio y consumo de mercancías. En el caso de las disciplinas filosóficas, al mismo tiempo que se eliminaban (Véase la RIEMS en el 2008) se les declaraba “transversales” eliminando su carácter autónomo. (Vargas, 2011: 205).

Sin embargo, no se toman en cuenta las otras ramas de la filosofía como la Metafísica, que ayudaría mucho a intuir objetos que no se pueden percibir sensitivamente, como las ideas, no se habla mucho dentro del bachillerato; la Gnoseología, que trata de indagar y a fundamentar teorías por medio de la sub-rama de la Epistemología; y finalmente, la Estética, que formaría juicios de buen gusto y formaría el criterio para los futuros artistas y artesanos. Como se puede observar, la filosofía supone un campo amplio en el que se pueden concretar muchas utilidades, pero desafortunadamente no se enseña ampliamente.

Ahora bien, ¿puede ser la intuición una competencia? La capacidad de intuir está muy relacionada con una lógica interna, tácita, que tiene que ver más con ciertos esquemas empíricos que con lógicas formales y otros tipos de razonamientos (Hogarth, 2001: p. 36). En este tipo de intuición empírica, que es sensible y también psicológica, se captan los objetos externos dados a los sentidos o bien que pueden estar ocultos. Este primer modo de intuición sensible es capaz de captar inmediatamente la situación global del entorno, identificar problemas y tener un esquema general de todo lo que rodea al sujeto. Es ver desde lo alto el bosque en lugar de mirar cada uno de los árboles detalladamente. ¿Por qué este tipo de intuición no podría ser una competencia?

El concepto ampliado de percepción admite, por lo demás, una forma estricta y otra amplia. En el sentido más amplio, se dicen percibidas (vistas con intelección, “intuidas” con evidencia) también as situaciones objetivas universales. En sentido estricto, la percepción se refiere sólo al ser individual, o sea, temporal (Husserl, 1901: p. 704).

Estas intuiciones pueden clarificar los conceptos a los alumnos y también ayudarían a resolver ciertos problemas relacionados con la experiencia y la sagacidad mental (Hogarth, 2001: p. 48). Sin embargo, las intuiciones empíricas o sensibles no son objeto de investigación didáctica dado que suelen llegar a confundirse con lo que se denomina sentido común. El sentido común es lo obvio y lo que de antemano se supone está dentro

del estatus de normalidad La intuición sensible va más allá de lo dado porque capta significados e interpreta el entorno allí donde el sentido común no puede llegar dado a su obviedad.

Para unos la filosofía implica una forma propia de conocimiento de la naturaleza para- o supra-científico; de aquí que se afirme que los valores vitales superan las fronteras de la ciencia y corresponden a intuiciones valorativas irreductibles, y se concluya que existe igualmente una intuición epistémica que proporcionaría un modo de conocimiento específico opuesto al conocimiento científico (Piaget, 1969: p. 68).

Al tener los alumnos ciertas intuiciones filosóficas, lograrían ser mucho más capaces de poner atención al entorno y ser más proclives a interpretar su alrededor con una visión mucho más significativa y acorde con la agilidad de su intelecto que está en formación. Es algo así como la curiosidad abstracta por indagar el entorno.<sup>67</sup>

Otro tipo de intuición, la intuición categorial, tiene que ver más con estructuras o esquemas, y es la que más comparte aspectos cognitivos o psicológicos con las teorías educativas. Este tipo de intuición es la capacidad de categorizar ideas y conceptos con ciertos esquemas mentales para un posterior uso. Tiene que ver mucho con la memoria, puesto que cuando la mente o el aparato cognitivo construye estructuras, la memoria pone el concepto en determinado lugar de la estructura. Sólo la intuición categorial es capaz de captar significativamente un objeto externo y llevarlo a la posterior identificación de su idea correspondiente. En este tipo de intuiciones más intelectuales, la memoria juega un papel importantísimo porque los esquemas y estructuras se irán construyendo conforme al propio criterio y capacidades de los alumnos.<sup>68</sup>

En el acto de abstracción, que no necesita ser llevado a cabo por medio de una nominación, nos es *dado* lo universal *mismo*; no lo pensamos en un modo meramente significativo, como en el caso de la mera comprensión de nombres universales, sino que lo aprehendemos, lo *intuimos*. Está bien justificado aquí, ciertamente, el hablar de la *intuición*, y más concretamente, de la *percepción de lo universal* (Husserl, 1901: p. 716).

<sup>67</sup> La creatividad está muy ligada al proceso intuitivo, sólo que en éste último, hay factores muy relacionados con las creencias y la experiencia, por lo que no suelen ser meras ocurrencias (Rodríguez, 1997: p. 57)

<sup>68</sup> Piaget (1959: p. 351) reformuló un tipo de intuición categorial a la que llamó acomodación es algo parecida a la teoría de Husserl (1901: p. 755)

Este tipo de intuiciones no son vistas como competencias, pero se acercan a lo que se denomina estrategias cognitivas de estudio en las cuales los alumnos crean sus propios medios de memorización y aprenden a intuir objetos externos conforme a la estructura de su mente. Este modo de intuición conocida en términos piagetianos como *acomodación*, y en términos filosóficos como *categorización*, puede ser vista como una herramienta cognitiva que facilita el proceso de enseñanza aprendizaje llevando estructuras que recordarán conceptos y sus relaciones con el medio.

En resumen, el equilibrio entre la asimilación y la acomodación se define por la conservación más o menos durable de secuencias exteriores, siempre que las secuencias conservadas sean complejas y extensas y, entre más lo sean más estable será el equilibrio del esquema que las engloba (Piaget, 1959: p. 375).

La clase de intuiciones sensibles, se asemejan a lo que Piaget llama una *asimilación*. Con una buena asimilación se logra una captación significativa del entorno. La segunda clase de intuiciones, las categoriales, para acercarlas a Piaget, serían la *acomodación*, las cuales suponen estructuras y esquemas memorísticos para la identificación de objetos con conceptos.<sup>69</sup>

Recíprocamente, como los motores esenciales del desarrollo cognitivo son los desequilibrios externos (dificultades de aplicaciones y de atribuciones de las operaciones a los objetos) e internos (dificultades de composición), así como las reequilibraciones que implican estos desequilibrios, la equilibración, tarde o temprano, es necesariamente maximizadora y constituye un proceso de superación tanto como de estabilización, reuniendo de forma indisociable las construcciones y las compensaciones en el seno de los ciclos funcionales (Piaget, 1975: p. 46).

Faltaría un tercer tipo de intuiciones que sólo la fenomenología ha propuesto e investigado y es propio de ella. Es necesario saber que mientras la intuición sensible se apoya en los sentidos y en la percepción, y la intuición categorial en la memoria, un tercer tipo de intuiciones se apoyan principalmente en el intelecto o en la capacidad de abstraer esencias, sustancias y objetos de naturaleza ideal, lo que en fenomenología se le conoce como “*lo que es y no puede ser otra cosa*”. La intuición trascendental o filosófica capta directamente el significado esencial de un objeto y lo abstrae significativamente, por lo que

---

<sup>69</sup> Es importante señalar la relación entre Husserl y Piaget porque es curioso que ambos investigadores tuvieran teorías tan parecidas acerca del desarrollo y funcionamiento de la mente humana.

el objeto ya no tendrá la misma visión que antes, puesto que ya aparece con otro significado.

Lo que constituye la esencia de la ciencia eidética pura es, pues, el proceder exclusivamente eidético, el no dar a conocer desde un principio, ni ulteriormente, más relaciones que aquellas que tienen una validez eidética, o que puede hacerse que se den originariamente en forma inmediata (en cuanto inmediatamente fundadas en esencias originariamente intuitas), o que pueden “concluirse” de semejantes relaciones “axiomáticas” por medio de una inferencia pura (Husserl, 1913: p. 28).

Para que una habilidad o un conocimiento puedan ser llamados competencias, tienen que ser aprovechables y útiles al beneficio de los demás y también para el sistema económico imperante (OCDE, 1990: p. 28). El desarrollo del término *competencia* es una noción traída del neoliberalismo y señala los conocimientos y habilidades que funcionan adecuadamente y acorde con el sistema. Por ello, se ha reprochado que la filosofía no genera competencias, pero últimamente ha habido defensores y propulsores de las llamadas competencias filosóficas.

“Una enseñanza transversal de la filosofía, que apunta a desarrollar competencias filosóficas o reforzar enfoques filosóficos en el marco de otras asignaturas, no debe sustituir a la filosofía como asignatura específica, cuyo propósito central consiste en el desarrollo de las facultades críticas e intelectuales mediante el aprendizaje del saber, de los conceptos y de la historia del pensamiento filosófico” (Vargas, 2011: p. 205).

La *intuición trascendental* es propia de la filosofía fenomenológica. Sin embargo se le ha objetado esa falta de concreción reflexiva, esa capacidad demostrativa que sí tiene la razón. La intuición, al contrario de la razón, es una capacidad proveniente del intelecto que no demuestra sino afirma y que une el mundo externo con la mente interna (Piaget, 1964: p. 48). Pero aun demostrando la existencia y utilidad de las intuiciones, estas quedan lejos de ser vistas como algo útil que genere algún tipo de competencia.

Hay competencias que tienen que ver con las habilidades del lenguaje y del razonamiento. Pero la capacidad intuitiva no depende del lenguaje enteramente y queda como una quimera. ¿Cómo se demuestra la utilidad de la intuición para que pueda ser señalada como una competencia? Es muy problemático que las habilidades innatas y que todo mundo tiende a desarrollar por naturaleza pasen como competencias, pero se dice, por

ejemplo, que el que corre más rápido o salta más alto es más competente. Esto se nota en el ámbito deportivo donde todo mundo es proclive a ejecutar habilidades motrices y en cambio son pocos los capaces de alcanzar grandes logros.

Así pasa con la intuición. Al ser una habilidad que comúnmente y sin esfuerzo utilizan todas las personas, la pedagogía y la psicología la han metido dentro de la irreflexión y la capacidad de emitir conclusiones sin ningún tipo de razonamiento. Pero esta capacidad pre-reflexiva no se queda sólo en lo psicológico como una falta de lógica para lograr conclusiones.

Para los fines de este libro propongo que la esencia de la intuición o de las respuestas intuitivas es que *se alcanzan con poco esfuerzo aparente y normalmente sin una conciencia deliberada. Implican poca o ninguna deliberación consciente* (Hogarth, 2001: p. 30).

La intuición, a pesar de tener algunas confusiones en su uso coloquial, es vista generalmente como un *sentimiento, sentido común, sexto sentido, presentimientos, corazonadas*, dejando de lado las investigaciones psicológicas y filosóficas acerca de ella<sup>70</sup>. Es notorio que esta falta de interés de la didáctica por la intuición va de la mano con la ideología dominante del momento, ya que los movimientos psicopedagógicos muchas veces están unidos con los sistemas económicos y productivos dominantes. Y como los sistemas productivos nunca se han visto interesados en promover la libertad y la creatividad de ideas para mejorar la sociedad, muchos de estos sistemas no simpatizan con las filosofías críticas y transformadoras.

Las escuelas juegan un papel en la preservación, si no es que en la generación de estas desigualdades. Conjuntamente con otros mecanismos de preservación y distribución cultural, las escuelas contribuyen a lo que en otra parte se denomina la reproducción cultural de las relaciones de clase en las sociedades industriales avanzadas (Landesman, 1988: p. 96).

Precisamente, la capacidad de intuir tiene que ver con las posibilidades de introducir cambios, es decir, con la creatividad, única habilidad en la que se conjuntan imaginación, visualización e intuición, y que junto con la voluntad, son las habilidades que se requieren para una actitud y acciones transformadoras del ambiente, algo que no está acorde con los

---

<sup>70</sup> Conocidas todas ellas como intuiciones del pueblo o en inglés "*Folk intuitions*" (Rand, 2008: p. 55)

lineamientos del sistema dominante, rígido y enfrascado en las formas de poder y enriquecimiento.

La filosofía, principalmente en las corrientes fenomenológica y existencialista propone a la intuición de esencias o intuición trascendental como una cierta habilidad mental capaz de abstraer las ideas y conceptos de las cosas (Husserl, 1901: p. 759). Esta habilidad también es llamada reducción eidética por los fenomenólogos (Levinas, 1969: p. 149). Dichas corrientes filosóficas pretendían hacer con este tipo de intuiciones y abstracciones ciencias exactas y formales de los objetos naturales a la manera de la lógica y la matemática (Husserl, 1913: p. 80). Estas últimas disciplinas, al trabajar con conceptos mentales puros y con sus relaciones de equivalencia e igualdad son esencialmente ciencias de demostración *a priori*, donde los juicios y razonamientos se quedan en un nivel de relaciones de ideas y que muchas veces no tienen referencia con los hechos y el mundo externo.

Acabamos de hablar, aunque sólo de pasada, de la trascendencia de la cosa. Se trata ahora de lograr una visión más profunda de la forma en que lo trascendente está en relación con la conciencia, que es conciencia de ello; de la forma en que se debe entender esta relación entre ambos términos, que tiene su misterio (Husserl, 1913: p. 92).

Cuando un alumno intenta comprender la naturaleza de los objetos abstractos, como por ejemplo, los números, una variable, un valor o una generalidad, regularmente justifica la existencia de dicho objeto dado que lo supone, tanto él como el profesor, como real. De igual manera, el profesor tampoco se pregunta sobre la existencia de dichos objetos, ya que sería contradictorio que enseñara algo que no cree, pero así es como funciona la enseñanza tradicional. Ésta nunca es crítica, y a pesar de los grandes esfuerzos, sigue siendo sólo la mera transmisión de conocimientos y habilidades la pauta principal de la enseñanza de la filosofía.<sup>71</sup>

Hay conocimientos concretos o situados, y conocimientos abstractos. Hay habilidades útiles como también hay habilidades formales o del pensamiento. Los

---

<sup>71</sup> Uno de los motivos por los cuales a la educación nacional le falta el rasgo reflexivo y crítico es el excesivo dogmatismo y la creencia del profesor a poseer la verdad, menospreciando muchas veces el juicio y opinión de los alumnos. Si al autoritarismo magistral se le pudiera hacer ver lo bueno que resulta la retroalimentación, la educación sería mucho más rica.

conocimientos concretos son aquellos que tienen que ver con la experiencia, con los hábitos y con el funcionamiento empírico acorde con la cotidianidad. Las habilidades útiles son aquellas que implican alguna cualidad o destreza que les permita vivir en sociedad, como por ejemplo los oficios o las técnicas al servicio del trabajo. Los conocimientos abstractos son las teorías y los principios o leyes. Las habilidades formales o de pensamiento, las cuales son habilidades de la razón y demostración, tienen el principio de emitir juicios y conclusiones para tener certezas en la vida.<sup>72</sup> Es la clásica distinción entre lo concreto y lo abstracto.

Dentro de dicha distinción, ¿dónde se inserta la intuición?<sup>73</sup> ¿Es un conocimiento útil o teórico? Las intuiciones no son conocimientos, dado que no implican la relación de contenidos disciplinares o bien que signifiquen alguna información ya categorizada. Intuir no es lo mismo que saber algo. Tampoco intuir es una destreza o talento personal dado que todos somos capaces de intuir, de visualizar. No se afirma que unos intuyan mejor o más que otros, pero la calidad de las intuiciones está determinada por las experiencias y las actitudes del sujeto.

Sin embargo, podemos decir que la intuición entra en la categoría de las habilidades, puesto que uno puede disciplinar y mejorar sus intuiciones conforme a sus conocimientos, sus destrezas, pero sobre todo conforme a sus experiencias. Así, la capacidad de intuir se transformará en una habilidad, siempre y cuando se le tome en cuenta para la formación educativa del individuo.

El conocimiento declarativo representa lo que las personas saben (es decir, sus reservas de conocimientos), mientras que el conocimiento procedimental es el conjunto de procedimientos, reglas y estrategias que operan sobre el conocimiento declarativo en la actividad mental. La conciencia en cualquier punto del tiempo se equipara con el conocimiento declarativo presente en la memoria de trabajo; sin embargo se presume que el conocimiento procedimental opera en un nivel

---

<sup>72</sup> Recordando la doctrina kantiana de la división de los juicios en Analíticos (relaciones de igualdad), sintéticos (contingentes o cuestiones de hecho), a priori (que no necesitan de la experiencia) y a posteriori (fundamentados en la experiencia). Los únicos juicios capaces de aumentar significativamente el conocimiento según Kant son los juicios sintéticos-a priori. Kant. *Crítica de la Razón Pura*, p. B15.

<sup>73</sup> Aunque la definición que da el mismo Kant es “*el modo por medio del cual el conocimiento se refiere inmediatamente a los objetos y es aquello que apunta todo pensamiento en cuanto medio*” *Crítica de la Razón Pura*, B33.

subconsciente. Así, en este esquema, son las reglas que las personas utilizan para procesar la información las que son “intuitivas”, y no los argumentos sobre los que las reglas operan (Hogarth, 2001: p. 65).

Las *habilidades intuitivas* pueden ser clasificadas en tres tipos, que se corresponde a la clasificación que se ha venido señalando: *sensible, categorial y trascendental o filosófica*. Las habilidades de la intuición sensible estarán enfocadas en dar una percepción integral de los significados del entorno, ya que implican un buen conocimiento del mismo, a pesar de no tener datos suficientes del ambiente. Es como entrar dentro del contexto sin algún conocimiento certero previo. Las habilidades de la intuición categorial darán pie a la construcción de esquemas pre-reflexivos que ayudan a la memoria a identificar objetos externos o ideas con su respectivo concepto en la mente. Buenas habilidades en intuiciones acomodadoras se verán reflejadas en individuos capaces de elaborar esquemas y estructuras que facilitarán y ayudarán a la memoria a resolver problemas de índole conceptual. Se podría ver como una forma de estrategias cognitivas memorísticas.

Veamos ahora el sistema esencial de operaciones lógicas que permite engendrar las nociones generales o “clases” y que constituye así toda clasificación. El principio que lo rige es simplemente el encajamiento de las partes en el todo, inversamente, la extracción de las partes en función del todo. Ahora bien, también aquí conviene no confundir las totalidades intuitivas o simples colecciones de objetos con las totalidades operatorias o clases propiamente lógicas (Piaget, 1964: p.85).

La tercera habilidad intuitiva tiene que ver con la capacidad de abstraer y sacar las esencias de las cosas, su significado y valor que se le dan a los objetos, a la vez que ciertas ideas en la sociedad. Esta habilidad intuitiva filosófica o trascendental sacará de los objetos el significado esencial, el cual está relacionado con los valores que son propios de la cultura humana y que sólo existen dentro de la sociedad. Por ejemplo, las cantidades dadas por los números o por símbolos, o bien, las que pueden ser cuantificadas por otro tipo de variables.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> La intuición trascendental es un postulado teórico de la fenomenología de Husserl para captar las esencias de las cosas en sí mismas, como formas, llamadas noemas, que eventualmente se pueden constituir en conocimientos ideales que pueden prescindir de la experiencia. Por ello, Husserl habla de una ciencia trascendental y la filosofía como ciencia primera (Husserl, 1911: p. 145).

Asimismo, la intuición filosófica capta las cualidades valorativas como por ejemplo, *lo sagrado, lo divino, lo magnífico, lo espiritual, lo bueno, lo estético, lo bello, lo grotesco, lo excelente*, etc., en general todo lo valioso cuyos parámetros y criterios no residen en lo concreto ni en lo útil. Los valores subjetivos o sociales evidentemente no existen como algo natural sino como convenciones universales propiamente humanas. Por tal motivo, las intuiciones filosóficas son estrictamente valorativas y críticas ya que implican tener conocimiento de ciertas construcciones filosóficas que previamente han sido formuladas por teorías valorativas abstractas y que filosóficamente están dentro del campo de la axiología:

En el último caso, en el juicio sobre el valor, tal como nace de la actitud del abandono puramente disfrutante, la obra de arte es objetiva de una manera totalmente distinta: es intuita, pero no solamente intuita sensiblemente (no vivimos en la ejecución de la percepción), sino AXIOLÓGICAMENTE INTUIDA (Husserl, 1952: p. 38).

Los métodos de enseñanza constructivistas, derivados de los sistemas políticos y económicos muchas veces no son compatibles con la enseñanza de la filosofía puesto que propiamente filosofía tiene la virtud de criticar los fundamentos básicos de toda ideología (Althusser, 1970: p. 57). Los sistemas en el poder lo que menos quieren es que critiquen sus fundamentos y por ello van más hacia una educación donde busquen que las personas sean más útiles y eficientes de acuerdo a la estructura e ideología de dicho sistema.

Actualmente está de moda el sistema de enseñanza por competencias, derivado tanto de la corriente neoliberalista como de las teorías que beben del constructivismo (OCDE, 1990: p. 33). Las estrategias de enseñanza de las competencias están diseñadas para la eficiencia en el trabajo y la enseñanza de habilidades técnicas, más que el en pensamiento. O era así hasta hace poco cuando se reelaboraron las competencias de tipo mental y de habilidades del pensamiento.

Desde luego, la educación por competencias no se limita a conseguir la repetición mecánica de unas acciones o tareas, pues el que únicamente reproduce lo que aprendió, suele ser incompetente, porque las situaciones cambian y la simple reproducción de una conducta pierde valor. Por eso, la educación basada en competencias se consigue con los procesos de toda educación: lograr el conocimiento de las bases, la precisión de los conceptos, la realización de ejercicios, la aplicación de casos diversos y la repetición de las acciones para reforzar el conocimiento (Tovar y Serna, 2010: p. 18).

La filosofía no se dejó atrás y se incorporó al sistema de competencias con las llamadas habilidades del pensamiento y una reelaboración de sus competencias con el nombre de “*aprender a pensar*” diseñada para introducir a los alumnos aquellas habilidades como el análisis, la demostración y la argumentación. Asimismo, la reflexión crítica política o competencias cívicas van de la mano con las competencias filosóficas de tipo ético. Pero para muchos filósofos, la filosofía no se reduce a la ética y a la lógica sino que tiene implicaciones axiológicas y políticas:

Pero en lo que se refiere a las condiciones mundiales, hoy, más que nunca, nos encontramos recibiendo el impacto de una tendencia global promovida por la OCDE o por la Unión Europea a través de los acuerdos de Bolonia y el “Proyecto Tuning” que, en los hechos y silenciosamente, busca una marginación de la filosofía y las humanidades. Esta tendencia ha sido adoptada, en forma evidente por el Estado mexicano cuando suprime las materias filosóficas y el Área de Humanidades en su Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que ha implicado el intento de suprimir las disciplinas filosóficas como parte esencial de la educación. Habrá que agregar que esta es una tendencia puesta en práctica en muchos países latinoamericanos desde hace varias décadas. (Vargas, 2011: p. 203).

Por esa razón, se deben incorporar para una enseñanza integral de la filosofía en el bachillerato sus demás disciplinas y el enfoque histórico, aunque esto suene inútil para los liberales. Las otras áreas de la filosofía como la Gnoseología (epistemología), la Metafísica (ontología), la Estética y la Historia de la Filosofía juegan un papel crucial dentro de la enseñanza de la filosofía. Esto se muestra en las personas que tienen una formación filosófica y que alcanzan grados enormes de criterio reflexivo, puesto que no ven las cosas con los mismos ojos que los demás.

Si como “hombre ingenuo” he cedido a la inclinación de hilvanar semejantes reflexiones “engañado por la sensibilidad” en cuanto a “hombre de cultura científica” me acuerdo ahora de la conocida distinción entre cualidades primarias y secundarias, según la cual las cualidades específicas de los sentidos serían “meramente subjetivas” y sólo las cualidades fisico-geométricas “objetivas” (Husserl, 1913: p. 90).

Esto de “*no ver con los mismos ojos*” es precisamente la intuición, la cual, a diferencia de la percepción, engloba muchos más significados en el mismo horizonte y abre las puertas a más interpretaciones, indagaciones y, en general, se tiene mucha más

oportunidad de reflexión crítica de la situación con las intuiciones que con meras razones y hechos.

Además de los tres tipos de intuición, sensible, categorial y trascendental, existe una cuarta ligada a la creatividad y eso es lo que se propone: crear conceptos. Para que la intuición pueda ser vista como una competencia, se tiene que presentar primero como una habilidad a desarrollar, esto es, que se tenga la capacidad de intuir significados allí donde la percepción se queda corta. Asimismo, intuir es saber sacar esencias de las cosas, tener el concepto esencial o la idea principal de un complejo de significados. Es saber encontrar la simpleza dentro de la complejidad, la unidad de la multiplicidad, o bien, saber ordenar dentro del caos. Intuir competentemente es tener la habilidad de abstraer lo simple de lo complejo, lo esencial de lo contingente.

La filosofía, además de razonar y demostrar proposiciones y juicios, también tiene que ver con aprender a intuir. Aprender a intuir no es como lo ve la mayoría: divagar o “alucinar”. Por ello es posible el éxito de la filosofía como generadora principal de nuevos conocimientos, porque los filósofos intuyen ideas y después demuestran conceptual y racionalmente sus intuiciones.

Para que un alumno de la ENP pueda ser considerado como versado en filosofía, además de saber los principios básicos de la ésta, debe tener dos habilidades principales: aprender a razonar y aprender a intuir. Porque si bien la racionalidad es importante también lo es la intuición porque esta última le permite abrir las puertas de su percepción y de su razón, su curiosidad y la visualización de otros modos de pensar las cosas. Por eso es recurrente en esta tesis el hablar de enseñar la habilidad de la intuición porque el enseñar filosofía también es enseñar a filosofar, y filosofar es intuir constantemente nuevas ideas.<sup>75</sup> En el siguiente capítulo se analizarán a detalle éstas dos habilidades.

---

<sup>75</sup> Muchos autores han defendido el uso de la intuición en el ejercicio del pensamiento. El pensamiento no se reduce a la capacidad de razonar bien, puesto que hay posibilidad de argumentar falsedades y demostrar tautológicamente un sistema de creencias erróneo. El pensamiento se sirve de la intuición para encontrar meollos que la razón en su funcionalidad no “intuye”. Por eso, las habilidades del pensamiento incluyen imaginación, creación, solución, decisión y muchas más habilidades más allá de la mera racionalidad. Así como también lo ha hecho ver Gardner (1991) no todas las inteligencias se reducen al estereotipo lógico-matemático.

