



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**El viaje filosófico.**

**Una propuesta didáctica para el curso del bachillerato.**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA

GEMA GÓNGORA JARAMILLO

TUTOR:

DR. MAURICIO HARDIE BEUCHOT PUENTE

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS (UNAM)

MÉXICO, D.F., FEBRERO 2014.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

## Índice

<b>Prólogo</b> .....	4
<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo I. La enseñanza de la Filosofía en el bachillerato</b>	
<b>Universitario</b> .....	8
1.1. El modelo educativo del CCH.....	8
1.2. La enseñanza filosófica en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	24
1.3. La hermenéutica como propuesta filosófica y pedagógica: un posible camino.....	29
<b>Capítulo II. Propuesta didáctica para la enseñanza de la Filosofía</b> .....	52
2.1. Las disciplinas filosóficas dentro del Programa de Estudios del CCH.....	52
2.2. Formulación de objetivos y esbozo de contenidos.....	55
2.3. Organización y desglose de contenidos y formulación de objetivos particulares.....	58
2.4. Selección y desarrollo de estrategias didácticas.....	63
2.5. Formulación del sistema de evaluación del aprendizaje.....	71
<b>Capítulo III. Secuencias didácticas para el curso de Filosofía I</b> .....	81
Unidad I. El viaje filosófico.....	83
Unidad II. Macrocosmos-microcosmos.....	97
Unidad III. Pensamiento mítico mágico religioso: el universo simbólico del ser humano.....	116
Unidad IV. Pensamiento científico y argumentación.....	136
<b>Capítulo IV. Secuencias didácticas para el curso de Filosofía II</b> .....	161
Unidad I. ¿Qué es el ser humano?.....	164
Unidad II. La morada del ser humano.....	177

Unidad III. El sentido ético de la vida.....	191
Unidad IV. Prolegómenos estéticos.....	202
<b>Rúbricas de evaluación.....</b>	<b>208</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>212</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>217</b>

## Prólogo

*Un viaje filosófico* es el título de la presente propuesta didáctica, que plantea una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, cuyo objetivo principal es valorar diferentes formas de desarrollar el quehacer filosófico en el Nivel Medio Superior, más concretamente en el contexto de enseñanza-aprendizaje del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El título parte de la idea de que la Filosofía es ante todo un viaje que nace en el pensamiento humano y que trastoca las diferentes dimensiones que configuran a las personas en su forma de ser y estar en el mundo.

Desde esta perspectiva, el estudiante universitario inicia un viaje cuando comienza el ciclo escolar. ¿Qué tipo de viaje es éste? El que parte del pensamiento y termina en la acción; el que va hacia el mundo y termina en uno mismo; el que destruye y construye al mismo tiempo; el que se desdobra para mirarse a sí mismo.

El único viaje posible es el que verdaderamente se experimenta. No existen recetas para viajar, pues en cada uno de los recorridos se presentan una serie de indeterminaciones en las que manifestamos nuestros aciertos y errores, por las que nos ponemos a prueba, por las que logramos conocernos cada vez más. De eso se trata comenzar un viaje filosófico, de que los alumnos exploren el mundo y se exploren a través del pensamiento y la reflexión.

Es importante resaltar que no sólo es el alumno el que debe enfrentarse a dicho viaje, pues el maestro es también parte de la embarcación. Aunque lleve un largo camino adelantado, cada vez que inicia un ciclo escolar se presenta un nuevo recorrido, una nueva experiencia, un nuevo reto.

*El viaje filosófico* es el resultado de la experiencia colectiva sobre la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía, que ha tenido lugar, en primera instancia, durante los dos años de la Maestría en Docencia a Nivel Medio Superior (MADEMS), y posteriormente en mi experiencia docente de cinco años en el CCH-Sur. Esta es la razón por la que el trabajo aquí presentado es la combinación entre teoría y práctica.

Al inicio del viaje, recién egresada de la MADEMS, creía que mi formación teórica, mis lecturas, y mi escasa experiencia docente, serían suficientes para

desarrollar una propuesta didáctica sobre la enseñanza de la Filosofía. Sin embargo, a medida que avanzaba en este viaje, y con la ayuda de alumnos y colegas, me percaté de que el centro de la experiencia no estaba en lo que yo pudiera enseñar, sino en lo que los alumnos pudieran aprender, es decir del propio viaje que los alumnos experimentan cada vez que comienzan un curso.

Por eso quiero agradecer infinitamente a todos mis alumnos, que pusieron a prueba mis ideas filosóficas y pedagógicas, mis estrategias didácticas y mis materiales de trabajo, que me mostraron lo más vivo de la filosofía, y lo más creativo del pensamiento humano. Agradezco también a mis colegas, que han sido generosos al compartir sus experiencias conmigo, y que han tenido la paciencia de escuchar y contribuir con sus valiosos aportes a esta propuesta didáctica.

Sin embargo no hubiera sido posible comenzar sin la valiosa ayuda que me ofrecieron en todo momento mis profesores y compañeros de la maestría. Agradezco profundamente la paciencia y los aportes de cada uno de ellos, principalmente a mis profesoras Martha Diana Bosco Hernández, Susana Ortega Pierres, y Carmen Calderón Nava, porque con su enseñanza han sembrado en mí un profundo amor por la docencia, y un gran respeto a los alumnos. De igual manera agradezco a mi profesor y asesor Mauricio Beuchot Puente, del que pude comprender que lo más importante de la hermenéutica es su profunda fuerza educativa y dialogante, así como su sentido ético.

También agradezco a mis compañeros de aula Jorge Aron García Figueroa y Armando Rubí Velasco con quienes analicé, reflexioné y compartí una gran parte de las ideas que ahora se expresan en esta propuesta. Una dedicatoria especial a mi compañero de vida, David Munguía Salazar, con el que he podido construir muchas de las estrategias didácticas y de los principios teóricos que ahora se ven reflejados en esta tesis, y que sin su valiosa colaboración no hubiera sido posible.

Finalmente quiero agradecer a la UNAM, que no sólo me ha albergado como estudiante, sino que me ha permitido gran parte de mi desarrollo académico y laboral. Más concretamente, agradezco al CCH, que me dio todas las facilidades para que este proyecto docente se llevara a cabo.

## Introducción

La propuesta didáctica, que aquí se presenta, parte del cimiento teórico (fundamentado en el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades) que propone al alumno como centro de la experiencia educativa a través de la apropiación y desarrollo de tres tipos de aprendizaje: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y, *aprender a ser*.

Dicha propuesta está dirigida a docentes del área de Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades, aunque también puede ser utilizada por docentes de otros sistemas de enseñanza del Nivel Medio Superior que compartan la perspectiva hermenéutica como fundamento teórico y práctico en su experiencia docente, o que simplemente estén buscando materiales didácticos o estrategias de enseñanza-aprendizaje en el campo de la Filosofía.

*El viaje filosófico* se compone de cuatro capítulos: en el primero se desarrolla el basamento filosófico-pedagógico de la propuesta; en el segundo la instrumentación didáctica; en el tercero se proponen 10 secuencias didácticas, que abarcan el curso de Filosofía I; y finalmente en el cuarto, once secuencias correspondientes a Filosofía II.

El basamento filosófico-pedagógico explica, en primer lugar y en líneas generales, el modelo educativo del CCH, la enseñanza filosófica a partir de dicho modelo y, la importancia de la hermenéutica como propuesta filosófica y pedagógica para el Nivel Medio Superior.

En la instrumentación didáctica se proponen los diferentes pasos que deben llevarse a cabo en la organización de un *plan de clase* que lleven a cabo los docentes a partir de los Programas de Estudio. Este capítulo puede servir como ejemplo práctico para comprender cada uno de los aspectos que regularmente se contemplan en esta fase del trabajo docente, a saber, la búsqueda de temáticas que sean acordes con los aprendizajes, las estrategias didácticas que pueden utilizarse en la enseñanza filosófica, las formas de evaluación, el uso de recursos didácticos, entre otros.

Las secuencias didácticas de los capítulos III y IV están planificadas para ser utilizadas según las necesidades de cada profesor, pueden aplicarse en conjunto, ya que cubren la totalidad de los Programas de Estudio, o ser

utilizadas parcialmente, ya sea para cubrir un aprendizaje o una temática en específico.

Las secuencias están organizadas a partir de unidades de aprendizaje. Al comienzo de cada unidad se encuentra una introducción donde explica el porqué de cada una de las secuencias que ahí se presentan, los propósitos de la unidad y la forma de evaluación. Al final de la unidad se exponen las referencias bibliográficas para docentes y alumnos.

Cada secuencia parte de un cuadro explicativo donde se señalan los objetivos en particular, las actividades a realizar, el tiempo contemplado, los aprendizajes que se pueden desarrollar, y las disciplinas filosóficas que abarcan.

Las secuencias se dividen en una o varias sesiones según los aprendizajes y temáticas a desarrollar. En cada sesión se contemplan, el inicio, desarrollo y cierre de clase, así como las tareas sugeridas.

Algunas de las estrategias didácticas contempladas en las secuencias que aquí se exponen se apoyan en recursos multimedia que se fueron realizando a lo largo de los ciclos escolares y que se incluyen en un C.D como parte de esta propuesta.

Al final del capitulado se encuentra una serie de rúbricas de evaluación que podrán ser utilizadas para este fin, y que se sugieren al inicio de cada unidad.



# Capítulo I. La enseñanza de la Filosofía en el bachillerato universitario.

## 1.1. El modelo educativo del CCH.

Es una idea común el considerar que el simple dominio de nuestra disciplina nos faculta también para ejercer a cabalidad el trabajo docente, sobre todo cuando asumimos la educación desde una perspectiva tradicional donde lo más importante es la acumulación de saberes, y no que el alumno construya entornos de aprendizajes para la vida.

Desde esta perspectiva, la figura del profesor se convierte en el centro de la experiencia educativa misma y el alumno pasa a un segundo término convirtiéndose en un simple receptor de conocimientos.

Sin embargo, cuando nos enfrentamos a un cambio de concepción educativa donde el estudiante es considerado el protagonista de su propio aprendizaje, la idea del profesional erudito que ejerce la docencia, exclusivamente porque tiene una formación profesional requerida, queda en cuestionamiento. Esta experiencia es descrita por A. Brockbank y I. McGill:

En los primeros años de ejercicio docente en la enseñanza superior, adopté un modelo de enseñanza del que no era del todo consciente. Podría denominarlo clase magistral, pero poco más. Sin embargo, si pudiera haberme salido de él hubiera podido explicar las características del modelo. Pero en aquella época no me percaté ni podía percatarme del procedimiento, por no hablar de entender que lo que yo modelaba como procedimiento era el procedimiento; me limité a hacerlo y eso fue todo. Ahora cuando miro en retrospectiva con cierta turbación, me doy cuenta de que adopté lo que prevalecía a mí alrededor, sino lo que yo mismo había experimentado en la universidad y lo que había visto que constituía la norma en la institución en la que estaba trabajando. No me cuestioné la clase magistral en cuanto modelo apropiado para lo que deseaba conseguir.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A. Brockbank y I. McGill, *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Morata, Madrid 2008, pág. 78.

Esto sucede con muchos profesionales que viven sus primeras experiencias áulicas en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, el profesor puede sentirse preparado para impartir su disciplina, incluso puede llegar a tener algunas estrategias de enseñanza o métodos de aprendizaje. Pero, cuando hay una toma de conciencia del reto que implica una enseñanza que propone al alumno como el constructor de su aprendizaje en un horizonte práctico y significativo, se comprende que:

La profesión de enseñar es una labor apasionante pero al mismo tiempo compleja y exigente, pues para desempeñarla con éxito se necesitan múltiples y variadas competencias profesionales y personales que incluyen conocimientos pedagógicos y teóricos sobre la materia que se imparte, pero también recursos *parapedagógicos*, entre los que destaca una actitud de compromiso moral y de equilibrio emocional, ya que la meta es formar personas, objetivo de gran trascendencia en la creación de una sociedad más justa, pacífica y solidaria. <sup>2</sup>

Es un proceso largo de entender, principalmente porque los maestros también nos hemos educado bajo un sistema tradicional que coloca en el centro de la experiencia educativa la enseñanza de contenidos y no el aprendizaje como proceso.

Entender el significado de este cambio de concepción nos pone en camino de una práctica profesional más comprometida con las necesidades educativas de la actualidad.

En este contexto nació el CCH el 26 de enero de 1971, perfilándose así como un nuevo proyecto de bachillerato que, en palabras de el doctor Pablo González Casanova, nació como la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio del enciclopedismo en el ámbito educativo, poniendo como centro del proceso de aprendizaje al alumno y al docente como un facilitador o guía del trabajo formativo. <sup>3</sup>

Bajo la perspectiva de una educación tradicional, el estudiante es considerado como un *vehículo* o *medio* por el que transitan diversas asignaturas que debe aprender. El fin es el currículum; el programa de estudios

---

<sup>2</sup> Joan Vaello Orts, *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre <<aulas>>turbulentas*, Graos, Barcelona 2009, pág. 9.

<sup>3</sup> *Gaceta UNAM*, Tercera Época. Vol. II (Número extraordinario) Ciudad Universitaria 1 de Febrero de 1971, pág. 33.

que hay que seguir. Bajo este contexto el profesor se preocupa más por cumplir los requerimientos del programa y menos por las necesidades reales de los alumnos y por su propia formación para responder a este tipo de requerimientos.

En cambio, cuando el centro y el sujeto de la educación es el estudiante, los contenidos educativos vertidos por el profesor se vuelven un vehículo eficaz para su desarrollo integral. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza filosófica, “Ya no se busca que los estudiantes se entusiasmen por la filosofía, sino que la propia filosofía entusiasme a los estudiantes.”<sup>4</sup> Es decir, se trata de que la filosofía se transforme en una herramienta práctica y significativa para el aprendizaje del alumno.

De la misma manera que se enfatiza el hecho de que el profesor no es el centro de la actividad educativa, el sentido de la enseñanza se reorienta, el docente ya no se preocupa de lo que va a decir y el cómo lo hará, sino de construir verdaderos escenarios propicios para el aprendizaje significativo del estudiante.

El modelo educativo del CCH propone, por tanto, que los objetivos generales de cada materia estén vinculados a los aprendizajes y no a los contenidos o temáticas que quedan subordinados en gran parte a la libertad de cátedra del docente y a las necesidades educativas de los estudiantes.

En este contexto lo más importante no es la transmisión de conocimientos sino la formación intelectual, ética y social que contribuye a la participación reflexiva y consciente de los alumnos en la cultura de nuestro tiempo y nuestro país.<sup>5</sup>

En el CCH el aprendizaje se concibe desde tres orientaciones: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*. Se busca que estos tres tipos de aprendizaje interactúen constantemente y formen de manera integral a los alumnos.

---

<sup>4</sup> José María Calvo, *Educación y filosofía en el aula*, Paidós, Barcelona 1994, pág. 28

<sup>5</sup> *Plan de estudios* pág. 35.

## Aprender a aprender

El primero de nuestros aprendizajes contempla, no sólo que el alumno sepa sino, “que sepa que sabe y por qué sabe, es decir, que sea capaz de dar cuenta de las razones y de la validez de su conocimiento y de los procesos de aprendizaje a través de los cuales lo adquiere, en un nivel adecuado a su edad y al ciclo intermedio que cursa.”<sup>6</sup> A esta toma de conciencia del proceso de aprendizaje se le conoce también como *metacognición*, es decir el discernimiento sobre la propia *cognición*, la capacidad que tenemos de autorregular el aprendizaje.

Aprendemos a aprender cuando nos volvemos personas más estratégicas a la hora de construir entornos de conocimientos a partir de la planificación de las actividades, el control del procedimiento intelectual, y la evaluación de los resultados. En el Plan de Estudios del Colegio aprender a aprender significa “la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos congruente con la edad de los alumnos y, por ende, relativa.”<sup>7</sup>

Bajo el modelo de una educación tradicional, el conocimiento es visto como algo estático, más cercano a un objeto que a un proceso; un objeto de pertenencia exclusiva del docente, el cual se encarga de transmitirlo a las nuevas generaciones. Sin embargo, cuando pensamos el conocimiento como una construcción dinámica, viva y de largo aliento, complejizamos por completo su propia definición.

Es el estudiante el que construye su propio conocimiento con las herramientas que adquiere durante todo su periodo formativo, tanto formal como informal. Así pues, el conocimiento es un proceso activo que no se obtiene, sino que se construye; y lo más importante, aunque se construya en colectivo cada persona es responsable de llevar a cabo este proceso más allá de la ayuda que pueda obtener del personal capacitado y de sus pares.

Bajo este contexto son pocos los aprendizajes que se pueden obtener de forma inmediata, casi siempre los relacionados a un contenido mínimo que queda guardado en la memoria y que si no se utiliza de forma constante se

---

<sup>6</sup> *Ibíd.* pág. 36.

<sup>7</sup> *Ibíd.* pág. 38.

pierde. Para Ausubel, el aprendizaje es un proceso largo y continuo que implica una reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva.<sup>8</sup> Aprender, por tanto, no significa sólo introducir nuevos elementos sino generar un movimiento interno que a su vez posibilita una transformación que influye en todos los aspectos de pensamiento y posiblemente de acción a partir de esa situación motora.

Se entiende entonces que el aprender es como formarse en un gimnasio, nadie lo podrá hacer por nosotros, es un proceso largo en el que se toma conciencia de lo que somos y lo que queremos ser. Así como el atleta se apropia de su cuerpo y sus beneficios, el alumno activo se apropia de sus capacidades mentales y emotivas para construirse como una persona en el mundo. Este es el sentido último de la metacognición; generar una conciencia activa de las necesidades de aprendizaje, así como de su procedimiento.

Pero generar esta conciencia precisa a su vez del manejo constante de diferentes herramientas intelectuales que sólo se desarrollan tras una práctica constante y una dirección efectiva por parte del docente. *Aprender a hacer* y *aprender a ser* son actividades que generan las condiciones de posibilidad de la metacognición, de ahí que esos tres tipos de aprendizaje estén íntimamente vinculados.

### **Aprender a hacer**

Aprender a hacer es la aplicación práctica y operativa del conocimiento en situaciones determinadas. “Se refiere, en primera instancia, a la adquisición de habilidades, supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase.”<sup>9</sup> En este contexto el llamado *aprendizaje basado en competencias (ABC)* ha clasificado una gran diversidad de acciones intelectuales, anímicas, sociales y culturales que al desplegarse generan mayores condiciones para el desarrollo del aprendizaje práctico. A estas habilidades se les llaman competencias genéricas o transversales porque transitan todas las disciplinas y las optimizan. En la universidad de Deusto estas competencias se dividen en

---

<sup>8</sup> Frida Díaz- Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, México 2002, pág. 35.

<sup>9</sup> *Plan de estudios* pág. 39.

instrumentales, interpersonales y sistemáticas. Las primeras son parte de procesos cognitivos, metodológicos, tecnológicos y lingüísticos. Las segundas tienen que ver con las relaciones sociales que el alumno establecerá a lo largo de la vida, no sólo escolar, sino profesional y cotidiana. Estas competencias se refieren a las situaciones individuales y sociales. Las competencias sistemáticas se enfocan en la capacidad de organizar, crear y liderar, así que son un componente fundamental para el desarrollo personal y social del alumno.

En el contexto del CCH, los últimos dos tipos de competencia estarían más cercanas al *aprendizaje de ser*, como lo veremos más adelante. Por el momento sólo destacaremos las instrumentales, ya que estas herramientas son básicas en la construcción de entornos prácticos de aprendizaje, sobre todo en el campo de la filosofía, ya que las disciplinas filosóficas desarrollan notablemente los diferentes tipos de pensamiento que son parte de las habilidades cognitivas y que cumplen diversas funciones que orientan no sólo el trabajo cognitivo sino el accionar humano.

Estas competencias son:

*Pensamiento analítico.* Es el comportamiento mental que permite distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Es el pensamiento del detalle, de la precisión, de la enumeración y de la diferencia.<sup>10</sup> Eduardo Nicol propone este tipo de pensamiento como la actividad más importante del oficio del filosofar, “implica la capacidad de articular las ideas; de establecer conexiones; de dar la prominencia a las principales; en suma de ir en cada caso al meollo del asunto.”<sup>11</sup>

*Pensamiento sistemático.* Permite organizar e integrar componentes interrelacionados para formar un todo. Comprender y afrontar la realidad mediante patrones globales.<sup>12</sup> Este tipo de pensamiento es fundamental para el quehacer filosófico, ya que el sentido último de la filosofía es crear formas de

---

<sup>10</sup> Aurelio Villa y Manuel Poblete (directores), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Ediciones Mensajero, Bilbao 2007, pág. 64.