### CAPÍTULO III. La intuición como método de enseñanza propio de la filosofía

#### 3.1 Crítica de la Razón

¿Por qué se cree que la principal habilidad filosófica reside en saber razonar correctamente? ¿Por qué el razonamiento tiene que tener el *status* de ser la principal herramienta en los progresos del conocimiento humano? ¿Por qué, si ha habido tanta crítica hacia el razonamiento, como por ejemplo, su ineficacia al generar nuevos conocimientos, todavía se cree que es la más excelsa habilidad intelectual? ¿Por qué, si la razón tiene sus límites en la demostración, no proponen un método que la supere? Todo esto se deriva del prejuicio de que la razón es infranqueable y cuando juzga objetivamente es todopoderosa.

Desde los presocráticos, el *logos* (discurso) fue una forma de dar razón o explicación de los fenómenos para encontrar el primer principio de todo lo existente. Pero el *logos*, por ser una palabra polisémica y tener tantas interpretaciones, no puede traducirse a la ligera por lo que hoy conocemos como razón. El significado de *logos* abarca muchas más expresiones, desde el significado de *palabra* hasta el *fundamento* de una teoría. Por ello, la razón en la antigüedad quedaba prescrita a la *episteme* o la certeza, porque la *episteme* daba cuenta de conocimientos que sí se podían demostrar, como la aritmética o la geometría, pero no así los conocimientos que necesitaban algún *logos*,<sup>76</sup> como la retórica o la política.

La teoría no es posible sin el empleo de la razón. Y si algo sorprende en el pensamiento de los primeros filósofos griegos es el grado de abstracción y el grado de racionalidad de las preguntas que se proponen. Ya no les basta con encontrar varias soluciones para explicarse el *por qué* del mundo y el *para qué* del destino del hombre. En esta búsqueda del *por qué* y el *para qué* se fundará más tarde la filosofía. (Xirau, 1964: p. 20)

El término antiguo pasó a la Edad Media como *ratio*, concepto derivado de la geometría euclidiana en la cual se basaban los axiomas demostrativos.<sup>77</sup> El concepto de

<sup>76</sup> De esta manera no es lo mismo explicar que demostrar. Ni tampoco describir que interpretar.

<sup>77</sup> Hay un parentesco entre razonar y el verbo racionar. Racionar significaba dividir o segmentar. La *ratio* analizaba y cortaba por partes los segmentos de una figura y relacionaba dos conceptos emparentados. De igual manera hay una relación entre razón y proporción derivada de los manuales

*ratio* era el mismo que el de demostración debido a sus relaciones entre conceptos y a la deducción que muy rara vez tenían referencia y correspondencia con el mundo de los hechos. Así, los métodos escolásticos basados en el razonamiento lógico aristotélico no pretendían crear nuevos conocimientos sino demostrar conforme a los textos sagrados o del Estagirita, su autoridad frente a las disputas o controversias.

Asimismo, en el racionalismo de corte aristotélico que derivó en el método escolástico de argumentar (*disputatio*) podemos encontrar cierto estancamiento intelectual, es decir, no se creaban conocimientos nuevos, sino que llenaban y fomentaban la supremacía de paradigmas como la *sustancia aristotélica* o las “pruebas” a la *existencia de Dios* de los medievales, que si bien tendían hacia la Verdad como ideal supremo, nunca la encontraban en los hechos, sino en los razonamientos que tampoco correspondían a una necesidad cultural o social, y eran teorías o especulaciones que se encerraban en un círculo vicioso, desde sus fundamentos hasta sus principios. La razón, en aquellos tiempos, al ser el único medio para llegar a conclusiones claras y distintas, dejaba de lado a las otras vías de reflexión y de conclusión ya propuestas como la dialéctica o las intuiciones. Actualmente pasa algo similar:

Una segunda razón estriba en que una educación científica tal y como la descrita antes (y como se imparte en nuestras escuelas) no puede reconciliarse con una actitud humanista. Está en conflicto “con el cultivo de la individualidad que es lo único que produce, o puede producir, seres humanos bien desarrollados”, dicha educación “mutila por comprensión”, al igual que el pie de una dama china, cada parte de la naturaleza humana que sobresalga y tienda a diferenciar notablemente a una persona del patrón de los ideales de racionalidad establecidos por la ciencia o por la filosofía de la ciencia. (Feyerabend, 1975: p. 5).

Uno de los filósofos que defendió el acercamiento de la razón a los hechos fue Leibniz (1646-1716) al actualizar un principio aristotélico: *El principio de razón suficiente*. Argumentaba que todo en este mundo tenía al menos una razón de ser explicado en términos de premisas y conclusiones.<sup>78</sup> Así, la causa-consecuencia se transformó en una razón fáctica y concreta. David Hume (1711-1776) puso en controversia tal principio de

---

matemáticos medievales. De este modo, hay una relación muy estrecha entre el significado de razón y algunos términos sacados de la geometría y las matemáticas (Husserl, 1906, *El origen de la Geometría*).

<sup>78</sup> Leibniz, G. *Monadología*. Partes 31 y 32.

razón argumentando que no hay ninguna razón para creer que una causa siempre derive con normalidad en determinada consecuencia, separando así las creencias de las razones.

La siguiente proposición: las causas y efectos no pueden descubrirse por la razón, sino por la experiencia se admitirá sin dificultad con respecto a los objetos que recordamos habernos sido alguna vez totalmente desconocidos, puesto que necesariamente somos conscientes de la manifiesta incapacidad en la que estábamos sumidos en ese momento para predecir lo que surgiría de ellos (Hume, 1748: p. 36).

Para Hume, el razonamiento deductivo sólo se refería a relaciones entre ideas, dejando de lado las cuestiones de hecho encargándose de ello el sentimiento y las creencias (Hume, 1748: p. 30). Hume, y después Hegel<sup>79</sup> pensaron que en el razonamiento se hallaban elementos emotivos y sentimientos de creencias y que la supremacía de la razón no era total después de todo. De igual modo, los filósofos que criticaban a la razón como principal formadora de juicios tenían como métodos alternativos para justificar sus teorías, a la intuición, a la interpretación, o bien, a la dialéctica o la falsación (negación).<sup>80</sup>

Immanuel Kant (1724-1804) fue el principal crítico de la razón y su tesis principal fue que la razón tiende a romper sus límites y salirse de lo meramente dado por los hechos. Para Kant, la razón era la principal facultad mental, apoyada por el entendimiento y la sensibilidad, pero tenía el defecto de idealizar objetos que no tenían alguna referencia con el mundo real y sin embargo éstos formaban parte de las construcciones más elaboradas del intelecto humano: *Dios, Alma y Libertad*. Los dos primeros eran fallos en el método de razonar, porque se llegaban a ellos saltándose las referencias a los hechos. La libertad, al ser la idea o principio fundamental de toda doctrina ética (deliberación), recaía sobre este toda la responsabilidad de actuar conforme a la razón práctica.

En relación con los fenómenos podemos usar, en cualquier caso, tanto el entendimiento como la razón. La cuestión reside en si ambas facultades poseen otro uso cuando el objeto no es un fenómeno (cuando es un noúmeno), y éste es el sentido en que se toma el objeto cuando lo pensamos en sí

<sup>79</sup> *Fenomenología del Espíritu*. FCE. p. 218.

<sup>80</sup> Muchos de estos filósofos dejaron de confiar en la razón precisamente por los casos en que un excesivo uso de ella degeneraba la moralidad. Por ejemplo, J.J. Rousseau, Fichte, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, en fin, casi todo el romanticismo alemán desechó a la razón por considerarla inadecuada para fomentar ideas reguladoras de la moral.

como meramente inteligible, es decir, como dado sólo al entendimiento y no a los sentidos (Kant, *Crítica de la razón pura*. B 313).

Así, la división kantiana de la razón en pura y práctica, persistió durante todo el romanticismo alemán. Kant fue el parteaguas al establecer la doctrina y los parámetros de la razón para que ésta facultad pudiera seguir siendo la principal forma de aumentar significativamente los conocimientos adquiridos y también para que se pudiera pensar en un progreso intelectual.<sup>81</sup>

Hegel también pensó, al igual que Leibniz, que la razón podía explicar todos los fenómenos del mundo al decir que todo lo real es racional y todo lo racional es real. Su dialéctica no es otra cosa que un método de razonar deductivamente<sup>82</sup> en el que hay que negar la tesis principal para llegar a una síntesis. Pensando por esas vías reflexivas se podía llegar a los productos más elaborados de la razón del ser humano como la religión o el Estado, dado que eran formas de concretización del Espíritu Absoluto, finalidad a que todo ser humano debía llegar, o sea, una Razón Absoluta.<sup>83</sup>

La verdad en sí y por sí que es la razón, es la simple identidad de la subjetividad del concepto y de su objetividad y universalidad. La universalidad de la razón tiene por esto el significado del objeto que en la conciencia como tal es dado solamente, pero que es ahora él mismo universal, y abraza y compenetra el yo, y además el del yo puro, de la pura forma que sobrepasa el concepto y lo encierra en sí (Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, p. 438).

La fenomenología de Husserl separa a la razón de otras formas de conocer el mundo. Para Husserl, la razón es principalmente lógica y no psicológica, por lo que nada tenía que ver con las percepciones y las intuiciones sensibles. Por ello, para combatir el psicologismo, sostenía que los juicios de la razón estaban constituidos por aspectos psicológicos en un primer momento, pero la forma de llegar a las conclusiones era siempre una demostración lógica deductiva sin referencia a los hechos.

---

<sup>81</sup> El proyecto de la *Crítica de la Razón Pura* (CRP) es la obra en la que Kant se pregunta por la posibilidad de la metafísica como una ciencia que agregue conocimiento y progreso a la humanidad. Es pues, preguntarse por la manera en cómo una persona puede alcanzar y obtener conocimiento y éste pueda ser compartido sin salirse de los límites de la fantasía y de la imaginación. Por ende, la CRP debe tomarse también como una obra de carácter pedagógico, además de su sentido epistemológico.

<sup>82</sup> Esa simpleza más bien reside en la dificultad de interpretación de su filosofía, ya que sus conceptos tienen elementos sociales de carga metafísica fuerte. La reducción que hace Hegel es triádica, por lo que para comprender su filosofía en encasillar todo en tres momentos (*Fenomenología del Espíritu*, p. 461).

<sup>83</sup> *Fenomenología del Espíritu*. FCE. p. 51.

La separación radical de lo lógico y lo psicológico de Husserl hizo que este filósofo se enfocara más en la intuición y en la intencionalidad como formas de llegar a conocer el mundo y formar una ciencia de conocimientos basados en las esencias del mundo natural, algo que la razón no podía formar puesto que su principal función era la de demostrar conocimientos ya establecidos, por lo que la ciencia no podía avanzar ni ser creada (pero sí fundamentada) por medio de la razón. Las intuiciones sí podían hacer esta tarea dado que eran las principales creadoras y captadoras de las esencias (Husserl, 1913: p. 139). Finalmente, la razón para Husserl era una relación de ideas como una vez propusieron Leibniz y Hume.

Mas para quien ha logrado ya el acceso a la auténtica subjetividad trascendental es sin duda fácil ver que los primeros y grandes idealistas del siglo XVIII, Berkeley y Hume por un lado, Leibniz por otro, habían ya rebasado la esfera psicológica en el sentido real natural (Husserl, 1913: p. 387).

Pero la preponderancia del positivismo y el cientificismo marcaron una nueva etapa para la razón analítica. Si bien Husserl había formulado que la razón era la principal facultad lógica y era una herramienta potente para la demostración, Gottlob Frege crea la lógica matemática, la cual funciona con base en leyes, principios y razonamientos que tienen como premisas y conclusiones, signos y símbolos. Fue la principal forma de fundamentar los conocimientos científicos hasta la llegada de las teorías de Popper y Feyerabend.

La escuela analítica y anglosajona de filosofía ha reinventado tanto la lógica como a la razón analítica y las han convertido en sus principales y peculiares formas de filosofar. Desafortunadamente, mucho ha sido su énfasis en la lógica, que todo aquello que no siga sus pautas de demostración es tratado como argumentos vacíos de significado y falacias sinsentido. Esta escuela ha elevado a la razón matemática en la torre de la rigidez, la precisión y ha hecho de la filosofía una axiomática y epistemología elitista:

Ciertamente, la ciencia y otras instituciones depresivas y de estrechas miras juegan un importante papel en nuestra cultura, y ocupan el centro de interés de muchos filósofos (la mayoría de los filósofos son oportunistas). Así, las ideas de la escuela popperiana se obtuvieron generalizando soluciones a problemas metodológicos y epistemológicos. El racionalismo crítico surgió del intento de resolver el problema de Hume y de entender la revolución Einsteiniana, y luego se extendió a la

política e incluso a la conducta de nuestra vida provada. (Habermas y otros parecen pues tener razón al llamar positivista a Popper) (Feyerabend, 1975: pp. 161, 170).

Existen diferentes tipos de razón: lógica, deductiva, inductiva, dialéctica, crítica, instrumental, pura, práctica, simbólica, etc., pero lo común a todas ellas es el proceso principal de funcionamiento de la razón: la de tener ciertas premisas para poder concluir. Llámense premisas o proposiciones a todos los juicios que son necesarios para poder argumentar, esto último también es necesario para tener razón. Si el ser humano argumenta es porque tiene una razón. Sin embargo y debido a la supremacía de la razón, se han dejado de lado otras formas de conocer propias de la filosofía y no sólo concerniente a ella sino a muchas de las ciencias y artes de hoy en día. Las intuiciones son diferentes de la razón porque no demuestran, sino principalmente, crean, inventan y formulan (intuyen) nuevos conocimientos.

¿Por qué sigue siendo paradigmático que la razón continúe como la principal forma de adquirir conocimientos seguros y confiables? Dado que los razonamientos suponen adquirir conocimientos por vía de la reflexión y el método de la demostración, también podemos preguntarnos por el origen de todo proceso racional. Los juicios son ante todo proposiciones con algún contenido fáctico o simbólico. Pero se descomponen en elementos aún más básicos. Estos son los datos sensoriales que constituyen los conceptos en la mente. Finalmente, el fondo de todo esto, como lo demostró en su momento Kant<sup>84</sup> y posteriormente Husserl, el principio de todos los principios recae sobre la intuición o el modo de cómo se nos dan las cosas de la naturaleza en nuestra representación del mundo.

Pero basta de teorías absurdas. No hay teoría concebible capaz de hacernos errar en punto al principio de todos los principios: *que toda intuición en que se da algo originariamente es un fundamento de derecho del conocimiento*; que todo lo que se nos brinda originariamente (por decirlo así, en su realidad corpórea) en la “intuición”, hay que tomarlo simplemente como se da, pero también sólo dentro de los límites en que se da” (Husserl, 1913, p. 58).

Las intuiciones constituyen las unidades básicas que contienen algún significado del conocimiento. Y siguiendo esta línea, toda forma de conocer, sea fáctica o racional, está supeditada a nuestras intuiciones. Pero siguiendo la línea científicista, todo se reduce a

---

<sup>84</sup> *Crítica de la Razón Pura* B 15

nuestra percepción, y muchas veces estos pensadores desconocen las investigaciones filosóficas sobre el conocimiento, como la de la fenomenología o la del intuicionismo, por lo que su principio básico y unidad fundamental del conocimiento no es la intuición sino el dato sensorial.<sup>85</sup>

La intuición dice mucho más que la mera sensibilidad para formar los conocimientos constituidos. En la teoría fenomenológica de la intuición, ésta se divide en varios tipos y forma distintos tipos de juicios, material básico para las proposiciones de los argumentos de la razón (Levinás, 1962: p. 144). Asimismo, Kant había dividido ya los juicios en cuatro tipos principales: *analíticos-sintéticos* y *a priori-a posteriori*, de los cuales sólo los juicios *a priori-sintéticos* constituían un progreso científico, porque ni los juicios analíticos que eran relaciones de demostración, ni los juicios a posteriori, que enunciaban hechos contingentes, podían constituir verdades significativas.<sup>86</sup> Detrás de esta tipología de los juicios se hallaban las formas puras de la sensibilidad, que es el otro nombre de la teoría de la Estética Trascendental, la cual decía que las intuiciones puras del espacio y del tiempo eran condiciones necesarias para que la sensibilidad pudiera construir los esquemas de representación y posteriormente, mediante la razón, convertir todas nuestras representaciones en juicios y argumentos.<sup>87</sup>

Tiempo y espacio son, pues, dos fuentes de conocimiento de las que pueden surgir a priori diferentes conocimientos sintéticos, como lo muestra de modo particularmente brillante la matemática pura en lo referente al conocimiento del espacio y sus relaciones. Tomados juntamente, espacio y tiempo son formas puras de toda intuición sensible, gracias a lo cual hacen posible las proposiciones sintéticas a priori (Kant, *Crítica de la Razón Pura*, B 55).

Lo anterior es una explicación breve de por qué las intuiciones son las unidades significativas del conocimiento como pasos pre-reflexivos que funcionan como intermediarios entre la sensibilidad y los juicios que constituyen los argumentos. La intuición es la que une y mediatiza el proceso del conocer. Pero la razón es el producto más elaborado de este proceso y de todo conocimiento, ya que para demostrar un argumento se

<sup>85</sup> Concretamente las escuelas de corte positivista como el *Círculo de Viena* (Vid. Xirau, 1964. P. 422).

<sup>86</sup> *Crítica de la Razón Pura* B 33.

<sup>87</sup> La *Estética Trascendental* de la *Crítica de la Razón Pura* es la primera parte de la obra y es el sustento empírico de todo el proyecto de Kant.

necesita de un lenguaje, así como de verdad y lógica. La intuición muchas veces es errónea o incorrecta y no sigue un procedimiento lógico, además de ser pre-reflexiva, no tiene que ver mucho con el lenguaje, únicamente cuando la queremos expresar.<sup>88</sup>

La razón y la intuición se complementan dado que ambas son facultades de la mente que constituyen al conocimiento. La intuición se acerca más a las facultades sensoriales y perceptivas, por lo que intuir entidades abstractas como las esencias nos sugiere un tipo de percepción no sensitiva y sin embargo al mismo tiempo reflexiva (Husserl, 1901: p. 657). Más bien es especulativa o trascendental, y no depende de la experiencia pero tampoco de la razón. La razón se acerca más al lenguaje porque necesita forzosamente de uno para transformar las intuiciones o unidades de conocimiento en juicios, y éstas en proposiciones para formar las premisas y conclusiones de los argumentos. La identificación de la razón con el argumento es lo que finalmente le ha dado a la razón el *status* de supremacía a la hora de demostrar y fundamentar los conocimientos adquiridos. Pero únicamente argumentando no se llega a más que al punto de partida, como las peticiones de principio, y muchas veces el conocimiento adquirido por esta vía es paradigmático, dogmático y circular.

Por ello, el primer paso en nuestra crítica de conceptos habituales y reacciones habituales va a consistir en salirse del círculo, ya sea inventando un nuevo sistema conceptual, por ejemplo una nueva teoría, que entre en conflicto con los resultados observacionales más cuidadosamente establecidos y lleve la confusión hasta los principios teóricos más plausibles, ya sea importando semejante sistema de fuera de la ciencia, de la religión, de la mitología, de las ideas de los incompetentes, o de la incoherencia de los locos (Feyerabend, 1975: p. 51, 52).

Las argumentaciones racionales son buenas hasta cierto punto, pero no olvidemos que muchas veces los elementos sensitivos, intuitivos y hasta emotivos influyen de manera crucial en la vida cotidiana y son más los sucesos que se resuelven por estas vías que por el proceso racional. Fácticamente, en una educación situada y basada en problemas cotidianos, sirve mucho más la retórica que la lógica, es decir, la preeminencia de la emotividad sobre la razón, porque el ser humano con regularidad se guía todavía por instintos y no por su razón.

---

<sup>88</sup> Por tal motivo, la intuición fue dejada de lado debido a la ineficacia para justificar conocimientos. Para la intuición lo importante no es demostrar ni justificar conocimientos, sino adquirirlos y crearlos.

**Importancia de la Intuición en la construcción de estrategias didácticas**

Se observa que las emociones y los sentimientos representan un doble papel. A veces unas y otros son intuiciones; es decir, tenemos una intuición en el sentido de que tenemos un sentimiento, por ejemplo, desasosiego. Otras veces, las emociones y los sentimientos afectan a nuestra forma de procesar la información; es decir, nos pueden inducir a procesar la información de forma intuitiva, y no analítica (Hogarth, 2001: p. 48).

No sólo la razón logra avances significativos en el campo cognitivo y demostrativo, no hay que dejar de lado el papel de las intuiciones y sus interconexiones que logran fundamentar todo el conocimiento adquirido.<sup>89</sup> Las intuiciones son la otra forma para llegar a aprender los conocimientos, además del uso de la razón. La mera sensibilidad y sus datos no nos proporcionan suficientemente algún significado dado que debe haber un lenguaje referencial o estipulado por convención para objetivar y compartir la experiencia sensible. Sin un lenguaje, por muchos datos o experiencias que se tengan, éstas sólo quedarían como algo encerrado en el sujeto mismo, y nunca habría oportunidad de conocer lo que hay en este sujeto. Únicamente el lenguaje tiene la facultad para transmitir conocimientos, sea este hablado, escrito o señalado.<sup>90</sup>

El razonamiento necesita del lenguaje para que pueda haber un proceso de argumentación por premisas y conclusiones puesto que son construidos por enunciados. La intuición, al ser pre-reflexiva y a veces instintiva, justifica su carácter subjetivo. Dado que en las intuiciones se encuentran inmersos también instintos o prejuicios inherentes a la conducta humana, sean estos innatos o por experiencia, su contenido ha de ser expresado vía un lenguaje, aunque existan intuiciones que no sean proclives a ser expresadas. Asimismo muchas de las intuiciones son manifestadas en forma de emociones y sentimientos (Rand, 2008: p. 49). Lo importante es que las intuiciones casi siempre se presentan como parte de un “sentir” y pocas veces como un pensar, cuando lo correcto sería que se expresasen como una creencia.

Las emociones del afecto son una parte evidente de nuestros procesos intuitivos, lo cual, por consiguiente, plantea la cuestión de si se pueden educar (Hogarth, 2001: p. 96).

---

<sup>89</sup> Recientemente, en las teorías psicológicas de la creatividad, se ha vinculado mucho el pensamiento intuitivo tanto en la toma de decisiones como en la invención de hipótesis y tecnologías (Gardner, 1991: p. 63)

<sup>90</sup> Para resolver el problema del solipsismo y la extremada subjetividad, Husserl apela a la *parificación*, es decir, una especie de convención entre las personas para compartir y consensuar un conocimiento. (Husserl, 1952: p. 16)

La identificación del pensamiento con el razonamiento es la que ha hecho pensar que este último se entronice como la única facultad del espíritu que hace progresos científicos. En efecto, los saberes más certeros son aquellos que son creencias justificadas por métodos paradigmáticos racionales y verificados por los hechos (Feyerabend, 1975: p. 38). Esto da pie para afirmar que en la razón también hay creencias y no únicamente en los juicios de percepción, por lo que tanto las percepciones como los juicios del razonamiento, y finalmente la razón misma, podrían ser incorrectos. Por lo que contrariamente en vez de obtener conocimientos claros y distintos, se estén obteniendo conocimientos erróneos:

En la historia del pensamiento, las interpretaciones naturales han sido consideradas bien como *presuposiciones a priori* de la ciencia, bien como *prejuicios* que deben eliminarse antes de empezar cualquier examen serio. El primer punto de vista es el de Kant y, de una manera muy diferente y sobre la base de talentos muy diferentes, el de algunos filósofos del lenguaje contemporáneos. (Feyerabend, 1975: p. 57).

Pero ¿pueden ser compatibles las creencias erróneas con la razón? ¿Qué tal la identificación de sabiduría con intuición? Luis Villoro (1982) nos acerca a estos puntos haciendo una jerarquización de la objetividad y verdad. Las creencias son la base fundamental de todo conocimiento, dado que se basan en juicios (o prejuicios) de la sensación (Villoro, 1982: p. 62). Luego sigue el *Saber*, que consiste en las creencias que se logran por vía de la constante experiencia cotidiana, pero tiene el fallo de ser subjetiva y quedarse en el laxo empirismo del sujeto. Sin embargo en la sabiduría subsisten tanto principios como experiencias (Villoro, 1982: p. 195). El conocer es lo que únicamente le da progresos a la humanidad puesto que son las creencias verdaderas y justificadas con una metodología científica y racional (Villoro, 1982: p. 238). Por ello no puede haber conocimientos falsos. Únicamente el conocer puede ser objetivado de manera que todo ser humano es proclive a aprenderlo mediante leyes, axiomas y principios que ya han sido probados y demostrados una y otra vez.

Las razones objetivamente suficientes son garantía de la verdad para el que sabe porque, con todas las razones que dispone, puede inferir que no hay una que contravenga su creencia. Ni para él ni para otro sujeto epistémico pertinente es concebible la falsedad de lo que creen, dadas las razones que disponen [...] Así, la garantía de verdad para los enunciados empíricos, es relativa a un tiempo y a una sociedad histórica (Villoro, 1962: p. 180).

Villoro no dice que en toda creencia, sabiduría o conocimiento está implícito un lenguaje. En la presente tesis, la simple aprehensión y reproducción de conocimientos se explica de otra manera. Se comienza con la percepción para dar con la intuición, luego con la razón. Para evitar categorizaciones, tanto la percepción y la intuición, como también la razón, las constituyen las creencias cuando son transmisibles en un lenguaje. Todo razonamiento es proclive de ser expresado, pero no toda percepción ni toda intuición pueden ser expresadas. Pongamos el ejemplo de cuando percibimos algún objeto que nunca antes se había visto. No se sabe qué es puesto que no conocemos su *nombre*. De igual manera, no lo podemos intuir dado que no existe una idea previa en la mente para poder hacer la identificación.<sup>91</sup> Ese conocimiento nos es desconocido hasta que interviene el lenguaje, a través de que nos digan el nombre o cómo se usa. Así es cuando este objeto desconocido llega a constituir una creencia, al suponer que se llama de tal manera o sirve para determinado fin. Ya formado como una creencia se puede conceptualizar y finalmente construir juicios a partir de ello.<sup>92</sup>

Tanto la filosofía como la ciencia se constituyen por creencias verdaderas, justificadas y además verificadas por un método racional. Si las creencias son en realidad percepciones, intuiciones y razonamientos en forma de juicios, queda por ver si las intuiciones (nombradas como “sentimientos”) también son una forma de juicio o creencia.