<sup>11</sup> Nicol, Eduardo. "Del oficio" en *Boletín Filosofía y Letras*, No.1, Sep-Oct 1994, UNAM, México. págs. 28-32.

<sup>12</sup> Aurelio Villa y Manuel Poblete, op.cit., pág.72.

interpretar la realidad que tiendan a la universalidad, a una visión sistémica de las cosas.

*Pensamiento crítico.* Implica poner en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de pensar y actuar y, con base a ese cuestionamiento, estar preparado para pensar y actuar de forma diferente.<sup>13</sup> La filosofía parte de la interrogación, su propósito principal es poner en *epojé*, en suspenso, el juicio cotidiano que tenemos de las cosas. “Filósofo es el hombre que adopta la duda metódica como profesión de vida”<sup>14</sup>

*Pensamiento reflexivo.* Facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de un problema o de alguna tarea, mediante este comportamiento mental nos damos cuenta de cómo estamos pensando y concientizamos algunas claves de nuestro modo de afrontar la realidad.<sup>15</sup> El término reflexión también se entiende como la actitud para detenerse en el pensamiento, para circundarlo. Brockbank y McGill destacan entre los requisitos clave de la reflexión los siguientes elementos:

- Diálogo. Para los autores no cualquier diálogo propicia la reflexión, sólo aquel que compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo. Sobre este punto nos extenderemos en el apartado de hermenéutica.
- Procedimiento. Es el modo que se detiene en la forma como se hace una tarea y no la tarea misma. “Cuando hacemos explícito el procedimiento con el que estamos trabajando, en vez de la tarea que estamos desarrollando, comenzamos a explicar de qué forma estamos trabajando.”<sup>16</sup>
- Modelado. Es todo lo que hacemos con relación a la situación de enseñanza aprendizaje que conforma un ejemplo de procedimiento a seguir en nuestros alumnos. Desde los actos más conscientes como la enunciación de los contenidos, hasta una serie de cosas que ocurren y quedan ocultas en el aula, pero que los estudiantes imitan. En este contexto, “el profesor refuerza la posibilidad de que el alumno participe en la práctica reflexiva cuando modela intencionalmente su

---

<sup>13</sup> *Ibíd.* pág. 76.

<sup>14</sup> Nicol, Eduardo, "Del oficio" pág. 28.

<sup>15</sup> Aurelio Villa y Manuel Poblete, *op.cit.*, pág. 94.

<sup>16</sup> A. Brockbank y I. McGill, *op.cit.*, pág.78.

procedimiento.<sup>17</sup> Si el propio profesor es consciente de su práctica educativa se forma una idea de la misma que influirá en su capacidad de reflexión. Al igual que el alumno de la suya.

- Postura personal. Se refiere a las posiciones que cada persona toma en la vida. Para Salmon esta tiene dos dimensiones: la primera relacionada con el contenido de lo aprendido, cómo se aprende; y la segunda con el contexto que los profesores y alumnos aportan al procedimiento, cómo se participa.

*Pensamiento lógico.* Configura los procesos más significativos del conocimiento, a través de la organización de procesos racionales, y permite, identificar, definir, analizar, clasificar e inferir. Requiere que se proceda de manera razonada y suficientemente argumentada.<sup>18</sup>

*Pensamiento analógico.* Establece relaciones de semejanza o similitud entre cosas distintas. Se utiliza principalmente para ejemplificar, interrelacionar y transformar ideas, percepciones y conceptos.<sup>19</sup>

Para Mauricio Beuchot la analogía tiene también una relación directa con la *phronesis* o *prudencia*, en este caso se le puede caracterizar como el pensamiento mesurado, identificado también con el justo medio aristotélico, que rompe con planteamientos que tienden a la univocidad o equivocidad. Estos términos serán explicados con mayor profundidad en el apartado sobre hermenéutica.

*Pensamiento práctico.* Facilita seleccionar el curso de acción más apropiado, ateniendo a la información disponible y a establecer el proceso a seguir para alcanzar los objetivos con eficacia y eficiencia. Es el modo de pensar dirigido a la acción.<sup>20</sup>

*Pensamiento deliberativo.* Considera los pros y contras de nuestras decisiones antes de adoptarlas y examina la razón o sinrazón de los puntos de vista antes de emitir un juicio.<sup>21</sup>

---

<sup>17</sup> *Ibíd.* pág. 80.

<sup>18</sup> Aurelio Villa y Manuel Poblete, pág. 98.

<sup>19</sup> *Ibíd.* pág.107.

<sup>20</sup> *Ibíd.* pág.114.

<sup>21</sup> *Ibíd.* pág.120.



Tanto el pensamiento práctico, como el pensamiento deliberativo, crean condiciones mentales propicias para el desarrollo de cualidades éticas y parámetros de acción más adecuados en nuestra forma cotidiana de desarrollarnos con los demás.

*Pensamiento colegiado.* Es el comportamiento mental que se construye junto con otras personas, considerando las manifestaciones provenientes de los integrantes del colectivo para responder de forma comprometida y solidaria.<sup>22</sup>

*Pensamiento creativo.* Es la facultad de crear. El comportamiento mental que genera procesos de búsqueda y descubrimiento de soluciones nuevas e inhabituales, pero con sentido, en los distintos ámbitos de la vida.<sup>23</sup> Según los estudios de Guilford, las características más notables de la creatividad son:

- Fluidez, “Es la capacidad para generar gran cantidad de ideas, relacionarlas entre ellas y saber expresarlas.”<sup>24</sup>
- Sensibilidad, “Se refiere a la capacidad que poseen las personas creativas para descubrir diferencias, dificultades e imperfecciones. Estas personas tienen, además, una actitud receptiva ante el mundo y ante los problemas de los demás.”<sup>25</sup>
- Originalidad, “Es la aptitud para producir respuestas ingeniosas o novedosas, descubrimientos o asociaciones singulares, de uno mismo.”<sup>26</sup>
- Flexibilidad, “Es la capacidad de buscar la solución en campos distintos, cambiar, replantearse o reinterpretar ideas y situaciones.”<sup>27</sup>
- Elaboración, “Es la aptitud para desarrollar, ampliar o trabajar al detalle las ideas, con el propósito de completar, matizar, mejorar y acabar la tarea iniciada.”<sup>28</sup>
- Redefinición. “Es la capacidad de transformar o reestructurar percepciones, conceptos o cosas, encontrar nuevos usos y puntos de vista en los objetos, en las ideas o en las personas, cambiando de

---

<sup>22</sup> *Ibíd.* pág. 128.

<sup>23</sup> *Ibíd.* pág. 87.

<sup>24</sup> Pep Alsina, Maravilla Díaz, Andrea Giráldez, Gotzon Ibarretxe, *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*, Graó, Barcelona 2009, pág. 24.

<sup>25</sup> *Ibíd.* pág. 24.

<sup>26</sup> *Ibíd.*

<sup>27</sup> *Ibíd.* pág. 25.

<sup>28</sup> *Ibíd.*

sentido o de orden, de eficacia, de forma que sirvan o se conviertan en cosa distinta.”<sup>29</sup>

Ya Aristóteles apuntaba a la literatura como un ámbito más filosófico que la historia, pues decía que mientras la segunda habla de lo que fue, la primera trata de lo que puede ser, de lo que aún no siendo verdad, puede ser verosímil. El pensamiento creativo, que se desarrolla principalmente en la estética y el arte, apunta a ese concepto que sin llegar a ser verdadero, vive en el ámbito de lo posible: lo verosímil.

A demás de las habilidades de pensamiento que se buscan desarrollar en el *aprender a hacer* y, en la propia actividad filosófica, se destacan dos de no menor importancia: saber comunicarse verbalmente y saber escribir. Con estas habilidades se busca, “Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios, adaptándose a las características de la situación y la audiencia y para lograr la comprensión y adhesión.”<sup>30</sup>

Sin embargo, ampliar y refinar el lenguaje no sólo es una facultad necesaria para tener mayor claridad y coherencia en el trabajo intelectual, en realidad va más allá de este modesto propósito, pues el lenguaje es ante todo experiencia del mundo. Ya desde la filosofía antigua la palabra o *logos*, como también se le conoce, queda profundamente relacionada con el pensamiento y con una comunidad de sentido que nos remite al mundo.

*Logos* se entiende como lo que el hombre habla, pero sobre todo, “El *logos* une a los hombres en una comunidad de significados”<sup>31</sup>, la palabra es lo común, tan común como el pensamiento. De ahí uno de los primeros fragmentos de Heráclito que dice, “Por eso conviene seguir lo que es general a todos, es decir, lo común. Pero aun siendo el *logos* general a todos, lo más viven como si tuvieran una inteligencia propia particular.”<sup>32</sup> Bajo este contexto entendemos lo *común* como lo arraigado a la comunidad, al ser social del hombre y a su capacidad de interactuar y moldear su conducta a partir de patrones sociales y culturales.

---

<sup>29</sup> *Ibíd*em

<sup>30</sup> Aurelio Villa y Manuel Poblete, *op.cit.*, pág. 186.

<sup>31</sup> Emilio Lledo, *Historia de la Filosofía*, Santillana, México 2004, pág. 30.

<sup>32</sup> Rodolfo Mondolfo, *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*, Siglo XXI, México 1971, pág. 30.

Suele decirse que la palabra es hija de la razón, pero también que no puede haber un desarrollo del razonamiento sin la palabra. Así pues, palabra y pensamiento transitan en un juego dialéctico constante. Palabra y pensamiento constituyen la existencia del mundo.

Por eso plantea Gadamer que: “Para el hombre el mundo está ahí como mundo, en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente.”<sup>33</sup> Por eso, tiene razón Heidegger al referirse que el lenguaje es *la casa del ser*. Cuando desarrollamos el lenguaje a través de la filosofía, también ampliamos nuestros horizontes de mundo y reconfiguramos el pensamiento. Cultivar la palabra es entonces una de las posibilidades más fructíferas del quehacer filosófico.

### **Aprender a ser**

Aprender a ser “enuncia el propósito de atender a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad estética.”<sup>34</sup> Uno de los objetivos principales de aprender a ser ha sido generar en el alumno un sentido ético que regule sus acciones, que ayude en la deliberación para tomar decisiones de forma más adecuada. En la actualidad se ha resaltado la importancia de educar no sólo en conocimientos sino también en actitudes y valores.

Desde la perspectiva de Howard Gardner, quien desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples,<sup>35</sup> la *inteligencia interpersonal* supone, “la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas”<sup>36</sup> del mismo modo la *inteligencia intrapersonal* o conocimiento de uno mismo consiste en, “la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta.”<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> Gadamer Hans-Georg, *Verdad y método*, ediciones Sígueme, Salamanca 1997, pág. 531.

<sup>34</sup> Plan de estudios p 39.

<sup>35</sup> Gardner propone siete tipos de inteligencia que son: lingüística, lógica-matemática, corporal y cinética, visual y espacial, musical, interpersonal (inteligencia social), Intrapersonal.

<sup>36</sup> Citado en Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona 1997, pág. 29

<sup>37</sup> Citado en Daniel Goleman, op.cit., pág. 29

En el mismo sentido Mauricio Beuchot resalta la importancia de desarrollar seres humanos virtuosos que sean capaces de construir significativamente su existencia personal y social, sobre todo ante el actual empobrecimiento de las masas que ha producido el neoliberalismo en su aspecto económico.<sup>38</sup>

En la educación no sólo se aprenden conocimientos, también se construyen actitudes y valores que resultan fundamentales para el desarrollo integral del estudiante que se encuentra en formación.

Bajo los parámetros de la educación tradicional los contenidos educativos se basan principalmente en la adquisición por parte del alumno de los conocimientos teóricos pertinentes y su respectiva aplicación práctica. Sin embargo, se ha fundamentado ya con sobrada profusión, que a la par de la adquisición de los conocimientos pertinentes para introducir al alumno a la práctica de diferentes disciplinas científicas y sociales, el alumno también desarrolla un sentido ético y social de la vida.

Mauricio Beuchot propone que: “la enseñanza se construya a partir de la comunión entre el decir educativo (contenidos) y la formación del ser humano virtuoso con capacidades para el bien común”<sup>39</sup> Estas capacidades logran que las personas generen una buena interacción con los demás. Entre las más importantes con relación al ámbito educativo encontramos las siguientes:

- **Motivación.** Es la situación que genera interés y diligencia con relación a uno mismo, el aprendizaje, las tareas escolares, y la relación con los otros. Concretamente la automotivación se caracteriza por “Tener conciencia de los recursos personales y limitaciones (personales, entorno, etc.) para aprovecharlos en el óptimo desempeño de las tareas encomendadas.”<sup>40</sup> Desarrollar recursos personales para la superación, y contagiar emocionalmente con entusiasmo y constancia a los demás. Sus indicadores son autoanálisis, objetividad, constancia, proyección de futuro y celebración de logros.
- **Diversidad e interculturalidad.** “El término interculturalidad designa los procesos de comunicación y de interacción entre los diferentes grupos

---

<sup>38</sup> Mauricio Beuchot Puente y Luis Eduardo Primo Riva, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, Primero Editores, México 2003, pág.16.

<sup>39</sup> *Ibíd.* pág. 28.

<sup>40</sup> Aurelio Villa y Manuel Poblete, *op.cit.*, pág. 208.

societarios y las diversas culturas.”<sup>41</sup> Sus indicadores son, entre otros, la aceptación de la diversidad, la interrelación, el enriquecimiento personal, la no discriminación y el enriquecimiento personal.

- *Adaptación al entorno.* Consiste en no perder un estado de bienestar suficiente para actuar con efectividad y destreza en las nuevas circunstancias, sobre todo en las adversas. Sus indicadores son adecuación, sentido crítico, resistencia a la frustración, control del tiempo, autogestión.
- *Comunicación interpersonal.* Es la capacidad para relacionarse positivamente con otras personas a través de la escucha y la empatía, pero también por medio de la expresión clara y asertiva. Entre sus indicadores encontramos la escucha, asertividad, retroalimentación (Feed-back), clima, y adecuación.
- *Trabajo en equipo.* Consiste en la capacidad de asociación con otras personas para obtener o aportar algo o lograr metas específicas. Entre sus indicadores tenemos el trabajo, la participación, la organización, la cohesión y la valoración social de la actividad.
- *Tratamiento de conflictos y negociación.* Capacidad para, “Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos en cualquier tipo de organización.”<sup>42</sup> Entre sus principales indicadores encontramos: tolerancia ante la frustración, comprensión, asertividad, capacidad de escucha y búsqueda de alternativas.

Los profesores desarrollamos instrumentos de evaluación de los contenidos educativos, pero no necesariamente de los comportamientos que los alumnos muestran en clase. Así, muchas veces encontramos en las aulas estudiantes que pueden contar con un alto nivel de conocimientos e inteligencia cognitiva, pero que se muestran empobrecidos en actitudes y valores hacia la vida, en sus capacidades interpersonales y en su nivel de conciencia sobre de sí mismos. Paradójicamente, las más de las veces a este tipo de estudiantes se les premian con las mejores notas. Sin embargo, bajo la perspectiva de *aprender a ser*, la formación de estos estudiantes estaría incompleta, dado que

---

<sup>41</sup> *Ibíd.* pág. 212.

<sup>42</sup> *Ibíd.* pág. 251.

la inteligencia no sólo se evidencia con un alto coeficiente intelectual sino con las distintas capacidades para *ser y estar en el mundo*.

En los últimos años, Daniel Goleman ha fundamentado profusamente la importancia que tiene el desarrollo de las emociones en todos los ámbitos de la inteligencia humana, sobre todo en el campo de la inteligencia cognitiva y social. A partir de su fundamentación teórica se ha desarrollado una profunda discusión de la importancia del cuidado emocional en el campo educativo y, en la construcción de la dimensión ética y moral de los estudiantes. “Los estados emocionales no sólo constituyen una fuerza motivacional ética que posibilita la integración entre deseos y deberes, también asumen un papel organizador en el pensamiento humano.”<sup>43</sup>

Las relaciones que se establecen entre los estados emocionales, los razonamientos morales, y la organización del pensamiento en el sujeto influyen entre sí. Trabajar la dimensión afectiva de la personalidad en el ámbito educativo es un requerimiento básico. La autosatisfacción y la alegría llevan a los profesionales de la educación al deseo de ayudar al alumnado más allá de la estricta obligación moral y profesional.<sup>44</sup>

Las experiencias emocionales organizan las capacidades intelectuales y crean un sentido de sí mismo con relación al mundo, y a su vez, el sistema cognitivo es responsable de la mejor diferenciación de los estados emocionales y del cambio en la conducta expresiva de las personas.<sup>45</sup>

La inteligencia emocional se refiere en términos generales a la identificación, toma de conciencia, comprensión y regulación de las emociones, en las diferentes circunstancias y etapas de nuestra vida.

Salovey propone cinco competencias principales en el desarrollo de la inteligencia emocional:

1. *El conocimiento de las propias emociones*. Que consiste principalmente en la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece.

---

<sup>43</sup> Gema Góngora Jaramillo y David Munguía Salazar, “*La inteligencia emocional en el aula (En torno a la construcción de un aprendizaje significativo, vivencial y dialogante)*” en: <http://academicos.iems.edu.mx/index.php/divulgacion/tema-del-mes/item/239.html>

<sup>44</sup> Genoveva Sastre y Valéria Amorim, “*Moralidad, sentimientos y educación*”, en Revista Educar n° 31(2003) UAB, Barcelona, pág.47-66

<sup>45</sup> Conrad Izquierdo, “*Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo*” en Revista Educar n° 26,(2000) UAB, Barcelona, pág.127-149

2. *La capacidad de controlar las emociones.* Una vez que se tiene conciencia del sentimiento generado puede controlarse su nivel de intensidad y afectación.
3. *La capacidad de motivarse a uno mismo.* La atención, la motivación y la creatividad surgen en un estado mental llamado *flujo* que sólo se desarrolla con el autocontrol emocional. El flujo es un estado de alta concentración canalizado en una tarea o actividad concreta, de tal manera que las preocupaciones e incluso la constante reflexión sobre uno mismo se suspenden a favor de lo que se está realizando. “En ese estado las emociones no se ven reprimidas ni canalizadas sino que, por el contrario, se ven activadas, positivadas y alineadas con la tarea que estamos llevando a cabo.”<sup>46</sup>
4. *El reconocimiento de las emociones ajenas.* También llamada empatía, es la capacidad de reconocer las sutiles señales que otros indican sobre lo que quieren o necesitan. Esta capacidad se vuelve fundamental en el trabajo docente. La empatía es la base del desarrollo del altruismo, éste último es el aspecto que puede marcar la diferencia entre un buen docente y uno comprometido a profundidad con la labor educativa.
5. *El control de las relaciones.* La capacidad de relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas generan mayores posibilidades de relación social. La asertividad es la capacidad de mostrar nuestros sentimientos, deseos, pensamientos y necesidades sin agredir a los demás, pero también sin ser pasivos. No dejar pasar la oportunidad de expresar de forma equilibrada nuestro punto de vista es fundamental para mejorar las relaciones con los demás. La comunicación asertiva es una habilidad que se ha buscado promover en el ámbito educativo con la finalidad de reducir el índice de violencia y apatía en las diversas relaciones que se establecen en la escuela.

Aprender a ser, por tanto, se refiere al desarrollo de horizontes éticos-sociales para la vida, pero para ello se requiere en primera instancia de un mayor

---

<sup>46</sup> Daniel Goleman, op.cit., pág. 61

conocimiento de sí mismo, no sólo a nivel corporal y mental, sino también emocional y espiritual.

### **Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser para el desarrollo integral del estudiante.**

Estos tres aspectos del aprendizaje son la plataforma con el que está construido el Plan de estudios del CCH. El objetivo final es dotar al alumno “...de una cultura integral básica, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores.”<sup>47</sup>

En el mismo sentido, la UNESCO constituyó en 1993 una comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, donde integró los cuatro pilares de la educación que son: aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El modelo del CCH y los planteamientos de la UNESCO mantienen grandes similitudes. La diferencia principal es que en el CCH se marcan tres tipos de aprendizaje, mientras que la UNESCO establece cuatro pilares de la educación. Aprender a convivir se reconoce como un aprendizaje aparte, en cambio en el modelo del CCH se integra al aprender a ser, que en este sentido significa también aprender a convivir adecuadamente como seres sociales.

Bajo estos parámetros la UNESCO considera que la filosofía es la base fundamental para cualquier tipo de conocimiento humano, sea social, científico, tecnológico o humanista. Insiste en que su enseñanza no sólo es una actividad especulativa, sino posibilitadora de un pensamiento crítico que rescate la capacidad reflexiva, individual y colectiva. Busca que la enseñanza filosófica dote de contenido a la vida y a la acción. Parte del supuesto de que la filosofía debe de ser ante todo, praxis, pero en el sentido de práctica para la vida, la interacción humana y social.

Ante el reto de un modelo educativo como el que plantea el CCH, el profesional de la filosofía ha de replantearse su papel no sólo como docente, sino también como filósofo y, aún más, como persona. Ha de tener la

---

<sup>47</sup> *Plan de estudios* pág. 34.



disposición de adquirir una segunda formación que parte indudablemente de la experiencia, pero que se enriquece de elementos teóricos de carácter psicopedagógicos y didácticos. Más allá de conocer la materia, el docente debe proponerse las siguientes tareas que expone Frida Díaz-Barriga:<sup>48</sup>

- a) *Conocer y cuestionar su propio pensamiento*
- b) *Adquirir conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza de la materia*
- c) *Realizar una crítica fundamentada de su enseñanza cotidiana*
- d) *Utilizar la investigación e innovación disciplinaria y psicopedagógica*

A estos puntos se incluyen dos aspectos que fueron trabajados en el apartado anterior.

- e) Conocer y cuestionar su propio ámbito ético-moral
- f) Trabajar las propias competencias emocionales para posibilitar mejores relaciones con sus alumnos y sus pares.

Estas tareas posibilitan una práctica docente más efectiva ya que el profesor puede responder más favorablemente a la planificación, la enseñanza estratégica y la evaluación. Hablamos entonces de una segunda formación que el profesional de la filosofía debe estar dispuesto a realizar, y no sólo al principio de su labor, sino permanentemente. Dentro de esta segunda formación se hace fundamental reflexionar sobre algunos problemas de la enseñanza filosófica, sobre todo a partir del modelo educativo que se practica en el CCH.

## **1.2. La enseñanza filosófica en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades.**

Partamos de una pregunta necesaria, ¿Qué enseño cuando digo enseñar filosofía en el nivel medio superior? ésta no es una cuestión que se pueda obviar, de hecho es una de las problemáticas más difíciles de esclarecer, porque en el fondo hace que nos cuestionemos la misma concepción de filosofía.

---

<sup>48</sup> Frida Díaz- Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, op.cit., pág. 28.

Dentro de la enseñanza filosófica, podemos encontrar dos grandes vertientes de interpretación: por un lado, tenemos aquella que nos presenta a la filosofía como un conjunto sistemático de conocimientos que vincula autores, fechas, posturas teóricas y épocas del desarrollo humano, mientras que la segunda, es aquella que postula a la filosofía como un oficio, un quehacer que desarrolla habilidades o competencias tanto instrumentales, como de carácter interpersonal. De ahí la célebre máxima kantiana, "*no se enseña filosofía, se enseña a filosofar*"<sup>49</sup>

Con esta frase, Kant resaltó la posición de que es imposible enseñar la filosofía, porque ésta es ante todo una actividad del pensamiento humano que se genera y desarrolla en cada momento de nuestra existencia, no es un producto acabado del cual se pueda uno apropiarse. La filosofía no se aprende, se forja, "*No se aprende lo que los filósofos han dicho, sino que se hace lo que ellos mismos han hecho*"<sup>50</sup>

En el mismo sentido, Eduardo Nicol considera que la génesis de la filosofía; su origen, queda como algo permanente en su propia historia, es la base de todo trabajo filosófico posterior. Esto sucede porque el mundo que recibe la vocación insólita de pensar, repite este acto genuino en cada momento.<sup>51</sup> Esta es prácticamente la razón por la cual nos siguen interesando los filósofos de la antigüedad y de todos los tiempos, pues con ellos nos planteamos a nosotros mismos los problemas fundamentales del pensamiento humano.

Cuando la prioridad es enseñar una tradición filosófica, más que un quehacer, es fundamental dotar al alumno de una enciclopedia mental lo más extensa posible. Se trata de formar gente erudita con amplios conocimientos filosóficos. Esta dinámica obedece al proyecto tradicional de transmitir a los jóvenes la experiencia ancestral. La situación educativa se centra en el profesor, que se vuelve un simple transmisor de saberes, "*El maestro expone su lección y señala las tareas a efectuar para dominar los contenidos. El alumno solamente tiene que escuchar, seguir las explicaciones magistrales,*

---

<sup>49</sup> Cifuentes, Luis María, "Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?" en Cifuentes, Luis María y Gutiérrez José Manuel, *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*, Horsori, Barcelona 2004, pág. 89

<sup>50</sup> José María Calvo, op.cit., pág. 35.

<sup>51</sup> Eduardo Nicol, *La Reforma de la Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México 1994, pág. 159.

*acomodarse a las consignas y aceptar los juicios a los que será sometido su trabajo.*<sup>52</sup>

Lipman ha llamado a este tipo de enseñanza, “*transmisión tribal de conocimientos*”<sup>53</sup>; la cual consiste en la transferencia de los elementos culturales considerados más significativos, para que éstos sean preservados al paso de las generaciones. Así, esta dinámica de transferencia va conformando el legado cultural de una sociedad determinada. Cuando la filosofía es entendida más como un oficio, que como una mera tradición, su enseñanza queda centrada en el desarrollo integral de las habilidades intrínsecas al ejercicio de filosofar.

En la actualidad ya no es suficiente dotar al alumno de contenidos teóricos abundantes. Se debe poner especial atención en el aspecto afectivo-social, en las actitudes y la formación de los valores del educando. Se trata pues, de revolucionar el sentido y la forma en que se enseña filosofía; pues enseñar a filosofar, tendría que ser una actividad prioritaria no sólo para el nivel superior, sino para todos los niveles anteriores y posteriores a éste.

¿Cómo se puede exigir a un estudiante universitario, que en un seminario muestre señas de pensamiento creativo y crítico, si en los niveles inferiores se les ha enseñado sólo a organizar la información de forma enciclopédica? Es pues fundamental para la enseñanza a nivel medio superior considerar a la filosofía como una actividad a compartir más que como una doctrina a impartir. Se trata de enseñar a filosofar a partir del uso consciente y responsable de ciertos enfoques filosóficos concretos.

Así el docente pondrá como objetivo principal de su enseñanza, las estrategias que posibiliten la actividad de filosofar en sus alumnos, pero sin dejar de considerar los contenidos mínimos que un estudiante de filosofía, debe conocer e interiorizar.

Pero además la actividad filosófica, considerada como un quehacer, ha nacido con el diálogo vivo, basta recordar la actividad de los primeros filósofos que dedicaban buena parte de su tiempo a tratar de convencer a sus compañeros sobre algún tema o idea, también podemos recordar a un Sócrates que decidió no escribir y expresar su pensamiento en la plaza pública.

---

<sup>52</sup> Louis Not, *La enseñanza dialogante*, Herder, Barcelona 1989.

<sup>53</sup> José María Calvo, *op.cit.*, pág. 29.

Gadamer nos señala al respecto que, *“La capacidad para el diálogo es un atributo natural del ser humano. Aristóteles definió al hombre como el ser dotado de lenguaje, y el lenguaje se da sólo en el diálogo...Es por medio del diálogo como se produce la mejor experiencia filosófica”*<sup>54</sup>

En el plano educativo sucede lo mismo, cuando se piensa la clase como una verdadera comunidad de investigación y reflexión, el diálogo se transforma en una herramienta poderosa, puesto que, *“La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación, no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro, algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo.”*<sup>55</sup>

Aprendemos cuando nos encontramos con los demás, cuando nos podemos ver en la dimensión del otro, cuando salimos de nosotros mismos. La apuesta de muchos enfoques educativos en la actualidad se centra en ponderar una enseñanza dialogante, tenemos como casos el sistema Freinet, El modelo Oury, el modelo de Rogers, la pedagogía de lo cotidiano, la comunidad de investigación de Lipman, entre muchos otros. Desde la práctica educativa cotidiana María Calvo nos comparte su experiencia:

*“Cada miembro de la clase tenía la oportunidad de modificar o de corregir no sólo sus pensamientos y opiniones ante las opiniones de los demás, sino que también encontraba la oportunidad de mejorar y profundizar en la exposición de los mejores argumentos en defensa de los puntos de vista que creían que merecía la pena saber.”*<sup>56</sup>

Es importante resaltar que muchas veces es el mismo docente el que imposibilita la formación filosófica dialogante, así señala Gadamer que la imposibilidad para el diálogo radica principalmente en que, *“El que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina”*<sup>57</sup>

El profesor está acostumbrado a escucharse a sí mismo, lo que limita la posibilidad de escuchar a los demás. Un verdadero reto para la enseñanza de la filosofía es enfatizar el diálogo colectivo sobre la clase magistral. Muchas

---

<sup>54</sup> Gadamer Hans-Georg, *Verdad y método II*, ediciones Sígueme, Salamanca 1998, pág. 203.

<sup>55</sup> *Ibíd.* pág. 206.

<sup>56</sup> José María Calvo, *op.cit.*, pág. 43.

<sup>57</sup> Gadamer Hans-Georg, *Verdad y método II*, pág. 207.

veces sucede, en la práctica, que el profesor se vuelve el censor de la palabra, los alumnos participan algo temerosos y al final esperan la aceptación o el rechazo de lo que han dicho por parte del maestro.

También se ha notado como, bajo un sistema en el que el maestro es el que lleva la palabra los estudiantes no están acostumbrados a escuchar a sus pares, cuando un alumno habla los demás compañeros lo ignoran, e incluso desacreditan. Este ambiente genera la creencia de que la filosofía se aprende en solitario, el estudiante acepta entonces dos fuentes de autoridad para su aprendizaje: el maestro y el texto filosófico que esté leyendo, pero con ambos mantiene la misma actitud de servidumbre, no es capaz de desarrollar la crítica y considera que todo lo que lee es verdadero así como es verdadera la palabra del maestro.

Bajo un esquema de enseñanza dialogante, el alumno comprende que puede ejercer la duda, que puede aportar su propio pensamiento y que lo que los compañeros dicen puede ser una fuente de amplitud en el conocimiento filosófico.

Cuando estamos interesados en generar un ambiente dialógico en el aula, debemos estar conscientes que el filósofo es ante todo un traductor del complicado lenguaje filosófico, pero no sólo eso, ya que al mostrar un lenguaje diferente, acerca al estudiante a una experiencia muy probablemente desconocida. Solemos caer en el olvido de todo el tiempo que nos costó integrar y desarrollar un lenguaje apropiado para la filosofía, pero sobre todo, descubrir ese nuevo mundo de pensamiento y palabra.

Traducir no sólo es aclarar términos filosóficos a un lenguaje común, es principalmente mostrar un mundo distinto a otra persona, ampliar un horizonte. Cuando tenemos de invitados amigos que viven en otros lugares hacemos el esfuerzo de que se sientan lo más a gusto posible ante la situación desconocida, somos pacientes con la adaptación de nuestro amigo, escuchamos cuando él nos plantea su alteridad, tratamos de mostrar la parte más interesante de nuestra cultura, no lo forzamos a que haga lo que por costumbre nosotros hacemos y tampoco le imponemos nuestro lenguaje.

Entonces, ¿por qué no hacer lo mismo con nuestros alumnos?, ¿por qué les queremos imponer de una buena vez un horizonte que desconocen?

Volviendo al ejemplo del amigo lejano, cuando ha pasado el tiempo nos damos cuenta que las diferencias ya no son tan radicales, nosotros tenemos algo de nuestro amigo y él ha adoptado costumbres y maneras de pensar de nosotros. A esto le llama Gadamer *fusión de horizontes*, se trata de la capacidad, por medio del diálogo, de abrirnos a horizontes ajenos y volverlos parte de nuestra vida.

En el ámbito educativo se da una situación paralela, para nuestros alumnos somos adultos desconocidos que vamos a enseñar una materia de la que posiblemente nunca habían escuchado. Para nosotros sucede algo parecido, estamos frente a un grupo de jóvenes con horizontes que difieren a los nuestros. ¿Cómo generar una verdadera fusión de horizontes?, ¿cómo enseñar a filosofar en lugar de enseñar filosofía?, ¿cómo aplicar el complejo modelo didáctico del CCH en las clases de Filosofía?, una de tantas posibles respuestas puede estar en el empleo pedagógico y filosófico de la hermenéutica.

### **1.3. La hermenéutica como propuesta filosófica y pedagógica: un posible camino.**

En los últimos años la hermenéutica se ha convertido en un referente filosófico y metodológico para muchos campos del saber humano, y no ha sido la excepción para el ámbito educativo, ya que sus concepciones pueden dotar al docente de ciertas herramientas que posibiliten una comprensión del espacio áulico, y de las necesidades de los alumnos.

Pero también puede emplearse como una guía didáctica que articule las diferentes disciplinas filosóficas en un mismo cuerpo teórico, y a demás, como la hermenéutica no sólo es una propuesta teórica sino principalmente práctica, puede servir como intermediación para que los alumnos apliquen en su experiencia de vida la filosofía y no sólo se quede ésta como un edificio teórico perfectamente bien construido pero sin ninguna referencia con la realidad.

Entonces, ¿Qué podemos retomar de la hermenéutica para nuestros propósitos educativos? Considero que en primer lugar su sentido de alteridad. En efecto, la hermenéutica tradicionalmente ha funcionado como un dique contra el univocismo epistemológico y racional. Ya que plantea como el centro de su acción la interpretación, el uso de símbolos, metáforas y analogías que

generan una actitud más abierta a otras posibilidades de conocimiento, rompe con la rigidez y hace más plástica la mente humana.

Si podemos encontrar un rasgo común en las diferentes hermenéuticas que se han desarrollado a lo largo de la historia, es su tendencia a presentarse como un dique al dogmatismo epistemológico y ontológico. De hecho, los mayores momentos de auge de la hermenéutica aparecen como reacciones contra ciertas tendencias filosóficas que tienden a la univocidad del pensamiento.

Tenemos, por ejemplo, el auge hermenéutico y hermético de la cultura romana del siglo II d.C. Para Umberto Eco este siglo representa una investida contra el racionalismo griego. Ferraris señala al respecto que los griegos desmerecen con relación a la hermenéutica, al haberla marginado por dos motivos: su primacía de la imagen sobre la escucha y el poco peso concedido a la dimensión histórica. Al parecer la hermenéutica se desarrolla y populariza en los contextos sociales donde existe una visión anquilosada del mundo y a la vez una realidad social múltiple y diversa que ya no se identifica con esa visión monolítica.

Otro ejemplo histórico lo tenemos en el desarrollo de la hermenéutica romántica que eleva su postura contra el pensamiento ilustrado moderno que impone a la explicación racional como la única válida para la investigación científica y humana.

En este contexto el planteamiento que realiza Gianni Vattimo en su *Ética de la interpretación* sobre la emergencia de la hermenéutica como nueva Koiné o lenguaje popular de la filosofía, es central para avanzar esta reflexión.

Vattimo comienza su estudio comentando que en el campo de la reflexión filosófica y de las demás disciplinas de corte humanista, han existido diferentes momentos teóricos; en los cincuenta y sesenta el marxismo; en los setenta el estructuralismo y finalmente en los ochenta la hermenéutica. De hecho, comenta el autor, que apenas en 1960 cuando se publica por primera vez el texto de Gadamer, *Verdad y Método I*, la hermenéutica sólo se utilizaba como una disciplina ligada a la interpretación de textos literarios, jurídicos o teológicos. Sin embargo, con el tiempo la hermenéutica se ha leído con un significado filosófico más amplio.

¿Por qué la hermenéutica se ha convertido en el centro de la discusión teórica en los últimos años? La tesis de Vattimo es la siguiente:

La hermenéutica es la forma en que nuevamente se hace valer una exigencia historicista, tras la hegemonía estructuralista. (...) El método estructuralista, llevado a sus últimas consecuencias, reducía a inesencialidad los contenidos, porque colocaba en una situación de abstracta neutralidad, nunca tematizada, al sujeto <<ausente>> del método mismo.<sup>58</sup>

Esta sentencia también se puede aplicar a la tendencia analítica en la que la filosofía se anquilosó en las últimas décadas del siglo XX.

Con la tesis de Vattimo nos vemos directamente involucrados en una problemática de tipo epistemológica que conlleva a una discusión ética. Vattimo cuestiona la famosa “neutralidad” del investigador en los procesos de conocimiento. Pone de relieve que el principal objetivo de la hermenéutica fenomenológica de Gadamer, fue cuestionar la llamada autotransparencia en los procesos de conocer y de acercarnos a los textos. Es decir, la búsqueda de la verdad en su sentido unidireccional. La discusión ética se hace evidente cuando comenta que el agotamiento del estructuralismo corresponde a “una nueva fase de relaciones entre la cultura occidental y las culturas <<otras>>: hoy que bien o mal, estas culturas han terminado por tomar la palabra.”<sup>59</sup>

Vattimo considera que la reflexión hermenéutica es en la actualidad, la única capaz de dotar de esencialidad e historicidad a los estudios sociales y filosóficos, pues a partir de los aportes de Gadamer, la hermenéutica es un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y salen modificados. Es decir, se comprenden en la medida en que son comprendidos, desde un horizonte tercero, un horizonte donde el observante y el observado mantienen un plano común.

Me parece que Vattimo toca el centro de la problemática de la hermenéutica contemporánea en su reflexión. Pues si vemos desde este enfoque la propuesta de comprensión histórica de Gadamer, la línea reflexiva

---

<sup>58</sup> Vattimo Gianni, *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Gedisa, Barcelona 1990, pág. 58.

<sup>59</sup> *Ibíd.* págs. 58 y 59.



de Ricoeur, que va desde sus primeros estudios con la *Simbólica del mal* a sus últimas propuestas en *Tiempo y narración* y *La memoria, la historia y el olvido*, y la propuesta hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot encontramos una constante discusión en contra del racionalismo occidental como el máximo modelo epistemológico y ético que podemos rastrear ya desde los griegos. Debe quedar claro, que el debate hermenéutico contemporáneo no es contra el racionalismo como tal, sino contra el racionalismo como la única vía posible para la construcción epistemológica del mundo.

La propuesta hermenéutica, vista desde esta perspectiva nos coloca en una nueva dimensión ante los métodos desarrollados por algunas explicaciones científicas que muchas veces caen en reduccionismos al no integrar otros aspectos que han quedado fuera de la estructura hegemónica del conocimiento.

Es interesante dar cuenta a través de los hitos de la historia de la hermenéutica que siempre ha tenido la función de presentarse como una alteridad al univocismo de las filosofías racionalistas. Sin embargo hay que resaltar que algunas hermenéuticas en su afán por ser una alternativa al univocismo, han tendido también al equivocismo de las interpretaciones infinitas, como lo podremos apreciar más adelante con la propuesta analógica de Mauricio Beuchot.

Pero, ¿de qué se trata este univocismo racional occidental que la hermenéutica ha cuestionado? Quizás la clave se encuentra en el binomio de Platón y Aristóteles.

Platón, siguiendo los fundamentos metafísicos de Parménides<sup>60</sup>, consideró que el hombre sólo puede acceder a las fuentes morales a través del pensamiento y la razón. Creía que ser dueño de uno mismo es conseguir que la parte superior del alma rija sobre la inferior, lo que significa que la razón rija sobre los deseos (*to logistikon* sobre *to epithumetikon*).

Platón sitúa su concepción de la mente o el alma en un espacio dentro de nosotros mismos donde trascurren nuestros diferentes pensamientos y sentimientos. Pero el alma en Platón debe guiarse según un orden establecido universalmente siguiendo los designios de la razón. “Así cabría comprender la

---

<sup>60</sup> Parménides, con su sentencia acerca del ser: “el ser es y es necesario que sea, el no ser no es y es imposible que sea.” identificaba al ser como único, finito, eterno, indivisible e inmóvil.

razón como la percepción del orden natural o el orden correcto, y estar regido por la razón es estar regido por una visión de dicho orden.”<sup>61</sup> Incluso llega a aseverar que no existe ninguna manera por la cual uno estuviera regido por la razón y errado o equivocado sobre el orden de la realidad. Así pues considerada la razón como un principio universal e inequívoco.

Se puede decir que con Platón comienza a gestarse el racionalismo occidental. Aristóteles, siguiendo esta línea de pensamiento, propone sus tres categorías lógicas, que serán retomadas a lo largo de la historia de la filosofía. Estos principios son los siguientes: 1) Principio de identidad ( $A = A$ ), 2) Principio de no contradicción (imposible que algo sea A y no sea A al mismo tiempo) y 3) Principio del tercero excluido (o A verdadero o A falso y *tertium non datur*).<sup>62</sup> Aunque aquí es importante distinguir que Aristóteles no sólo concibió el racionalismo lógico como construcción epistemológica, también contempló una especie de epistemología o sabiduría popular que quedó registrada tanto en su *Poética* como en su *Retórica*, pero por lo regular la parte que más se ha retomado de Aristóteles es su teorética.