Partamos de que la moral recae más sobre el sentimiento que por la razón, cuando ésta última es la que logra la reflexión ética. Sin embargo, en la Ética no se deja de lado la importancia de los sentimientos y juicios emotivos, ya que éstos se componen principalmente de las valoraciones morales. Así es como cobran una radical importancia los

---

<sup>91</sup> La representación juega un papel fundamental a la hora de conceptualizar los objetos, debido a que es un esquema mental que identifica por medio de imágenes la constitución del objeto percibido. Así, la intuición llena de significado y sentido a la representación por lo que juntas construyen en la mente el objeto con su pleno significado vivencial (Husserl, 1901: p. 514).

<sup>92</sup> El lenguaje interviene en el proceso cognoscitivo como un conjunto de signos que articulan una red de sentidos y significados, por lo que es importantísimo para el desarrollo intelectual de un ser humano. Sin el lenguaje, sencillamente no habría alguna esperanza de comunicación y por ende de objetivación, indispensable para crear conocimientos válidos (*Vid.* Foucault, 1966: p. 15).

sentimientos en el campo de la Ética y queda por ver si un sentimiento puede tener más o menos el mismo valor que un argumento racional.<sup>93</sup>

Los sentimientos son emociones expresadas por el lenguaje (Jung, 1921: p. 201). Al afirmar lo anterior, se puede decir que son una forma de reflexión, pero subjetiva y determinada por los juicios de gusto personal. Muchas veces las personas que van por la vida usando y manipulando los sentimientos son muy astutas y logran sensibilizar los corazones y casi nunca dan razones de su manera de actuar. Los argumentos emotivos suelen ser comunes en la retórica donde tiene más importancia y se juega más el “*pathos*” que la razón. Por ello, los sentimientos son una manera sutil de imponerse a la razón, como por ejemplo, el caso de personas que al verse en desventaja y a punto del desamparo, como un último recurso, sensibilizan a la opinión pública o a las autoridades. Así, el sentimiento juega un papel fundamental en la moral cotidiana de la sociedad.

No dejemos de lado la importancia de los sentimientos en la filosofía moral y su estrecha relación con las intuiciones.<sup>94</sup> Muchas intuiciones son en realidad sentimientos de agrado y desagrado que detonan en acciones morales. Pero cuando se dice que se intuye el bien o el mal en determinada situación o persona, no es obra de algo metafísico, como una intuición divina, sino concretamente tienen que ver con una amplia experiencia inconsciente en la vida. Se suele llegar a traducir coloquialmente las intuiciones de este tipo como presentimientos.

El término intuición sugiere ciertos correlatos. Entre ellos, las ideas de velocidad y confianza. Por ejemplo, la anterior definición del diccionario emplea los términos de *inmediato y rápido*, y una definición que se daba en una reciente reseña de la literatura psicológica describe la intuición como “un sentimiento de saber con *certeza* a partir de una información inadecuada y sin la conciencia deliberada del pensamiento racional. La mayoría de los autores conviene en que la intuición se caracteriza por una intensa confianza en los sentimientos intuitivos” (Hogarth, 2001: p. 25).

---

<sup>93</sup> Tanto Adam Smith como David Hume (1751) defendían que la moral era de índole sentimental, por lo que habría que considerar una ética del valor subjetivo como inicio de toda reflexión moral.

<sup>94</sup> He de recalcar que las intuiciones en el sentido filosófico no son los presentimientos, ni los sentimientos de creencia tipo *intuición femenina*. La intuición forma parte de una categoría epistémica y no tanto psicológica. Por eso, se hace la distinción entre las creencias y convicciones y las intuiciones, dado que en último término las intuiciones pueden no tener preeminencia volitiva, como aquellas.

En el lenguaje cognitivista se emplea el término intuir para referirse a una visualización de una situación, o especular sobre el resultado de una acción. Esta proyección imaginativa muchas veces es el resultado de nuestros juicios y nuestra experiencia tácita y además es una forma muy rudimentaria de prudencia que funciona de manera auxiliar cuando no se tiene mucha experiencia ante una nueva situación.

En resumen, el organismo humano está dotado de un mecanismo sencillo para aprender de la experiencia. Sin embargo, el proceso de la mayoría de los aprendizajes tiene en cuenta sólo lo que se observa. Que las personas adquieran la lección correcta o errónea de la experiencia depende de las características de los entornos en que hayan aprendido, es decir, las estructuras de aprendizaje. (Hogarth, 2001: p. 38).

Hay “*intuiciones*” que en realidad son sentimientos o creencias en las cuales confluye la imaginación, y que muchas de ellas son *prejuiciosas* con elementos clave para la experiencia de vida cotidiana. ¿Quién en realidad le hace caso a su “*intuición*” cuando por fin se decide a actuar? Creemos que la gran mayoría sigue más a su corazón y a lo que les ha funcionado conforme a sus experiencias, cuando lo correcto sería que hagan caso a las soluciones científicas y verificadas para las situaciones problemáticas.<sup>95</sup>

El actuar por medio de intuiciones puede no ser muy eficaz y sigue patrones empíricos básicos que tienen que ver con lo que ha ido funcionando previamente en la práctica, por lo que esta manera de actuar descarta la gran mayoría de las veces lo científicamente comprobado (Hogarth, 2001: p. 39). El principal medio de hacer efectivas a las intuiciones es centrarlas en una teoría que les dé su importancia a la hora de las decisiones y las acciones morales. Por tal motivo, más que intuiciones se denominan creencias y actitudes basadas en los sentimientos o juicios de gusto, que salen de la personalidad del sujeto y de alguna manera son incentivos para que cada individuo actúe de determinada forma.

Por ello, la investigación sobre los sentimientos y de estas “*intuiciones*” (presentimientos) es de importancia crucial para la reflexión ética y política, además de ser

---

<sup>95</sup> Por tal motivo hemos de utilizar intuición como mediación sujeto-objeto y no como corazonada, presentimiento o prejuicio.

muy importantes para toda enseñanza que pretenda ser situada y basada en los valores cívicos, que es la actual tendencia en la enseñanza filosófica.

### 3.2 Crítica de la intuición

En el lenguaje popular, el término intuición significa presentimiento o premonición. Lo anterior ha dado pie a que las ciencias positivas de la mente la desvirtúen y dejen la mayor parte de las investigaciones sobre la intuición a la filosofía por tratarse de una especulación más. Si bien la ciencia cognitiva ha abordado el tema, la ha trasladado a la neurología para profundizar sobre el misterioso funcionamiento de las intuiciones.

En resumen, la intuición no ha sido el centro de atención directa de los enfoques cognitivo y de procesado de información de la psicología. Sin embargo, al trabajar dentro de estos paradigmas, los psicólogos se han visto obligados a afrontar el hecho de que buena parte del procesado de información se produce a un nivel subconsciente (Hogarth, 2001: p. 74).

Sin embargo, para la filosofía, contrariamente a las ciencias cognitivas y la psicología, la intuición no representa misterio alguno y además le ha tomado mucha importancia a su problemática. Mientras la ciencia ha sobrevalorizado a la razón y deja de lado a la intuición para afirmar que hay un avance significativo, la filosofía, en la mayoría de las ocasiones, ha tomado en cuenta a la intuición como parte fundamental para su avance y desarrollo. Sin la creatividad e intuición de los filósofos, no habría crítica ni dialéctica. Aun así, es problemático llegar a identificar a la *inteligencia* con la *intuición*. No es menos importante señalar que el término *inteligencia* y todos aquellos relacionados con el prefijo *int-* estuvieron en algún momento relacionados con la palabra griega *nous*, la cual significa intelecto.<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> A este respecto García Morente afirma: “Frente al método discursivo está el método intuitivo. La intuición consiste exactamente en lo contrario. Consiste en un acto único del espíritu que de pronto, súbitamente, se lanza sobre el objeto, lo aprehende, lo fija, lo determina por una sola visión del alma. Por eso la palabra intuición tiene que ver con la palabra intuir, la cual, a su vez, significa en latín ver. Intuición vale tanto como visión como contemplación.” (Lecciones preliminares de Filosofía. Lección III).

La estrecha relación entre el *nous* griego y la inteligencia<sup>97</sup> supone problemas para la filosofía actualmente, y sucede lo mismo cuando se llega a traducir *nous* por intuición en vez de intelecto. Es difícil distinguir para los estudiosos del griego antiguo cuándo hay que traducir *nous* por *intelecto* y cuándo por *intuición*, sobre todo cuando se refiere a una peculiar forma de aprehensión. La mejor manera para responder a esta problemática es traducir *nous* por todo aquello que suponga el campo semántico de la *inteligencia*, *mente*, *intuición*, *pensamiento* y no sólo cuando se refiera al intelecto.<sup>98</sup>

Para la lengua griega antigua, el término *nous* se refiere a algo muy preciso: la *contemplación* de la verdad. Pero hay problemas cuando pasa a su traducción latina. *Intellectus* o *Intelligere* significa dividir o seccionar. Para los latinos y medievales tanto inteligencia como intelecto vienen a significar deliberar, discriminar, es decir, elegir correctamente con ciertas bases empíricas. En contraste, *intuir* e *intuición* llegaron por otro camino. Generalmente se cree que intuir viene del latín *intueri* que significa “*ver por dentro*”. Intuición, según esta explicación, para los latinos viene a significar una imagen a futuro, una proyección y finalmente acceso por lapsos de situaciones futuras. Por lo tanto, si bien el término griego *nous* se traduce indistintamente como inteligencia y como intuición, para la posteridad estas dos palabras significan realmente cosas diferentes.<sup>99</sup>

Hoy día, para los psicólogos, la inteligencia es un objeto de estudio científico. Para la ciencia cognitiva es uno de sus principales rubros, porque para ellos cognición es igual a intelecto. Para ambas ciencias, la inteligencia es una capacidad funcional (animal o humana) en la que se decide cómo se va a proceder para resolver determinada situación. Esto implica que tanto la conducta como los medios que se llegan a utilizar requieran de cierta deliberación por parte del individuo y así resolver cierto problema. La inteligencia

<sup>97</sup> Aristóteles se refería al *nous* como intelecto, como la última de las virtudes intelectuales. *Eth. Nic.* 1141 a

<sup>98</sup> El *nous* griego es al final de cuentas la mente superior o especulativa en contraste con la mente inferior o terrenal. “Aquellos que aman las audiciones y los espectáculos se deleitan con sonidos bellos o con colores y figuras bellas, y todo lo que se fabrica con cosas de esa índole; pero su pensamiento es incapaz de divisar (*nous*) la naturaleza de lo bello en sí y de deleitarse con ella.” (Platón, *Rep.* 476 b)

<sup>99</sup> Asimismo hubo controversia para precisar lo que significaba *nous* para Platón (intuición) como para Aristóteles (inteligencia), del mismo modo que *logos* ya que para Platón era discurso, mientras que para Aristóteles significaba pensamiento.

trabajaría como un solucionador de problemas (sea intuitivo, empírico o racional) que pueden ser de oposición o de destreza.

Puede decirse que una conducta es tanto más inteligente cuanto las trayectorias entre el sujeto y el objeto de su acción dejen de ser simples y requieran una composición progresiva. (Piaget, 1967: p. 21).

La intuición es un proceso distinto. Para los psicólogos es un misterio que poco a poco se ha ido esclareciendo pero que aún manifiesta signos de especulación metafísica. La intuición como objeto de estudio diverge conforme al concepto de distintas escuelas psicológicas. Para la gran mayoría de los psicólogos y su comunidad, la intuición viene siendo ese *insight* o iluminación heurística, es decir, la capacidad de la mente para ver claramente y sin objeción una conclusión evidente sin tomar mucho en cuenta el proceso racional y mediador.<sup>100</sup>

La intuición se toma como un misterio al igual que muchos otros misterios insondables de la mente, como el poder mental, telepatía y cosas por el estilo. La intuición no ha cobrado una importancia capital en la psicología actual, pero sí en las investigaciones de Piaget (1967), Jung (1921) y Gardner (1991). Sin embargo, no dejemos de lado a la escuela psicoanalítica que si bien no se interesa mucho por el tema de la intuición, puede acercársele con la teoría del inconsciente, que juega un papel fundamental para las manifestaciones de la intuición como pensamiento tácito.

¿Por qué ha sido de fundamental importancia la intuición en la filosofía? Se dijo en el Marco Teórico que la intuición ha tenido mucho que ver con los progresos y avances no sólo en el campo de la filosofía, y además ha influido en las demás áreas del conocimiento, las cuales comprueban que han sido las intuiciones de las personalidades geniales las que más han hecho avances en las ciencias y en algunas artes.

Las ideas creativas son ventanas hacia nuevos horizontes y también hacia nuevos mundos, y cuando encarnan grandes valores, son resortes hacia diseños audaces y saltos revolucionarios (Rodríguez, 1997: p. 55).

---

<sup>100</sup> La heurística es un concepto proveniente de las matemáticas para referirse a los descubrimientos derivados de la creatividad, de la ocurrencia y del genio de algunas personas sobresalientes. La heurística es el elemento creativo de muchas disciplinas hoy en día.

La creatividad inherente a la genialidad de ciertas personalidades ha hecho que los más grandes descubrimientos hayan sido en un primer momento intuiciones que en su momento fueron tomadas como absurdos y en contra del sentido común. Basta reconocer que muchos avances y progresos fueron descalificados y sentenciados por ir en contra de las enseñanzas y dogmas establecidos, los cuales implicaban consecuencias políticas y sociales más que consecuencias con la verdad y cambio de paradigma:

Galileo fue quizá el primero que creyó que las formas matemáticas se realizaban efectivamente en el mundo. Todo lo que está en el mundo está sometido a la forma geométrica; todos los movimientos están sometidos a las leyes matemáticas, no sólo los movimientos regulares y formas regulares, que quizá no se encuentran en absoluto en la naturaleza, sino también las mismas formas irregulares. La ausencia en la naturaleza de rectas y círculos perfectos no es una objeción al papel preponderante de las matemáticas en la física (Koyré, 1973: p. 49).

De la misma forma, en la historia de la filosofía hay personalidades geniales que tuvieron sus intuiciones y que abrieron camino en el avance del conocimiento filosófico. Tomemos por ejemplo el caso de Descartes y la definición de intuición como “*la concepción firme que nace en un espíritu sano y atento, por las luces naturales de la razón*” (*Reglas para la dirección del espíritu*; cap. III). Estas intuiciones, para que lograran terminar en un lugar dentro de la historia de la filosofía, tuvieron que soportar exámenes rigurosos y una amplia demostración racional para que llegaran a tener el valor deseado. Veamos por ejemplo, el proceso del paso del mito al *logos* efectuado por Tales de Mileto y sus intuiciones acerca del primer principio o *arché*.<sup>101</sup>

La mayor parte de las teorías de la filosofía descansan sobre intuiciones primigenias que fueron alguna vez creencias o supuestos que no se habían demostrado hasta la aparición de los métodos sistemáticos. No es lo mismo una ocurrencia o una suposición que una intuición, porque en esta última encontramos el factor de proyección al futuro o una tendencia a un fin determinado (Hogarth, 2001: p. 42). En la fenomenología, a esto se le conoce como *intencionalidad*. La intención de toda intuición es anunciar una mejoría o una previsión al más puro estilo de las premoniciones. Sin embargo aplicado al campo de los

<sup>101</sup> Algunos autores, entre ellos Werner Jaeger afirman que para que haya habido un avance dentro de los conocimientos científicos tuvieron que pasar siglos y un eventual estado de confort y de ocio que eventualmente propició el detonante para la reflexión tanto científica como filosófica. (Vid. Jaeger. *Paideia*. FCE. México. 1956. p. 442).

conocimientos objetivos y demostrados, las intuiciones tanto en la filosofía como en las ciencias son aquellas hipótesis que pronostican y suponen un mejoramiento a plazo o suponen una destrucción de teorías anteriores.

La predicción es en primer lugar una manera eficaz de poner a prueba las hipótesis; pero también es la clave del control o aun la modificación del curso de los acontecimientos. La predicción científica, en contraste con las profecías, se funda sobre leyes y sobre informaciones específicas fidedignas (Bunge 1964: p. 31).

Comparando las intuiciones de la filosofía con las de las ciencias y artes, que no son las mismas y no tienen el mismo procedimiento, se nota que no aspiran a la misma finalidad. En la filosofía, la creatividad filosófica y la postulación de nuevas teorías tienen que ver mucho con la capacidad del filósofo para justificar racionalmente sus creencias y apoyar sus intuiciones en problemáticas concretas. Frecuentemente resultan en especulaciones sin ninguna aplicación. Desafortunadamente y debido a factores políticos, hay ciertas comunidades filosóficas o reuniones académicas que hacen que las intuiciones filosóficas de un autor no sobresalgan debido al excesivo racionalismo y regulación conforme a sus estatutos y requisitos de la escuela:

Es esta la situación que crean las escuelas típicas de los primeros estadios del desarrollo de una ciencia. Ninguna historia natural se puede interpretar en ausencia de al menos algún cuerpo implícito de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que hagan posible la selección, la evaluación y la crítica. Si este cuerpo de creencias no está ya implícito en la colección de hechos, en cuyo caso disponemos de algo más que de “meros hechos”, entonces ha de tomarse fuera, quizá de una metafísica dominante, de otra ciencia o de circunstancias personales e históricas (Kuhn, 1962: p. 84).

Por otra parte, en las ciencias, a las intuiciones se les llega a reconocer con los descubrimientos más creativos y novedosos, lo que se le conoce como *serendipia* o *eureka*<sup>102</sup>. Sin embargo, la intuición científica muchas veces es aquella visión o idea que intenta romper el paradigma impuesto y proponer el avance científico. Los descubrimientos científicos muchas veces son obra de la imaginación y creatividad del científico pero también de su visión y a la intención de mejorar el papel de la ciencia en la sociedad.

---

<sup>102</sup> *Serendipia* o *Serendipity* se refiere a los descubrimientos accidentales que han tenido grandiosas consecuencias para el desarrollo de la humanidad, como por ejemplo, la penicilina. Asimismo, *Eureka* es la voz que exclamó el geómetra Arquímedes cuando descubrió su famoso principio de la densidad de los objetos.

Una de las máximas experiencias de plenitud y de felicidad que puede tener un ser humano es la intuición creativa: cuando de repente siente que ha reestructurado un campo perceptual, y ve resuelto el problema que lo traía inquieto y agobiado, y ante la luminosa inspiración exclama alborozado como el gran sabio de Siracusa: ¡Eureka!, ¡lo he encontrado! (Rodríguez, 1997: p. 55).

Las intuiciones científicas juegan un papel más concreto que las meras hipótesis de trabajo o supuestos ad hoc, porque el verdadero científico le tiene cierto tipo de fe a las intuiciones que a la demostración y aplicación empírica de los supuestos (Feyerabend, 1975: pp. 37, 38).

Finalmente, la intuición en las artes también puede significar creatividad e imaginación, pero la intuición creadora de un artista reside en su capacidad de visualizar su obra terminada y el impacto que esta podría tener en la sociedad. La visualización de la intuición es importante porque el artista muchas veces depende del reconocimiento social para seguir trabajando. Se crea su fama y esta es determinante para que sus obras puedan valer. La intuición, tanto en el artista como en el científico tiende a tener un elemento social que hace que proyecten sus ideas y tengan muy en cuenta las consecuencias o repercusiones que tendrán sus ideas. Con la filosofía esto no ocurre y las intuiciones aquí son subjetivas, que necesitan complementarse con la razón para que tomen objetividad, forma y cuerpo.

### **3.3 Enseñanzas por intuición**

¿La intuición se puede enseñar o transmitir? Al ser una habilidad y una capacidad de la mente, la intuición, más que una adquisición, se puede entrenar y disciplinar para que no adquiera esa mala reputación que le echan en cara y que tiene debido al abuso de la fantasía e imaginación. Asimismo, la falta de credibilidad de la persona que intuye, se debe a que no aterriza las intuiciones en una forma correcta para justificar sus ideas. Las intuiciones pueden adquirir veracidad y credibilidad mientras estén relacionadas con la realidad, en vez de intentar justificar que son salidas del genio creador de los alumnos. No se trata tampoco de que los alumnos fundamenten sus fantasías y sueños, sino concretar sus ideas y su capacidad de abstraer en una metodología didáctica.

La idea clave es por tanto, ayudar a las personas a hacer intuitivo el método científico; en otras palabras, educar los procesos de aprendizaje intuitivo de las personas de modo que sigan más estrechamente los cánones del método científico (Hogarth, 2001: p. 42).

Hemos estado haciendo una breve crítica de la intuición, para precisar en las múltiples acepciones que tiene el término tanto en lo filosófico como en lo psicológico. Nos resta saber cuáles de estos significados podría funcionar para formar la metodología de enseñanza aprendizaje, y además se puedan utilizar para la construcción de estrategias didácticas para lograr aprendizajes adecuados en las materias de filosofía en el bachillerato.

a) *Intuición como inferencia inmediata*<sup>103</sup>

Esta habilidad es sencillamente acortar el proceso racional mediante la experiencia tácita o la repetición constante de ejercicios y prácticas. Se trata de adquirir técnicas mediante la repetición, para que los productos se realicen casi sin ningún esfuerzo. Este tipo de intuición es fundamental y muy recomendable que se desarrolle en la materia de lógica debido a su utilidad y su peculiar forma de llegar de una manera más rápida y simple a las conclusiones. Sin embargo, se corre el riesgo quizá de hacer al alumno perezoso y que no se realice completamente el proceso de demostración racional.

La expresión sistema tácito engloba todos los procesos que se producen tácitamente o de forma automática, es decir, en gran medida sin el uso de la atención consciente (Hogarth, 2001: p. 39).

Por ejemplo, cuando los alumnos hábiles intuyen el resultado de un argumento, pero el profesor o el ejercicio requieren que se hagan todos los pasos previos, el alumno debe dejar de lado esta capacidad intuitiva y concentrarse más en el procedimiento que en el resultado. En cambio, al realizar repetidamente los procedimientos puede que mediante la práctica, éstos se hagan intuitivos y de esta manera el alumno podrá adquirir la habilidad de simplificar sus demostraciones racionales. Otro ejemplo es simplificar argumentos larguísimos y convertirlos en forma de silogismos perfectos. Esta intuición es, en su respectivo contexto, ideal para las materias de lógica debido a su matiz de “evidencia”.

---

<sup>103</sup> Esta definición es la forma “psicológica” de la intuición. Se define como un salto cuantitativo que busca atajos para llegar inmediatamente a las conclusiones sin pasar por las inferencias racionales (Rand, 2008: p. 37).

b) *Intuición como categorización (intuición categorial)*<sup>104</sup>

Éste tipo de intuición funciona como un puente entre el entramado conceptual-categorial, la estructura cognitiva del alumno y los objetos del entorno. Es la función intermediaria entre la mente del sujeto y los objetos del mundo. La intuición juega aquí el papel principal de identificar las formas de cada objeto y acomodarlas según el criterio y las categorías del aparato cognitivo de cada alumno. Es acomodar y encajonar cada concepto en algún lugar de la mente del estudiante, por lo que esto supone una forma estratégica de memorización.

La categorización juega un papel muy importante a la hora de crear esquemas conceptuales para que el alumno pueda lograr memorizarlos fácilmente. Por ejemplo, cuando el maestro facilita los temas dividiendo los conceptos en dos categorías extremas principales y acomoda estos conceptos de tal forma que a los alumnos se les hace sencillo memorizarlos. Así, se logra simplificar el proceso de categorización de los conceptos que en términos filosóficos es un acto de la intuición.

Oponemos pues, la *intuición sensible*, la intuición en su común y simple sentido, a la *intuición categorial*, la intuición en sentido lato. Los actos fundados que caracterizan ésta valen ahora como el “pensamiento” que intelectualiza la intuición sensible (Husserl, 1901: p. 745).

Esta enseñanza por intuición puede funcionar bastante bien cuando se les explica la historia de la filosofía a los alumnos. A los grandes filósofos de la historia se les suele categorizar conforme a su escuela de pensamiento o contexto temporal. Así, aunque este método de categorización no guste a muchos profesores, los filósofos se dividen en pluralistas y monistas, idealistas y materialistas, optimistas y pesimistas, unívocos y equívocos, platónicos y aristotélicos, clasicistas y modernistas, iluministas y oscurantistas, dogmáticos y escépticos, entre otros. La facilidad con que funciona la categorización bien puede entenderse como un acto intuitivo dado que muchas veces se le recuerda a un autor no mediante el contexto histórico sino por pertenecer a determinada corriente. Quizá también el filósofo en cuestión sea un parteaguas o un ecléctico y en ocasiones esté como mediador haciendo converger ambas posturas, como el caso de Kant. Finalmente, la

<sup>104</sup> Esta es la forma “Epistemológica” de representar a la intuición. Es donde se acomodan todos los conceptos para formar sistemas de creencias interconectados entre sí, entre ellos, el lenguaje (Husserl, 1901: p. 734). Asimismo, aunque de manera provisional, puede asemejarse al concepto de acomodación piagetiano (Piaget, 1964: p. 147).

mediación que exige el acto de categorizar no requiere mucho esfuerzo por lo que se convierte en un buen medio para formar estrategias de aprendizaje.

*c) Intuición como captación y aprehensión de valores<sup>105</sup>*

Esta particular forma de intuición trata sobre cómo se logran aprehender los valores que confluyen en la sociedad. Puede ser una herramienta clave para enseñar las materias de Ética y Estética. Está claro que dichos valores son cualificaciones y son incentivos para las virtudes prácticas. Estas valoraciones se rigen muchas veces por el sentimiento o los juicios valorativos de gusto. Esta forma de valorizar las cosas con frecuencia es subjetiva y es proclive a que no se comparta con la mayoría de las personas, por lo que los valores aquí son muy personales y relativistas.