A la par de este binomio teórico del mundo, nace la hermenéutica como el arte de la interpretación, tanto de los oráculos, como de la poesía. Pero, como dice Ferraris en su libro *La hermenéutica*, esta experiencia quedó relegada al ámbito de los conocimientos inciertos, de la mera opinión y no de la ciencia cierta. La etimología de la hermenéutica nos remonta a Hermes, el mensajero de los dioses, que en la cultura egipcia corresponde a Thoth, inventor de la escritura, y al Mercurio romano, dios de los intercambios, del comercio y protector de los ladrones.<sup>63</sup>

En este mismo sentido, Hermes al ser elegido mensajero por Zeus adquiere la carga de significado que refiere a la posibilidad de que se pueda transitar por los textos con libertad de lectura e interpretación. Con estas pistas podemos ver como el racionalismo queda cuestionado, pues la hermenéutica no reconoce una sola dirección para el conocimiento, sino varios sentidos que tienen que ser develados a través del arte interpretativo.

---

<sup>61</sup> Charles Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Paidós, Barcelona 1996, pág. 137.

<sup>62</sup> Eco Umberto, *Los límites de la interpretación*, Lumen, Barcelona 1998, pág. 49.

<sup>63</sup> Maurizio Ferraris, *La hermenéutica*, Taurus, México 2000, pág. 7.

En la antigüedad la hermenéutica se entendió en tres sentidos, que permanecen como características vigentes en la actualidad, aunque se han ido enriqueciendo a lo largo de su historia: como recitación, como explicación y como traducción.<sup>64</sup>

En el primer sentido, la interpretación se entiende como palabra dicha en su expresión oral. Así como Hermes es el vehículo de los mensajes divinos, el poeta interpreta las epopeyas, tragedias y poemas líricos en su recitación, aportando su propio entendimiento y comprensión. De hecho, las grandes obras del lenguaje de la antigüedad fueron hechas con el propósito de ser recitadas y escuchadas, sólo muy posteriormente, aproximadamente a partir del siglo XI, fueron escritas y difundidas primero como manuscritos y luego en su forma impresa. Zumthor sostiene que:

Lo que debió de favorecer la difusión de la escritura fue la relación que ésta mantenía con la voz; por un lado, en la medida en que un escrito servía para fijar mensajes inicialmente orales; pero, por otro lado, y más radicalmente, porque el modo de codificación de las grafías medievales hacía de éstas una base de oralización.”<sup>65</sup>

En este sentido todo el lenguaje escrito requiere ser transformado a su forma hablada, meta final de cualquier texto. Por eso el quehacer del orador es también un trabajo de interpretación o ejecución y actualidad de un escrito.

El segundo sentido de la hermenéutica antigua, la explicación, enfatiza el aspecto discursivo de la comprensión. Es la primera operación que realiza el intelecto cuando formula una verdad sobre algo. Así “Los mensajes crípticos del oráculo de Delfos no interpretaban un texto que existiese previamente, sino que eran <<interpretaciones>> de una situación.”<sup>66</sup> La interpretación como explicación es en sí la enunciación.

El tercer o último sentido de la interpretación es el de la traducción, que es el proceso interpretativo más básico que consiste en hacer comprender dos mundos distintos. La tarea de la traducción consiste en convertir aquello cuyo significado es extraño, desconocido u oscuro en algo conocido y entendible. Al entender la interpretación como traducción se recupera uno de los sentidos más importantes de la hermenéutica contemporánea; el proceso de la

---

<sup>64</sup> Palmer Richard E, *¿Que es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*, Colección Perspectiva, Madrid 2002, pág. 30.

<sup>65</sup> Paul Zumthor, *La letra y la voz. De la literatura medieval (1987)*, Cátedra, Madrid, 1989, pág. 116.

<sup>66</sup> Palmer Richard E, op.cit., pág. 38.

comprensión en el cual existe una relación simultánea entre el “yo” que comprende y el “tú” que es comprendido.

Me parece importante resaltar aquí las seis definiciones modernas de hermenéutica, que propone Palmer: (1) teoría de la exégesis bíblica; (2) metodología filológica general; (3) ciencia de toda comprensión lingüística; (4) base metodológica de las ciencias del espíritu; (5) fenomenología de la existencia y comprensión existencial, (Heidegger y Gadamer); y (6) sistemas de interpretación rememorativos e iconoclastas para descifrar el significado de mitos y símbolos. (Paul Ricoeur) A estos seis sentidos anexaré la más reciente propuesta de hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot.

Después de este breve contexto es menester señalar que la propuesta didáctica que aquí se desarrolla se basa principalmente en la llamada hermenéutica filosófica que comienza con la fenomenología Heideggeriana y se amplía con los importantes aportes de la estructura comprensiva de Gadamer. También se retomará la hermenéutica reflexiva de Ricoeur y la propuesta analógica de Beuchot. Cada una de estas concepciones aportan algo especial para la construcción de un amplio enfoque filosófico arraigado en el proceder hermenéutico, pero a demás son sistemas que pueden aplicar algunos de sus fundamentos al campo educativo, y esta es la última meta que buscamos al indagar sobre las raíces filosóficas del quehacer hermenéutico.

### **Concepto de formación - autoformación.**

La educación para Gadamer es ante todo un proceso de formación, pero no en el sentido tradicional del término, donde se considera esta última como un proceso mediante el cual un docente se encarga de modelar a sus alumnos que, al encontrarse precisamente en una etapa “formativa” se encuentran en un estado de incompletud.

Este sentido del término está más bien relacionado con el concepto antiguo de “formación natural”, que alude a manifestaciones exteriores, como por ejemplo, la formación de los miembros o una figura bien formada, tal como el mito de Pigmalión, escultor de Chipre, que descontento de todas las mujeres reales se dedicó a esculpir a una mujer perfecta para él a quien llamó Galatea.

El concepto de formación del que parte esta propuesta está recuperado de la tradición hermenéutica-humanista, que relaciona el término más con la palabra apropiación que modelado. En este contexto la formación puede definirse como "...aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma"<sup>67</sup> En términos didácticos este cambio de concepción modifica las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Esto quiere decir que el docente no forma a sus alumnos, son éstos los que a través de una ruptura con lo inmediato y natural, adquieren puntos de vista generales para aprehender las cosas, pero sobre todo para encontrarse consigo mismos, para crecer como personas.

En el humanismo la formación se vincula directamente con la noción de cultura, y se entiende en primera instancia como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Sin mencionar la palabra explícitamente, Kant la sitúa entre las obligaciones para con uno mismo. Considera importante no dejar oxidar los propios talentos. Hegel recupera esta idea kantiana y la relaciona con su teoría del espíritu absoluto. Pero es Humboldt el que señala la matizada diferencia entre formación y cultura. Comenta el autor, "Pero cuando en nuestra lengua decimos <<formación>> nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter."<sup>68</sup>

Para Gadamer la formación es parte de la temática reflexiva del educador. Por eso dice que, "No es casual que la palabra formación se parezca en esto al griego *Physis*. Igual que la naturaleza, la formación no conoce objetivos que le sean exteriores."<sup>69</sup> La formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas. El profesor no educa para formar, la formación es algo consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, y es una actividad que los estudiantes hacen para con ellos mismos.

Sin embargo, la idea de formación que más interesa a Gadamer es la desarrollada por Hegel. Esta última postura define el concepto como un proceso de extrañamiento por medio del cual se transita de lo particular a lo

---

<sup>67</sup> Gadamer Hans-Georg, *Verdad y método*, op.cit., pág. 40.

<sup>68</sup> *Ibíd.* pág. 39.

<sup>69</sup> *Ibíd.* pág. 40.

general en un trayecto de ida y regreso. Gadamer considera, siguiendo la filosofía hegeliana que, “La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es <<inculto>>; por ejemplo el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida.”<sup>70</sup> Es decir, la persona inculta es aquella que no ha sido capaz de trascender una existencia individual e inmediata, que vive para sí mismo y sus deseos o impulsos, que no se adapta a una lógica común.

Hegel reconoce dos niveles en la formación humana: uno práctico y el otro teórico. Pero aquí es importante señalar que el primero es condición de posibilidad del segundo. La formación práctica comienza a gestarse mediante la realización del trabajo, ya que cuando le damos forma a las cosas, a los objetos del mundo, también nos formamos a nosotros mismos. Dice Gadamer, “La idea es que en cuanto que el hombre adquiere un <<poder>>, una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo.”<sup>71</sup> Esta idea hegeliana de trabajo como formación doble: del objeto y del sujeto es de una importancia fundamental para la educación, pues cambia radicalmente la perspectiva, ya que el alumno sólo se forma a sí mismo mediante un trabajo concreto y no escuchando una serie de informaciones que no transforman verdaderamente su ser. El estudiante se autoforma desarrollando primero una serie de actividades concretas en la práctica escolar. De ahí la insistencia de enseñar a filosofar sobre el enseñar filosofía.

Una de las explicaciones que se da a este complejo fenómeno es que mediante el trabajo la conciencia se eleva por encima de su inmediatez y comienza un proceso de extrañamiento. De hecho, la formación puede definirse también como enajenación, pero no en el sentido de extravío que comúnmente se le asigna en la actualidad, sino como la posibilidad de uno mismo de salir hacia el mundo. Pero esa salida es una situación transitoria, ya que también hay un camino de regreso. Es un salir al mundo, pero también volver a él. Por eso Hegel enuncia, “Pero dicho mundo contiene al mismo tiempo todos los puntos de partida y todos los hilos de retorno a sí mismo, de la familiarización con él y del reencuentro de sí mismo, pero de sí mismo según la

---

<sup>70</sup> *Ibíd.* pág. 41.

<sup>71</sup> *Ibíd.*em.

esencia verdaderamente general del espíritu.”<sup>72</sup> Para Gadamer este es el mayor aporte que Hegel hace sobre la formación, “Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro.”<sup>73</sup>

La formación teórica es el segundo nivel de la formación humana y es una continuación de la formación práctica, pero va más allá en su camino de extrañamiento. La característica principal de la objetivación teórica (como también se le puede llamar) consiste en que el hombre aprende a aceptar la validez de otras cosas y aspectos del mundo; el lenguaje y las ideas compartidas del mundo se reelaboran y amplían. Dice Gadamer que, “Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje.”<sup>74</sup>

Esto significa que la formación es ante todo apropiación y no transmisión de los recursos que genera una sociedad. Esta también es la dinámica del *ethos* en su sentido originario, formar el carácter es desarrollar una segunda naturaleza humana que comparte los rasgos de la comunidad.

Es importante aclarar que para Gadamer, la aceptación de este camino del espíritu no nos lleva necesariamente a la construcción hegeliana de espíritu absoluto, por el contrario, Gadamer cambia la dirección y propone el sentido general, como sentido comunitario, para lo cual desentraña e incorpora otro concepto básico del humanismo: el *sensus communis*. Dicho concepto también tiene implicaciones para el ámbito educativo como veremos más adelante.

El educando que primero se transforma por el trabajo y que se reconoce a sí mismo en su construcción, encuentra en la comunidad áulica una objetivación mayor, pero no sólo en el aula, sino en todos los espacios que constituyen su entorno: la familia, los amigos, la comunidad. Por eso algunos enfoques psicopedagógicos insisten en vincular de mayor manera las lógicas escolares, con las sociales es donde el alumno se mueve cotidianamente.

---

<sup>72</sup> *Ibíd.* pág. 43.

<sup>73</sup> *Ibíd.*

<sup>74</sup> *Ibíd.*

En uno de sus últimos ensayos sobre educación<sup>75</sup> Gadamer vuelve sobre esta idea planteada en la primera parte de *Verdad y Método*, afirma que “la educación es educarse y la formación es formarse”, para el autor es fundamental no olvidar “que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución.”<sup>76</sup>

Para Esteban Ortega<sup>77</sup>, esta afirmación pudiera parecer una tentativa más de defensa de la tradición humanista que valora especialmente el cultivo de la intimidad sobre el aprendizaje colectivo. Sin embargo, es todo lo contrario, la educación reflexiva que propone Gadamer significa en primera instancia, “poner a funcionar dialógicamente el pensamiento.”<sup>78</sup> Pero el autor aclara que no en el sentido platónico, que busca alcanzar en uno mismo una verdad establecida previamente.

El diálogo que propone Gadamer se basa en el sentido común y en el saber práctico. Por eso, “Educar es educarse en y con el otro. En el otro y por el otro conseguimos tener mundo y acceder al mundo.”<sup>79</sup>

### ***Sensus cummunis* como sentido de la comunidad.**

Otro de los conceptos del humanismo que Gadamer retoma en su hermenéutica y que puede ser aplicada en el ámbito educativo es el llamado *sensus communis*, que en términos generales puede definirse como sentido común o sentido de la comunidad.

Este concepto fue recuperado por Vico para hacer una defensa del humanismo contra la filosofía racionalista de Descartes y el jansenismo<sup>80</sup>. Esta defensa consiste principalmente en la recuperación de un sentido filosófico práctico de la vida comunitaria sobre la ciencia que pretende ser teórica y racional.

---

<sup>75</sup> H.G. Gadamer, *La educación es educarse*, Revista de Santander, Edición 6, 2011.

<sup>76</sup> H.G. Gadamer, *La educación es educarse*, op.cit., pág. 93.

<sup>77</sup> Ortega Joaquín Esteban, *Memoria, hermenéutica y educación*, Biblioteca nueva, Madrid 2002.

<sup>78</sup> Gadamer Hans-Georg, *Verdad y método*, op.cit., pág. 52.

<sup>79</sup> H.G. Gadamer, *La educación es educarse*, op.cit., pág. 93.

<sup>80</sup> Jansenio defendía la doctrina de la predestinación absoluta. Mantenía que todos los individuos son incapaces de hacer el bien sin la ayuda de la gracia divina; están destinados por Dios para ser salvados o condenados, y al final, sólo unos pocos serán los elegidos.



Para Vico la educación consiste en la formación de un sentido común que se considera un saber práctico orientado a situaciones concretas y circunstanciales a diferencia del saber teórico que se queda en el nivel de la especulación racional. Al primero de estos saberes se le llama *phrónesis* y al segundo Sofía. (Siguiendo la tradición de la filosofía aristotélica)

Sin dejar de reconocer las ventajas de la ciencia crítica de la edad moderna, Vico agrega dos virtudes, que a su ver, deberían de incorporarse sobre todo en el ámbito educativo: la prudencia (*phrónesis*) y la elocuencia (tercera parte estructural de la retórica que consiste en dar belleza u ornato y fuerza elocutiva al discurso) Sobre esta última virtud Gadamer señala que, “El <<hablar bien>> ha sido siempre una fórmula de dos caras, y no meramente un ideal retórico. Significa también decir lo correcto, esto es, lo verdadero y no sólo el arte de hablar o el arte de decir algo bien.”<sup>81</sup>

La primera virtud, la *phrónesis* tiene un doble sentido: como saber práctico encaminado a la vida comunitaria, y como virtud ética, este último aspecto plenamente desarrollado por Aristóteles, e incorporado entre las cuatro virtudes que conforman la moralidad humana (justicia, fuerza, prudencia y templanza) Para Vico, el *sensus communis* es, “...el sentido de lo justo y del bien común que vive en todos los hombres, más aún, un sentido que se adquiere a través de la comunidad de vida y que es determinado por las ordenaciones y objetivos de ésta.”<sup>82</sup>

Vico sostiene que la educación del *sensus communis* se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil, que es lo evidente para Gadamer y lo posible para Aristóteles y Ricoeur.

Sin embargo, para Gadamer, esta tradición se vio relegada y cayó en el olvido bajo el patrón del pensamiento metódico de la ciencia moderna. Lo que era una virtud práctica y común se volvió a la larga una facultad intelectual más despolitizada de su verdadero significado crítico. El sentido común quedó entendido entonces como una capacidad teórica de juzgar que aparece a lado de la conciencia moral y el gusto estético. Pero el sentido común es ante todo una disposición social y comunitaria.

---

<sup>81</sup> Gadamer Hans-Georg, *Verdad y método*, op.cit., pág.49.

<sup>82</sup> *Ibíd.* pág. 52.

## **Prejuicio, Comprensión y Fusión de horizontes.**

Gadamer construye con esta triada de conceptos la estructura básica del círculo hermenéutico y esta estructura coincide también con el proceso de aprendizaje en el ámbito educativo, ya que el círculo hermenéutico empieza siendo una preestructura existencial que antecede cualquier conocimiento formal, el aprendizaje también se plantea como un mecanismo innerente a la existencia humana, pues funciona como un principio de sobrevivencia del individuo y de la especie. Pero veamos en qué consisten estos conceptos y cómo se encuentran conectados.

Empecemos pues por el prejuicio. Gadamer, que además de filósofo era un excelente filólogo, afirma que un análisis histórico del concepto muestra que sólo con la modernidad la idea de prejuicio adquiere un carácter negativo. Las dos fuentes de prejuicio que la Ilustración señaló son la precipitación y la autoridad. Para el pensamiento ilustrado un uso metódico y disciplinado de la razón es suficiente para evitar el error. La precipitación del razonamiento tiene un carácter negativo porque por lo regular conduce al error. Para el pensamiento ilustrado la autoridad, "...es culpable de que no se llegue siquiera a emplear la propia razón."<sup>83</sup>

En el ámbito educativo tradicional el prejuicio por precipitación y el error son altamente censurados. De hecho, muchas veces la participación en el espacio áulico se ve reducida a su mínima expresión porque los estudiantes sienten temor de cometer errores y ser censurados públicamente. La creencia generalizada entre alumnos y maestros es que en el aula se deben decir cosas interesantes y verdaderas, no se abre la boca para cometer errores. Por eso en la educación tradicional sólo los alumnos que se consideran sobresalientes tienen una participación constante. La media del grupo, puede vivir en silencio durante todo el curso. De hecho las participaciones son evaluadas como buenas o malas según se acerquen a la explicación del docente. No se evalúan según el nivel de esfuerzo de los estudiantes.

En cambio para la hermenéutica gadameriana, el prejuicio es una parte importante en el proceso de la comprensión, ya que los prejuicios son un

---

<sup>83</sup> *Ibíd.* pág. 345.

primer horizonte del mundo que se proyecta y confronta como un todo ante la nueva estructura comprensiva. El prejuicio es "...un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes"<sup>84</sup> es una instancia previa al juicio definitivo, no es por tanto un juicio falso. Es el principio de la construcción de *mundo* de un individuo, es la expresión de lo que ha vivido y de cómo lo ha vivido. De ahí la ya famosa frase gadameriana, "Por eso los prejuicios de un individuo son mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser."<sup>85</sup>

El prejuicio es la condición previa de la comprensión. Para el filósofo el punto de partida de una verdadera comprensión debe llevar a cabo una drástica rehabilitación del concepto de prejuicio y reconocer que existen prejuicios legítimos. Aquí el autor se plantea la pregunta ¿Cómo distinguir los prejuicios legítimos, de los que impiden la tarea de la razón crítica?

La respuesta la podemos hallar en el concepto mismo de comprensión. En el arte de hablar y el arte de comprender existe la regla hermenéutica, retomada de la retórica antigua, de que "todo debe entenderse desde lo individual, y lo individual desde el todo"<sup>86</sup>, así la comprensión discurre del todo a la parte y de nuevo al todo. Esto significa, "ampliar en círculos concéntricos la unidad del sentido comprendido"<sup>87</sup> La recta comprensión depende de la confluencia de todos los detalles en el todo. Pero la interpretación comienza con pre-conceptos o prejuicios que son sustituidos por conceptos más adecuados.

Eliminar esta primera etapa del círculo hermenéutico resulta improcedente, de la misma manera que eliminar las pre-concepciones de los alumnos en el ámbito educativo. A esto Gadamer lo llama, anticipación del sentido, pero hay algo más, la anticipación no sólo se da con el prejuicio sino también con el proyecto de sentido que cada intérprete elabora. Dice Gadamer: "El que intenta comprender un texto hace siempre un proyecto. Anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece un primer sentido en el texto. Este primer sentido se manifiesta a su vez porque leemos ya el texto con ciertas

---

<sup>84</sup> *Ibíd.* pág. 331.

<sup>85</sup> *Ibíd.* pág.344.

<sup>86</sup> Gadamer Hans-Georg, *Verdad y método II*, op.cit., pág.63.