Algo diferente pasa con los valores cuando éstos son el fundamento teórico y condición necesaria para la existencia de las virtudes. Las virtudes, como su nombre lo indica (viene del latín *vis*) son hábitos que hacen fuertes y buenas a las personas. Aquí, los valores funcionan como creencias que forman parte de las actitudes y que derivan en acciones prácticas. Estas creencias tienen también implícito el elemento valorativo, pero en vez de basarse en un gusto o un sentimiento subjetivo, el sentimiento es compartido y casi siempre se debe más a la empatía o simpatía de la persona con la comunidad o sociedad. Los valores instalados de este modo logran ser exteriorizados y concretizados en la realidad social, y finalmente, ser parte del espíritu humano.<sup>106</sup>

Adquirir o crear nuevos valores es propio de la axiología, pero se inserta en un problema ético. La naturaleza de los valores tiende a ser ideal, y casi nunca, el valor derivado de las cosas por sí mismas o su valor material logra ser superior al valor ideológico o simbólico. Sin embargo, el valor es una convención social que maneja las cualidades de las cosas y determina qué es más valiosa una que otra. La sociedad y las comunidades determinan los valores que influyen en las conductas de los individuos, y que

---

<sup>105</sup> Esta es la acepción ética y axiológica de la intuición. Para muchos románticos, los valores y objetos ideales o espirituales únicamente se captan por este tipo de intuición, llamada también “intelectual”. (Husserl, 1952: p. 264).

<sup>106</sup> Conviene distinguir entre las corrientes subjetivista y objetivista de la teoría axiológica de los valores. Para los subjetivistas el valor es relativo y tiene determinaciones derivadas de la experiencia personal. Para los objetivistas, los valores existen independientemente del sujeto, formando un mundo ideal de los valores (Frondizi, 1958: p. 26).

éstas son de naturaleza abstracta e ideal, se debe entender que los principios morales de toda persona residen en ciertos juicios valorativos que en realidad son creencias que no están ni demostradas ni bien argumentadas.

Son cualidades que los objetos valiosos comparten con los demás objetos y que ellos mismos poseían antes de que se les incorporara un valor. Tales cualidades forman parte de la existencia del objeto, le confieren ser (Frondizi, 1958: p. 16).

Esto es lo que ha llevado a muchos filósofos morales a creer que los valores están determinados por los sentimientos de las personas en vez de estar fundamentados en la razón y en el conocimiento científico (Frondizi, 1958: p 45). Los valores, al ser sentimientos, aunque puedan ser una forma de razonamiento muy peculiar (argumentos emotivos) están relacionados con las construcciones sociales de naturaleza ideal. Por ejemplo, el oro por sí mismo no vale más que en la sociedad que aprecia su presencia. Si en otra sociedad es despreciado el oro, no se le atribuye un valor y su esencia no vale por sí misma, sino que se le atribuye un valor dependiendo de las creencias y gustos de los miembros de esta o de otra comunidad.

Por ser cualidades, los valores son entes parasitarios – que no pueden vivir sin apoyarse en objetos reales- y de frágil existencia, al menos en tanto adjetivos de los “bienes” (Frondizi, 1958: p. 17).

Para aprehender valores, se requiere lo siguiente: una comunidad de personas que tengan por convención ciertas creencias en forma de juicios de valor; y además, personas que crean o tengan fe en la verdad de que tales valores existen por sí mismos. De esta manera, la única forma de aprehender valores es ejercitando estas mismas aprehensiones basadas en los juicios valorativos o de gusto que únicamente están dados a partir de las intuiciones entre las cosas por sí mismas y los conceptos de la mente. Sólo atribuyendo cualidades especiales a las cosas es como se construye el valor, pero finalmente sólo se logra un valor subjetivo.

Un error similar al de creer que la subjetividad y objetividad del valor son excluyentes, se comete cuando se piensa que el valor debe reducirse a sus propiedades descriptivas o ser algo completamente ajeno a ellas. Si es una cualidad descriptiva simple, se dice, la captamos por uno de los sentidos; a su vez, si es compleja, se la puede descomponer en las cualidades simples que la constituyen. De lo contrario no es una cualidad empírica (Frondizi, 1958: p. 205).

Para aprehender valores que sobresalen de las meras cualificaciones personales, por ejemplo: *lo Bueno en Sí, lo Verdadero, Bello, Honesto, Sagrado, Libre, Casto, Puro*, etc., y que pueden llegar a ser condiciones de necesarias para la ejecución de conductas virtuosas por medio del hábito y la práctica, se requiere de cierta intuición trascendental que capte abstracciones, ya que estas construcciones ideales o esenciales no suelen presentarse aisladas de las cosas, Debido a su abstracción, confluyen en forma de ideas, ideales, formas y que por lo mismo sólo la intuición puede captarlas, porque de otra forma jamás se lograrían concretar mediante la sensación. Estas ideas funcionan como ideales regulativos de la sociedad, por lo que son objeto de estudio y reflexión de la ética o estética, por lo que se debe motivar a que se aprenda la habilidad intuitiva de captar dichas ideas.

*d) Intuición como creatividad (inteligencia intuitiva o insight)<sup>107</sup>*

Una de las principales causas por la cual se desecha a la intuición de los programas de enseñanza es por su capacidad creadora de conceptos, que muchas veces se confunde con la fantasía, la imaginación o con la mera ocurrencia. Sin embargo, las intuiciones creadoras, casi de la misma forma que las intuiciones de los científicos o de los artistas, tienen intrínseco el elemento visualizador de las perspectivas que se tienen del concepto creado, así como sus implicaciones en el terreno de la vida cotidiana.

Este modo de la intuición puede ser el eje principal de todas las materias de filosofía al despertar una actitud filosófica en el alumno, así como una curiosidad crítica ante los problemas cotidianos presentes. La curiosidad innata del alumno puede complementarse con estas intuiciones que son incentivas para despertar los juicios de valor y de crítica reflexiva que eventualmente, con una metodología lógica apropiada, puede derivar en argumentos filosóficos bien contruidos.

No hay educación digna de tal nombre que no sea desarrollo de la creatividad. Pero no siempre el ser coincide con el deber ser; la realidad es muy distinta. La mayoría de las escuelas y de los sistemas escolares de los países del mundo han sido agencias de adoctrinamiento o indoctrinamiento más que palestras de despliegue y florecimiento de la creatividad (Rodríguez, 1997: p. 61).

---

<sup>107</sup> O la forma "*Cognitiva*" de la intuición. (Cfr, Gardner, 1991: p. 45; Rodríguez, 1997: p. 58)

La capacidad de los alumnos de idear conceptos y valores propios no tiene por qué ser vista como una “moral rebelde” ajena a toda determinación social. Por tal motivo, la capacidad intuitiva y creadora de los alumnos debe disciplinarse, y no encuentro que haya una materia en la cual se lleve a cabo un proceso de enseñanza que pueda formar y educar a la intuición, como sí existe el programa de lógica para desarrollar las habilidades del pensamiento racional (Hogarth, 2001: p. 23).

Las intuiciones de los alumnos, a pesar de que muchas de ellas corren el riesgo de presentar errores, no tienen por qué ser inhibidas sólo porque los alumnos no tienen la suficiente formación académica. Muchas ideas se gestaron en las almas de muchos inventores o pensadores anónimos y nunca tuvieron relevancia debido a que no eran ni famosos ni tenían autoridad alguna en la materia, como dice Feyerabend:

Sin embargo, semejante procedimiento no tiene en cuenta que la ciencia es un proceso histórico complejo o heterogéneo que abarca anticipaciones vagas e incoherentes de futuras ideologías codo a codo con sistemas teóricos muy sofisticados y formas petrificadas de pensamiento. Algunos de sus elementos se encuentran disponibles en forma de enunciados expresados con toda claridad mientras que otros se encuentran ocultos y llegan a conocerse sólo por contraste y comparación con puntos de vista nuevos y no comunes (Feyerabend, 1975: p. 133).

Toda intuición es importante, ya que son ideas personales y creencias desde un punto de vista único que cada persona valora, y que por falta de elementos o peso educativo es lamentable que se pierdan en el olvido. Por ello, las intuiciones creadoras son importantes para que se les preste atención y se les tome en cuenta en algunos espacios de las materias filosóficas.<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> Conviene explicar un poco lo que para Henri Bergson (1859-1941) es la intuición: La intuición es ese acto espiritual creativo que percibe el tiempo y el espacio como transformables y no como realidades ya dadas. Es un acto primigenio que evalúa la realidad y tiende a la transformación. (Bergson, 1907, *La evolución creadora*. p. 56).

### 3.4 Resumen: intuición y filosofía

A través de este capítulo se ha querido mostrar que la intuición es algo propio del avance en el pensamiento filosófico y no se reduce a ser una mera doctrina filosófica, sino que es una habilidad del sujeto que puede ser potenciada para que los alumnos de bachillerato puedan crear conceptos con esta peculiar manera de filosofar. Además podría servirles no sólo en áreas de la filosofía como en ética o lógica, sino que estas habilidades intuitivas podrían serles de utilidad en cualquier rama del conocimiento que ellos prefieran.

Las habilidades intuitivas no dependen totalmente de la experiencia (Husserl, 1901: p. 717). Por eso tienen la peculiaridad de poder captar ideas que no son materiales o no tienen un referente en el mundo real. La intuición, como una habilidad y capacidad de la mente para ver ideas claras y evidentes, tiene la virtud de proyectarse a futuro en forma de visualizaciones. La intuición es de gran relevancia en el campo didáctico, dado que si los alumnos pudieran conseguir un buen adiestramiento de sus habilidades intuitivas, su creatividad podría ser explotada al máximo.

La creatividad debe estar al servicio del individuo y de la comunidad: su vocación es contribuir a hacer de esta tierra un lugar mejor para vivir. No se es creativo para el propio uso y consumo. Quien produce cosas nuevas y valiosas tiene automáticamente repercusión en el entorno. Autocriticar nuestro pensamiento es impulsar nuestro crecimiento personal; hacerlo creativo es desplegar las potencialidades más finas de nuestro ser (Rodríguez, 1997: p. 90).

Por ello, la filosofía podría ser una materia que les permita a los alumnos construir y visualizar sus ideas para proyectarlas en un futuro mediano y que puedan ser de utilidad social. Sin embargo, la filosofía como la ven los programas académicos de educación media superior o las políticas educativas, tiende a ser un cierto discurso cívico para que los alumnos se comporten en sociedad, cuando la tarea de las materias filosóficas es desarrollarles una actitud reflexiva ante la vida y puedan problematizar las cuestiones de su realidad cotidiana. Desde luego, el *statu quo* no quiere problemas, por ello desvirtúa a la filosofía.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Este énfasis por lo cívico se dio por la influencia de la escuela anglosajona de filosofía de tinte pragmático y utilitarista. Recordemos que la filosofía para ellos no tiene sentido si no tiene alguna

Finalmente, la intuición es un problema propio de la filosofía, pero que puede ser retomado por la psicología en su intento por demostrar la mediación del conocimiento como un proceso cognitivo. Además, la visión de la filosofía es antropológica-simbólica con implicaciones de relevancia política y social. Por ese motivo puede poner de relieve elementos que suelen pasarse por alto en el tipo de investigación empírica que realiza la psicología. Es por eso que la filosofía y la intuición se conectan naturalmente y puede ser adecuado que las materias de filosofía en el bachillerato hablen, informen y creen actividades para desarrollar esta habilidad.

En el capítulo siguiente se crearán estrategias didácticas basadas en la intuición (que retomamos tanto de la fenomenología de Husserl como de la psicología de Piaget) para la enseñanza de un tema de ética del programa de la Nacional Preparatoria de la UNAM. La enseñanza de la filosofía por medio de la intuición es posible cuando se pretende enseñar objetos no materiales (abstractos) como los valores. Para hacer comprender a los alumnos de la realidad de dichos objetos, es necesario que los intuyan o se los representen (imaginen) y después puedan trabajar con ellos.

---

utilidad y aplicación, siendo que la filosofía en su esencia es el pensamiento por el pensamiento mismo (contemplación). Aunque la filosofía se aboca más por el *qué*, no echa de menos el *para qué* y el *cómo*, del mismo modo que el *cuándo* y el *por qué*. Sin embargo, es un error suponer que toda la filosofía práctica es una visión politizada de la filosofía.

## **CAPÍTULO IV.- Construcción de estrategias didácticas basadas en la intuición para la enseñanza de la filosofía**

### **4.1 Elección de una Unidad temática para la inserción de las estrategias basadas en la intuición**

Las características y habilidades propias de la intuición filosófica, como pueden ser la comprensión directa de conceptos o verdades evidentes, la capacidad de inferir inmediatamente conclusiones, ver el conjunto del todo antes que las partes, entre otras, pueden ser adquiridas desde el bachillerato mediante las materias de filosofía. La intuición, definida como todas aquellas capacidades cognitivas inconscientes pero efectivas a la hora de comprender ciertas particularidades del conocimiento, además de incentivar las capacidades de reflexión, crítica y los juicios morales, ayudaría mucho a que el estudiante pueda aprender de una manera mucho más fácil y directa esta materia.

Una característica definitoria de los procesos intuitivos es que implican poco o ningún esfuerzo. En este sentido, un punto conceptual importante que se empezó a esclarecer en los años setenta fue la conciencia de la distinción entre las llamadas estrategias de procesamiento de información automáticas y deliberativas y los ámbitos a los que se pudiera aplicar el procesamiento de información automático (Hogarth, 2001: p. 63).

La formación de las capacidades cognitivas del adolescente estudiante de bachillerato nos hace suponer que ya tiene desarrolladas algunas habilidades intuitivas según Piaget (1964: p. 44), como pueden ser las relaciones causales empíricas y las visualizaciones provenientes de la imaginación. De este modo, casi todos los estudiantes de entre 15 a 20 años ya poseen habilidades para poder acceder a las operaciones tanto concretas como formales.<sup>110</sup> Con esto, haría falta un método didáctico que concretice, mejore y aproveche las habilidades intuitivas para que después, los alumnos puedan mejorar las operaciones posteriores.

---

<sup>110</sup> Vid. Marco Teórico.

**Importancia de la Intuición en la construcción de estrategias didácticas**

El pensamiento formal consiste en reflexionar (en el sentido propio) estas operaciones, esto es, en operar sobre operaciones o sobre sus resultados, y, consecuentemente, en agrupar operaciones de segundo grado. Sin duda, se trata de los mismos contenidos operatorios: el problema consistirá siempre en clasificar, seriar, enumerar, mediar, situar o desplazar en el espacio o en el tiempo, etc. (Piaget, 1967: p. 163).

Con la presente propuesta para diseñar estrategias, se pretende crear estrategias didácticas que utilicen la intuición como la define la corriente fenomenológica (Levinás, 1964: p. 151) apoyada por los estudios recientes de Piaget (1967: p. 133). Lo anterior para que los alumnos puedan aprender los conceptos básicos de la filosofía, así como a visualizar o representar los valores y otras entidades abstractas. Eventualmente y mediante el uso de la intuición los alumnos podrán crear sus propios valores y conceptos para que posteriormente los puedan aplicar en su entorno familiar y social.

Al proponer estas estrategias didáctico-intuitivas no estamos rescatando las metodologías intuitivas fallidas de antaño que en su momento quisieron desplazar y dejar de lado a la razón en pos de una educación basada en los sentimientos. Estas estrategias no pretenden revolucionar la didáctica actual, ni tampoco demoler mediante un criterio anti-constructivista las actuales tendencias de la educación. Únicamente se propone un diseño didáctico para mejorar y facilitar la enseñanza de la filosofía en la educación media superior.

Asimismo, la idea de didáctica con la que regularmente se estudia y se trabaja en la carrera de filosofía<sup>111</sup> es la de instrumentalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vista en un aterrizaje didáctico, la intuición no será alguna idea abstracta de difícil aplicación, sino que se pretende insertarla en las aulas para el beneficio de los alumnos para que puedan utilizar sus habilidades naturales y se les facilite el proceso de adquirir conocimientos en filosofía.

Una didáctica de la intuición sería algo propio de la filosofía siempre y cuando no traspase los límites de la misma. Si bien, hay algunas materias en las que puede funcionar esta didáctica alternativa a la educación racionalista, las estrategias están especialmente

---

<sup>111</sup> Y se debe ante todo por la casi nula preparación docente y didáctica en la carrera. En el curriculum de la carrera de Licenciatura en Filosofía en la UNAM, sólo una materia está dedicada a la Enseñanza de la filosofía (hasta el 5to semestre).

diseñadas para el aprendizaje de la filosofía. Pero se corre el riesgo de que demasiada especulación intuitiva pueda ser mal asimilada e inadecuada para materias más rigurosas en el sentido estricto de la ciencia y la razón.

La didáctica de la filosofía saldrá beneficiada no sólo en las materias filosóficas más aprovechadas en el tronco común del bachillerato, que son la ética y la lógica, sino también habrá una aproximación a las demás áreas de la filosofía como son la axiología, la ontología, la gnoseología y la estética. Mediante la intuición se brindará un acceso mucho más fácil a estas disciplinas debido a la capacidad de interrelación de la filosofía con la misma. Las estrategias pretenderán abrir y expandir el criterio filosófico para que el estudiante pueda tener una actitud predispuesta al aprendizaje de la filosofía.

Eventualmente, las capacidades intuitivas abstractas serán un paso previo al uso riguroso de la razón mediante la justificación racional de las intuiciones filosóficas. Así, las intuiciones, más que pretender dar a los alumnos elementos para que ellos mismos puedan hacer lo que quieran en clase, se les darán elementos para que su visión de las cosas se haga de manera libre y autónoma, no queriendo decir con ello que se forme una anarquía y un desorden.

¿Qué se enseña en las clases de filosofía en el bachillerato? Si bien hay algunos autores de filosofía para el bachillerato que abogan por la transmisión de *habilidades de pensamiento crítico y reflexivo*, hay otros que abogan por querer transmitirles los *conocimientos disciplinares* necesarios para que puedan decir que están versados en los conocimientos filosóficos. Entonces, hay quienes se van por las habilidades filosóficas y otros por los contenidos disciplinares de la filosofía.

Cabe destacar que entre las ponencias se hizo manifiesto el consenso de la necesidad de: 1. Que sea creada un área disciplinar denominada “Humanidades” y que sea anexada a las establecidas en la RIEMS como lo son: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y comunicación, 2. Que se mantengan como básicas, es decir, obligatorias en el marco curricular común para todos los estudiantes que cursen el bachillerato en cualquier institución, las asignaturas de lógica y filosofía, y 3. Que se otorgue a las “competencias genéricas” un carácter genuinamente filosófico y humanístico (Vargas, 2011: p. 46).

Sin embargo, las asignaturas y programas de filosofía ya están constituidos acorde al área del conocimiento a la que se pretende enseñar. No son los mismos objetivos de aprendizaje ni los métodos de enseñanza en Lógica que los de Historia de las doctrinas filosóficas. Son programas distintos porque mientras en uno es preponderante adquirir habilidades del pensamiento, en otro la transmisión de contenidos declarativos es la principal meta. Para dejar en claro cómo la intuición podría mejorar el aprendizaje de los alumnos de filosofía en la Nacional Preparatoria (aunque se pretende que los profesores faciliten su forma de enseñar las materias), los objetivos de enseñanza estarán enfocados hacia las habilidades y contenidos, por lo que los elementos a desarrollar en las estrategias didácticas serán distintos dependiendo de las materias.

Para acotar el campo de trabajo de las estrategias intuitivas sólo se diseñarán algunas para la materia de Ética que se da en el 5to año del programa de la Escuela Nacional Preparatoria. Dicho programa consiste en 6 unidades temáticas que tratan temas que son muy importantes para la educación de los valores y los problemas a los que se enfrentan los adolescentes mexicanos, principalmente en su rol de estudiantes. Asimismo, tomaré la cuarta unidad que se refiere a la Axiología, en la que se pretende que los alumnos aprendan los valores básicos y formen una jerarquía de valores.<sup>112</sup>

Las estrategias basadas en la intuición fenomenológica servirán para facilitar el aprendizaje de los alumnos en torno a la aprehensión de valores abstractos para su posterior concretización en juicios y acciones valorativas. Antes deben tener en mente que los valores son entidades abstractas diferentes de cualquier elemento material y que sólo se les puede representar mediante la intuición.

Al examinar la relación de los valores con los actos psíquicos en que se dan, observa Scheler que del hecho efectivo de que el valor nos sea dado en un “percibir sentimental de algo”, se ha extraído erróneamente la tesis de que los valores existen únicamente en la medida en que son, o pueden ser, sentidos o captados. Scheler aprovecha en este punto la doctrina fenomenológica de la intencionalidad para superar la tesis subjetivista (Fronzizi, 1958: p. 122).

Definitivamente los valores como esencias morales puras y abstractas, son algo problemático para que se les pueda enseñar tan fácilmente debido a su naturaleza ideal.

---

<sup>112</sup> *Vid.* Anexo: Programa de Ética. ENP. Unidad IV Axiología.

Esto significa que no poseen una sustancia material, o que puedan ser mostrados a los sentidos por medio de la *ostentación*. A raíz de esto, se les ha enseñado por medio de metáforas y analogías, mostrándose un buen desempeño en cuanto a la representación de dichos valores.

Ya señalamos el justificado recelo que podemos abrigar frente a esta forma de captar valores, puesto que tanto los valores como la tabla axiológica que la intuición descubre como objetiva y absoluta, coinciden, por feliz casualidad, con los valores y tabla que corresponden al ámbito cultural e histórico de la persona que posee esa rara capacidad (Frondizi, 1958: p. 203).

El problema de su enseñanza es que si bien hay buena respuesta en cuanto a la aprehensión del valor abstracto, en la práctica no se aprenden los principios básicos éticos de juzgar conforme a esos mismos valores. Los valores se quedan ocupando un lugar en la mente donde jamás podrán salir de nuevo en forma de valoraciones y juicios éticos. Para que se pueda demostrar que hay una buena enseñanza de los valores, se debe hacer que los alumnos logren emitir juicios de valor conforme a estos principios éticos.

El alumno será capaz de comprender los problemas estudiados por la axiología como disciplina filosófica que se ocupa del actuar humano y su valoración. El alumno hará evidente aceptar la necesidad de valores y actitudes éticas que orientan su vida (Arpini, 1988: p. 35).

La intuición, como la mediadora entre el mundo real y el mundo ideal, puede servir para que los alumnos comprendan la existencia de los valores y de alguna manera se los representen. Asimismo, conforme a esa misma intuición de la existencia de los valores, se les hará saber acerca de su naturaleza sentimental, emotiva y estética para que sus conductas puedan estar basadas tanto en el sentimiento como en la razón.

El programa de Ética de la ENP es proclive para que las estrategias de la intuición puedan ser utilizadas a lo largo de todo el curso, debido a la naturaleza flexible de estas y que pretende traer a la realidad concreta muchas teorías filosóficas que se suspenden en la abstracción y en la utopía. Así, la intuición realiza su tarea de mediadora dentro del conocimiento filosófico en tanto que ayuda a los alumnos a representarse la existencia de valores esenciales y en general, casi todas las palabras que terminan con el sufijo *-idad*. La unidad cuarta del programa de ética en la ENP está propuesta para que:

“los alumnos comprendan y demuestren que los valores morales sólo se dan en actos voluntarios y que sólo el hombre puede dar un juicio sobre la bondad o maldad acerca de ellos”, “el valor es universal, es decir, que la acción humana puede ser en un momento individual, pero en cualquier situación o circunstancia debe alcanzar una aprobación general”, “El valor moral implica una obligación, realización y perfección del ser humano, para ser mejor cada día en el cumplimiento de sus deberes”.<sup>113</sup>

Sin embargo, analizando bien la unidad temática, sólo se enumeran los contenidos, una descripción cortísima y algunas sugerencias de estrategias de aprendizaje sin llevar a cabo la descripción de la secuencia didáctica y de los procedimientos. Aquí se supone que el docente debe diseñar sus propias secuencias. Asimismo, se sugiere una bibliografía básica de apoyo para el docente para ver los temas de la unidad. Conforme a todo lo anterior y partiendo de la débil estructura didáctica del programa de Ética de la ENP, la tarea principal en este capítulo de la tesis será el diseñar las estrategias intuitivas para facilitar tanto el aprendizaje de los alumnos como la enseñanza de los docentes de filosofía.

En las “*estrategias didácticas*” de la unidad conforme al programa (ver Anexo) se sugieren las siguientes: *lluvia de ideas, investigación de textos alusivos al tema, discusión dirigida, exposición grupal y entrevista extra-aula*, no mostrando ni los objetivos específicos ni el procedimiento de cada estrategia didáctica, por lo que las señalo como deficientes conforme a lo que se debería llamar una estrategia didáctica, con los objetivos y el diseño pertinente, así como su fundamentación teórica para que pueda denominársele como tal. De otro modo, dichas “*estrategias*” a lo que llegarían es a formar una sugerencia o técnica docente, ya que no contaría con el panorama amplio espacio-temporal de los medios y fines, de dónde se parte y adónde se quiere llegar con los alumnos.<sup>114</sup>

Así, en una primera instancia tenemos que acercarnos al objetivo principal de la unidad, que consiste en mostrar al alumno la existencia de los valores y su aplicación en la moral concreta.

<sup>113</sup> Tomado tal cual del programa de Ética de la ENP (ver *anexo*).

<sup>114</sup> La definición de estrategia didáctica de la que partimos es un procedimiento didáctico interactivo (enseñanza-aprendizaje) en el que se conforman muchas partes (técnicas, actividades, instrumentos y planes de clase) para lograr un objetivo en el aprendizaje de los alumnos, y que eventualmente se comprueba lo mismo mediante una evaluación cualitativa (*Cfr.* Díaz-Barriga, 1997: p. 118; Pansza, 1986:p. 55; Estévez, 2002: p. 93).

Partamos de una definición teórica de *valor*, y que a la vez sea de fácil asimilación para los alumnos, dejando de lado los enunciados abstrusos de los teóricos axiológicos. Un valor será “*aquella cualidad esencial y abstracta que por medio de sentimientos o gustos se juzga a las personas o cosas según su grado de estima o su nivel de aprecio*”. Añade Frondizi:

Cabe recordar que el valor no es una estructura, sino una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Por otra parte, esa relación no se da en el vacío, sino en una situación física y humana determinada (Frondizi, 1958: p. 213).

Las cualidades morales de las personas y las cualidades materiales de las cosas son en cierto grado obra de los sentimientos y gustos, pero también de la razón y de la síntesis intuitiva en la captación ideal de estos valores. Hay que enseñarle al estudiante que los valores no son entidades meramente abstractas e ideales, sino son elementos que la sociedad tiene en cuenta para su disposición y fundamento de las normas morales y leyes jurídicas para el comportamiento civilizado de la misma.

Esto no se hace en la práctica docente, porque a los alumnos se les enseñan teorías que no son atractivas y no captan su interés. Por medio de la intuición de los mismos alumnos y de su cotidianidad se les pretende enseñar los valores por casos concretos, pero donde la intuición será guía y jugará el papel principal al ser el vehículo entre la esencia abstracta del valor y la realidad concreta, ya que unirá bajo los elementos teóricos y prácticos, las habilidades y competencias requeridas para ejecutar juicios y acciones de valor moral.

El conocimiento humano es un acto fundamentalmente social, dado que conocer algo supone principalmente una participación activa y colaborativa en el seno de determinada comunidad (Díaz Barriga 2010: p. 37).

Los elementos valorativos que se pretenden enseñar en la materia de Ética serán aquellos que los estudiantes tengan en cuenta a la hora de juzgar y ejercer acciones morales, como son *la bondad, la honestidad, la libertad, la belleza, el placer, el amor*, etc. Si lo que se pretende es hacer de los alumnos mejores personas, los valores que podrán adquirir no se basarán sólo en la razón, sino también en los sentimientos, y hay que tener en cuenta que el acceso a los valores es mediante la intuición filosófica o bien, por medio de acciones

valorativas. Sólo por estos medios se puede garantizar una comprensión de los valores mediante elementos emotivos pero a la vez racionales y no se captan a partir de ciertas intuiciones a priori, lo cual son problemáticas debido a la etapa de la vida y desarrollo en la que están los estudiantes de la ENP.

¿Cómo se pretende enseñar valores teniendo en cuenta que es una de las áreas que más empeño ponen los programas no sólo de filosofía sino en general en la EMS? ¿Por qué fracasa la enseñanza de los valores en los programas de bachillerato y por qué otros medios, por ejemplo la religión, suelen ser más efectivos al enseñarlos? Desde el punto de vista cognitivo, es porque los valores suelen convertirse en creencias subjetivas, que son aquellas disposiciones mentales con contenidos que se forman por emociones o gustos y que son determinantes para la actitud y la acción moral.

Para distinguir entre “creer” y “saber” no interesa tanto que en un caso se alcance la realidad y en el otro no. De hecho también con la mera creencia podemos alcanzar la realidad, como el viajero de Menón llega a la ciudad de Larisa con su creencia cierta (Villoro, 1982: p. 179).

Nuestro objetivo principal no es dotar al alumno de creencias cuestionables o dogmatizarlo por medio de la fe u otro medio diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo primordial es educar e informar acerca de los valores para que los alumnos tengan elementos para formar sus actitudes y acciones conforme a las normas morales. Ante esto, también hay que hacerles ver que los valores pueden ser creencias, esencias o ideas abstractas. Los medios que pretendemos utilizar son tanto las estrategias intuitivas como algunos complementos basados en técnicas didácticas, para eventualmente mediar entre el mundo ideal de los valores y el mundo concreto de los hechos morales.

La determinación de la altura de un valor debe atender, en primer lugar a las reacciones del sujeto, sus necesidades, intereses, aspiraciones, preferencias y demás condiciones fisiológicas, psicológicas y socioculturales (Fronidizi, 1958: p. 226).

Para enseñar en esta cuarta unidad se consultarán varias obras sugeridas en la bibliografía, teniendo en cuenta la importancia temática del problema de los valores. Además enunciaremos los objetivos específicos de cada subtema para posteriormente diseñar algunas estrategias intuitivas para esta unidad:

- *Ética y valores*: El alumno tendrá en cuenta cómo la ética, disciplina filosófica acerca del problema de la moral, investiga sobre el problema de los valores, y así dar argumentos para sostener la controversia de muchos de sus debates y teorías que tratan de justificar su inserción en la sociedad.
- *La importancia de los valores*: El alumno aprenderá acerca de la importancia de los valores como entidades que son indispensables para el buen funcionamiento de la sociedad y de las normas morales.
- *Axiología*: El alumno aprenderá que existe una disciplina filosófica que trata especialmente el problema del valor, comprobando y dando argumentos para sostener la existencia de los mismos, las causas y sus orígenes así como problemáticas que tienen su raíz en el tener o no tener valores.
- *Existencia del valor*: El alumno aprenderá que la existencia del valor depende de las cualidades de las personas o cosas y del aprecio que tenemos de ellas. Asimismo entenderá que los valores son ideales pero que al mismo tiempo no son entidades aisladas del mundo, sino que dependen de las cosas por medio de su relación cualitativa.
- *El problema del método axiológico*: Los alumnos tendrán en cuenta que los métodos de la axiología para hacer valer a los valores son muy variados, y que al mismo tiempo es necesario un consenso para que haya una objetivación de los mismos.
- *Jerarquización de los valores*: Los alumnos aprenderán que existe una polarización y una jerarquización de los valores. Así como hay valores hay antivalores. Por ejemplo, hay valores bajos y mediocres, así como los hay altos y sublimes.
- *Conocimiento de los valores*: El alumno aprenderá a problematizar la cuestión del conocimiento de los valores y el modo de acceso a ellos. Asimismo la importancia de las valoraciones y los juicios morales.
- *Definición del valor*: Los alumnos tendrán a su disposición varias definiciones de valor para que al final se llegue a un consenso y entre ellos formen un criterio para definir consensualmente una definición conforme a sus necesidades como adolescentes.
- *Crisis de los valores*: Los estudiantes asimilarán el problema de la carestía de valores y de la abundancia de los antivalores teniendo los elementos para hacer una crítica valorativa de los mismos y formar una síntesis de la misma.
- *Valores universales*: Los alumnos aprenderán que la objetivación de los valores en la sociedad deviene en la construcción de los valores supremos. Asimismo tendrá en su conocimiento que estos valores son alcanzables por medios variados, haciendo énfasis en la *intuición*. Asimismo, conocerá que los valores universales son construcciones teóricas pero su aplicación se da *in situ*. Finalmente, tendrá en cuenta que los valores universales son utilizados y pensados para la convivencia, el mejoramiento y la armonía de la sociedad.

A raíz de la pregunta de la unidad, *¿Qué es el valor?* Se propone hacer un esbozo teórico acerca del valor en general para tener en cuenta sus características y su posterior

enseñanza por medio de las estrategias intuitivas. Se parte de que el eje temático de la cuarta unidad es el valor mismo y la disciplina que lo estudia.<sup>115</sup>

El valor, en su definición más común, es aquello que supone una cualidad o un afecto y que conforme a ello le otorgamos cierto aprecio, sea este objetivo o subjetivo (Frondizi, 1958: p. 33). Efectivamente, las atribuciones que les damos a las cosas son unas veces objetivas, cuando se hacen juicios conforme al consenso general, y subjetivas, cuando se hacen juicios desde una perspectiva personal. Así, todo valor corresponde a un juicio de gusto o emotivo dejando de lado el lado racional y objetivo. Y es que la razón, en última instancia piensa los medios y no valora, cosa que el juicio emotivo por medio de valores, sí piensa identificándolo con el fin.

El hecho fenomenológico precisamente es que en el percibir sentimental de un valor está dado este mismo valor con distinción de su sentir, lo cual vale para todo caso posible de una función de percibir sentimental, y por consiguiente, la desaparición del percibir sentimental no suprime el ser del valor (Frondizi, 1958: p. 122).

La definición de valor de la que partimos para instruir en esta unidad es la de un *sentimiento moral* que tiene en cuenta los fines, a la vez que es una esencia cualitativa de las cosas y personas, que se capta por una cierta intuición filosófica (como toda esencia) y que emplea la razón para ajustar tanto las acciones como los medios para llevar una vida acorde con las normas morales<sup>116</sup>. El aprendizaje de los valores se concretiza en tres habilidades cognitivas: el eje *sentimental-emotivo*; el eje *intuitivo-comprensivo*; y el *racional*. Así se facilita la comprensión de la naturaleza del valor para su enseñanza conforme a las estrategias intuitivas.

El valor como cualidad emotiva y sentimental se origina por los gustos subjetivos y las experiencias de vida que se le otorgan a las cosas y a las personas. Consiste de cierto aprecio o desprecio y no tanto para alguna utilidad o beneficio, aunque esto último está más

<sup>115</sup> Para la enseñanza de esta unidad se tomará en cuenta el libro de texto de ética para bachillerato de Gustavo Escobar Valenzuela: *Ética. Introducción a su problemática y a su historia*. McGraw-Hill. México. 2010. Asimismo se propone para complementarlo los libros de Frondizi (1958), de Sánchez-Vázquez (1969) y de Gutiérrez-Sáenz (1968).

<sup>116</sup> Esta definición es la síntesis de varios autores que reflexionan acerca del valor y que pretenden plasmarlo en nuestra sociedad y contextualizarlo desde la óptica de la enseñanza de los valores ( *Vid.* Sánchez-Vázquez, 1969: p. 118; Gutiérrez-Sáenz, 1968: p. 110; Frondizi, 1958: p. 15; Escobar, 2010: p. 114).

acorde con la razón. Cuando las cosas o personas se ven más como medios que como fines, su valor reside más en la racionalidad instrumental que en los sentimientos. Si es el sentimiento el que domina, tanto las cosas como las personas se convierten en fines en sí mismas, valorando sus cualidades no por algún interés útil o beneficio personal. Un sentimiento o un ideal de bondad hace que las conductas conforme al valor sentimental no se vean como un medio, sino como algo que vale por sí mismo, lo que conlleva a conductas con cierto grado de altruismo. En ese sentido, el valor sentimental adquiere una gran relevancia para la moralidad.<sup>117</sup>

Conforme a la actitud y a la personalidad de cada individuo, los sentimientos y valores pueden variar de persona a persona, haciéndolos relativos y subjetivos, formándose con esto el problema del relativismo moral. Sólo elevando a ideales los atributos y cualidades de las cosas y de las personas como algo *bueno, útil, bello, santo, honesto*, etc., se pueden idealizar estas como esencias en sí (valores), creándose un mundo abstracto de ellos cuyo fin es el de no permitir dicho relativismo, universalizando los conceptos, objetivando las cualidades en esencias que sirvan como regulaciones para la normatividad social (Frondizi, 1958: p. 125). Dichas esencias sólo se captan por una intuición ya que no son materiales. También se comprenden cuando estas esencias son atribuibles y se relacionan con un objeto o persona concreta y real. Por ejemplo, un libro *santo*; el *honesto* Juan:

Hay que distinguir, según Scheler, entre el concepto de un valor y el valor mismo. Un niño pequeño siente la bondad y el cuidado de la madre sin haber captado ni ser capaz de captar, la *idea* de lo bueno. Por otra parte, Platón negó existencia a los valores negativos, considerando lo malo como lo aparente, frente a la realidad plena del bien (Frondizi, 1958: p. 127).

Finalmente, el uso de la razón en los valores se muestra con los medios empleados para apropiarse del valor.<sup>118</sup> O bien, en los casos en dónde se dan situaciones en las que se requieren ciertos razonamientos conforme a la escala de valores. Por ejemplo, en la

---

<sup>117</sup> Recordando la enunciación del imperativo categórico kantiano de "*obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio*" (Kant. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Ariel. p. 189).

<sup>118</sup> La manera más común de concretizar el valor material es en su forma de valor económico, y a partir de este valor, entra también la razón instrumental, que juega como estrategia en reflexionar sobre medios y fines (Sánchez-Vázquez, 1969: p. 116).

adquisición y ejercicio de las virtudes, que son vistas aquí como medios para alcanzar valores superiores. Si partimos de que el valor en esencia no es una construcción racional y que por tanto su manera de proceder tampoco lo es, únicamente los *medios* por los cuales se acceden al valor podrían demostrar su existencia mundana.

Tanto los fines (intereses de valor personal) como medios (razón instrumental) son necesarios para hacer valer al valor dentro de la sociedad. Del mismo modo, la intuición juega el papel fundamental de mediador entre el mundo ideal de los valores como ideas generales de las cualidades de las cosas y personas, y la realidad concreta de los hechos cotidianos. Mediante estas ideas abstractas conformamos, a modo de premisas universales, juicios valorativos y atribuimos valores tanto a los hechos como a las personas con las que interactuamos.<sup>119</sup>

#### **4.2 Desarrollo de Estrategias Didácticas basadas en la Intuición filosófica**

Tomando en cuenta tanto los objetivos generales de la unidad como el esbozo general del tema a enseñar, procedemos a la construcción de estrategias didácticas que utilizan la intuición como la enuncia la teoría fenomenológica para desarrollar habilidades de asimilación de conceptos abstractos conforme a la unidad IV del programa de Ética de la ENP, los Valores y la Axiología.

Partimos de la definición de idea o concepto como una *representación mental imaginaria necesaria para formar juicios y enunciados que a su vez formarán proposiciones*:

El origen de los conceptos de situación objetiva y de ser (en el sentido de la cópula) no está verdaderamente en la reflexión sobre los juicios, o más bien, sobre los cumplimientos de los juicios, sino en los cumplimientos mismos de los juicios; el fundamento de la abstracción, por medio de la

---

<sup>119</sup> El esquema general de la captación de valores por intuición es: Sujeto > Intuición > Valor > Cultura, donde una persona por medio de su intuición capta determinado valor, que emerge de cierta ideología o contexto cultural, y que por tanto, los valores caen dentro de ese mundo "ideológico" que no es material en el sentido de naturaleza. Al ser este mundo imaginario, los sentidos no juegan un papel importante, sino que la intuición es el medio más adecuado para asimilar estas construcciones culturales (Althusser, 1970: p. 55).

cual realizamos dichos conceptos, no se encuentra en estos casos tomados como objetos, sino en los objetos de esos actos; y, naturalmente, también las modificaciones conformes de estos actos nos proporcionan un buen fundamento (Husserl, 1901: p 702).

Un problema consiste en que muchas ideas pueden no tener forma o imagen correspondiente con la realidad material, pero se les puede representar por la palabra misma, el signo, o un elemento imaginario sin ningún referente relativo a la experiencia (Husserl, 1901: p. 697). De igual forma, partimos de que la intuición filosófica conecta el mundo real, el mundo abstracto de las ideas y el mundo subjetivo de la persona<sup>120</sup>. De manera que como agente mediador, la intuición juega un papel fundamental en la aprehensión de ideas y en la enseñanza de conceptos de la filosofía. De este modo, las estrategias de la intuición filosófica en el bachillerato son una alternativa a otros métodos de enseñanza tradicional como la lección, el planteamiento de problemas filosóficos, la pregunta, el diálogo, o bien, a la memorización de la definición de conceptos.

El tema principal para la aplicación de las estrategias intuitivas es la enseñanza de los valores es la unidad IV del programa de Ética de la ENP (Anexo Programa). Las mismas estrategias intuitivas pueden funcionar aplicándose a otras materias de naturaleza abstracta, como los números en matemáticas, los símbolos proposicionales en lógica o los valores estéticos. En este caso, enseñar los valores morales en la Ética es nuestro objetivo para la enseñanza.<sup>121</sup>

Las operaciones racionales quedarán al final de cada estrategia como un modo de comprobar el aprendizaje por medio de los productos de cada actividad, los cuales consistirán en la reflexión y en la emisión de juicios conforme a la asimilación de tales conceptos (o valores), que a su vez conformarán la nueva estructura de creencias de los alumnos y el cambio progresivo de sus actitudes y acciones morales.

---

<sup>120</sup> Esta división se basa en la tricotomía Natura, Cultura y Mente tal como lo exponen tanto Habermas (1981, *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus) como Popper (1945, *La sociedad abierta y sus enemigos*, Taurus)

<sup>121</sup> Acerca del intuicionismo de las matemáticas: Espinoza Valencia, José. *Síntesis Inductiva. La intuición en el proceso constructivista*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. UNAM-FES Acatlán. México. 2007. No editada.

## Importancia de la Intuición en la construcción de estrategias didácticas

Para la construcción de las estrategias basadas en la intuición filosófica se tomarán los parámetros siguientes que estructurarán el procedimiento de dichas estrategias y que posteriormente podrán insertarse tanto en una secuencia didáctica como en un plan de clase:<sup>122</sup>

- *Descripción de la estrategia:* Es el sustento teórico-metodológico de la estrategia, así como las relaciones entre las teorías en la cual está anclada y finalmente, las descripciones de las actividades de la misma.
- *Objetivos:* Se pretende relacionar los objetivos del programa con el objetivo propio de la estrategia para formar una síntesis didáctica entre los contenidos y los procedimientos, es decir, conjuntar los conocimientos disciplinares con las habilidades a desarrollar.
- *Procedimiento:*<sup>123</sup> Son los pasos a seguir, los cuales obedecerán a la descripción y se ejecutarán en tres tiempos que son: *las instrucciones iniciales, las prácticas o técnicas didácticas y los ejercicios o reforzadores*. En estos tres tiempos de la estrategia, se pretenden alcanzar los objetivos del programa y los de la estrategia. Asimismo, para insertar los contenidos se tomará en cuenta una metodología que consistirá en cuatro pasos: *Problematización, intuición de hipótesis, reflexión o construcción y la retroalimentación*.
- *Instrumentos:* Se propondrán y se recomendarán algunos materiales y recursos didácticos aplicables a la estrategia, así como en algunos casos con ejemplos reveladores, los cuales apoyarán didácticamente la estrategia y la anclarán en la práctica.
- *Productos:* Son parte de los ejercicios del procedimiento de la estrategia, pero pueden separarse como productos terminados para su posterior evaluación. Consisten en elaborar un material para que se muestre el progreso del aprendizaje de la actividad. Asimismo, una estrategia puede consistir de varios productos y varias actividades.
- *Evaluación:* Es la parte final de la secuencia didáctica, y es de suma importancia para la estrategia ya que comprueba si funciona o no. También es un instrumento del profesor para evaluarse a sí mismo como ejecutor de la estrategia.

Finalmente, conviene distinguir entre una actividad o ejercicio en clase y una estrategia didáctica. La primera consiste en realizar tareas concretas de un proceso didáctico mientras

<sup>122</sup> Estos parámetros son la síntesis de los planteamientos para la construcción de estrategias didácticas de los siguientes autores: Díaz-Barriga (1997), Nérci (1980), Nieto Gil (2004), Panzsa et. al. (1986, 2), Estévez (2002).

<sup>123</sup> En este tipo de estrategias didácticas (que en este caso se refiere a las de enseñanza) se llevará a cabo una metodología cuadripartita para insertar los contenidos o tema que consistirá en problematización, intuiciones de hipótesis, reflexión y retroalimentación. De esta manera, el procedimiento propio de la estrategia (3 tiempos) se complementará con la inserción de los contenidos (4 pasos).

que una estrategia implica *objetivos, actividades, recursos, productos* y por último, el desarrollo progresivo de alguna *habilidad* de la disciplina.<sup>124</sup>

### 4.3 Ejemplos de estrategias didácticas de enseñanza por medio de la intuición filosófica

#### a) *Aterrizar la idea en un acto moral*

##### *Descripción:*

Concretar una idea abstracta es un problema filosófico frecuente, ya que materializar una idea (con excepción en el arte) resulta muy difícil. Generalmente, se concreta una idea o un concepto mediante una disertación, justificación o explicación racional. También por medio de una *representación*, sea esta de tipo gráfica u ostensiva. Sin embargo, nuestro objetivo

---

<sup>124</sup> A este respecto conviene saber lo que se entiende por *estrategia didáctica* según la perspectiva de diversos autores:

- “Son conjuntos de instrucciones o prescripciones ordenadas para regular el desarrollo de un proceso de intercomunicaciones que provoque experiencias de aprendizaje en los alumnos. Es por tanto, un programa que rige una secuencia de acciones del profesor.” (Nieto Gil, 2004: p. 45)
- “Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.” (Díaz-Barriga, 1997: p. 118)
- “Es un plan, un curso de acción, procedimientos o actividades secuenciadas que orientan el desarrollo de las acciones del maestro y de los alumnos y que conducen al logro de un objetivo.” (Estévez, 2002: p. 93)
- “Consideramos a la metodología como la articulación de técnicas y procedimientos según diversos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje, y que en su expresión más amplia corresponden a la apertura o introducción, desarrollo y cierre o culminación.” (Panzsa, 1988: p. 54)
- “Una estrategia es fijar los conocimientos, las habilidades y los valores que conlleva el atributo de la competencia y distribuirlos en la secuencia.” (Tovar, 2010: p. 67)
- “Significa en primer lugar elaborar un proyecto de acción o dicho de otro modo establecer la sucesión de los pasos en la realización de una obra. Entendemos que ese estudio y análisis crítico apuntará, fundamentalmente, a la determinación de las necesidades, también de los recursos disponibles, y de los que habrán de implementarse para satisfacerlas.” (Arpini, 1988: p. 20)
- “Didácticamente, método quiere decir camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza, o camino para llegar a un fin. Es el conjunto de procedimientos didácticos implicados como técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a un buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y, en consecuencia, los de la educación, con un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento. Es el conjunto de procedimientos lógicos y psicológicamente estructurados de los que se vale el docente para orientar el aprendizaje del educando, a fin de que éste desarrolle conocimientos, adquiera técnicas o asuma actitudes e ideas”. (Nérici, 1980: p. 37)

como docentes es que el alumno *concretice sus ideas con acciones*. Asimismo, conviene formar las ideas conforme a los valores ya construidos en la sociedad, pero también es primordial que los alumnos formen sus ideas con parámetros metodológicos y no se salgan fuera de su realidad o de su entorno. Los valores pretenden moldear las ideas conforme a sus creencias; y los conceptos que formarán se ejecutarán en acciones concretas como acciones de tipo moral o juicios críticos basados en hechos morales.

La estrategia plantea la realización de una idea formando un concepto concreto para cambiar las actitudes de los alumnos. Las concreciones de las ideas pueden verse en ejercicios de valoración por escrito, representaciones gráficas, formas de expresión artística, pero sobre todo en *actos morales*.

*Objetivo:*

**El alumno concretará con una acción o una actuación la representación de una idea (en este caso un valor moral).<sup>125</sup>**

La síntesis del objetivo de la estrategia con el objetivo del tema seleccionado del programa estará mediada por la intuición filosófica que será el eje por el cual los alumnos identificarán la idea y la aterrizarán en una acción.

*Procedimiento:*

Instrucciones: el docente pide a los alumnos una representación actoral o explicativa de una idea o valor, y mediante su intuición y visión de la imagen de tal idea (valor), hagan una dramatización de una situación en la cual exista y se demuestre el cumplimiento de tal.

Técnica: para la elaboración de la estrategia, se pide a los alumnos que se organicen de forma que puedan ejecutar las instrucciones. El objetivo primordial es que tengan un concepto real del valor que hayan elegido representar y retroalimentarse con las

---

<sup>125</sup> Esta estrategia se puede acomodar a los contenidos de los siguientes subtemas de la axiología: La importancia de los valores; Conocimiento de los valores; Definición del valor y Valores universales. Asimismo, puede concordar con los siguientes subtemas del programa de Ética de la ENP: 4.1 Concepto y definición del valor; 4.4 Características de los valores y 4.6 Importancia de los valores en la vida humana.

representaciones de los demás. Pueden hacerlo desde individualmente hasta agruparse con 10 compañeros dependiendo del tamaño del grupo.

Ejercicios: para esta estrategia se les pide una reflexión por escrito para corroborar el aprendizaje de la idea en curso.

*Instrumentos:*

Para la estrategia y para las actividades se les pide a los alumnos vestuarios para poder recrear una situación con una representación. Asimismo se les puede pedir cartulinas de colores para representar con ello los valores que quieran representar, por ejemplo, blanco para la justicia, azul para la honestidad, rosa para la amistad, rojo para el amor, etc.

*Productos:*

Se les pide a los alumnos por escrito sus conocimientos previos para que den su propia definición intuitiva del valor. Luego, un producto de la actividad junto con su estado de ánimo y finalmente un producto acerca de los aprendizajes en la estrategia. La intuición jugará el papel de mediadora entre los conocimientos previos y el producto final.

*Evaluación:*

El docente apreciará no sólo las dotes representadoras de los alumnos, sino la efectividad moral (si es aplicable o no) para la representación del valor que hayan elegido, así como el contraste entre la idea previa y la idea final del valor. Asimismo, juzgará el avance y calificará los progresos con la ejecución del valor en el aula.

*b) Extraer la idea de un texto filosófico*

*Descripción:*

Esta estrategia se elabora a partir de los textos didácticos para la enseñanza de la filosofía. Generalmente no se les suele dar a los alumnos textos directos de los autores dada la dificultad para su interpretación. En cambio, con frecuencia, los docentes entregan un esbozo o resumen, glosando al autor en cuestión. La estrategia consiste en articular con un enunciado la idea principal o esencial de todo un texto, es decir, una síntesis lo más simple

que se pueda para que con pocas palabras se logre un significado conjunto del texto a trabajar.

Esto implica un ejercicio mental de análisis y síntesis por parte de los alumnos. Mientras, el profesor apoyará a los alumnos a ejecutar los procesos de *simplificación* y *abstracción* del texto. De manera que al final de la estrategia haya un enunciado construido que sintetice algún texto representativo acerca de los valores.

El atributo o habilidad intuitiva a desarrollar es la capacidad de abstraer y simplificar un todo en una parte representativa, o bien, simplificar al máximo el significado de un texto de mayores dimensiones.

*Objetivo:*

**Que el alumno sintetice y simplifique en un enunciado de fácil asimilación y memorización un texto representativo de algún autor de filosofía y asimismo intuya la idea general del texto.**<sup>126</sup>

La síntesis del objetivo de la estrategia con los objetivos específicos de cada subtema de la unidad del programa estará a cargo del docente, quien hará uso de la intuición como una mediadora entre el texto que se impartirá para leer y el resultado final de la estrategia cognitiva de síntesis y simplificación en una idea general.

*Procedimiento:*

Instrucciones: Los alumnos previamente traerán una copia de un texto no mayor a tres cuartillas en el cual haya una teoría que diga algo acerca de la naturaleza del valor.

Técnica: el docente organizará un ambiente propicio para la lectura en clase, sea que lean individualmente o por grupos, una lectura en voz alta para la clase. Posteriormente se procede por medio de la participación grupal a realizar una lluvia de ideas para sacar e

---

<sup>126</sup> La estrategia se puede acomodar a los objetivos específicos de los siguientes subtemas axiológicos: Ética y valores; Importancia de los valores; Existencia del valor; Definición del valor. Y también con los subtemas del programa de la ENP: 4.1 Concepto y definición del valor; 4.3 Posturas frente al problema del valor; 4.4 Características de los valores.

intuir conceptos clave para eventualmente finalizar en una retroalimentación la creación de una idea general del texto con el que se trabajó.

Ejercicios: la comprobación del objetivo de la estrategia consistirá en que se pongan por escrito otras cinco maneras diferentes de reformular la idea general del texto.