<sup>87</sup> *Ibíd.* pág.63.

expectativas sobre un determinado sentido. La comprensión del texto consiste en la elaboración de tal proyecto, siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización del sentido.”<sup>88</sup>

Es importante resaltar ese *siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización del sentido*, ya que el hermeneuta no se abandona a sus propias opiniones sino que hace un esfuerzo para escuchar la opinión del texto. Aquí el prejuicio es en primer lugar concientizado y a partir de ello, puesto en duda, confrontado. Se trata de ir construyendo proyecciones más cercanas y adecuadas a las cosas, las anticipaciones deben confirmarse con los referentes.

Para Gadamer este es el principio de la objetividad, se trata de “la convalidación que obtienen las opiniones previas a lo largo de su elaboración.”<sup>89</sup> Pero para que este trabajo pueda ser desarrollado es importante tener una conciencia formada hermenéuticamente, es decir, “dispuesta a acoger la alteridad del texto”, pero no desde la neutralidad sino desde la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios.

En el proceso de la comprensión hermenéutica se abre paso una actividad fundamental para el aprendizaje, se trata de saber distinguir la posición u horizonte propio del de ese *otro* que es la alteridad del texto, saber reconocer cual es esa posición ayuda precisamente a la suspensión del juicio, que es condición para la comprensión. Sólo podemos suspender un prejuicio cuando tenemos conciencia de su existencia. Dice Gadamer “Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto”<sup>90</sup>

Para Gadamer, toda suspensión del juicio posee la estructura de la pregunta, es cierto que preguntamos desde nuestros prejuicios, desde nuestro horizonte –mundo, pero el hecho de formular una pregunta nos lleva a la aceptación de que existen otros juicios acerca de la realidad, ese otro juicio es la alteridad del texto. Por eso dice Gadamer que, “En realidad el mejor modo de

---

<sup>88</sup> *Ibíd.* pág.65.

<sup>89</sup> Gadamer Hans-Georg, *Verdad y método*, op.cit., 333.

<sup>90</sup> *Ibíd.* pág.372.

aclarar el propio prejuicio es hacer uso de él. Entonces contrastará con otros prejuicios y permitirán que también estos se expliciten.”<sup>91</sup>

La fusión de horizontes es precisamente esa confluencia en el intérprete, su horizonte puesto en duda y el horizonte alternativo que modifica y amplía. El intérprete no puede ser el mismo después de recorrer el círculo hermenéutico. Comenzó con una idea previa, la confrontó en la alteridad del texto, su idea previa ha sido modificada o como dice Gadamer, ha ganado un horizonte. Todo esto a través de la estructura de la pregunta. Por eso la estructura comprensiva se desarrolla en el diálogo, que es en última instancia, el proceder hermenéutico por excelencia.

### **El diálogo hermenéutico.**

Con el concepto de comprensión la hermenéutica gadameriana sostiene que todos los individuos construimos nuestro mundo y ampliamos nuestros horizontes sólo en relación con otro, aunque este otro sea sólo un texto. La instancia de esta relación es el lenguaje, concretamente el lenguaje vivo que no es otra cosa que el diálogo directo o la conversación.<sup>92</sup>

Sin embargo, aunque nuestra estructura lingüística esté conformada para establecer la comunicación y desarrollar el diálogo, Gadamer apunta que existen razones más allá del malentendido lingüístico para que el diálogo no pueda concretarse. La principal de ellas es la falta de disposición para conversar. Ya que en última instancia el diálogo depende de la apertura de cada uno de los dialogantes para que la conversación pueda mantenerse en un ir y venir constante. “Cuando se encuentran dos personas y cambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo y dos forjadores de mundo que se confrontan [...] por eso la conversación con el otro, sus objeciones, o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque del posible acuerdo al que la razón nos invita”<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Gadamer Hans-Georg, *Verdad y método II*, op.cit., pág.69.

<sup>92</sup> Aunque Gadamer tiene una idea muy interesante del lenguaje escrito que a través de la interpretación puede volverse una especie de diálogo vivo o revivido.

<sup>93</sup> *Ibíd.* pág. 205.

Para Gadamer la conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. Así el diálogo es entendido como esa mayéutica por medio de la cual nos descubrimos a nosotros mismos. Por eso la conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Sólo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es el mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro.”<sup>94</sup>

Pero justo en el enseñante se presenta una especial dificultad para mantener la capacidad de diálogo, que probablemente en un ámbito natural seguiría sin mayor dificultad: “el que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina”<sup>95</sup>

La incapacidad para el diálogo por parte de los alumnos puede ser en realidad la incapacidad del docente para romper su principio de autoridad y dejar que la palabra colectiva pueda fluir sin su autosuficiencia.

“El no oír y el oír mal se producen por un motivo que reside en uno mismo. Sólo no oye, o en su caso oye mal, aquel que permanentemente se escucha así mismo, aquel cuyo oído está, por así decir, tan lleno del aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro.”<sup>96</sup>

### **Hermenéutica analógica**

La hermenéutica analógica desarrollada por Mauricio Beuchot comparte el mismo tronco común al que me he referido anteriormente, pero pone el acento en el concepto de analogía para distinguirse de las propuestas epistemológicas de tendencia univocista; que intenta esclarecer el significado intencional del

---

<sup>94</sup> *Ibíd.* pág. 207.

<sup>95</sup> *Ibídem*

<sup>96</sup> Gadamer Hans-Georg, *op.cit.* pág. 209.

autor, su naturaleza objetiva o esencia, y equivocista; que admite que los textos pueden interpretarse infinitamente. La primera tendencia está representada principalmente por el positivismo y la equivocista por el romanticismo.

Sobre las tendencias univocistas hemos hablado al referirnos al racionalismo occidental que pretende dar no sólo una única interpretación de los textos sino, y sobre todo, de la vida, la existencia, y el conocimiento humano entre otras cosas. Ahora toca el turno de hablar de la tendencia equivocista que plantean algunas concepciones hermenéuticas.

Eco plantea en los límites de la interpretación que en el siglo II d.C Hermes obtiene un triunfo al entrar en crisis uno de los principios del modelo racional griego, el del tercero excluido, pues el hermetismo afirma que muchas cosas pueden ser verdad en el mismo momento, aunque se contradigan entre sí. La verdad se esconde tras la alusión, la alegoría y el símbolo, Por esta razón los libros dicen algo diferente de lo que parecen decir. Las palabras se ocultan tras el balbuceo desconocido del extranjero. (Druidas, sacerdotes celtas y sabios de oriente) "... es precisamente el balbuceo del extranjero el que se convierte en lengua sagrada, llena de promesas y revelaciones no dichas. Si para el racionalismo griego era verdadero lo que podía ser explicado, ahora es verdadero sólo lo que no se puede explicar."<sup>97</sup>

El pensamiento hermético clásico buscará en el lenguaje la ambigüedad y la polivalencia, se servirá de símbolos y metáforas. La consecuencia de este hermetismo, según Umberto Eco, fue la búsqueda de interpretaciones infinitas. De esta manera, "todo texto que pretenda afirmar algo unívoco es un universo abortado, o sea, el resultado del fracaso de un mal Demiurgo que, cada vez que intenta decir <<esto es así>>, desata una ininterrumpida cadena de infinitas remisiones, durante la cual <<esto>> no es nunca lo mismo." (Eco, 1998:61)

A partir de este contexto Eco llama a este tipo de interpretaciones equívocas, "semiosis ilimitada" y afirma que hay un sentido en los textos o hay muchos, pero de ninguna manera se puede decir que no hay ninguno o que todos son igualmente buenos. El univocismo, peca de escasa curiosidad y

---

<sup>97</sup> Eco Umberto, op.cit., pág. 52.

escasa inclinación a la sospecha, pero el equivocismo, excede en las opuestas virtudes.

Tanto la univocidad, como la equivocidad son categorías lógicas que se encuentran vinculadas al principio de identidad, ya sea para relacionarse o diferenciarse de él. Dice Beuchot que:

Lo unívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente idéntico, de modo que no cabe diversidad entre unas y otras. (...)Lo equívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente diverso, de modo que una no tiene conmensuración con otra.<sup>98</sup>

Ante estas dos categorías confrontadas, el autor propone un concepto que funciona como mediador, la analogía. De ella nos comenta que:

En cambio, lo análogo es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad; es idéntico según algo, según algún respecto, y diverso de modo simple (*simpliciter diversum et secundum quid idem*); esto es, es diverso de por sí y principalmente, y sólo es idéntico o semejante de modo relativo o secundario.<sup>99</sup>

La analogía sigue el modelo de proporcionalidad y el de atribución. La idea de proporción es recuperada por nuestro autor, principalmente de la tradición pitagórica. En su sentido hermenéutico la proporcionalidad entiende que las diversas interpretaciones se relacionan unas con otras con arreglo a la proporción de sentido que rescatan del texto.

La analogía de atribución, parte de un analogado principal y varios analogados secundarios. En hermenéutica permite ver que puede haber más de una interpretación válida. En cada texto podemos tener un grupo de interpretaciones válidas, pero lo importante, y por lo que Beuchot se aleja del equivocismo, es que ese grupo de interpretaciones “se van jerarquizando por grados de riqueza interpretativa y de adecuación al texto, de modo que a partir

---

<sup>98</sup> Mauricio Beuchot Puente, *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*, Facultad de Filosofía y Letras-Itaca, México 2005, pág. 37

<sup>99</sup> *Ibíd*em



de un grado, podamos decir que ya se apartan de la verdad textual e incurrir en la invalidez.”<sup>100</sup>

La hermenéutica analógica también trata de equilibrar la referencia y el sentido. Lo unívoco sólo se queda con la pretensión de referencia y el equivocismo sólo se queda con el sentido. Dice Beuchot que, “En cambio, una actitud analogista nos lleva a tratar de involucrar ambas cosas, referencia y sentido, y aun a dar predominio a éste último.”<sup>101</sup>

El concepto de analogía desde los pitagóricos se entiende como principio de equilibrio o proporción para la vida. La cualidad analógica se diferencia de lo unívoco como identidad completa y lo equívoco como lo completamente diverso.

También en la propuesta educativa de Beuchot, el concepto de analogía toma un lugar central, ya que, como afirma Luis Eduardo Primero Rivas, la enseñanza educativa se sintetiza en la tesis de que hay que desarrollar seres humanos virtuosos, es decir proporcionados.

Pero, ¿qué entiende Beuchot por el sentido de proporción en el ámbito educativo? precisamente lograr un equilibrio entre el desarrollo de las habilidades cognitivas, a las que el autor llama virtudes intelectuales y la incorporación de virtudes morales que sirven para la vinculación interpersonal, entre las cuales ocupa un lugar central la prudencia.

Vinculado a este contexto Beuchot retoma de Wittgenstein la diferencia entre el mostrar y decir que integra teoría y práctica en el campo educativo. Esta propuesta es de central importancia, ya que pone de nuevo al docente como un actor fundamental del quehacer educativo y no sólo, como en muchas propuestas actuales, como un simple facilitador del aprendizaje. El docente se vuelve entonces un modelo que de acuerdo a sus actos simbólicos muestra una totalidad de sentido. Por eso se insiste en que “el educador y/o la educadora debe saber que su proceder es significativo – que su mostrar dice-, y que por ello exhibe tanto un comportamiento moral, como uno ejecutivo,

---

<sup>100</sup> Ibíd. pág. 58.

<sup>101</sup> Ibíd. pág. 56.

realizador, pragmático...”<sup>102</sup> Así pues, para desarrollar las potencialidades virtuosas el decir educativo se debe dar a la par de un mostrar.

Beuchot propone catorce sugerencias para el desarrollo de una hermenéutica analógica basada en la educación.

- 1) Recuperación del docente como modelo de conducta virtuosa.
- 2) El docente no sólo muestra, también dice.
- 3) Construcción de un modelo pedagógico centrado en la formación de virtudes.
- 4) Las virtudes se desarrollan en el diálogo.
- 5) La enseñanza de la ciencia se debe mostrar como un proceso de comprensión de los principios y los procesos internos de su desarrollo y no como un producto acabado.
- 6) El desarrollo de los hábitos deben entenderse de forma orgánica y viva, como un proceso inherente al alumno y no como algo exterior, conductista y accidental.
- 7) Las virtudes deben de saber ordenarse como un todo armonioso.
- 8) Desarrollo de la prudencia como virtud central del individuo para resolver problemas complicados.
- 9) Desarrollo de las virtudes intelectuales tales como la interpretación, la abducción, la inducción y la deducción.
- 10) El objetivo de la enseñanza consiste en tratar de desarrollar en el alumno habilidades y virtudes y suscitar y estimular sus potencialidades.
- 11) Incorporar las actividades de la imitación y el juego como estructuras del desarrollo de las potencialidades en los educandos.
- 12) En el ámbito educativo pueden juntarse el decir y el mostrar mediante la mediación analógica.
- 13) La educación sirve como restitución de valores humanos ante la progresiva influencia de los medios de comunicación que han subvertido peligrosamente los valores.
- 14) El instrumental hermenéutico puede ser aplicado a la pedagogía en forma de filosofía de la educación que integra diferentes disciplinas tales como la

---

<sup>102</sup> Mauricio Beuchot Puente y Luis Eduardo Primo Riva, *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, op.cit., pág. 18.

antropología, filosofía de la cultura, política, ética para incorporar un enfoque multicultural al ámbito educativo.

Aunado a estas 14 directrices de la hermenéutica analógica se incluyen los siguientes principios teóricos que se desprenden de las diferentes propuestas hermenéuticas que hemos valorado en este apartado y que serán la guía para el desarrollo del diseño didáctico del siguiente capítulo:

- El ser humano construye su realidad por medio de símbolos que a su vez requieren ser interpretados para ser comprendidos.
- La función principal del lenguaje no es la construcción de esquemas mentales individuales, como se creía hasta el siglo XIX, sino el diálogo.
- Todos los textos que conforman el acervo cultural de la humanidad son factibles de ser interpretados y apropiados por cualquier receptor que adquiera las claves con las que están contruidos y entienda sus lógicas internas.
- Toda interpretación se hace por medio de una actualización, traducción, y resignificación del tiempo del texto al tiempo del intérprete en una suerte de fusión de horizontes.
- No existe una interpretación única de los textos, pero tampoco infinitas. La libertad de interpretación también está condicionada al tipo de texto que se pretende interpretar. Algunos textos son más polisémicos que otros. Por ejemplo, un relato literario es más polisémico que una obra científica.
- La interpretación de los símbolos de la cultura, que están expresados mediante textos, hace posible, no sólo la resignificación del mundo, sino también la reflexión de uno mismo.
- Tanto la resignificación del mundo, como de uno mismo conforman la identidad personal y colectiva. Bajo este contexto, la identidad no es una esencia que permanezca inamovible en el ser humano, por el contrario, va modificándose según los propios cambios en nuestras significaciones.

- El conocimiento no es un proceso individual, ni mucho menos *solipsista*, es más bien una construcción social de significados que orientan el accionar humano.
- La formación humana es precisamente ese viaje de un ser concreto a una generalidad cultural y espiritual en camino de ida y de regreso.

El diseño didáctico sigue los principios pedagógicos del Plan de Estudios del CCH, resumidos de la siguiente manera:

- Es el estudiante el centro de su propio aprendizaje.
- Lo fundamental en la práctica educativa es el aprendizaje y no la enseñanza.
- El conocimiento debe significar algo para el estudiante.
- Sin embargo la participación activa y estratégica del docente es fundamental para la orientación de los aprendizajes.
- Una propuesta didáctica integral debe contemplar el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.
- No se enseña filosofía sino a filosofar.
- La filosofía se desarrolla principalmente en el diálogo.
- La filosofía debe tener una relación con la vida cotidiana de los estudiantes.

## Capítulo II. Propuesta didáctica para la enseñanza de la Filosofía.

Una vez que se han estudiado las directrices generales del Plan de Estudios del CCH, y analizado desde la perspectiva hermenéutica, es menester diseñar una propuesta didáctica que articule los diferentes aspectos de la planificación para el desarrollo de los cursos de Filosofía I y II, tales como aprendizajes, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje y sistema de evaluación.

Construir una propuesta didáctica es ante todo un trabajo creativo y flexible, “La didáctica es en esencia creativa. En otras palabras, quizá no pueda existir una verdadera didáctica sin una buena dosis de creatividad. Ésta, al mismo tiempo, puede inducir una intensa experiencia creativa en el alumnado hasta el extremo de que podemos afirmar que la didáctica puede estimular el aprendizaje creativo”.<sup>103</sup>

Sin embargo, como bien señala Guilford, la creatividad surge de una interacción entre dos formas de pensamiento: convergente; que utiliza las leyes lógicas y la secuenciación lineal para conectar las ideas entre sí y, divergente; un pensamiento simbólico y metafórico que opera más desde la imaginación y que busca nuevas soluciones y propuestas alternativas a situaciones previas.<sup>104</sup>

Esto significa que la flexibilidad, originalidad, fluidez y sensibilidad con la que un docente lleva a cabo su planeación, debe estar ordenada y dispuesta en un sentido lógico-racional que responda a las necesidades de los estudiantes y el currículum institucional.

### 2.1. Las disciplinas filosóficas dentro del Programa de Estudios del CCH

Las materias de Filosofía I y II se ubican curricularmente en el Área Histórico Social dentro del Plan de Estudios del CCH. Esta área está integrada por un conjunto de asignaturas humanísticas y sociales que buscan dotar de una formación social y cultural al alumno. Los cursos de Filosofía I y II están

---

<sup>103</sup> Pep Alsina, Maravilla Díaz, Andrea Giráldez, Gotzon Ibarretxe, *10 ideas clave*. op.cit., pág. 167.

<sup>104</sup> *Ibíd.* pág.25.

dirigidos a los estudiantes del último año de bachillerato, son obligatorios y tienen un carácter formativo.

Cada curso está diseñado para ser impartido durante un semestre escolar. El total de las horas a cubrir es de 64 divididas en 32 sesiones de trabajo. El curso se imparte dos veces a la semana en un total de 16 semanas, dejando cuatro sesiones extras para las evaluaciones finales.

La intención medular de los Programas de Filosofía es que, “Al concluir el curso, los estudiantes puedan asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida, para que tengan la posibilidad de mantener firmes sus convicciones, su autonomía, mejorar su lenguaje y sus relaciones con los demás, hombres y mujeres, que conforman su entorno social.”<sup>105</sup>

La orientación básica de los Programas se basa en los aprendizajes, tal como se concibe el modelo educativo en el Plan de Estudios. Por esta razón, los propósitos de ambos cursos están íntimamente relacionados con los aprendizajes, y tanto los contenidos temáticos como las estrategias se presentan como orientaciones generales que pueden ser factibles de modificación según las necesidades y el criterio del docente.

Bajo este contexto, es una práctica común en el Colegio distinguir dos tipos de Programas para las materias: el *instruccional* y el *operativo*. El primero es el producto del Plan de Estudios, da las directrices curriculares y sirve de orientación para el docente. El segundo es el resultado de la planificación del profesor, en el que se expresa la creatividad y libre albedrío de cada docente y, el que finalmente se lleva a la práctica dentro del salón de clases.

El profesor está obligado a cumplir con las orientaciones previstas tanto en el Plan de estudio, como en el programa de cada materia. Sin embargo no sucede lo mismo con el programa operativo que es de carácter voluntario. Pero en vía de los hechos, realizar este último es fundamental para el diseño didáctico de las materias a desarrollar; sobre todo porque el Programa instruccional no deja de ser una orientación general que se debe de concretar con contenidos específicos y estrategias concretas.

---

<sup>105</sup> Programas de Estudio de Filosofía I y II del CCH, en:  
[http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan\\_estudio/mapa\\_filosofiaiyyii.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyyii.pdf) pág. 3

La flexibilidad y apertura de dicho Programa permite al docente ser parte activa de la planeación y no sólo un repetidor de las instrucciones precisas de un currículum educativo. De ahí la importancia de la formación permanente del docente no sólo en el aspecto disciplinario, sino, principalmente en el psicopedagógico y didáctico.

Un problema mayor que se ha ubicado en la práctica docente es precisamente la dificultad para entender y apropiarse tanto de los planteamientos generales del Plan de Estudios, como de la lógica concreta de cada programa. ¿Cómo llevar este complejo educativo a la práctica?, ¿qué hacer día con día?, ¿cómo dejar de ser tradicionalistas y enciclopedistas en nuestra docencia?, ¿cómo lograr que el alumno se apropie de su aprendizaje y le sea significativo?, son las preguntas que el docente puede plantearse cuando inicia su práctica dentro de esta institución educativa.