*Instrumentos:*

Se requerirán marcadores de colores para subrayar las ideas principales del texto. También se les pide que vengan con una lectura previa general a la que se realizará en la clase.

*Productos:*

Conforme a las actividades, se pedirán los productos siguientes: Un organizador del texto que contenga desde el título de la obra, así como todas sus referencias para crear un poco de contexto: Autor, edición, traducción, lengua original, año, etc. Para la clase, se entregará un ejercicio reformulando la idea general del texto. Finalmente se les pide a los alumnos una reflexión acerca de esa idea general, para reforzar su aprendizaje.

*Evaluación:*

El docente apreciará las habilidades intuitivas de los alumnos al fijarse muy bien en la coherencia entre la lluvia de ideas previas y los conceptos claves del texto. Asimismo evaluará la capacidad de síntesis de los alumnos conforme al ejercicio de reformulación de la idea general del texto.

*c) Utilizar una idea en la solución de problemas*

*Descripción:*

Utilizar una idea o un concepto que se tiene ya en mente es el culmen de la realización y de la capacidad humana para crear conceptos. Además de usar la estrategia *Aterrizar la idea*, que es darle contexto a una idea, *Utilizar una idea* logra que una idea abstracta se forme y cobre realidad al insertarse en la cultura como una libre expresión o como una creación artística.

Darle vida y realidad a las ideas es la tesis de los *realistas*. Sin embargo no sólo las ideas cobran vida en las artes y en la literatura, que muchas veces caen en la fantasía, en la imposibilidad o en la utopía y mundos fantásticos. Para no caer en esto, la estrategia tomará en cuenta la contextualización hecha ya por la estrategia *Aterrizar la idea* para que *Utilizar la idea* pueda concretarse. Para que la estrategia cumpla su objetivo, la idea tiene que insertarse en una situación problemática y tratar de solucionarla.

En la estrategia *Utilizar la idea* se trata de formar y contextualizar un problema para resolverlo. En este caso, el problema se acerca a la temática de los valores, su ausencia, el relativismo, la oposición entre ellos, etc., para insertar al alumno en las posibles soluciones, y con su capacidad intuitiva pueda resolver un posible problema de relevancia moral. La utilización de la idea es el objetivo, mientras que la idea misma será el medio para resolver el problema, el cual funcionará como un fin.

*Objetivo:*

**El alumno utilizará en una problemática concreta una idea (en este caso un valor) para resolverla. Asimismo tendrá en cuenta los medios (ideas propuestas) y el fin (resolución) para poder hacer uso de la idea forjada.<sup>127</sup>**

La síntesis del objetivo de la estrategia con los objetivos específicos de cada subtema del programa la harán tanto el docente, quien ejecutará la estrategia para utilizar a la intuición como un eje central desde el inicio de la estrategia hasta el final, haciendo énfasis en la descripción del proceso metacognitivo (el “cómo” se está logrando el aprendizaje), y los alumnos, quienes realizarán con ejercicios diferentes soluciones ante la problemática. Asimismo los alumnos pondrán énfasis en el cómo utilizan su intuición, su razón y su inteligencia.

---

<sup>127</sup> Esta estrategia se puede acomodar a los siguientes temas de la axiología ética: Conocimiento de los valores; Crisis de los valores; y Valores universales. Asimismo puede insertarse dentro de los subtemas del programa de la ENP: 4.2 Distinción entre valores y bienes; 4.3 Posturas frente al problema del valor; 4.6 Importancia de los valores en la vida humana.

*Procedimiento:*

Instrucciones: El docente contextualizará a modo de introducción una situación problemática, por ejemplo, la actitud de una persona con una escasa consideración de los valores morales.

Técnica: los alumnos harán un mapa conceptual en el cual (conforme a la problemática misma y mirando el fin o solución del problema) se empleen las ideas creadas por ellos utilizadas como medios y como cuerpo principal del mapa conceptual a manera de organizador de medios.

Luego, las ideas, que serán los medios, pretenderán insertarse como posibles soluciones al conflicto, para llegar al fin mismo que es una situación ideal o bien que se pretenda resolver el problema inicial.

Ejercicios: La actividad será que los alumnos intercambien unos con otros los medios o ideas que hayan pensado para que puedan elegir entre muchas más alternativas. (Que “usen” las ideas).

Finalmente, por medio de su capacidad discriminadora, los alumnos elegirán la idea que más les satisfaga para poder resolver la situación inicial. La actividad final será que hagan un párrafo en donde se articule la idea elegida como un medio para solucionar el problema, que es el fin mismo de la estrategia.

*Instrumentos:*

Se les puede pedir a los alumnos óvalos de papel de colores y pliegos de papel bond para que puedan esquematizar con ello sus mapas conceptuales del uso de las ideas como medios.

*Productos:*

El primer producto que se les pedirá es una reflexión del problema inicial dando su opinión al respecto del problema mismo. Luego, el segundo producto, que puede ser individual o por equipos, es el mapa conceptual completo detallando y enfatizando los medios.

Finalmente se les pide la síntesis integradora en un párrafo donde se inserte la idea elegida para resolver el problema.

*Evaluación:*

El docente apreciará el uso de la intuición de los alumnos en la capacidad de crear múltiples soluciones hacia el problema. Asimismo en la distinción de unos medios con otros. Finalmente pondrá énfasis en la ejecución de todo el proceso para ver los progresos como un todo y que los alumnos se den cuenta del proceso metacognitivamente.

*d) Escala graduada para valores*

*Descripción:*

Generalmente, cuando se enseña un tema en el que se debe hacer una *comparación* de muchos conceptos, y éstos aparecen de manera desordenada, uno de los métodos más eficientes de ordenar y enseñar estos conceptos es ordenarlos jerárquicamente por medio de una escala de valor o de grados. La escala de medición puede ser algún parámetro o grado en el cual aquél concepto que tenga un mayor rango, contraste con el que tenga un menor rango. Esta estrategia puede ser usada para que los alumnos tengan una idea de la comparación de ciertos conceptos con otros, así como también facilitar la comprensión por medio de una organización coherente de conceptos en forma de una escala de valores o de grados.

Los conceptos en una escala o jerarquía con algunos parámetros pueden ser asimilados con una mayor facilidad debido a su relación con otros conceptos del mismo campo. Así, un concepto intermedio será memorizado y asimilado con relación al concepto que le supera y con relación con el que está debajo de la tabla. Esto es importante para que los alumnos intuitivamente sepan en qué lugar le corresponde a cada concepto, en este caso, al valor moral en turno.

*Objetivo:*

**El alumno aprenderá a crear escalas jerárquicas conforme a distintos grados y valores para que se puedan insertar conceptos en una tabla y esquematizarlos para una mejor comparación valorativa.<sup>128</sup>**

La síntesis del objetivo de la estrategia con los objetivos específicos de los subtemas del programa estará a cargo del docente quien por medio de la intuición filosófica hará una mediación entre la construcción de la estrategia misma o la forma de construir una jerarquía y los contenidos a enseñar. Así, los alumnos aprenderán metacognitivamente a jerarquizar conforme a valores o grados sus conceptos aprendidos.

*Procedimiento:*

Instrucciones: En un primer momento, se contextualizarán los contenidos del tema, en este caso, la *definición* de los valores a ordenar, para que los alumnos tengan bien aprendida la definición de cada valor. Así, el docente hará ver a los valores o conceptos como material para acomodar en una escala jerárquica, pero también elegirá los parámetros para formarla.

Técnica: por medio de la participación de los alumnos, éstos acomodarán cada valor dependiendo del lugar que le toque en la escala para ir construyéndola. Al final quedarán los conceptos supremos en la parte superior y los más bajos en la inferior.

Ejercicios: se les pide a los alumnos una escala hecha por ellos mismos para que se refuerce la asimilación de los conceptos y logren memorizar su lugar en la tabla o jerarquía.

*Instrumentos:*

Dado que el docente es el que diseñará la escala y también elegirá el parámetro (mayor-menor, verdadero-falso, fuerte-débil, universal-particular, etc.) sólo se les pide a los alumnos algunas imágenes representativas de los conceptos o valores a insertar en la escala.

---

<sup>128</sup> Esta estrategia se puede acomodar con los siguientes subtemas axiológicos: La importancia de los valores; Método de la Axiología; Jerarquía de los valores; Valores universales. Así como también acomodarse en los siguientes subtemas del programa de la ENP: 4.2 Distinción entre valores y bienes; 4.5 Jerarquía de los valores y 4.6 Importancia de los valores en la vida humana.

*Evaluación:*

El docente apreciará la capacidad intuitiva del alumno para construir y crear su propia jerarquización de los conceptos asimilados.

*e) La estrategia del contraconcepto**Descripción:*

El contraconcepto es el significado contrario de un concepto que se va a definir. Se utiliza el contraconcepto para reforzar la definición, ya que se establece dialécticamente lo que “no es” el concepto. De este modo la definición de una idea o concepto queda configurada por vía negativa, y se refuerza quedando fuera lo que no es.

En lógica, esto obedece al principio de no-contradicción y también al de tercero excluido. Pero también obedece a las leyes de la definición en tanto que intenta encerrar una definición coherente. Se podría pensar que la intuición no entra allí, sin embargo, cuando no son conceptos lógicos los que entran en juego sino objetos de mucho más significado cultural, como los valores, es necesario hacer ver al alumno que no sólo con la mera negación se obtiene un contraconcepto, sino que también éstos mismos tienen su sentido y su participación en la cultura de una manera por demás significativa; como por ejemplo, bueno-malo, virtud-vicio, que son contrarios, pero tanto uno como el otro tienen sentidos culturales mucho más ricos que los meramente lógicos. Allí es donde entra la intuición, en la forma de darle sentido al contraconcepto para definir el concepto original y darle todo su valor y utilidad.

*Objetivo:*

**El alumno aprenderá una idea o un concepto por medio de la definición del concepto contrario (no sólo su negación), reforzando así la definición principal y llenándola de sentido y utilidad para su contexto social.<sup>129</sup>**

---

<sup>129</sup> La estrategia se puede insertar en los siguientes subtemas de la axiología: Ética y valores; Método de la axiología; Características de los valores; Definición del Valor y Crisis de los valores. También se puede meter como alternativa para los siguientes subtemas del programa de la ENP: 4.1 Concepto y definición del valor; 4.2 Distinción entre valores y bienes; 4.4 Características de los valores.

La síntesis que hará el profesor de los objetivos de esta estrategia con los objetivos específicos del subtema de la unidad a enseñar, será mediante la intuición como una forma de encontrar el sentido y significado de los conceptos e ideas que contrarrestan la idea o concepto principal. Asimismo los alumnos harán el esfuerzo mental de asimilar tanto el concepto como el contraconcepto y no sólo la mera negación.

*Procedimiento:*

Instrucciones: El profesor definirá las ideas concernientes a la clase, en este caso los valores que se han elegido para enseñar. La tarea de los alumnos consiste en tener una noción o intuición de la definición de estos valores.

Técnica: El docente refuerza esas definiciones mediante la definición y comparación del concepto o idea contraria, no echando de menos su sentido cultural. Los productos de los alumnos serán las comparaciones que ellos hagan de un concepto con su contrario para definir al primero. Por ejemplo, para definir a la *Fortaleza*, primero se buscará su definición y luego la de su contrario, la *Debilidad*, para reforzar la idea del valor de la *Fortaleza* en el alumno.

Ejercicios: los alumnos entregarán por escrito su visión primaria del concepto y luego una versión final del mismo para que se pueda comparar su progreso.

*Instrumentos:*

El docente puede pedir a los alumnos materiales que representen los valores, como una balanza para la justicia, una cadena para la libertad, etc. Asimismo puede emplear ilustraciones para representar tanto a los conceptos como a los contraconceptos, o bien, emplear videos o escenas de cine para representar a los valores.

*Productos:*

El primer producto será entregar por escrito la definición e investigación de los valores que haya elegido el profesor. El segundo producto será la definición de los antivalores o contraconceptos. El tercer producto será el reforzamiento del primer concepto y finalmente

la comparación entre la definición que se investigó y el refuerzo por medio del contraconcepto.

*Evaluación:*

El docente apreciará en el alumno su capacidad para ver la otra cara de la moneda, así como también la importancia que le da al valor contrario para definir y reforzar sus valores principales.

*f) Estructuras conceptuales intuitivas*

*Descripción:*

Esta estrategia consiste en emplear creativamente una determinada estructura para poderla utilizar como un mapa conceptual. Las estructuras pueden ser extraídas de la realidad concreta, como pueden ser edificios, cuerpos humanos, árboles, plantas, mapas geográficos, barcos, carrocerías, maquinarias, etc., y cualquier objeto que represente una estructura, mecanismo, u organismo en funcionamiento.

La estrategia es simplemente una analogía, pero que en vez de representar ideas o conceptos, representa cuadros generales o estructuras como un todo que se interrelaciona. También puede ser vista la analogía de un sistema o maquinaria en funcionamiento. De este modo, cada concepto tiene una función en el entramado estructural y el objetivo es que los alumnos identifiquen en qué lugar le corresponde a cada concepto en el funcionamiento de un sistema.

Asimismo se pretende facilitar la enseñanza de los conceptos por medio de la intuición, donde ésta participa de forma que los alumnos identifiquen en qué lugar meten determinado concepto y así puedan entender tanto su relación con otros conceptos como toda la estructura del campo semántico en cuestión.

Esta estrategia mezcla tanto la analogía como el mapa conceptual para facilitar el uso y la comprensión de los conceptos en su funcionalidad.

*Objetivo:*

**El alumno podrá reconocer la relación de unos conceptos con otros por medio de la creación y representación de estructuras como edificios, sistemas, árboles, maquinarias, etc., y aprenderá por medio de su intuición a ver la totalidad de la estructura y el mapa general de los conceptos.<sup>130</sup>**

La síntesis del objetivo de esta estrategia con los objetivos específicos de los subtemas del programa corre a manos del profesor mediante la intuición para que los alumnos logren ver por medio de ella un cuadro general de los conceptos. Asimismo que interrelacionen unos conceptos con otros y puedan ver la forma del todo.

*Procedimiento:*

Instrucciones: En un primer momento, el docente previamente tuvo que haber definido algunos conceptos que va a utilizar (en este caso los valores) y pedirá a los alumnos que los agrupen conforme a un vínculo estrecho.

Técnica: el docente diseñará una estructura, la que él elija para poder ordenar los conceptos de acuerdo a su funcionamiento. Por ejemplo, si es un edificio, qué conceptos estarán en la base y cuáles estarán en el techo. En una carrocería, cuál será el motor y cuáles los neumáticos, la cajuela, la batería; en un cuerpo humano, cuál ejercerá la función del cerebro, cuál el estómago, cuáles los pies, etc. De este modo el docente facilitará la comprensión de la relación de los conceptos como un todo funcionando.

Ejercicios: el docente pedirá a los alumnos que ellos mismos diseñen una estructura y luego posicionen los conceptos que han elegido para que los interrelacionen y puedan comprobar su funcionamiento como un sistema.

---

<sup>130</sup> Esta estrategia puede ser empleada para los siguientes subtemas de la teoría axiológica: Ética y valores; Axiología; Jerarquía de los valores; Valores universales. Asimismo puede insertarse en los siguientes subtemas del programa de la ENP: 4.2 Distinción entre valores y bienes; 4.3 Posturas frente al problema del valor; 4.5 Jerarquía de los valores.

*Instrumentos:*

El docente puede pedir a los alumnos representaciones de estructuras para que puedan ser utilizadas para insertar los conceptos. Pueden traer edificios, árboles, catedrales, esqueletos, etc.

*Productos:*

El primer producto será una lista de los conceptos o valores que más se relacionen entre sí para que con ellos se pueda formar grupos de conceptos. El segundo producto será la realización del esquema hecho por el profesor en clase por medio de un dibujo. Finalmente, el tercer producto será una estructura conceptual realizada por ellos mismos.

*Evaluación:*

El profesor apreciará la capacidad intuitiva de los alumnos para ver el cuadro general de la estructura, sus interrelaciones, su funcionamiento, y la capacidad inventiva de ellos al generar nuevas estructuras.

*g) Estrategia fenomenológica**Descripción:*

El método fenomenológico por *epojé* o reducciones eidéticas puede sonar muy difícil de hacer en la práctica. Sin embargo trasladado y relacionado con el entorno áulico puede resultar mucho más factible y real que la formulación teórica.

La reducción eidética es tomar un objeto de estudio y aislarlo (suspenderlo) de todo otro contexto para descubrir lo que el objeto es en sí mismo. Esto significa que tal concepto, objeto o materia a investigar, tiene que ser escudriñada fuera de toda otra cosa que no forme parte de su composición, sustancia o su esencia. Sonará muy apriorista, pero el resultado es el objeto mismo con toda su esencia.

La objeción principal es que todo concepto u objeto tiene que relacionarse para que funcione en determinado horizonte. No hay objetos aislados, por lo que las reducciones fenomenológicas no suelen servir como método para la investigación científica, pero no así

para la filosófica. Sin embargo, según la fenomenología los conceptos se pueden purificar aislándose y descontextualizándose, para que se abstraigan y queden en su forma esencial.

Es una habilidad filosófica que puede ser aprendida por los alumnos y les puede servir para concentrarse en un sólo objeto de estudio, aislándolo de todas las demás distracciones y finalmente poder formar un concepto definido y puro para comenzar o finalizar una investigación. Aquí es donde se les dará herramientas para la investigación filosófica conforme al método fenomenológico.

*Objetivo:*

**Que el alumno aprenda a aislar un concepto u objeto para que lo analice por separado y pueda ser aprendido en su forma esencial sin relación alguna con otro contexto. Es pues, adquirir una habilidad de abstracción.<sup>131</sup>**

La síntesis del objetivo de la estrategia con los objetivos específicos de cada uno de los subtemas del programa se hará conforme a la intuición como una capacidad para abstraer en su esencia los conceptos a enseñar, y que se aislarán conforme a la metodología de la estrategia. Finalmente el alumno será capaz de concentrarse en un solo objeto para esforzarse en abstraer la definición y posteriormente aprenda a comenzar una investigación comenzando por una definición aislada.

*Procedimiento:*

Instrucciones: El docente en un primer momento partirá de los conocimientos previos e intuitivos que los alumnos tienen acerca de la definición de ciertos conceptos (Valores que se verán en clase). Luego, el profesor dejará la tarea de encontrar algunas definiciones en diferentes fuentes para que ellos puedan hacer un contraste.

Técnica: el docente pedirá a los alumnos que elijan un solo concepto (o valor) para que se concentren en ello y recopilen diferentes definiciones. Luego, el alumno confrontará sus distintas definiciones para que él mismo sintetice en una definición su concepto. De

---

<sup>131</sup> Esta estrategia puede ser empleada en los siguientes subtemas axiológicos: Axiología; Existencia del valor; Método de la axiología; Definición de valor y Valores universales. Asimismo puede ser empleada para los siguientes subtemas del programa de Ética de la ENP: 4.1 Concepto y definición de valor; 4.2 Distinción entre valores y bienes; 4.6 Importancia de los valores en la vida humana.

este modo, a cada alumno le corresponde la investigación por separado de un concepto para que posteriormente se la pueda compartir al grupo.

Ejercicios: conforme a la investigación de cada uno de los alumnos de los conceptos o valores, el docente retroalimentará y construirá en la clase las definiciones generales y su relación de unas con otras. Habrá una relación entre todos los conceptos construidos y finalmente se pretenderá hacer una síntesis de todas las definiciones.

*Instrumentos:*

El docente puede hacer una introducción del método fenomenológico por medio de un power point o un video introductorio. Asimismo, la descripción del método es fundamental para que se lleve a cabo la estrategia didáctica.

*Productos:*

El primer producto será la entrega por escrito de las definiciones intuitivas de los conceptos a ver en la clase. El segundo producto es la investigación individual de cada concepto que se haya elegido. El tercer producto es la idea en su forma pura como un contraste y síntesis de todo lo visto.

*Evaluación:*

El docente apreciará en los alumnos la capacidad de concentración, responsabilidad y abstracción para ver la capacidad inquisitiva de estos. Puede asimismo haber un examen o prueba de las definiciones vistas en clase.

---

Las estrategias didácticas tienen como eje principal el uso de la intuición entre el aparato escolar y la red de relaciones existente en el aula, como son (aparte de los actores, maestro y alumnos), el espacio, los contenidos, la institución, etc., como si fuera un teatro, pero hay que tener en cuenta el libreto principal, esto es, los contenidos y los objetivos de aprendizaje. De tal manera que las estrategias de la intuición serán manejadas a modo de un instrumental:

En términos generales, y por las determinaciones sociales que ya hemos enunciado, el profesor se considera a sí mismo como un transmisor de conocimientos, y su preocupación fundamental está

dirigida a disponer de los contenidos teóricos y de un instrumental que le ayude a cumplir su función. Con frecuencia dedica las horas de clase en el aula de enseñanza de la “teoría” y deja la práctica, ejercitación o aplicación respectiva, para un momento posterior más o menos indefinido (Pansza, 1988, p. 110).

Las estrategias pueden no funcionar en determinado contexto<sup>132</sup> o en otra institución debido a diversos factores o dependiendo de la filosofía y metodología dominante en la institución, que finalmente influyen en la creación de programas y planes de estudio. De este modo, las estrategias son ejemplos y no un modelo<sup>133</sup> y se formaron para ejecutar y aterrizar lo que realmente propongo en esta tesis, es decir, la importancia de la intuición para la construcción de estrategias. En este sentido, el docente de filosofía, quien muchas veces no tiene un concepto claro de la intuición, puede suplir este término con otros semejantes, como experiencia tácita, mediación cognitiva, pensamiento imaginado o percepción del conjunto, si es que el término intuición le hace mucho ruido.

Partiendo de la tesis principal, se ha puesto como ejemplo estas siete estrategias didácticas para mostrar la influencia e importancia de la intuición filosófica para construir las estrategias y enlazar los objetivos que servirán principalmente para las clases de temática filosófica, así como en cada una de las materias de Filosofía del programa de la ENP.

Si se pinta toda una clase con el matiz de la intuición filosófica se pueden formar y asimilar conceptos filosóficos de una forma mucho más fluida y fácil, en contraste con la tradicional enseñanza expositiva y empleando muchas tecnologías educativas. La intuición es una capacidad que todos tenemos, pero que debe ser educada y explotada para que pueda rendir frutos en la sociedad. Hay que dejar atrás el que la intuición tenga ese tinte de presentimiento o emotividad, si se le puede emplear de manera rigurosa para ampliar la visión significativa del conjunto.

A diferencia de los métodos racionales o técnicos en donde se predica la demostración y se evalúa con cantidades o conductas para cerciorarse del aprendizaje, la

---

<sup>132</sup> Como son los tipos de materias y su inclinación ideológica.

<sup>133</sup> Con modelo quiero decir que es una guía que puede ser generalizable, no un producto terminado. Sin embargo los ejemplos suelen ser más instructivos que la generalidad del modelo. (Pansza, 1988: p. 85)

propuesta de aprendizaje por medio de las estrategias de la intuición no tiene la intención de sustituir o detonar un cambio de paradigma en la didáctica o pedagogía actual. Sencillamente se propone que por medio de la intuición se pueden construir estrategias eficaces para dar clases de filosofía, facilitando la mediación entre docentes y alumnos. Y también usar esa misma intuición para que los alumnos aprendan a utilizarla y qué mejor si es en las clases de Filosofía, donde no existen o no deberían de existir dogmas y además es un lugar para el pensamiento abierto y libre.

Las preguntas planteadas sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria y los problemas considerados al abordar la situación de la misma enseñanza en el nivel de la universidad, nos invitan a volver a las fuentes y preguntar por el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía a los filósofos clásicos y contemporáneos, a aquellos que la han aprendido y enseñado, con el objeto de echar luz sobre cuestiones de sentido o fundamento en este terreno (Obiols, 2002, p. 58).

La intuición puede ser un gran apoyo para el docente de filosofía al darle elementos de apertura y visión del todo, a la vez que amplía los horizontes culturales y temporales para no quedarse en la mera cotidianidad. También ayuda al docente en su rutina de trabajo, llenando ésta de sentido y significado, relacionándolo con las otras áreas del conocimiento. La intuición filosófica como facultad mental flexible, que aprende con mucho más sentido y significado las experiencias, puede hacer esto mismo en el entorno escolar, aportando tanto al docente como a los alumnos el desarrollo de una habilidad para cuestionar y reflexionar, como una alternativa didáctica en la que puedan ejercitar sus capacidades cognitivas, como la reflexión, la crítica, el interés y curiosidad por indagar aún más en la filosofía.

No se presenta a la intuición filosófica como una teoría ni como una abstracción sin ninguna aplicación, sino como una habilidad real para emplearla y llenar con ella el entorno áulico, en un espacio donde se pueda crear y pensar conceptos que en un futuro podrían servir para transformar actitudes y creencias. La intuición como el origen del sentido de las cosas puede detonar en los alumnos, la capacidad inquisitiva de estos y formar un juicio más acorde con sus convicciones y no con meros dogmas disciplinarios.

La propuesta de utilizar la intuición para la construcción de estrategias didácticas tiene en claro que esta capacidad fomenta actitudes creativas y detona la asimilación en

conjunto de cada uno de los elementos conceptuales o valorativos, además de posibles problemas a resolver en el ejercicio de la didáctica de la filosofía. Utilizar la intuición como una facilitadora es una ayuda para la disciplina y metodología didáctica.

La construcción de estrategias didácticas puede ser un asunto personal de cada profesor, porque es él el que diseña y maneja su clase, así como hacer converger cada uno de los elementos que estarán en ella. Se invita en esta tesis a que cada profesor utilice la facultad mediadora de la intuición, para que todos y cada uno de los elementos del entorno áulico se interconecten y se llenen de sentido y significado para los alumnos. Así, el que la intuición detone ciertas actitudes docentes es un hecho que se demuestra en la creatividad, que logra salir a flote conforme a los recursos estratégicos del profesor.

La participación del profesor no termina con la propuesta inicial de trabajo, su rol de promotor le exige que, dada su experiencia y progresivo dominio de los aspectos didácticos, ofrezca a los alumnos opciones de trabajo e instrumentos técnicos que propicien las transformaciones que hemos apuntado en relación con la forma de vinculación con la realidad, de la que forman parte los otros (Panzsa, 1988: p. 55).