En este contexto, la construcción de un diseño didáctico ayuda no sólo a responder estas preguntas, sino a generar una planificación más organizada. El diseño didáctico es también, según Estévez, “un cuerpo de conocimientos que se ocupa de la comprensión, el mejoramiento, y la aplicación de métodos de enseñanza.”<sup>106</sup>

El diseño didáctico, que aquí se presenta, pretende integrar las tres orientaciones de aprendizaje que se marcan en el Plan de Estudios del CCH: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, y que como ya hemos visto, son el pilar educativo contemporáneo. Está organizado con base a la propuesta de Estévez Nénninger, y busca concretar los principios teóricos vertidos a lo largo del capítulo I de este trabajo de investigación.

La autora propone cinco fases que deben de tenerse en consideración en la construcción de una planificación de clase. La primera de ellas es la elaboración de la fundamentación teórica y la incorporación de las directrices curriculares. En esta fase el docente se pregunta ¿por qué y para qué enseñar determinada materia? Como esta cuestión ha quedado dilucidada en el capítulo anterior entraremos de lleno a lo que son las siguientes fases del diseño didáctico.

---

<sup>106</sup>Etty Haydee Estevez Nenninger, *Enseñar a aprender: estrategias cognitivas*, Paidós, México, 2002, pág 33.

## **2.2. Formulación de objetivos y esbozo de contenidos.**

En esta fase de trabajo el docente responde a la pregunta ¿qué se espera lograr con lo que se enseña? Es en este momento donde se traducen las necesidades educativas y las directrices curriculares en intenciones educativas llamadas objetivos o propósitos, como éstos están subordinados a los aprendizajes es fundamental establecer que dimensiones de aprendizaje se han de construir, también se delimitan de manera general los contenidos.

En los programas instruccionales de Filosofía I y II del CCH, se contemplan estos aspectos de la siguiente manera:

### **Filosofía I**

En tanto que el centro de la actividad educativa en el CCH es el aprendizaje del estudiante se tiene como propósitos que al final del curso el alumno:

- Desarrollará la capacidad de reconocer la problemática de la filosofía de manera reflexiva y crítica para que pueda apreciar el valor de la actitud filosófica (capacidad de asombro, deseo de saber y preguntar, búsqueda de la verdad- entre otras) ante la vida.
- Cobrará conciencia de la necesidad de reflexionar analítica y críticamente, a través del diálogo argumentativo, para desarrollar un criterio propio y autónomo sobre su vida cotidiana y sobre las decisiones fundamentales que enfrentará.
- Descubrirá desde la filosofía sus posibilidades como ser humano libre y creador, para asumirse como ser sensible.

Para lograr dichos propósitos el alumno desarrollará los siguientes aprendizajes:

- Adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía, para desarrollar su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa.



- Identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su experiencia cotidiana.
- Expresa una actitud filosófica para valorar y respetar otras formas de pensar y actuar en la búsqueda de una mejor forma de vida.

Los contenidos propuestos para el desarrollo de los aprendizajes son los siguientes:

### **¿Qué es filosofía?**

- Origen e historicidad de la filosofía.
- Conceptos básicos para caracterizar a la filosofía.
- Filosofía y su relación con la vida cotidiana

### **¿Cuáles son los problemas fundamentales de la filosofía y las disciplinas donde se abordan?**

- Los problemas del ser, el conocer, la sensibilidad, el deber ser, el razonamiento y el hombre.

### **¿Cuál es el aspecto esencial de la filosofía que la hace diferente de otras formas de interpretar la realidad?**

- El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia.

### **¿Cuáles son los elementos fundamentales del carácter argumentativo de la filosofía?**

- La argumentación como una herramienta que facilita la expresión escrita y oral en forma coherente.

## **Filosofía II**

Al final del curso el alumno:

- Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.

- Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.
- Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.

Para lograr dichos objetivos el estudiante desarrollará los siguientes aprendizajes:

- Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.
- Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.
- Identifica e interpreta algunos conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.

Los contenidos propuestos para el curso son los siguientes:

¿Qué es el ser humano?

- Concepción filosófica del ser humano.

¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales?

- Dimensión ético-moral.
- El problema de la libertad, el deber y los valores.

¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea?

- Ética aplicada.

¿Cuál es la importancia y las implicaciones de la dimensión estética en el ser humano?

- El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.
- Sujeto y objeto estéticos.

Como se puede apreciar el curso de Filosofía I está diseñado como una introducción general al campo filosófico, donde los alumnos desarrollan aprendizajes y temáticas que aplicarán con mayor profundidad y detenimiento en el curso de Filosofía II, donde se trabajan la Ética y la Estética como dos disciplinas fundamentales para que el alumno tome conciencia de sí mismo, del entorno que le rodea, de las posibles formas de relacionarse con los demás, así como de su proyección personal a futuro.

Los propósitos, aprendizajes y contenidos generales descritos en el Programa de Estudios forman una guía fundamental para la práctica docente y dan una respuesta a la pregunta formulada en esta fase.

### **2.3. Organización y desglose de contenidos y formulación de objetivos particulares.**

En esta etapa se proporciona estructura y desarrollo a los diferentes tipos de contenido, y se formulan los objetivos particulares correspondientes. Se busca dar solución a la pregunta ¿Qué secuencia darle a lo que se enseña? Esta parte de la planeación docente es fundamental ya que se deben integrar los propósitos, aprendizajes y contenidos en una propuesta unificada.

En el presente diseño, las etapas de aprendizaje están organizadas mediante unidades teóricas que contemplan temáticas específicas que buscan responder a los aprendizajes y propósitos generales de ambos cursos. Es importante destacar que cada unidad tiene su propio objetivo y desarrolla una serie de aprendizajes específicos o particulares que van generando las condiciones para el desarrollo de los aprendizajes generales que se plantean en el Programa de Estudios. Estos aprendizajes específicos son los que se han

incorporado como propuesta en el capítulo I de esta tesis y que se sintetizan de la siguiente manera:

<b>Contenidos declarativos (Conocimientos)</b>	<b>Habilidades instrumentales (Pensamiento y cognición)</b>	<b>Habilidades interpersonales (Interacción social)</b>	<b>Habilidades emocionales (Desarrollo personal)</b>
Los derivados de cada temática.	Pensamiento: *Analítico *Sistemático *Crítico *Reflexivo *Lógico *Analógico *Práctico *Deliberativo *Colegiado *Creativo *Habilidades *Lingüísticas para la comunicación oral y escrita.	*Motivación: Autoanálisis Objetividad Constancia Proyección a futuro Celebración de logros *Diversidad e interculturalidad: Aceptación de lo diverso Interrelación Enriquecimiento personal y cultural No discriminación *Adaptación al entorno: Adecuación Sentido crítico Resistencia a la frustración Control del tiempo Autogestión *Comunicación interpersonal: Escucha Asertividad Retroalimentación Clima Adecuación *Trabajo en equipo: Participación Organización Cohesión Valoración social de la actividad *Tratamiento de conflictos y negociación: Tolerancia a la frustración Comprensión Asertividad Escucha Búsqueda de alternativas	*Conciencia de uno mismo *Toma de decisiones personales *Dominio de los sentimientos *Manejo del estrés *Empatía *Comunicación de sentimientos *Aprender a valorar relaciones *Intuición *Autoaceptación *Responsabilidad personal *Asertividad *Dinámica de grupo *Solución de conflictos

En las siguientes tablas se muestran las unidades propuestas, sus objetivos particulares y el contenido o temática general que cubren dentro del Programa de Estudio.

## Filosofía I

Unidades de aprendizaje (Programa operativo propuesto)	Objetivos particulares de cada unidad (Programa operativo propuesto)	Contenido o temática del Programa de Estudio (Programa instruccional)
I. El viaje filosófico	A través de la lectura e interpretación de tres relatos de la tradición filosófica clásica y dos textos expositivos los alumnos reflexionarán sobre el quehacer filosófico y realizarán una primera caracterización de lo que es filosofía.	¿Qué es filosofía? Origen e historicidad de la filosofía. Conceptos básicos para caracterizar a la filosofía. Filosofía y su relación con la vida cotidiana
II. Marocosmos-microcosmos	El alumno identificará y reflexionará sobre las principales concepciones metafísicas de los filósofos presocráticos sobre el origen y estructura del universo. Posteriormente vinculará este entramado teórico con la llamada filosofía natural, para que identifique cómo se lleva una postura teórica al ámbito concreto de la vida cotidiana.	¿Qué es filosofía? Filosofía y su relación con la vida cotidiana ¿Cuáles son los problemas fundamentales de la filosofía y las disciplinas donde se abordan? Los problemas del ser, el conocer, la sensibilidad, el deber ser, el razonamiento y el hombre.
III. Pensamiento mítico mágico religioso: el universo simbólico del hombre	El alumno comprenderá la búsqueda del sentido trascendental del ser humano a partir de un recorrido por el símbolo, el mito, la magia y la religión. Identificará los aportes de este tipo de pensamiento para el conocimiento humano y para las relaciones sociales y culturales.	¿Cuál es el aspecto esencial de la filosofía que la hace diferente de otras formas de interpretar la realidad? El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia.
IV: Pensamiento científico y argumentación	El alumno reconocerá que la ciencia es un proceso humano en constante cambio. Qué está profundamente relacionada con su contexto histórico y social. Que en cada época se construye un paradigma científico según las ideas vigentes y el avance de la tecnología. Finalmente aprenderá los elementos más importantes para aprender a argumentar de forma escrita y verbal.	¿Cuál es el aspecto esencial de la filosofía que la hace diferente de otras formas de interpretar la realidad? El pensamiento filosófico frente a la ciencia. ¿Cuáles son los elementos fundamentales del carácter argumentativo de la filosofía? La argumentación como una herramienta que facilita la expresión escrita y oral en forma coherente.

## Filosofía II

Unidades de aprendizaje	Objetivos particulares de cada unidad	Contenido o temática del Programa de Estudio
I. ¿Qué es el ser humano?	El alumno explorará las diferentes dimensiones que constituyen al ser humano, para comprender su complejidad y diversidad. También empleará este aprendizaje para reflexionar sobre sí mismo en su calidad de ser humano.	¿Qué es el ser humano? Concepción filosófica del ser humano.
II. La morada del ser humano	El alumno identificará algunas teorías acerca del nacimiento, desarrollo y caracterización de la moral. Reconocerá a la ética como disciplina filosófica, y distinguirá la una de la otra. A través de la reflexión personal se reconocerá como sujeto moral y ético.	¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales? Dimensión ético-moral. El problema de la libertad, el deber y los valores.
III. El sentido ético de la vida	El alumno propondrá diversas formas de entender la libertad y la felicidad. A través del conocimiento de las virtudes éticas aristotélicas realizará una reflexión personal sobre su presente y futuro.	¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea? Ética aplicada.
IV. Prolegómenos Estéticos	El alumno reconocerá la importancia de la sensibilidad y las emociones en el ser humano. Explorará algunas categorías estéticas para relacionarlas con la naturaleza, el arte y la tecnología, así como con sus propios estados emocionales.	¿Cuál es la importancia y las implicaciones de la dimensión estética en el ser humano? El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología. Sujeto y objeto estéticos.

Con base a la información anterior se propone el siguiente temario para el desarrollo de cada uno de los cursos de Filosofía, de estos temas se han construido las secuencias didácticas que se presentan en el capítulo III y IV de este trabajo:

## Filosofía I

Unidad	Temas
I. El viaje filosófico	1.El laberinto del Minotauro 2.Sócrates y el oráculo 3.El hombre en su caverna
II. Macrocosmos-microcosmos	4.Macrocosmos: filosofía metafísica 5.Microcosmos: filosofía natural
III. Pensamiento mítico mágico religioso: el universo simbólico del ser humano.	6.La dimensión simbólica del mito en el universo de la significación humana 7.Claves del pensamiento mágico y religioso
IV. Pensamiento científico y argumentación	8. Renacimiento: síntesis del pensamiento mágico-científico 9. La ciencia moderna y contemporánea 10. Elementos expositivos y argumentativos para construir reseñas críticas y ensayos.

## Filosofía II.

Unidad	Secuencias
I. ¿Qué es el ser humano?	1. El origen del hombre 2. Dimensiones de lo humano 3. Si esto es un hombre
II. La morada del ser humano	4. <i>Ethos</i> : la casa del ser humano 5. De lo prohibido: la moral como dispositivo social 6. Ética: la moral en epojé
III. El sentido ético de la vida	7. La búsqueda de la felicidad 8. La búsqueda de la libertad 9. Las cuatro virtudes aristotélicas 10. Hacia la construcción de un código ético basado en las dimensiones humanas
IV. Prolegómenos estéticos	11. Sensibilidad y emociones 12. Categorías estéticas

El resultado de las dos fases anteriores es una propuesta de curso que integra de manera secuencial la formulación de objetivos generales con sus respectivos aprendizajes, el esbozo, organización y desglose de contenidos, y la formulación de objetivos particulares. Esta es la estructura final del Programa Operativo. Pero todavía faltan por construir las formas concretas como se

desarrollará el curso y las formas de evaluación, que se verán en las siguientes fases.

#### **2.4. Selección y desarrollo de estrategias didácticas.**

En esta fase el docente responde a la pregunta, ¿Cómo enseñar esos contenidos?, ¿cómo generar esos aprendizajes? Es en este contexto donde se utilizarán los fundamentos educativos de la hermenéutica como método didáctico en el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Esta es una de las fases más creativas del diseño didáctico, pero también central para la práctica educativa, ya que aquí se diseña el proceso de intervención en el aula tanto del docente como de los alumnos. Para Estevez, “Consiste en el diseño de los medios que nos permiten concretar el currículum, es decir, de todas las acciones y métodos que nos posibilitan establecer un puente entre las intenciones y la realidad, entre lo deseable y lo posible, entre la teoría y la práctica del currículum”.<sup>107</sup>

La elaboración de estrategias de enseñanza y aprendizaje es la actividad neurálgica en este proceso. “Una estrategia didáctica 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.”<sup>108</sup>

El término tiene su origen en el lenguaje militar, asociado a las acciones bélicas recogidas en textos griegos y latinos donde el estratega planificaba, ordenaba y orientaba las acciones militares, de tal manera que al aplicar la estrategia las tropas pudieran cumplir sus objetivos.

Para Monereo las estrategias, “son procesos de toma de decisión, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción.”<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> Ety Haydee Estevez Nenninger, op.cit., pág.93.

<sup>108</sup> *Ibidem*

<sup>109</sup> Idania Otero Ramos, Xaida Nieves Achón, Armenio Pérez Martínez y Rosario Martínez Verde, “Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral” en *Acción Pedagógica* N° 16 Diciembre de 2007.



En el ámbito educativo existe una gran diversidad de estrategias didácticas, algunas encaminadas a la enseñanza y otras al aprendizaje. A diferencia de las estrategias de enseñanza que son utilizadas por el profesor para generar entornos de instrucción, las estrategias de aprendizaje, “son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas.”<sup>110</sup>

Las estrategias de enseñanza se utilizan principalmente en modalidades expositivas, están orientadas a generar procesos más efectivos de recepción y comprensión en la llamada clase magistral o expositiva. Cabe destacar que en el presente diseño didáctico se contemplan algunas exposiciones por parte del profesor y también de los alumnos. Aunque el modelo del CCH se centra en el aprendizaje más que en la enseñanza, en muchas ocasiones se hace necesario el empleo de este procedimiento didáctico. La clase expositiva sirve para adquirir visiones globales de un tema y clarificar aspectos difíciles, es adecuada para presentar informaciones, explicaciones y síntesis que difícilmente se encuentran en los libros o que contiene un alto nivel de complejidad y requieren la intervención del docente. Para tener un mayor grado de eficacia, la clase expositiva debe estar bien organizada, tener una comunicación efectiva y estar acompañada de otras modalidades didácticas.<sup>111</sup>

Las estrategias de enseñanza también se emplean para promover el aprendizaje en otras modalidades más interactivas y donde el centro de la actividad son los alumnos. Es el caso de la secuencia didáctica donde se desarrollan estrategias de aprendizaje, pero también de enseñanza, ya que el docente es una guía que facilita el trabajo realizado por los alumnos, en tanto que es el responsable de la gestión del tiempo y de marcar la apertura, el desarrollo y el cierre tanto de las sesiones de trabajo como de las secuencias en general. Esto se verá de forma detallada cuando abordemos el tema de las secuencias didácticas que se proponen en el presente diseño.

Frida Díaz Barriga divide las estrategias de enseñanza en tres tipos:

---

<sup>110</sup> Frida Díaz- Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, op.cit., pág. 234.

<sup>111</sup> Antoni Badia (y otros), *Aprender autónomamente. Estrategias didácticas*, Graó, Barcelona 2005, pág. 31.

1. *Preinstruccionales*; “Por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender... También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas.”<sup>112</sup> Entre este tipo de estrategias las más utilizadas son los objetivos y los organizadores previos. Los primeros son enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Los organizadores son, Información de tipo introductorio y contextual, que sirven para tender un puente cognitivo entre la información nueva y la previa. También se utilizan las preguntas detonadoras por medio de las cuales se expresa la información u opinión previa de los alumnos ante alguna situación o temática.
  
2. *Coinstruccionales*; “Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes.”<sup>113</sup> Sirven de apoyo en la construcción de los contenidos curriculares, entre este tipo de estrategias encontramos ilustraciones, redes, mapas mentales y conceptuales, esquemas, cuadros, entre otros.
  
3. *Postinstruccionales*. “se presentan al término del episodio de enseñanza y permite al alumno formar una visión sintética, integradora, e incluso crítica del material. En otros casos le permite inclusive valorar su propio aprendizaje”<sup>114</sup> Se emplean las estrategias *postinstruccionales* las más utilizadas son los resúmenes finales, organizadores gráficos, que son representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información, tales como los cuadros sinópticos. También se utilizan las redes y los mapas mentales y conceptuales.

---

<sup>112</sup> Frida Díaz- Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, op.cit., pág.143.

<sup>113</sup> *Ibídem*

<sup>114</sup> *Ibídem*

En el presente diseño didáctico se emplearán diferentes modalidades de aprendizaje en las que los alumnos utilizarán diversas estrategias según las necesidades específicas. Destacamos las siguientes:

❖ **Comprensión de textos literarios y filosóficos para el desarrollo o síntesis de un tema.**

Consiste en la lectura personal, en equipo o colectiva de algunos fragmentos literarios y filosóficos, su posterior interpretación y discusión para lograr una comunidad de investigación basada principalmente en el diálogo hermenéutico. Para propiciar el diálogo el docente facilitará en todo momento una guía de lectura basada en preguntas abiertas que posibiliten el análisis, la síntesis, la reflexión y la crítica. Es importante resaltar que las preguntas sobre detalles o de respuesta fácil no son el mejor recurso, ya que como muestran varias investigaciones<sup>115</sup>, llevan a los alumnos a fijarse en aspectos superficiales del texto. De la misma manera es fundamental no confundir los cuestionarios de evaluación con los de comprensión, pues sus objetivos son diferentes, con los primeros se busca verificar el aprendizaje, mientras que los de comprensión ayudan a generar significado en el proceso de lectura.

❖ **Elaboración de textos sobre algún tema o autor.**

Al igual que la lectura, la escritura es una de las herramientas más importantes en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de las capacidades instrumentales y lingüísticas. La escritura es un mecanismo por medio del cual organizamos nuestras ideas para hacer comprensible el pensamiento. La complejidad de la escritura radica, como bien observa Vygotsky, en que “El lenguaje escrito es el lenguaje abstracto, el lenguaje que utilizan no las palabras, sino lo que representan esas palabras.”<sup>116</sup> Pero además de esta complejidad está el hecho de que la escritura se construye con relación a su contexto de recepción, pues su función es también comunicativa. Por tanto escribir es un proceso largo que incluye la planificación, la elaboración textual y

---

<sup>115</sup>Patricia Leonor Farias, “El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 45, 25 de marzo de 2008.

<sup>116</sup> Citado en, Reina Caldera, “La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista”, en *Acción pedagógica*, Vol. 12, n° 2 2003, pág. 99.

la revisión<sup>117</sup>, o en el mismo sentido, la preescritura, escritura y, reescritura o revisión.<sup>118</sup>

Entre los recursos específicos que se ocupan en la enseñanza filosófica destacan dos formas de escritura: el comentario de texto y la disertación filosófica. Que tienen su equivalente en la Reseña Crítica y el Ensayo.

Para David Sacristán Gómez<sup>119</sup>, el comentario de texto es ante todo un ejercicio dialógico que realiza el estudiante de forma activa y creativa, que pasa por un primer momento de recepción, después se presenta una reacción, y finalmente una reflexión personal suscitada tras la lectura y asimilación del mensaje. Para el autor el comentario de texto puede ser estrictamente filosófico, pero también puede darse sobre otras disciplinas que motiven la reflexión de temáticas de carácter filosófico. Una de las maneras para construir el comentario desde una perspectiva hermenéutica es responder a las preguntas: ¿qué dices?, ¿Por qué lo dices?, ¿Quién es el que lo dice?, ¿A quién se lo dice?, ¿Qué sugieres?, ¿Qué estás presuponiendo al decir lo que dices?, ¿Qué me puedes decir a mí?, ¿cómo es qué dices esto? (crítica), etc.

Desde una perspectiva más formal puede componerse de las siguientes fases<sup>120</sup>:

- Lectura atenta del texto
- Detección del problema o tesis principal
- Análisis descriptivo del entramado conceptual del texto mediante esquemas o mapas
- Análisis terminológico, conceptual y argumentativo del texto
- Contextualización del autor dentro de su obra y su época
- Crítica externa del texto desde la problemática actual

---

<sup>117</sup> *Ibidem*

<sup>118</sup> Manuella Ball Vargas, "Producción de textos biográficos. Experiencia pedagógica con estudiantes universitarios", en *Acción pedagógica* Vol. 13, nº 1 2004, p 85.

<sup>119</sup> David Sacristán Gómez, "El comentario de textos filosóficos. Criterios para su selección y orientaciones para su realización", en Víctor García Hoz (director), *Enseñanza de la Filosofía en la educación Secundaria*, Ediciones Rialp, Madrid, 1991.

<sup>120</sup> Cifuentes, Luis María, "Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?" en Cifuentes, Luis María y Gutierrez José Manuel, *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*, Horsori, Barcelona 2004, pág. 98.

La disertación es un proceso de reflexión en el análisis de un problema filosófico, hay un manejo de autores, contrastación o complementación de argumentos, y en general se busca, “Identificar un problema en el tema propuesto y definirlo con rigor; reflexionar por escrito de modo ordenado sobre la base de dicha definición y construir por medio de esta reflexión un proceso de análisis cuyo resultado es la solución investigada.”<sup>121</sup> Entre los elementos que se deben atender destacan la claridad, orden, sencillez, precisión, originalidad, eticidad, ortografía, sintaxis, aparato crítico y formato de presentación.

A demás de estos dos recursos se propone la elaboración de pequeños textos de carácter reflexivo o expositivo a partir de lo visto en clase donde se realice análisis, síntesis o críticas de las diferentes temáticas o recursos de apoyo. De manera que los alumnos vean el proceso de escritura como algo familiar y cotidiano.

#### ❖ **Elaboración de textos de carácter narrativo y autobiográfico.**

Esta estrategia está dirigida principalmente para la materia de Filosofía II, este tipo de escritura no tiene el rigor lógico que se busca en el comentario de texto o la disertación. Es más bien un espacio para que el alumno desarrolle la introspección, tome conciencia de diferentes aspectos de su vida y valore filosóficamente a partir de ellos. La narración es un poderoso recurso para la ética y la estética ya que genera procesos reflexivos que pueden posibilitar adecuaciones en las formas de ser y sentir en la vida cotidiana.

#### ❖ **Trabajo mediante proyectos**

Que consiste en asignar a un estudiante o un grupo pequeño una tarea formal sobre un tópico relacionado con un área de estudio. Para Wassermann, “los proyectos incluyen actividades que pueden requerir que los estudiantes investiguen, construyan y analicen información que coincida con los objetivos específicos de la tarea.”<sup>122</sup>

---

<sup>121</sup> Ibíd. pág. 99.

<sup>122</sup> Frida Díaz Barriga Arceo, “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 2, 2003, pág. 9.

Un proyecto es una actividad a largo plazo del que devienen productos concretos, como un trabajo de investigación, un ensayo, un video, un software, entre otros. El proyecto plantea problemáticas concretas que surgen del proceso mismo y que deben atenderse con iniciativa y creatividad. Cada proyecto tiene sus propias problemáticas y los alumnos aprenden a solucionar problemas reales a partir del análisis de la situación. La solución de problemas auténticos que surgen en el desarrollo de un proyecto de trabajo trae como beneficios mayor retención y comprensión de conceptos, aplicación e integración del conocimiento, motivación intrínseca por el aprendizaje y desarrollo de habilidades de alto nivel, como señala Díaz Barriga en el artículo citado anteriormente.

Como parte de la amplia oferta de servicios y apoyos al aprendizaje, el CCH presenta anualmente diferentes convocatorias para concursos y eventos organizados a nivel institucional, donde los alumnos pueden participar y compartir sus aprendizajes más allá del aula, incluso, más allá de su plantel. Esta situación puede ser muy benéfica para el desarrollo de proyectos en contextos reales, pues la participación en concursos y eventos hace que el alumno tome más en serio el proyecto de trabajo, se sienta más motivado en el proceso y sea más cuidadoso en la entrega de los productos derivados de su investigación. El salir del aula y enfrentarse a otros entornos es una experiencia significativa para los estudiantes y genera entornos complejos de aprendizaje.

#### **❖ Elaboración de diferentes medios visuales como el cartel y la fotografía.**

Su objetivo es expresar simbólicamente las reflexiones y concepciones filosóficas que se proponen en ambos cursos. Esta estrategia se utiliza para el desarrollo del pensamiento creativo, la sensibilidad y las emociones, pero también, porque algunas instancias de reflexión y toma de conciencia a nivel personal pueden ser más fácil de expresar por estos medios simbólicos y no directamente con palabras y conceptos. Pero además, los medios visuales son un efectivo recurso para la retención de los diferentes elementos que conforman las temáticas. Por ejemplo, todos los aspectos que conforman la

teoría de los humores (Filosofía I), las once dimensiones humanas o las ocho Categorías Estéticas (que se proponen en Filosofía II)

❖ **Empleo de diferentes recursos audiovisuales y multimedia para reforzar los aprendizajes y contenidos.**

Estas estrategias empleadas conjuntamente y de forma permanente pueden desarrollar los aprendizajes descritos en el capítulo anterior. Su efectividad dependerá en gran parte del esfuerzo individual y colectivo de los alumnos y de la atención y diligencia que ponga el docente tanto en el proceso de construcción como en la revisión de los productos que se van generando, porque ellos serán la evidencia del cambio instrumental, lingüístico e interpersonal que los alumnos muestren con relación a su aprendizaje. Por esta razón las estrategias están organizadas a través de secuencias didácticas que cumplen con una doble función: cubren las necesidades específicas de cada unidad didáctica, pero también se integran como un bloque teórico y práctico que articula durante todo el ciclo escolar los conocimientos filosóficos y los diferentes niveles de aprendizaje.

En el capítulo III de esta tesis se proponen diez secuencias didácticas que corresponden al curso de Filosofía I, y en el capítulo IV se desarrollan once para el curso de Filosofía II; sin embargo en este espacio se explicará la forma como está organizada cada secuencia dentro de las unidades de aprendizaje.

Cada unidad comienza con una introducción en la que se comentan brevemente las secuencias que se proponen, los objetivos de la unidad, y la forma de evaluación.

Después se desarrollan las secuencias, que pueden ser tan grandes o pequeñas como convenga a los objetivos de aprendizaje y al desarrollo de los contenidos. (Pueden abarcar una o varias sesiones)

Cada secuencia comienza con su título, esto no es intrascendente, ya que presentar a los alumnos el temario con los títulos genera expectativa y atracción; a demás proporciona una primera orientación al estudiante.

Después se encuentra una ficha técnica con la siguiente información: propósito de la secuencia, actividades, tiempo contemplado para su desarrollo,

aprendizajes esperados, disciplinas filosóficas que se abarcan, otras disciplinas que intervienen en la secuencia.

Posteriormente se da una explicación de la secuencia para el docente que quiera utilizarla en su curso de Filosofía. Es importante resaltar que, aunque cada una de las secuencias está pensada para formar una totalidad, y abarcar de forma permanente los aprendizajes y las estrategias generales, también se pueden emplear de forma independiente, ya sea sólo para desarrollar un tema o una unidad, de tal manera que este diseño es una especie de Rayuela que se puede trabajar de principio a fin o sólo por partes.

Posteriormente tenemos el despliegue de la secuencia que consta de los siguientes elementos: apertura, desarrollo, cierre y tarea en casa.

Al final de la unidad se muestran los recursos para el desarrollo de cada secuencia, que están divididos en material de apoyo para alumnos y referencias para el profesor.

## **2.5. Formulación del sistema de evaluación del aprendizaje.**

En esta última fase el profesor considera las estrategias generales y concretas del proceso de evaluación del curso. En esta última etapa del proceso respondemos a las preguntas qué evaluar, para qué, a quiénes y en qué momento. Todas estas preguntas están íntimamente relacionadas porque sus respuestas engloban todo el entramado evaluativo.

En un sentido general evaluar significa emitir un juicio de valor sobre la realidad que nos cuestionamos. En el ámbito educativo:

Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> Coll Cesar y Martín Elena, “La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto”, Signos. Teoría y práctica de la educación, 18 abril-junio 1996, pág. 44



Esta es la razón por la que una transformación en las prácticas pedagógicas genera también transformaciones en la concepción y las prácticas evaluadoras. En el CCH el cambio de paradigma educativo conlleva una reflexión de lo que significa evaluar en un contexto donde el centro de la experiencia es el alumno. En la práctica cotidiana es común desarticular el proceso de aprendizaje de la evaluación, que se sigue considerando en muchos casos como una actividad final que verifica el proceso de aprendizaje, y no como una parte constitutiva del mismo. En este sentido gran parte de los esfuerzos por generar una práctica educativa innovadora pueden verse empobrecidos con una práctica evaluativa tradicional. “No es posible una real innovación educativa sin una innovación en profundidad en el ámbito de la evaluación.”<sup>124</sup>

La evaluación entonces es un proceso reflexivo que se adecua a las necesidades educativas y no a la inversa. No se trata de preparar a los alumnos para una calificación, por el contrario ésta debe de volverse una herramienta para valorar los niveles de avance no sólo de los aprendizajes de los alumnos sino también de la enseñanza de los profesores.

La evaluación no sólo se debe dirigir al resultado final que es el aprendizaje del alumno, sino que valora todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, de la claridad, vigencia y factibilidad de los contenidos, las estrategias didácticas (de enseñanza y aprendizaje), las actividades, materiales y recursos de apoyo, entre otros factores.

La evaluación al ser parte de un *continuum* da la oportunidad de mejorar e incluso cambiar partes del proceso del diseño didáctico que no respondan a las necesidades de enseñanza y aprendizaje. En este contexto se propone la evaluación como información para la toma de decisiones, “la evaluación es la integración de resultados previstos y no previstos, es la valoración de los procesos y productos, recoge opiniones e interpretaciones de todos los involucrados, propicia un ambiente de libertad y respeto entre los agentes y estimula la interacción, la negociación y las decisiones consensuadas.”<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> *Ibídem*

<sup>125</sup> Rivera Machado María Eugenia y Piñero Martín María de Lourdes, “Contextos paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes”, en *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Edición N° 8, año 5 marzo de 2010, p 117.

Esta valoración puede realizarse sobre la propia acción educativa, como instrumento de regulación de la enseñanza, también sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero lo ideal “es que verse simultáneamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, como un todo, cumpliendo una función de regulación y control de dicho proceso.”<sup>126</sup>

Desde la perspectiva de una educación cuyo centro es el aprendizaje significativo del alumno la evaluación deja de ser exclusivamente sumativa y cuantitativa para incluir como elementos esenciales la formación continua y lo cualitativo. Del mismo modo que deja de utilizar un solo instrumento medible (el examen escrito) al emplear diferentes estrategias evaluativas para los diversos aprendizajes que se buscan lograr en el estudiante.

Como indican Giné Freixes y Parcerisa Aran<sup>127</sup>, cada tipo de aprendizaje demanda una evaluación distinta, por ejemplo en el denominado aprendizaje conceptual, que para los autores incluye hechos y conceptos se propone pruebas objetivas para los primeros, mientras que para los conceptos se proponen más bien resolución de problemas (con diversas variables) donde los alumnos pongan en juego los conceptos aprendidos para resolver la situación o caso. Los aprendizajes de procedimientos (conjunto de acciones ordenadas que conducen a la consecución de un objetivo) pueden ser diferentes tipos de pruebas sobre motricidad o cognición, según sea el caso. Pero la evaluación también puede hacerse a través de la observación del proceso del aprendizaje determinado. En el aprendizaje de actitudes la evaluación debería basarse en la observación, aunque también existen escalas de actitudes, o el manejo de un diario por parte del profesor.

Se trata pues de buscar una evaluación más auténtica que agrupe un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional. Como señalan Bravo Arteaga y Fernández del Valle, “En la evaluación auténtica se presentan problemas que pueden ser resueltos a través de una multitud de alternativas, los estudiantes actúan en situaciones más complejas y reales y los resultados son percibidos

---

<sup>126</sup> Coll Cesar y Martín Elena, “La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto”, Signos. Teoría y práctica de la educación, 18 abril-junio 1996, pág. 44

<sup>127</sup> Giné Freixes Núria y Parcerisa Aran Artur, *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Grao, Barcelona 2008

como más válidos por los profesores, representan mejor los verdaderos conocimientos y habilidades de los alumnos.”<sup>128</sup>

A demás de auténtica se busca que la evaluación sea una expresión más cercana a un entorno plural y democrático en el que se genere un proceso de negociación que genere un clima de respeto entre docentes y estudiantes, donde todos participen en el proceso evaluativo.<sup>129</sup>

En este sentido House<sup>130</sup> propone algunas condiciones para un contrato evaluativo equitativo entre las que destacan:

- Ausencia de coerción
- Racionalidad
- Aceptación de los términos
- Acuerdo conjunto
- Desinterés (imparcialidad)
- Universalidad
- Interés comunitario
- Información igual y completa
- Que sea posible
- Contar con todas las opiniones
- Participación

A partir de este entramado teórico, se propone que la evaluación de los cursos de Filosofía I y II se establezca como un proceso valorativo permanente de la enseñanza y el aprendizaje en un entorno democrático.

Para ello es fundamental que el maestro tome conciencia de que él mismo es parte constitutiva del proceso evaluativo, así que requiere de instrumentos para valorar tanto su enseñanza como el despliegue concreto de su planificación didáctica. Otro elemento de mayor importancia es explicar a sus alumnos el sentido de la evaluación. Es decir que ellos también deben de tomar conciencia de que ésta es parte de un proceso que apoya el aprendizaje, que es una actividad que los beneficia y no que los afecta negativamente y que será una constante durante todo el ciclo escolar.

La evaluación aquí propuesta estará a cargo de tres instancias de observación: el maestro, el alumno y los equipos de trabajo. Del mismo modo algunos

---

<sup>128</sup> Bravo Arteaga Amaia y Fernández del Valle Jorge, “La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica” en *Psicothema* 2000. Vol.12, Supl. n°2.

<sup>129</sup> Rivera Machado María Eugenia y Piñero Martín María de Lourdes, “Contextos paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes”, en *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Edición N° 8, año 5 marzo de 2010.

<sup>130</sup> House E.R, *Evaluación, ética y poder*, Morata, Madrid 2000.

instrumentos de evaluación estarán dirigidos a las tres instancias, y otros serán particulares a cada una de ellas.

En primer lugar se sugiere construir un contrato evaluativo equitativo en el que todas las partes estén en acuerdo. Los principios de dicho contrato pueden ser los señalados por House, pero aplicado al contexto áulico.

<b>Término</b>	<b>Explicación</b>
Ausencia de coerción	No es el maestro o el alumno el que decide la evaluación por medio de amenazas, o chantajes sino un acuerdo equitativo establecido previamente con el fin de alcanzar las metas de enseñanza y aprendizaje.
Racionalidad	Los criterios de evaluación deben de ser acordes a los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente las partes deben ser capaces de argumentar o presentar pruebas que avalen sus puntos de vista y estimar las consecuencias de sus decisiones.
Aceptación de los términos	Una vez establecidos los criterios e instrumentos de evaluación, todas las partes aceptan las reglas.
Acuerdo conjunto	Estos términos o reglas deben de beneficiar a todas las partes y se establece por medio de la negociación.
Desinterés (imparcialidad)	El acuerdo surge cuando no presentamos excesiva atención a nuestros propios intereses sino al bien común. Se trata de ir más allá de nuestros deseos en busca de parámetros más objetivos.
Universalidad	La normatividad nos afecta a todos por igual, todos asumimos las mismas reglas establecidas.
Interés comunitario	Más allá de los intereses individuales se busca generar el bien común, lo que nos beneficia a todos, por sobre los intereses particulares.
Información igual y completa	Todos estamos al tanto de los criterios e instrumentos de evaluación. Todos conocemos las condiciones y todos tenemos las mismas oportunidades para desarrollarlo.
Que sea posible	La evaluación propuesta puede llevarse a cabo en tiempo, forma y complejidad. Cuando es imposible cumplir con el contrato éste es inequitativo.
Contar con todas las opiniones	Las opiniones de todos deben de tenerse en consideración, y aunque algunas argumentaciones serán más plausibles que otras, todas deben ser valoradas en la discusión grupal.
Participación	En el proceso de evaluación todas las partes participan como evaluadores y evaluados con el fin de generar un proceso auténtico de

En el presente diseño se proponen las tres etapas clásicas de la evaluación:

1. Inicial o diagnóstica, que se utiliza para conocer los conocimientos previos de los alumnos y orientarlos a las modalidades de enseñanza y aprendizaje previstas en cada unidad. Esta evaluación se da al inicio de cada secuencia en forma de preguntas de exploración.
2. Formativa o continua, que valoran los aprendizajes desarrollados en cada secuencia y unidad de trabajo. Se realiza por medio de tareas concretas, rúbricas de evaluación sobre los productos, y actividades desarrolladas de forma individual o en equipo y, la revisión periódica de un diario escolar realizado por los alumnos.
3. Sumativa o final, que verifica al término de cada unidad y ciclo escolar los aprendizajes obtenidos y actividades realizadas. Esta evaluación no sólo cumple con la función pedagógica de retroalimentación, también certifica la calificación final.

### **Instrumentos de evaluación.**

Para el desarrollo de las secuencias se utilizarán diferentes instrumentos y estrategias de evaluación que se encuentran explicitadas en el inicio de cada unidad de los capítulos III y IV. Pero también se proponen algunas estrategias generales de evaluación que se utilizarán a lo largo de ambos cursos, entre las que señalamos las siguientes:

#### **❖ Diario de clase**

Originalmente el diario de clase nació como un recurso de desarrollo personal y profesional y como un instrumento de investigación-acción de la actividad docente<sup>131</sup>. Sin embargo su alcance como instrumento reflexivo y factible para la metacognición lo hace altamente recomendable para el empleo de los alumnos como un recurso de autoevaluación. Como señala Zabalza:

Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación). Sin duda, serían igualmente interesantes (y abrirían

---

<sup>131</sup> Miguel Ángel Zabalza, Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional, Narcea, Madrid 2004.

nuevas posibilidades técnicas de contraste entre percepciones y análisis de las situaciones entre colectivos diversos) iniciativas en que los diarios fueran desarrollados también por los alumnos.<sup>132</sup>

Se propone por tanto el diario como un documento en que los profesores y alumnos recogen sus impresiones sobre lo que sucede en la clase. En el caso del diario del profesor se sugiere que éste tenga un formato libre, pero que posea riqueza informativa que trascienda el carácter descriptivo y que pueda acceder a la dimensión personal y el marco referencial. También se recomienda que tenga sistematicidad en las observaciones recogidas para poder realizar lecturas cronológicas de los acontecimientos y hacer más accesible su valoración.

En el caso de los alumnos se propone la elaboración de un diario que se realizará a lo largo de las 32 sesiones de trabajo. El uso de este diario tiene muchos beneficios en el alumno: genera procesos de toma de conciencia sobre el aprendizaje haciendo que éste se experimente de forma activa; desarrolla también la escritura; el alumno puede valorar día a día su proceso de aprendizaje; resulta una excelente guía de estudio.

Aunque el diario debería llevar un formato libre para que el alumno experimente su creatividad al escribir, se propone una forma sencilla de llevar a cabo la tarea. Es la siguiente:

Fecha
Sesión
Unidad
Tema
¿Qué pasó en clase?
¿Qué aprendí?
¿Qué opino de la clase y de lo que aprendí?
¿Qué dudas tengo?
¿Cómo me sentí a lo largo de la clase?