Por el lado de los alumnos, las estrategias donde se utilice a la intuición pueden detonar y fomentar la curiosidad, así como hacerles ver el cuadro general o esquemático, interrelacionar cada uno de los conceptos y finalmente aislarlos concentrando toda su atención en un solo objeto de investigación. Contraria a la razón, la intuición es una habilidad íntima, personal, porque tiene que ver con convicciones y creencias, como una forma de percepción significativa que al final favorecerá el trabajo de los docentes y los alumnos dando ese toque personal, ya que la intuición también revela en gran parte, la personalidad de la gente.

La idea que aquí tenemos es que la intuición es como la pericia, en el sentido de que es específica de unos dominios particulares. Una persona puede tener buenas intuiciones cuando juega al tenis, y malas cuando juega a las cartas. Alguien que tenga buenas intuiciones al intentar resolver problemas matemáticos es posible que las tenga malas cuando trate de resolver problemas personales. Bien, pero esto no significa que las personas no puedan tener buenas intuiciones en más de un dominio, porque es evidente que muchas las tienen. Lo que digo es que, dado que la intuición es en general y en gran medida una función de la experiencia, y dado que no existen dos personas que tengan exactamente las mismas experiencias, es previsible que los dominios en que las intuiciones sean

**Importancia de la Intuición en la construcción de estrategias didácticas**

buenas, difieran de una persona a otra. Así pues, al plantear la cuestión de las diferencias individuales, debemos especificar el dominio en que esperaríamos encontrarlas, además de las clases de personas entre las que se deberían observar esas diferencias (Hogarth, 2001: p. 208).

El que los actores de los escenarios escolares utilicen a la intuición como mediación didáctica tiene sus ventajas y virtudes: ayuda a responder con mucha más creatividad a las situaciones y problemas, además de fomentar la curiosidad natural tanto del docente como de los alumnos.

Por otra parte, la intuición, disciplinada con rigor filosófico, puede llevar a la creación de conceptos y valores que tanto los docentes como los alumnos pueden aprovechar para aumentar el criterio y la reflexión, no como meros espectadores sin ninguna participación en su sociedad, sino como actores en la vanguardia y en la creación de nuevos valores.

Independizar la mente de los prejuicios y de los dogmas es lo que pregonaba Husserl en sus obras filosóficas<sup>134</sup>. Pero centrándonos en nuestra realidad escolar y pedagógica, nuestro objetivo como futuros educadores es que los alumnos tengan herramientas para que puedan pensar por ellos mismos en miras del bienestar social.

Se puede concluir que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La tarea clave del docente consiste en saber cómo interpretarlos y tomarlos como objeto de análisis y reflexión, para conseguir mejoras sustanciales en el proceso educativo (Díaz-Barriga, 1997: p. 117).

Finalmente, la evaluación que se propone para las estrategias didácticas basadas en la intuición, es cualitativa, y donde se apreciarán más las habilidades y actitudes que los contenidos, dado que en la construcción de estrategias el procedimiento es lo que cuenta. De este modo, la evaluación cualitativa de habilidades y actitudes en donde se manifiesten las características de la intuición será un gran apoyo para el docente, puesto que será un instrumento alternativo y complementario que la mera acreditación por la medición de la información de los contenidos del programa.

---

<sup>134</sup> Principalmente en los tres tomos de *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica* (1913, 1952, 1952-2), *La filosofía como ciencia estricta* (1911) y *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología experimental* (1936).

Recordemos que tratamos con personas y no con meros individuos que se contarán en las estadísticas. Educar en valores requiere siempre tener en cuenta a la persona con todo su valor y dignidad, y nunca verla como un instrumento, una mercancía o un objeto de lucro.<sup>135</sup>

---

<sup>135</sup> Algunas de estas estrategias didácticas fueron realizadas dentro de aproximadamente 10 prácticas docentes en las clases de Ética en la ENP plantel 9 "Pedro de Alba". Los resultados fueron mostrados en video para ser evaluados en la materia de Práctica Docente de esta maestría.

Asimismo, dentro de las Conclusiones de esta tesis están retomadas las experiencias y los resultados que algunos alumnos obtuvieron en el mejoramiento de la comprensión de la clase. He de reconocer que no todos los alumnos comprendieron la enseñanza por medio de la intuición, y que algunos mostraron dificultades para captar la definición de esta habilidad. Sin embargo, poco a poco fueron aterrizando sus intuiciones (aunque no sabían lo que eran en un principio) en las estrategias y en los ejercicios. La evaluación se enfocó más en la capacidad de intuir, no tanto en la precisión por la adquisición de conocimientos declarativos.

Lo importante de las estrategias didácticas basadas en la intuición es precisamente aterrizar todas las intuiciones para que éstas no se pierdan o sean juzgadas como disparates. Asimismo, enseñar que la intuición es sólo el germen creativo para opiniones que en su momento deben ser fundamentadas por vía de la razón.

La imaginación, la creatividad y en general, la Intuición, debe ser motivada para que los alumnos logren visualizar mejoras para su sociedad. Esto significa que deben aprender a salirse de su realidad, ésta no los absorba para que la juzguen críticamente, puedan ver los desaliños de su sistema y principalmente, puedan proponer ideas para un futuro con una calidad de vida superior.

## CONCLUSIONES

Conforme a las prácticas docentes, las estrategias facilitaron la práctica de la enseñanza del profesor, sobre todo por la estructura misma de las estrategias que se prestaron para llevar a cabo una clase sin complicaciones.<sup>136</sup> Por el lado de los alumnos, las estrategias resultaron atractivas y también facilitaron la asimilación de los contenidos, no sin antes mostrando algunas incomprendiones debido a la forma de asimilar el concepto de intuición, pero no se dejaron de lado otros elementos del proceso didáctico como la reflexión y el razonamiento.

Por lo general se afirma que hacer uso de la intuición es una manera personalista de hacer las cosas, sin ninguna metodología y sobre todo sin experiencia previa en la actividad.<sup>137</sup> Por tal razón, en la didáctica, la intuición es dejada de lado debido a que no se cree que tome parte en el desarrollo del aprendizaje. Se le entiende como una manera inexperta de tomar algunas situaciones que se recuerden, o bien, que imitan las fórmulas de algunos profesores modelo. Sé mostró que la intuición ayuda muchísimo al entorno áulico siempre y cuando también se inserte dentro de patrones metodológicos, en este caso, en estrategias didácticas.

Asimismo, se desglosó el término intuición para centrarlo en la teoría fenomenológica de Husserl, y se tomó como la mediación directa y llena de sentido entre el sujeto y los objetos. Esta noción se complementó con las investigaciones sobre la intuición de Jean Piaget, o sea, como una habilidad representadora, como pensamientos imaginados que se refieren a configuraciones en conjunto y que utilizan el simbolismo representativo. De este modo, tanto Husserl como Piaget tienen ideas en común en la comprensión de esta habilidad, pues la intuición en ambos investigadores, percibe objetos ideales y representativos y que al mismo tiempo configuran una visión totalizadora de un objeto. Husserl llamará a esto “*constitución de del objeto*” y Piaget el “*equilibrio*” con que se da el conocimiento.

---

<sup>136</sup> Ver *Anexo* para los planes de clase.

<sup>137</sup> Como hemos señalado, esto se forma debido a un concepto erróneo de intuición que se le ve como una forma de aprehensión afectiva, irracional, no mediática y no como un pensamiento imaginado y representativo que hace la mediación entre la cognición y los objetos externos.

Lo “*constituido trascendentalmente*” “por medio” de las funciones noéticas sobre la base de las vivencias materiales es sin duda algo “dado”, y si describimos fielmente en una intuición pura la vivencia y lo consciente noemáticamente en ella, es algo dado *evidentemente* (Husserl, 1913: p. 238).

Puede representarse la jerarquía de las conductas, del reflejo y de las percepciones globales del comienzo, como una extensión progresiva de los trayectos que caracterizan los intercambios entre el organismo (sujeto) y el medio (objetos): cada una de esas extensiones o complicaciones representa, pues, una estructura nueva, en tanto que su sucesión se halla sometida a las necesidades de un equilibrio que debe ser cada vez más móvil, en función de la complejidad (Piaget, 1967: p. 61).

Es una problemática ideológica que las instituciones, en sus programas de estudios, se aboquen a un pragmatismo de corte neoliberal debido a las presiones del gobierno para hacer un mercado más competitivo por medio de la tecnificación e industrialización, sacrificando los conocimientos culturales y humanísticos en pro de los técnicos. (Giroux, 1988:p. 232) En este sentido, las llamadas *Competencias* no suponen una revolución dentro de las corrientes pedagógicas, derivadas del constructivismo y apoyada por organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE.

La teoría pedagógica funcionalista, en su versión más moderna, plantea como meta educativa el alcance por parte de todos los países de una “civilización de lo universal [...] que haga estallar todos los límites del regionalismo y el nacionalismo”, organizada de acuerdo con las normas del modelo científico universal con el cual soñara aquel John Dewey de la Gran Depresión, anhelante de descubrir los hilos del cambio en el seno de la sociedad capitalista, con el fin de elaborar las mediaciones necesarias para su control (Puiggrós, 1980: p. 39).

Esta visión a largo perjudicaría la calidad cultural de nuestro país, dado que las políticas educativas y su ideología se enfocan más en la producción tecnológica y económica que en mejorar la calidad de las humanidades y artes, por lo que he propuesto la importancia de la intuición como una habilidad y forma para ver otros elementos menos concretos, como las ideas, pero de igual o mayor influencia en la vida del país. Recordemos aquello del *currículum oculto* (Giroux, 1988: p. 63). El que por medio de las intuiciones percibamos las decisiones políticas y sus causas en un conjunto llamado *Ideología*, da elementos para poder pensar y replantear las problemáticas derivadas de la misma.

Así, para las materias de filosofía se propone el uso de la intuición como un método didáctico alternativo al método de la razón, ya que la misma intuición comprende elementos

significativos que no se asimilan por medio de la experiencia. Por medio de la intuición, las clases de filosofía resultaron ser más fructíferas en el sentido de que permitieron a los alumnos hacerse cargo de la construcción de conocimiento en el aula, derivándose así una mayor iniciativa en ellos para la crítica y reflexión. Por tal motivo, se han sacado cuatro conclusiones generales de acuerdo con lo que se ha escrito en la actual tesis:

*a) La intuición facilitó el proceso didáctico en las materias de filosofía*

La intuición, concebida como una habilidad pre-reflexiva y visionaria del todo, pudo ampliar la visión real y total de una determinada situación y ver no sólo los detalles, sino la totalidad significativa de los procedimientos didácticos que se instruyeron. De tal manera que el proceso didáctico se vio comprendido por el docente como una parte significativa en la formación de sus alumnos y no como simplemente un medio para insertar contenidos.

Asimismo, dentro del entorno áulico, la intuición se mezcló con otros elementos, complementándose con la reflexión y el análisis propios de la razón, pero con el toque creativo y espontáneo que la intuición tiene para hacer mucho más ricas las clases de filosofía. De este modo, se dejó atrás la rigidez racional que eventualmente derivan en un estancamiento de la fluidez de las ideas y del proceso de aprendizaje, y sólo la apertura por medio de la intuición hizo que los alumnos lograran tener una mayor confianza en sí mismos a la hora de proponer ideas y soluciones para resolver problemas propios de las clases de filosofía.

Mediante la intuición se tuvo en mente la confianza de que los procesos didácticos no tienen por qué ser rígidos, lógicos, cerrados y que son el producto de seguir estrictamente un esquema, un programa y que en última instancia corresponde a patrones de imposición de determinada ideología. La intuición permitió una apertura crítica y reflexiva, ya que ve los elementos coyunturales de la ideología, el sistema educativo y político en el poder. Esto permitió también que tanto el docente como los alumnos tuvieran conciencia de que están insertos en una realidad que puede ser transformada mediante el cambio de sus actitudes, pero que sólo una intuición del todo social se los hizo ver (*Cfr.* Giroux, 1988: p. 171).

De este modo, los alumnos aprendieron a confiar en sus conceptos y reflexiones dado que se dieron cuenta que viven inmersos en cierta realidad y que por medio de la intuición, ven y amplían su visión espaciotemporal para no quedarse sólo en la inmediatez y en conocimientos elaborados por terceros. En síntesis, la intuición les dio elementos para ejercer una libertad de pensamiento.

*b) La intuición interactuó eficientemente entre el docente, los alumnos y los contenidos*

La intuición logró que los alumnos aprendieran inmediatamente algunos contenidos, aunque para ello tuvieron que asimilar otros elementos del proceso didáctico como los refuerzos racionales y los criterios para una reflexión posterior (análisis, síntesis y crítica).

Los alumnos ejecutaron su habilidad de aprehender el todo por medio de pensamientos imaginados e hipótesis sobre sus reflexiones. Esto enriqueció el proceso didáctico en las clases de filosofía, ya que el espacio que debe ocupar la filosofía en la EMS se debe emplear para crear actitudes de librepensamiento y justificación conceptual. Al intuir en un espacio dedicado a la reflexión filosófica se les pudo abrir las puertas para que pensarán críticamente y así adquirir habilidades del pensamiento filosófico como el diálogo y la intuición propios de la filosofía.

Asimismo, el pensamiento hipotético, imaginado o representativo propio de la intuición pudo facilitar el aprendizaje de los contenidos puesto que los alumnos formaron conceptos previos que se corrigieron mediante la instrucción del docente. Sin embargo, el que tengan la capacidad de intuir preconceptos y representaciones ayudó mucho a que asimilaran contenidos que no se pueden enseñar por medio de experiencias o situaciones, porque muchos de ellos provienen de teorías filosóficas *a priori* que casi nunca se pusieron en práctica y que son resultado de construcciones dialécticas entre pensadores y escuelas.

Finalmente, los alumnos por medio de la intuición pudieron asimilar mejor los conceptos y las ideas que por otros medios tradicionales como la razón, la lógica, la experiencia o la instrucción. La intuición en este sentido se acercó más a las imágenes y a las representaciones.

*c) La intuición facilitó la construcción de estrategias didácticas de enseñanza*

La intuición es una herramienta para poder ver el conjunto de la estrategia, es decir, llegar a lograr objetivos bien delimitados mediante secuencias y técnicas (Estévez, 2002: p. 90). La intuición ve el todo, por lo que fue difícil que alguien perdiera el hilo conductor o programa de la estrategia. Asimismo, implementar la intuición como una capacidad cognitiva en las estrategias didácticas abrió mucho más el panorama de la dinámica didáctica, ya que no se siguió un método rígido y absoluto, sino uno que abrieron posibilidades y ayudó tanto a los docentes como a los alumnos a que fluyeran las ideas y las complementaran con los contenidos.

El hecho de que se vea la totalidad de la estrategia puede servir como un patrón a seguir para que se logren objetivos a un plazo mucho más lejano. Al ampliar la visión temporal tanto del docente como de los alumnos, se pueden perseguir objetivos más generales o menos específicos, y que requieren de una mayor visión a largo plazo. Es así como la intuición puede ser capaz de imaginar los resultados esperados de los alumnos, y aunque sea riesgoso, no deja de sorprender la capacidad visionaria de la intuición en términos de logros y esperanzas.

De este modo la intuición dio algunos elementos para los objetivos a largo plazo en la construcción de estrategias didácticas. La intuición apoya las características propias de las estrategias como es la visión espacio temporal de los objetivos y planes de clase a corto, mediano y a largo plazo así como los alcances y consecuencias trascendentes de los aprendizajes esperados.

La capacidad de la intuición de proyectarse a futuro es muy útil para que el docente considere la consecución de los objetivos para sus alumnos y los alumnos tengan en cuenta lo que esperan aprender en sus materias de filosofía utilizando sus propias capacidades intuitivas.

*d) La intuición proporcionó elementos cualitativos en la evaluación didáctica*

Debido a la estrecha relación de la intuición con la subjetividad humana, la intuición dio elementos cualitativos para que las prácticas se basaran más en las actitudes y los afectos, tomando en cuenta la personalidad de los alumnos, ya que no se evaluó con criterios

conductistas y cuantitativos. La intuición dio pie para el desarrollo de habilidades empáticas, subjetivas y comprensivas, así como también otorgó estos mismos elementos en el ámbito escolar en forma de valoraciones.

Para comprender la vida afectiva y emocional de los alumnos en las situaciones escolares, es menester que el docente tenga ciertas habilidades empáticas e intuitivas, o sea, que no sólo perciba lo objetivo y los elementos rígidos de la evaluación como son las rúbricas estrictas y las escalas que sólo muestran habilidades sin afectos. La intuición ayuda al docente a entender y comprender la visión del alumno puesto que la empatía se basa en la intuición, de cómo se ve el mundo desde la perspectiva del otro.

La intuición, como constituyente del todo y de los objetos traídos a conciencia, también puede contemplar el todo constitutivo de la persona y asimilar las actitudes no con un criterio duro, estricto y objetivo, teniendo en cuenta las habilidades que no están en el currículo. La intuición ve otros factores en el desarrollo personal de los alumnos como son su sociabilidad, sus afectos, sus simpatías, la personalidad y las actitudes, la forma o visión de vida, la filosofía de vida de cada uno de ellos, y un sinfín de cualidades que no están dentro de los objetivos de los programas (el *currículum oculto*).

La actual planificación, edificación y puesta en marcha de una institución puede capacitar a las personas para que aprendan normas y conocimientos económicos, políticos y organizativos que se precisan para un funcionamiento más democrático (Apple, 1982: p. 144).

La intuición complementó a la evaluación didáctica convirtiéndola en una evaluación significativa y cualitativa que se distingue de la mera acreditación de la materia. Significó, en resumen, aprender a valorar a la persona (Díaz Barriga, 1997: p. 119).

Haciendo síntesis, la problemática inicial que se identificó era que los alumnos no intuyen y no proponen ideas que tienen que ver con los elementos propios del filosofar (debido ante todo, por los valores capitalistas), como es principalmente la facultad de formar conceptos “intuyendo” su construcción, consecuencias y sus alcances en la realidad, así como también formar una actitud para investigar, además de una peculiar curiosidad para indagar.

La problemática tiene que ver principalmente con cierto desprestigio y opresión de la práctica de la filosofía por parte de las reformas gubernamentales en materia de educación media superior (Vargas, 2011: p. 95). Se ha demostrado que la filosofía ayuda a tener un pensamiento libre, crítico, reflexivo pero sobre todo creativo. Pero para los gobiernos aquéllas no son cualidades útiles, y no son competencias, que en última instancia buscan profesionalizar y tecnificar la mano de obra

Competencia en educación no se refiere a competir, ni a la existencia de una concurrencia en el mercado. En el contexto educativo, competencia se refiere a ser competente, desenvolverse en la acción con buenos resultados, a estar pertrechado con una herramienta para afrontar la vida. Dicho de otro modo: una competencia es la capacitación práctica nacida de los aprendizajes recibidos (Tovar y Serna, 2010: pp. 16, 17).

Es por eso que la educación media se tecnifica y se mira desde una perspectiva industrializada y competitiva. Las *competencias* se formaron con un fin mercantilista y laboral, reafirmando que los métodos didácticos de vanguardia siguen una línea tecnológica y con miras a desarrollar más las habilidades que los contenidos y las actitudes.

Al menos en las materias de filosofía, que son un espacio de libertad de pensamiento y de reflexión, se debe dejar de lado la tecnocracia y rigidez programática por “hacer eficientemente las cosas”. Al seguir metodologías competitivas, se pierde espontaneidad en el pensamiento del alumno, se genera estrés y por tanto se reprime la intuición o capacidad de ver y pensar elementos ocultos a los sentidos, pero muy influyentes en la vida cotidiana como son los valores, las ideologías, las tendencias, el *statu quo*, etc.

A raíz de eso, para resolver la problemática que trasciende las aulas en las cuales se incide al alumno a seguir un patrón para determinada vida social y laboral, se propuso la enseñanza por vía de la intuición por medio de estrategias didácticas para que el alumno logre entender y captar la totalidad de su situación actual, a pesar de las limitantes de su percepción y experiencia. Sólo por medio de cierta intuición (captación de objetos simbólicos y ocultos a la percepción) el alumno logra entender con mayor significatividad su proceso educativo y por ende, logra entender también su situación pasada, presente y futura (Giroux, 1988: p. 248).

Otra conclusión se refiere a la importancia de la intuición para la filosofía. Si en realidad es tan importante, ¿por qué no se enseña a usarla? Casi la gran mayoría de los filósofos en algún lugar hablan de ella o llegan a proponer a la intuición como método para la filosofía y además utilizan la intuición a medida que progresan en sus planteamientos. Sus más grandes intuiciones son sus hipótesis de trabajo que eventualmente se van corroborando con cierta metodología de su gusto e invención. Así es como la filosofía también progresa por medio de intuiciones justificadas que se retoman y deliberan en determinada corriente o escuela. La filosofía es, pues, una dialéctica de intuiciones.<sup>138</sup>

De ser así, una manera más adecuada de enseñar a filosofar sería por medio de intuiciones, es decir, *postulados, hipótesis, supuestos, visiones, preconceptos, pre-reflexiones*, etc., que eventualmente requerirán en su momento de cierta metodología para su justificación. Sin embargo, aprender a intuir es una habilidad que pocos retoman después de su formación académica, técnica o científica, y es en la adolescencia cuando más debe ser explotada, ya que la visión de un adolescente no se compara con la de un adulto absorbido por el *statu quo*.

Las intuiciones ayudan a visualizar un mundo mejor, a ver una esperanza de que pueda haber progreso y mejoras en la sociedad. Sin las intuiciones, la capacidad creadora de conceptos de los seres humanos estaría dormida. Si la producción de nuevas tendencias intelectuales también comienza por intuiciones. Entonces ¿por qué no enseñar a intuir a los alumnos? ¿Qué mejor que lo aprendan en un ambiente en donde es difícil que se les digan que están mal o que tienen una visión incorrecta de las cosas?

Todo contraste entre la visión teórica y la concreción práctica en una investigación se basa en la experimentación. Pero en el caso de la didáctica, el factor variable recae sobre la experiencia y madurez profesional del docente. Dicho factor es cualitativo debido a que influyen ante todo los años de experiencia así como la personalidad y vocación del profesor.

El plan de la tesis fue llegar a utilizar la intuición para la construcción de estrategias didácticas, y lo que se hizo fue encontrar una fundamentación epistemológica para la

---

<sup>138</sup> Platón, *Sofista* 226 c.

metodología didáctica de las estrategias, ya que toda estrategia implica una visión de conjunto y un contexto espaciotemporal amplio que únicamente la intuición puede hacer factible. Por ello, la importancia de la elaboración de las estrategias por medio de la intuición fue la meta a la que se llegó.

Asimismo, la problemática de que no se utiliza la intuición en el aula de clase, siendo la intuición una habilidad primordial y muy importante para el progreso de la filosofía, se ha propuesto solucionarla definiendo filosóficamente y fundamentando psicológicamente a la intuición como un primer momento para insertarla dentro de un plan para la elaboración de estrategias didácticas junto con algunas actividades que ayuden a despertar esta curiosa habilidad.

Aunque para muchos enseñar por medio de la intuición suene obsoleto o utópico, recordemos que la filosofía misma tiene un modo de proceder diferente a las otras áreas del saber y resta decir que muchos de nuestros conocimientos inician con intuiciones filosóficas.

La intuición es elemento propio de la filosofía que puede servir para fundamentar y utilizarla en planes de clase de filosofía ya que la asignatura permite el espacio para que los alumnos logren crear conceptos con sus propias intuiciones y también se llegue a dar la construcción de un conocimiento por ellos mismos.

Finalmente, los criterios de evaluación para las habilidades de la intuición no pueden ser cuantitativos debido a las peculiaridades mismas de estas habilidades que muchas veces residen en conexiones arbitrarias que no obedecen patrones lógicos o racionales. Por ello se acercan más a la subjetividad y a la emotividad de la persona. Sobra decir que el mejor medio para aprender elementos culturales, humanísticos, simbólicos o imaginarios es captarlos por intuición, ya que con ello se logra conectar el inconsciente colectivo del sujeto con todas las formas culturales, que no son sino meras convenciones hechas por la sociedad para su regulación y orden.

Una enseñanza por medio de la intuición promueve la captación de elementos perceptivos-simbólicos que nunca serían asimilados por la sensibilidad y experiencia

corriente. Por ello, sólo la intuición puede crear conexiones entre los mundos o entornos en que vive un alumno.

La filosofía se presta por su naturaleza especulativa a ser enseñada por medio de intuiciones filosóficas, por lo que los objetivos de la tesis se cumplieron en la creación de estrategias didácticas para las clases de filosofía en la ENP a fin de que los alumnos pudieran ver en la filosofía un ejercicio para la libertad crítica y reflexiva, pero sobre todo, que les pueda brindar herramientas para emitir juicios críticos que apoyen a la transformación cultural de su sociedad.

## ANEXOS

a) *Programa de la materia de ética del quinto grado de bachillerato de la ENP-UNAM*<sup>139</sup>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

### 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: FILOSOFÍA

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: ÉTICA

CLAVE: 1512

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: QUINTO

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: OBLIGATORIA

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: TEÓRICA

TEÓRICAS PRACTICAS TOTAL

No. de horas semanarias 02

No. de horas anuales estimadas 60

CRÉDITOS 08

---

<sup>139</sup> Los subrayados son míos.

## 2. PRESENTACIÓN

a) Ubicación de la materia en el plan de estudios.

La asignatura de Ética se ubica dentro del Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria en el quinto año del bachillerato como obligatoria del tronco común.

b) Exposición de motivos y propósitos generales del curso.

El programa ofrece la incorporación de conocimientos tratados en forma muy peculiar, donde se privilegia el trabajo del binomio maestro-alumno a través de estrategias más rentables en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El estudio de la ética es la expresión más clara de la doctrina del bachillerato del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, por lo siguiente:

a) Como reflexión racional sobre los problemas concretos de la moralidad, permite que los individuos desarrollen sus capacidades intelectuales, así como sus actitudes críticas.

b) Porque es un acercamiento al complejo fenómeno del comportamiento y conciencia humana, en lo que atañe a responsabilidad, obligaciones y deberes.

c) Por su propia naturaleza proporciona elementos para emitir juicios de valor que sean congruentes con la definición de un comportamiento por el que libre y conscientemente haya optado el individuo que es sujeto de la moral.

d) La capacidad de valoración moral, acorde con la concepción ética que el alumno críticamente haya adoptado, le compromete a asumir una actitud responsable ante la comunidad y ante sí mismo.

e) Al elaborar trabajos finales manifieste la capacidad crítica y reflexiva necesaria para distinguir entre los planteamientos de una ética dogmática y los de una ética libre de dogmas.

**Importancia de la Intuición en la construcción de estrategias didácticas**

f) Conozca la responsabilidad y el compromiso que tiene frente a la sociedad, en el uso cotidiano de su libertad, mediante ejemplos en donde se manifieste la relación responsabilidad-libertad.

g) Tome conciencia de que el hombre se realiza como tal, al asumir decisiones comprometidas con sus valores, en situaciones concretas y dando soluciones.

En relación con el programa anterior de ética, el presente programa propone introducir dos cuestiones básicas: una de tipo metodológico y otra de carácter cognoscitivo. La primera, se diseñó con el fin de liberar al alumno de cargas excesivas fuera del aula de clase y dotarlo de elementos que propicien la constante interacción maestro-alumno, el espíritu de autoaprendizaje y la investigación. La segunda cuestión alude a los contenidos, porque selecciona los conocimientos mínimos indispensables que debe conocer un alumno que desea continuar sus estudios en alguna carrera universitaria o dedicarse a cualquier actividad en el campo social y productivo.

c) Características del curso o enfoque disciplinario.

La enseñanza de la filosofía está ubicada en los tres grados del Plan de estudios de ENP, de la siguiente manera: en el cuarto año por la asignatura de Lógica que ofrece una introducción al ejercicio del razonamiento; en el sexto año por las asignaturas de Historia de las Doctrinas Filosóficas, Estética y Pensamiento Filosófico en México, que sirven de apoyo a las carreras humanísticas. En quinto año se localiza nuestra asignatura cuyas características y enfoques disciplinarios se expresan a continuación:

a) La Ética, por ser una disciplina filosófica, requiere métodos adecuados, que la tornen accesible a los estudiantes. El profesor, al aplicarlos, elegirá los que juzgue más convenientes, teniendo presente que tiene en el aula a personas (adolescentes) en proceso de desarrollo.

b) Los métodos idóneos utilizados por los profesores para impartir esta asignatura deben combinar la teoría con la práctica, ya que no se trata de llenar a los estudiantes de definiciones o temas que los obliguen sólo a memorizar, sino orientarlos para que asuman

un compromiso para la acción moral y a tomar conciencia de la transformación de sí mismos y de su sociedad.

c) La fuente de la moral es el hombre en sus relaciones interpersonales. El ser humano es un ente que distingue y decide entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo debido y lo indebido.

Es importante señalar el significado de la Ética, el conocimiento de las normas morales, su trascendencia social y política.

d) Se debe tener en cuenta que la vida moral del individuo se enriquece en la medida en que va adquiriendo una conciencia crítica acerca de la libertad y de los valores que enaltecen la vida social e individual.

La finalidad de las estrategias que se proponen en el curso pretenden que el educando participe en forma activa en el desarrollo de los temas, lo cual favorecerá su capacidad de comprensión, de análisis y de síntesis necesarias para construir el conocimiento. Por lo que se sugiere que para todas las unidades el grado de profundidad con que se aborden los contenidos sea progresivo, esto es, que se parta de lo más simple hasta llegar a lo más complejo.

La bibliografía sugerida para el alumno se encuentra al final de cada unidad y la bibliografía básica y complementaria para el profesor se localiza al final de las unidades, lo cual no significa que necesariamente el profesor y el alumno se deban ceñir a dicha recomendación, se deja al criterio del profesor el enriquecer con textos reconocidos y actualizados dicha bibliografía.

Es recomendable que los temas fundamentales, sean tratados a través de los autores que se han ocupado de su estudio. Asimismo es conveniente hacer hincapié en el entorno histórico-social de la problemática.

El programa en su conjunto facilita la aplicación de mecanismos de evaluación para el propio programa, tales como el registro de la adecuada relación entre sus partes y la necesidad de responder a las exigencias propedéuticas y terminales expresadas en la Doctrina del Bachillerato.

d) Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.

Tiene como antecedente en el campo de la filosofía a la asignatura de Lógica en el cuarto año; se relaciona también con las asignaturas antecedentes de Historia Universal y de Lengua Española en el mismo año.

De manera paralela, en quinto año, con Historia de México II, porque aquélla le facilita la comprensión del comportamiento axiológico que ha influido en el pensamiento de lo mexicano.

Sirve de apoyo a las asignaturas consecuentes de Historia de las Doctrinas Filosóficas, Estética, Pensamiento Filosófico de México, Psicología, Derecho, e Introducción al Estudio de las Ciencias Económicas y Sociales en sexto año.

e) Estructuración listada del programa.

Primera Unidad: Conceptos de Filosofía y de Ética.

1.1. Breve historia de la Ética.

Origen y desarrollo de algunos conceptos de Ética:

-Sócrates.

-Platón.

-Aristóteles.

-Cristianismo: Agustín de Hipona y Tomás de Aquino.

-Kant: formalismo.

-Marx: materialismo dialéctico.

-Pragmatismo.

-Existencialismo.

1.2. Conceptos de Filosofía y de Ética.

1.3. La ética como disciplina filosófica.

1.4. Principales problemas que se plantean en la ética.

1.5. Relación de la Ética con otras ciencias.

1.6. Diferencia entre ética y moral.

1.7. El problema del hombre.

Segunda Unidad: Esencia de la moral.

2.1. La moralidad.

2.2. Diferencia entre acto moral y hecho de la naturaleza.

2.3. Elementos constitutivos del acto moral.

2.4. Tipos de normas.

2.5. Concepto de persona e individuo.

2.6. Concepto de deber y responsabilidad.

Tercera Unidad: El problema de la libertad.

3.1. Conceptos de libertad.

3.2. Diferentes manifestaciones de libertad.

3.3. Responsabilidad moral y libertad.

3.4. Autonomía y heteronomía moral.

3.5. Libertad y necesidad.

3.6. Límites y obstáculos de la libertad.

**Cuarta Unidad: Axiología.**

**4.1. Concepto y definición de valor.**

**4.2. Distinción entre valores y bienes.****4.3. Posturas frente al problema del valor.****4.4. Características de los valores.****4.5 Jerarquía de los valores.****4.6. Importancia de los valores en la vida humana.**

Quinta Unidad: Aplicación de la moral.

5.1. Los principios morales.

5.2. El papel de la moral en el desarrollo social.

5.3. La moralización del individuo.

5.3.1. La familia.

5.3.2. Lo social.

5.3.3. Lo político.

Sexta Unidad: Problemas morales específicos.

Bioética.

-Aborto.

-Eutanasia.

Problemas morales

-Drogadicción.

-Prostitución.

-Corrupción.

-Agresividad individual y social.

La mujer en la problemática actual.

Ética analítica.

Ética profesional

#### 4. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Básica:

Aranguren, J. L., *Ética*. Madrid, Revista de Occidente, 1968.

Escobar Valenzuela, Gustavo, *Ética*. México, McGraw-Hill, ú. e.

Fagothey, A., *Ética (teoría y aplicación)*. Interamericana, ú. e.

Frankena, William, *Ética*. México, Uteha, ú. e.

González, Juliana, *Ética y libertad*. México, UNAM, 1989.

Gutiérrez Saenz, Raúl, *Introducción a la ética*. México, Esfinge, ú. e.

Rodríguez Lozano et al., *Ética*. México, Alhambra, ú. e.

Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética*. México, Grijalbo, U. e.

Savater, Fernando, *Ética para Amador*. México, Ariel, 1993.

Complementaria:

Agustín, San, *La ciudad de Dios*, Madrid, BAC. 1980.

Aristóteles, *Obras completas*. Madrid, Aguilar, 1988, *Metafísica*. *Ética a Nicómaco*.

Aquino, Tomás, *Summa Teológica*. Madrid, BAC, 1980.

Camus, Albert, *El extranjero*. México, Alianza, 1994.

Heidegger, Martín, *El ser y el tiempo*. México, FCE, 1974.

Hobbes, Thomas, *El Leviatan*, México, FCE, 1980.

Marcuse, Herbert, Razón y revolución. Venezuela, Alianza., 1971.

Marx, Carlos, Obras escogidas. URSS, Progreso, 1974, Manuscritos económico-filosóficos de 1844.

Mounier, Emmanuel, El personalismo. BuenosAires, Eudeba, 1970.

-----Manifiesto al servicio del personalismo. Madrid, Taurus, 1972.

Orwell, George, 1984, Madrid, Destino, 1978.

Platón, Obras completas. Madrid, Aguilar, 1988. Apología de Sócrates. Critón. Lisis.

Sánchez, Vázquez, Adolfo, Antología de ética. México, UNAM, 3a. parte, pp. 379-523.

Sartre, Jean Paul, La náusea. México, Alianza, 1989.

Trejo, Resendiz, Wonfilio, Antología de ética. México, UNAM, ú. e.

Nietzsche, Friedrich, Más allá del bien y del mal. México, Alianza, 1992.

González, Juliana, El Ethos, destino del hombre. México, Coedición UNAM-FCE, 1996.

Scheler, Max, Elpuesto del hombre en el cosmos. Buenos Aires, Losada, 1976.

-----La idea del hombre y la historia. Buenos Aires, La pleyade, 1972.

Habermas, Junger, El discursofilosófico de la modernidad. Madrid, Taurus, 1989.

Lévi-Strauss, Claude, El pensamiento salvaje. México, FCE, 1980.

From, Erich, Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. México, FCE, 1985.

Marcuse, Herbert, La agresividad de la sociedad industrial avanzada. Madrid, Alianza, 1971.

## 5. PROPUESTA GENERAL DE ACREDITACIÓN

a) Actividades o factores.

Es conveniente que al inicio del curso el profesor determine ante los alumnos el criterio de evaluación, para que haya una constante retroalimentación en el proceso enseñanza-aprendizaje en cada unidad y se analice si se cumplen los propósitos, tanto del programa como del profesor.

También es necesario que, al principio del curso, se aplique un examen diagnóstico para hacer un balance de los conocimientos filosófico-morales con que cuenta el educando, y sentar las bases del nuevo conocimiento que va a adquirir a través del año escolar.

La evaluación se puede llevar a cabo utilizando diversos instrumentos: comprensión de lectura, elaboración de fichas de trabajo, de resumen, debates dirigidos, guías de lectura y elaboración de trabajos intermedios y finales.

La evaluación debe valorar los contenidos, la integración de los conocimientos y la formación crítica del alumno; para lograr esto se requiere que se considere a la evaluación como un proceso guiado por principios y funciones bien delimitadas y con características específicas.

b) Carácter de la actividad.

Las actividades que se señalan tanto en el punto anterior, como en cada unidad, requieren de participación en equipo (corrillos, dramatización, cuestionarios, debates); en grupo (simposio, lluvia de ideas, discusión, panel, entrevista), así como participación individual (resúmenes, investigación documental, lectura e interpretación de textos).

c) Periodicidad.

Las actividades se realizarán de acuerdo a los tiempos marcados en cada unidad.

d) Porcentaje sobre la calificación sugerido.

Exámenes parciales 60%

Participación en clase 20%

Exposición 20%

Total 100%

## 6. PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Ética, contribuye a la construcción del perfil del egresado de la siguiente manera, que el alumno:

- Utilice conceptos claros para discernir los problemas éticos fundamentales.
- Aplique su juicio crítico para que pueda actuar con auténtico sentido de libertad y responsabilidad.
- Ejercite en la vida cotidiana los valores que enaltecen la excelencia de la persona humana.
- Utilice los conceptos éticos, que le permitan distinguir los principios morales de respeto de sí mismo y de los demás.
- Cobre conciencia de los problemas causados por la ausencia de principios morales.

## 7. PERFIL DEL DOCENTE

Características profesionales y académicas que deben reunir los profesores de la asignatura.

- a) Los profesores que impartan la asignatura de Ética deberán haber terminado sus estudios en la carrera de Licenciatura en Filosofía de la UNAM o ser egresado de cualquier institución de enseñanza superior con reconocimiento oficial de estudios.
- b) Haber asistido y aprobado el curso de formación de profesores, así como el examen psicométrico que exige el Sistema de Desarrollo del Personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria.

*b) Planes de clase modelo para las estrategias intuitivas*

MATERIA: ÉTICA UNIDAD: IV AXIOLOGÍA

PLAN DE LA CLASE: Tema: 4.1 CONCEPTO GENERAL DEL VALOR.

Objetivo particular: El alumno captará y asimilará intuitivamente la idea global de valor y su naturaleza abstracta y emotiva.

ORDEN:	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS SUGERIDAS.
<b>APERTURA: 5 min.</b> <b>Intuición y captación de los valores</b>	Introducción por parte del profesor acerca de la intuición filosófica. Contexto de la metodología de la intuición.	
<b>DESARROLLO: 30 min</b> <b>Propiedades esenciales de los valores</b>	El maestro se concentrará en: Idealidad del valor. Utilidad del valor. Bipolaridad del valor. Objetividad del valor.	C) Extraer la idea. E) La estrategia del contraconcepto.
<b>CIERRE: 10 min</b> <b>El valor como una idea trascendental</b>	El profesor hará un esquema entre las diferencias entre la idealidad del valor y su materialidad. Los alumnos harán conclusiones acerca de la esencia del valor en general.	F) Estructuras conceptuales.

**EVALUACIÓN:** Los criterios para evaluar se definirán por medio de los ejercicios en clase, en casa y finalmente, en un ejercicio final que demuestre tanto su habilidad intuitiva como la adquisición y utilización de los conocimientos declarativos.

**Importancia de la Intuición en la construcción de estrategias didácticas**

MATERIA: ÉTICA UNIDAD: IV AXIOLOGÍA

PLAN DE LA CLASE: Tema 4.2 DISTINCIÓN ENTRE VALORES Y BIENES.

Objetivo particular: El alumno comprenderá la primera dicotomía del valor: material/trascendental; y aprenderá primero la estructura de los valores materiales o bienes terrenales.

ORDEN:	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS SUGERIDAS.
<b>APERTURA: 10 min</b> <b>La distinción entre el valor material y el valor trascendental.</b>	El profesor expondrá esta primera distinción con un cuadro comparativo. El alumno distinguirá entre objetos y personas.	
<b>DESARROLLO: 30 min</b> <b>Los valores materiales.</b>	El maestro pedirá a los alumnos que le den un valor a su ropa y a sus objetos que trae consigo. Se jugará brevemente a “atínale al precio”. Se hará una escala decreciente acerca del valor de las cosas.	B) Extraer la idea. D) Escala graduada.
<b>CIERRE: 10 min.</b> <b>¿Cómo valoramos las cosas?</b>	El maestro distinguirá y hará ver que el valor de las cosas se mide, pero no así se mide a las personas.	A) Aterrizar la idea.

EVALUACIÓN: Los criterios para evaluar se definirán por medio de los ejercicios en clase, en casa y finalmente, en un ejercicio final que demuestre tanto su habilidad intuitiva como la adquisición y utilización de los conocimientos declarativos.

MATERIA: ÉTICA UNIDAD: IV AXIOLOGÍA

PLAN DE LA CLASE. Tema 4.5: JERARQUIZACIÓN DE LOS VALORES.

Objetivo particular: El alumno tendrá en cuenta que existen valores elevados llamados principios, que son de construcción más abstracta y que su existencia es la condición para fundamentar valores más concretos. Asimismo con ellos se comienza toda estructuración y clasificación de valores personales.

ORDEN:	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS SUGERIDAS.
<b>APERTURA: 5 min.</b> <b>Los valores supremos</b>	El maestro hará un breve repaso de la clase anterior y expondrá los principales valores cardinales. El alumno intuirá la existencia de los valores supremos.	
<b>DESARROLLO: 30 min.</b> <b>Cuadro de los valores y los principios de la moral.</b>	El maestro hará un cuadro comparativo y jerarquizará los valores poniendo en lo alto los valores trascendentales y sus valores derivados. Los alumnos ejemplificarán con casos.	F) Estructuras conceptuales. G) Estrategia fenomenológica.
<b>CIERRE: 10 min.</b> <b>Ejemplos prácticos de valores.</b>	Los alumnos juzgarán mediante una tarea (ver cierta película) las actitudes y valores de un personaje y lo plasmarán en una breve reseña.	A) Aterrizar la idea. C) Utilizar la idea.

EVALUACIÓN: Los criterios para evaluar se definirán por medio de los ejercicios en clase, en casa y finalmente, en un ejercicio final que demuestre tanto su habilidad intuitiva como la adquisición y utilización de los conocimientos declarativos.

c) Esquema de la unidad IV Axiología

a) Cuarta Unidad: Axiología.

**b) Propósitos:**

El alumno comprenda y demuestre que:

- 1) Los valores morales sólo se dan en actos voluntarios y que sólo el hombre puede dar un juicio sobre la bondad o maldad acerca de ellos.
- 2) El valor moral es universal, es decir, que la acción humana puede ser en un momento individual, pero en cualquier situación o circunstancia debe alcanzar una aprobación general.
- 3) El valor moral implica obligación, realización y perfección del ser humano, para ser mejor cada día en el cumplimiento de sus deberes.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
8	4.1. Concepto y definición de valor.	Se aconseja profundizar en estos temas ya que son un punto central en el desarrollo de la personalidad del individuo.	El descubrimiento y conocimiento de los contenidos de esta unidad podrán ser llevados a cabo con la interacción del maestro, alumno y medio social, a través de las siguientes técnicas:	1
	4.2. Distinción entre valores y bienes.		4.1. Lluvia de ideas.	2
	4.3. Posturas frente al problema del valor.	4.1. Se comprenderá el concepto y la definición de valor.	4.2. Investigación de textos alusivos al tema.	3
	4.4. Características de los valores.	4.2. Se diferenciará el valor y los bienes.	4.3. Discusión dirigida.	4
	4.5. Jerarquía de los valores.	4.3. Se discutirán diversas posturas acerca del valor.	4.4. Exposición grupal.	5
	4.6. Importancia de los valores en la vida humana.	4.4. Se presentarán las principales características de los valores y su relación con las diversas posturas axiológicas.	4.5. y 4.6. Entrevista extra-aula.	6
		4.5. Se elaborará un cuadro de valores.		7
		4.6. Se determinará la importancia de los valores en la vida del hombre.		8

**c) Bibliografía:**

1. Aristóteles, *Obras completas*. Madrid, Aguilar, 1988. Ética a Nicómaco. (Libro X).
2. Escobar Valenzuela, Gustavo, *Ética*. México, McGraw-Hill. (pp. 84-106).
3. Fagothey, A., *Ética (teoría y aplicación)*. México, Interamericana, ú. e. (Caps. V y VI).
4. Frankena, W., *Ética*. México, UTEHA, ú. e. (Caps. IV y V).
5. Gutiérrez Saenz, Raúl, *Introducción a la ética*. México, Esfinge, ú. e. (Caps. XV-XVIII).
6. Larroyo, Francisco, *Los principios de la ética social*. México, Porrúa, ú. e. (Cap. II).
7. Rodríguez Lozano et al., *Ética*. México, Alhambra, ú. e. (Unidad IV).
8. Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética*. México, Grijalbo, ú. e. (Caps. VI y VII).

## BIBLIOGRAFÍA

1. ALTHUSSER, L. (1970) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México. Quinto Sol. 1985.
2. APPLE, M. (1982) *Educación y poder*. Barcelona. Paidós. 1987.
3. ARISTÓTELES. *Ética Nicomaquea. Política*. Tr. Antonio Gómez. México. Porrúa. 2009.
4. ARPINI, A. y DUFOUR, A. (1988) *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*. Buenos Aires. El Ateneo. 1988.
5. ARRIARÁN, S. y BEUCHOT, M. (1999) *Virtudes, valores y educación moral contra el paradigma neoliberal*. México. UPN. 1999.
6. BERGSON, H. (1969) *Introducción a la Metafísica*. México. UNAM. 1970.
7. BEUCHOT, M. y PRIMERO, L. (2003) *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México. Ed. Primero. 2003.
8. BUNGE, M. (1967) *Intuición y ciencia*. Buenos Aires. UBA. 1972.
9. DAVIDOFF, L. (1987) *Introducción a la psicología*. México. McGrawHill. 2005.
10. DESCARTES, R. (1601) *Discurso del Método*. Barcelona. RBA. 1994.
11. DÍAZ BARRIGA, Á. (1997) *Didáctica y currículum*. México. Paidós. 1998.
12. DIAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (1997) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. McGraw-Hill. 1998.
13. DÍAZ BARRIGA, F. *Enseñanza situada. Vínculos entre la escuela y la vida*. México. McGraw-Hill. 2006.
14. DURKHEIM, E. (1924) *Educación y sociología*. México. Colofón. 1996.
15. EDWARDS, D y MERCER, N. (1987) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós. 1994.
16. ESCOBAR, G. *Ética. Introducción a su problemática y a su historia*. México. McGraw-Hill. 2010.
17. ESPINOZA, M. et al. *Iniciación a la ética*. México. Torres Asociados. 2011.
18. ESTEVEZ, E. (2002) *Enseñar a aprender. Estrategias Cognitivas*. México. Paidós. 2010.
19. FEYERABEND, Paul. (1975) *Tratado contra el método*. Madrid. Tecnos. 2010.
20. FOUCAULT, M. (1966) *Las palabras y las cosas*. México. Siglo XXI. 2010.
21. FRONDIZI, R. (1958) *¿Qué son los valores?* México. F.C.E. 2000.
22. GARDNER, H. (1991) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós. 1993.
23. GIROUX, H. (1988) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós. 1990.
24. GUTIÉRREZ SÁENZ, R. (1968) *Introducción a la Ética*. México. Esfinge. 1979.
25. HERNÁNDEZ, G. (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós. 2012.
26. HILGARD, E. y BOWER, G. (1949) *Teorías del aprendizaje*. México. Trillas. 1977.
27. HOGARTH, R. (2001). *Educación la intuición*. Barcelona. Paidós. 2002.
28. HUME, D. (1748) *Investigación sobre el entendimiento humano*. México. Gernika. 2000.

29. HUME, D. (1751) *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid. Alianza. 2006.
30. HUSSERL, E. (1901) *Investigaciones Lógicas*. Madrid. Alianza. 2009. (2 tomos).
31. HUSSERL, E. (1913) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México. F.C.E. 1953.
32. HUSSERL, E. (1929) *Lógica formal y lógica trascendental*. Tr. Luis Villoro. México. UNAM. 1962.
33. HUSSERL, E. (1952) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, T. II. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México. F.C.E. 2005.
34. HUSSERL, E. (1956) *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires. Ed. Caronte. 2009.
35. HUSSERL, E. (1962) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. México. Folios. 1984.
36. JUNG, C.G. (1921) *Tipos psicológicos*. Buenos Aires. Sudamericana. 2003.
37. KANT, I. (1803) *Escritos sobre Pedagogía*. Madrid. Akal. 2006.
38. KANT, I. (1787) *Crítica de la Razón Pura*. Tr. Pedro Ribas. Madrid. Alfaguara. 2004.
39. KOYRÉ, A. (1973) *Estudios de historia del pensamiento científico*. México. Siglo XXI. 1984.
40. KUHN, T. (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*. México. F.C.E. 2006.
41. LANDESMAN, M. Comp. (1988) *Currículum, racionalidad y conocimiento*. México. Universidad Autónoma de Sinaloa. 1990.
42. LEVINÁS, E. (1962) *La teoría fenomenológica de la intuición*. Salamanca. Sígueme. 2004.
43. MANDOLINI, R. *La psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires. Ciordia. 1988.
44. NÉRICI, I. (1980) *Metodología de la enseñanza*. México. Kapelusz Mexicana. 1990.
45. NIETO GIL, J. (2004) *Estrategias para mejorar la práctica docente*. Madrid. CCS. 2004.
46. OCDE. (1990) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona. Paidós. 1991.
47. OBIOLS, G. (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires. Del Zorzal. 2008.
48. PANSZA, Margarita, et. al. (1986) *Fundamentación de la didáctica*. México. Gernika. 2011.
49. PANSZA, Margarita, et. al. (1986-2) *Operatividad de la didáctica*. México. Gernika. 2009.
50. PESTALOZZI, J. (1826) *El canto del cisne*. Barcelona. Laertes. 2003.
51. PIAGET, J. (1959) *La formación del símbolo en el niño*. México. F.C.E. 1980.
52. PIAGET, J. (1964) *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Ariel. 1990.
53. PIAGET, J. (1967) *Psicología de la inteligencia*. Barcelona. Crítica. 1999.
54. PIAGET, J. (1969) *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Crítica. 2001.
55. PIAGET, J. (1965) *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona. Península. 1970.
56. PIAGET, J. (1975) *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid. Siglo XXI. 1990.
57. PLATÓN. *Diálogos. Varios Volúmenes*. Madrid. Ed. Gredos. 2000.
58. PUIGGRÓS, A. (1980) *Imperialismo y educación en América Latina*. México. Paidós. 1994.

59. RAND, T. (2008) *Intuition as Evidence in Philosophical Analysis: Taking Connectionism Seriously*. Tesis doctoral. Canadá. Toronto University. No editada.
60. REYES PÉREZ, M. I. (2004) *Formación de profesores universitarios. Un diagnóstico de necesidades*. México. UABC. 2004.
61. RODRÍGUEZ, M. (1997) *El pensamiento creativo integral*. México. McGraw-Hill. 1997.
62. RUYER, R. *Filosofía del valor*. México. F.C.E. 1969.
63. SALMERÓN, F. *Enseñanza y Filosofía*. Cuadernos de la Gaceta #76. México. F.C.E. 1991.
64. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1969) *Ética*. México. Grijalbo. 1989.
65. SANTIAGO DE TORRES, J. et al. *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid. McGraw-Hill. 1999.
66. SANTROCK, J. (2003) *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. México. McGraw Hill. 2004.
67. SCHELER, M. *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid. Caparrós. 2000.
68. STUART MILL, J. (1863) *El Utilitarismo*. Madrid. Alianza. 2005.
69. TOVAR, R. & SERNA, G. (2010) *332 Estrategias para educar por competencias*. México. Trillas. 2011.
70. VARGAS LOZANO, G. et. al. (2011) *La situación de la filosofía en la educación media superior*. México. Torres y Asociados. 2012.
71. VILLORO, L. (1982) *Crear, saber, conocer*. México. Siglo XXI. 2008.
72. XIRAU, J. (1964) *Introducción a la historia de la filosofía*. México. UNAM. 1989.