---

<sup>132</sup>Ibíd. pág. 16

#### ❖ Rúbrica de evaluación

La rúbrica de evaluación conjunta diversos criterios o parámetros a partir de los cuales se valora un determinado proceso educativo. Es considerada como un instrumento que conjunta dos formas distintas de evaluación: la cuantitativa y la cualitativa. Esta doble posibilidad permite valorar el complejo fenómeno de aprendizaje y enseñanza. Por un lado, permite que los alumnos y el maestro conozcan de antemano las intenciones educativas, los propósitos de aprendizaje y los niveles de dominio que se esperan en cada proceso. Esta situación posibilita una evaluación de carácter cualitativo, que puede valorar con más detalle, señalar aspectos a mejorar y reconocer el esfuerzo realizado por el educando. Por otro lado, establece de antemano los parámetros y porcentajes que serán tomados en cuenta para la certificación final del curso. “Las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo se trata.”

Frida Díaz Barriga define las rúbricas como:

Guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. También se puede decir que las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.<sup>133</sup>

En la presente propuesta didáctica se sugiere que las rúbricas sean evaluadas conjuntamente por el maestro, cada alumno, y en algunos casos, el equipo de trabajo. También se recomienda que el profesor proponga los criterios que se proponen en el desglose de las unidades y que incorpore los que él considere adecuados, así como; una vez que los presente al grupo permita que los alumnos opinen acerca de ellos e incorporen otros que consideren importantes.

Ejemplo de rúbrica de evaluación:

---

<sup>133</sup> José Guillermo Martínez-Rojas, “Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso” en *Avances en Medición*, número 6, 2008.

## Rúbrica para Webquest

Categoría	Nivel de dominio y descripción			
	Excelente	Bueno	Suficiente	Requiere mejoras
Resolución de preguntas	Resuelve las preguntas, explica conceptos o situaciones, lo relaciona con lo visto en clase y emite opiniones personales acerca de lo preguntado.	Resuelve las preguntas, explica conceptos o situaciones y lo relaciona con lo visto en clase	Resuelve las preguntas y da algunas explicaciones sobre conceptos o situaciones.	Resuelve las preguntas parcialmente.
<i>Puntaje total</i> <i>40</i>	<i>40</i>	<i>35</i>	<i>30</i>	<i>20</i>
Integración de las distintas temáticas en el trabajo escrito	Retoma los elementos más importantes de las temáticas, los explica, los relaciona, y emite una postura personal.	Retoma los elementos más importantes de las temáticas, los explica y los relaciona entre sí.	Retoma los elementos más importantes de las temáticas y los explica.	Sólo retoma algunos elementos de las distintas temáticas y no los desarrolla.
<i>Puntaje total</i> <i>20</i>	<i>20</i>	<i>18</i>	<i>15</i>	<i>10</i>
Claridad y redacción	El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión. Tiene los mínimos errores gramaticales y ortográficos.	El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión. Aunque tiene algunos errores gramaticales y ortográficos, se entiende la redacción.	Aunque en el texto no se ubican claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión, hay una estructura expositiva. Algunos errores gramaticales u ortográficos opacan la presentación, pero se entiende el sentido del texto.	El texto es ininteligible, no presenta introducción, desarrollo y conclusión. Los errores gramaticales y ortográficos imposibilitan la comprensión.
<i>Puntaje total</i> <i>20</i>	<i>20</i>	<i>18</i>	<i>15</i>	<i>10</i>
Opinión personal del tema tratado	Las opiniones personales están bien fundamentadas	Las opiniones personales se fundamentan parcialmente	En el texto hay algunas opiniones personales	En el texto no se encuentran opiniones personales
<i>Puntaje total</i> <i>20</i>	<i>20</i>	<i>18</i>	<i>15</i>	<i>10</i>

En el desarrollo de las unidades se proponen diferentes criterios y descripciones para que el profesor pueda construir su rúbrica desglosando los



niveles de dominio, entendiendo que el descriptor corresponde al nivel excelente. Los porcentajes o puntajes de evaluación se deberán establecer a partir de las necesidades del maestro y el grupo de trabajo.

## Capítulo III. Secuencias didácticas para el curso de Filosofía I

### Antes de comenzar el curso

Se recomienda que antes de comenzar el curso el profesor acuerde con los alumnos lo concerniente a la organización, las reglas de convivencia y, los criterios y porcentajes de evaluación.

También es importante que el profesor explique qué, además de las actividades que se desarrollan en cada unidad, el alumno deberá realizar un diario de clase durante todo el ciclo escolar. La forma de organizar y trabajar el diario se encuentra en el capítulo II página 77. Además del diario los alumnos realizarán un ensayo final que problematice las relaciones y distanciamientos entre cuatro formas de pensamiento humano: mágico, religioso, filosófico y científico. La propuesta sobre cómo realizar el ensayo se puede encontrar en la última secuencia del capítulo III

Para lograr dicho objetivo se propone la lectura del libro, *De la magia primitiva a la ciencia moderna* de Ruy Pérez Tamayo. La elección del texto obedece a que las temáticas desarrolladas a lo largo de las unidades pueden ejemplificarse con la historia de la medicina que propone el autor en su libro.

Valorar las cuatro formas de pensamiento desde la perspectiva de la medicina crea las posibilidades para que los alumnos comprendan en sus líneas generales cómo se construye un paradigma de conocimiento y su estrecho vínculo con el horizonte social y cultural en el que se genera. Pero también pensar que, de la misma manera que el conocimiento depende de su contexto histórico y geográfico, también su avance incentiva cambios en ellos.

Para centrar esta reflexión, que el alumno irá construyendo a lo largo del ciclo escolar, es importante comenzar con una pregunta eje: ¿es el conocimiento el que provoca el desarrollo social y cultural de los pueblos? o ¿es el desarrollo social y cultural de los pueblos lo que genera el desarrollo del conocimiento?

Es importante señalar que no se espera una respuesta única a dichas interrogantes, ni siquiera una respuesta precisa, sino una reflexión que promueva en los alumnos una apertura de sus propias concepciones, y elementos teóricos para dibujar posibles respuestas.

Las secuencias didácticas aquí desarrolladas están encaminadas a lograr este propósito. En la unidad I, *El viaje filosófico*, los alumnos reflexionarán en torno a la filosofía como pensamiento humano. En la dos, *Macrocosmos-microcosmos*, explorarán las principales teorías sobre el origen del universo y las relacionarán con la llamada filosofía natural. Con estos elementos los alumnos podrán reconocer la diferencia entre magia primitiva y magia natural que se aborda en la unidad tres. Al inicio de dicha unidad se estudian los mitos como narraciones simbólicas de la significación humana, para comprender el horizonte en el que se construyen la magia y la religión como pensamientos existenciales. En la unidad IV se reflexiona entorno a la ciencia como un producto histórico y en constante evolución. Se proporcionan también los elementos generales para construir argumentos que sirvan para fundamentar su ensayo final.

Se recomienda que antes de iniciar las secuencias los alumnos puedan tener un panorama general de lo que se verá en el curso, así como de sus objetivos, actividades y aprendizajes. En tanto se busca promover el aprendizaje autoregulado se recomienda que los alumnos conozcan de antemano las temáticas generales y, los recursos bibliográficos y multimedia con los que van a trabajar para que se puedan preparar con toda anticipación y las sesiones sean más enriquecedoras. También se sugiere que desde el inicio del curso los alumnos comiencen a leer el libro de Ruy Pérez Tamayo y otras fuentes bibliográficas que complementen la lectura.

Se propone que para la evaluación sumativa se contemplen los siguientes aspectos: diario de clase, trabajo en equipo, producto de cada unidad, ensayo final y tareas. Se sugiere que los porcentajes de evaluación sean acordados de forma grupal y que los criterios de evaluación sean conocidos por todos con antelación. Para ello se propone el uso de rúbricas donde se vaya registrando una evaluación individual, otra en equipo y una final por parte del profesor.

## Unidad I. El viaje filosófico

### Introducción

*La unidad se compone de tres secuencias didácticas: El laberinto del Minotauro, Sócrates y el oráculo y El hombre en su caverna.* Con ellas se busca que el alumno construya una respuesta tentativa a la pregunta ¿qué es filosofía? y genere su propia conceptualización con el fin de tener un acercamiento a lo que es la disciplina.

La materia de Filosofía en el CCH es para el alumno una experiencia completamente nueva, a diferencia de otras disciplinas que ya tienen un antecedente en la primaria y secundaria o en el mismo bachillerato. En tanto experiencia nueva, es muy importante la forma como se va a introducir al alumno a este nuevo campo, pues de ello depende en gran medida si se toma gusto por ella o no.

El uso de la narración de relatos ancestrales puede generar en el alumno motivación e interés, y una vez que se ha logrado un vínculo emocional con la materia es más sencillo entrar de lleno a los aspectos conceptuales de mayor dificultad. En este sentido se propone que gran parte de la introducción a la Filosofía se desarrolle mediante la estrategia narrativa.

Los tres relatos elegidos parten de un mismo tópico, el viaje que realiza un hombre en la búsqueda de verdades que para él permanecen ocultas, el descubrimiento y, el retorno con la experiencia vivida.

La idea de Filosofía que se busca desarrollar en el alumno es precisamente la de un viaje por el intelecto humano, en la búsqueda de la verdad y el sentido de la existencia. Las respuestas a este tipo de búsqueda no pueden ser cerradas, ya que en un viaje lo que se pretende es ganar un horizonte, el viaje filosófico es por tanto una experiencia que los alumnos pueden vivir gustosos y entusiasmados, aunque como en cualquier viaje, se encontrarán una gran cantidad de obstáculos que hay que superar usando las herramientas del pensamiento, sobre todo de la creatividad, la crítica y la reflexión.

En el primer curso de Filosofía los estudiantes experimentarán un viaje hacia afuera, al mundo. Explorarán formas de pensar, sentir y ser del pasado, de

otras culturas y otras expresiones humanas. Pero con ello también adquirirán habilidades para poder emprender el viaje de regreso. Es decir explorar sus propias formas de pensar, sentir y ser, su propio intelecto.

### **Propuesta de evaluación.**

Los alumnos acceden a la webquest, *El viaje filosófico* <http://www.webquest.es/wq/el-viaje-filosofico-o-que-es-filosofia> , responden las preguntas del apartado *procesos*. A partir de las respuestas y de los elementos trabajados durante las sesiones elaboran un escrito de dos a tres cuartillas contestando la pregunta ¿qué es Filosofía?

Se sugiere que el cuestionario preparativo tenga un valor del 40% y el trabajo escrito 60%. Para que los alumnos y el maestro conozcan de antemano los criterios de evaluación se propone construir una rúbrica con los parámetros señalados en el anexo *Rúbrica para Webquest* que se encuentra en la página 208.

Tanto el cuestionario como el trabajo se realizarán en computadora y se entregará al maestro de forma impresa o por correo electrónica, según como se prefiera.

### ***El laberinto del Minotauro***

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Qué los alumnos problematicen y reflexionen sobre la complejidad del pensamiento y la mente humana.	Narración del mito del Minotauro y reflexión colectiva a partir de preguntas detonadoras.	Dos sesiones de dos horas.
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos:</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores:</i>
Los alumnos conocerán: ~ Aspectos generales de las sociedades minoicas. ~ El mito del minotauro bajo el	Los alumnos ejercitarán su: ~ Pensamiento analítico y lógico a partir de la separación de los diferentes elementos	Conocimiento de sí: los alumnos reflexionarán sobre algunas partes oscuras o irracionales de sus propios

contexto interpretativo de los misterios eleusinos y dionisiacos.	simbólicos que intervienen en el mito a través de la clasificación y la definición. ~Sistemático. Al volver a organizar e integrar los componentes del mito en una interpretación coherente. ~ Analógico. Al establecer relaciones de semejanza entre los elementos del mito y los conceptos de pensamiento y mente.	pensamientos y las actitudes que éstos generan en su acontecer cotidiano.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas:</i>
Introducción a la Filosofía		Psicología, Antropología

### **Explicación de la secuencia para el docente**

El primer mito que se narra es el del laberinto del Minotauro. Este relato se puede interpretar como un viaje por los intrincados caminos de la mente humana. Bajo esta interpretación, el laberinto es la mente, los niños sacrificados pueden representar la prístina curiosidad por lo desconocido, Ariadna será entonces la sacerdotisa que dota de método (ovillo) y armas intelectuales a Teseo (espada), Dédalo es el artífice creativo capaz de generar (indirectamente) al propio Minotauro, pero también de concebir un lugar para encerrarlo, el Minotauro es el gran misterio, producto de la venganza de los dioses, pero también ser divino, habita en las entrañas de la mente (laberinto) y devora todo lo que entra en su espacio. De alguna manera representa la locura del pensamiento, pues en él pueden habitar todos los fantasmas de la mente humana. Se dice cotidianamente, que mientras más genialidad se presenta en el ser humano, también más locura. Finalmente Teseo, puede representar la primera figura del filósofo, ya que mantiene una profunda curiosidad por entrar al laberinto y estar frente al Minotauro, pero a diferencia de los niños desprovistos de elementos para sobrevivir a dicho viaje, Teseo entra al laberinto con el ovillo y la espada.

Esta interpretación fue construida a partir de la lectura de Giorgio Colli, *El nacimiento de la Filosofía* y del texto de Yidy Páez Casadiego, *El minotauro en su laberinto*, que se incluyen en las referencias para el docente. Es importante resaltar que ésta es una interpretación que se suma a la gran diversidad interpretativa que ha generado este paradigmático mito. El alumno será entonces conciente de esta situación y podrá acceder a otras posibles interpretaciones, incluso la que a él mismo le despierte el relato. Se trata pues, de reflexionar libremente sobre el significado de la mente, el pensamiento y la sabiduría.

El profesor puede llevar hasta este punto de reflexión a sus alumnos, lo que significa avanzar en la primera parte de la secuencia, pero también puede profundizar la interpretación realizada y trasladar a sus alumnos a la segunda parte de la secuencia que debe tratarse con mayor cuidado porque toca el tema del uso de drogas en rituales sagrados.

En esta profundización de la interpretación se plantea la hipótesis de que el Minotauro es una representación minóica de Dionisos, y que para los antiguos Cretenses este era un dios de la sabiduría, pero no en el sentido filosófico, sino desde la perspectiva religiosa. En este contexto, el rito dionisiaco es un viaje en el que se usan diferentes estrategias para alcanzar la visión y la epifanía.

Aquí se puede construir un puente y tratar el tema del viaje sagrado de los huicholes, siguiendo la narrativa de Fernando Benítez, que recoge en su libro, *En la Tierra mágica del Peyote*<sup>134</sup>, donde describe la práctica de los huicholes de rituales epifánicos siguiendo la tradición de consumir peyote, una cactácea que para ellos se considera sagrada ya que posee el espíritu de *Hikuri*, el corazón del dios venado.

No se trata de hablar a favor del consumo de drogas, sino de tratar con los alumnos un tema tabú para nuestra sociedad, pero que será muy importante comprender, porque posteriormente estudiarán el tema del pensamiento mágico y esta estructura mental no se entiende sin los conceptos de epifanía, posesión, visión, que en muchos casos están vinculadas con el consumo de alguna sustancia de tipo alcaloide o alucinógena.

---

<sup>134</sup> Fernando Benítez, *En la tierra mágica del peyote*, Era, México, 2005.

Los alumnos que quieran profundizar en esta temática se les puede recomendar también el libro titulado, *Las sustancias de los sueños: neuropsicofarmacología*, de Simón Brailowsky.<sup>135</sup>

El objetivo final de esta secuencia es que los alumnos recuperen, de la interpretación del mito estudiado, que existen dos vías de búsqueda de la verdad: la iniciática (que se estructura bajo las pautas del pensamiento mágico) y la filosófica, que se construye a partir de principios racionales de la reflexión humana.<sup>136</sup>

En este contexto, Teseo representa una nueva vía de acceder a la verdad. Es interesante como en el mito Teseo triunfa sobre el Minotauro, pero después, cuando ya se ha escapado con Ariadna se le aparece Dioniso en la isla de Chipre y lo obliga a irse sin ella.

## Desarrollo de la secuencia

### Primera sesión



#### Apertura

Esta secuencia está contemplada para iniciarse en la segunda sesión, ya que en la primera se puntualizan los aspectos más generales del curso, se interactúa con los alumnos, y se deja como tarea la pregunta ¿Qué es la mente? con la condición de que la respuesta no sea extraída de ningún lugar, sino producto de la propia reflexión.

De esta manera, en la segunda sesión, después de explicar el objetivo general de la unidad se realiza una lluvia de ideas con las respuestas a la pregunta formulada en la primera clase.

El profesor motiva a los alumnos a escuchar un relato legendario, y maravilloso que puede estar relacionado con la noción de *mente*.

---

<sup>135</sup> Simón Brailowsky, *Las sustancias de los sueños: neuropsicofarmacología*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

<sup>136</sup> En esta propuesta didáctica no se antepone logos a mitos, se explica en qué consisten cada uno de ellos, como se podrá apreciar en las siguientes secuencias.





## Desarrollo

El profesor narra a detalle el mito del laberinto.

Se genera una lluvia de interpretaciones para explicar el mito.

El profesor pone como pista la idea de que el laberinto es la mente humana y pregunta:

¿Qué significarán los niños sacrificados, Teseo, Ariadna y el Minotauro?

Lluvia de ideas

El profesor da una posible interpretación.

Elaboran grupalmente un cuadro donde se incluye el personaje y su significado.

Se propone el siguiente, haciendo incapié de que esta es una más de las muchas interpretaciones que se le pueden dar al mito, como lo verán en el documental, La batalla de los Dioses: Minotauro, de History Channel, que se refiere en la Webquest, El viaje Filosófico o qué es Filosofía, que se encuentra en las referencias para los alumnos de esta unidad:

Laberinto	Mente
Minotauro	Pensamiento
Niños sacrificados.	Curiosidad
Teseo	Curiosidad filosófica
Ovillo	Método
Espada	Razón
Ariadna	Prudencia, sabiduría
Dédalo	Ingenio



## Cierre

Los alumnos opinan acerca de la mente a partir de la interpretación construida. El profesor cierra la clase diciendo que la pregunta ¿qué es la mente? es compleja de responder, y que por esa razón permanece siempre abierta. También aclara que esa es sólo una interpretación posible de muchas sobre el mito.



## Tarea en casa

El alumno accede a la siguiente webquest: <http://www.webquest.es/wq/el-viaje-filosofico-o-que-es-filosofia> ingresa al apartado Recursos y ve los dos documentales sobre el laberinto del Minotauro (enlace 1 y 2)

## Segunda sesión



### Apertura

La clase se abre con una lluvia de ideas sobre los documentales vistos. Después el profesor comenta que se realizará una explicación más profunda sobre el personaje del Minotauro.



### Desarrollo

El profesor identifica al Minotauro con Dioniso. Explica quién fue Dioniso para la cultura griega. Explica los dos sentidos de la búsqueda de la verdad: el iniciático, a través del concepto de epifanía y el filosófico a partir de la idea de contemplación filosófica.



### Cierre

El docente recomienda las lecturas de Fernando Benítez y Simón Brailowsky, referidas anteriormente, para profundizar el tema tratado.



## Tarea en casa

En la libreta de reflexiones el alumno contesta las siguientes preguntas: ¿qué partes oscuras de tus pensamientos influyen sobre tu accionar cotidiano?, si pudieras hacerle una pregunta a un dios que todo lo sabe, ¿cuál sería y por qué?

### **Sócrates y el oráculo**

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Que los alumnos reflexionen acerca de la sabiduría filosófica como búsqueda de la verdad, a través del concepto de proporción y el reconocimiento de la propia ignorancia.	Narración de un pasaje de la Apología de Sócrates, y reflexión colectiva a partir de preguntas detonadoras.	Una sesión de dos horas
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Los alumnos conocerán la definición socrática de sabiduría. Conocerán el significado de la palabra <i>phronesis</i> o prudencia como proporción para demarcar los límites del conocimiento.	Los alumnos ejercitarán su: ~ Pensamiento crítico y reflexivo, al cuestionar la forma cotidiana del uso de la palabra sabio y sabiduría, y valorar otras formas de entender el concepto.	A partir de la valoración del concepto de <i>phronesis</i> aplicado al campo de conocimiento cuestionará la soberbia intelectual y reconocerá la importancia de la diversidad de puntos de vista sobre las cosas.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas:</i>
Introducción a la Filosofía		Teoría del conocimiento

### **Explicación de la secuencia para el docente**

El tópicos del concepto socrático de la sabiduría es recurrente en la enseñanza filosófica a nivel Medio Superior, pues resulta ser una forma favorable de introducir al estudiante a la discusión sobre los diferentes significados de los

términos sabiduría y verdad. Para muchos estudiantes del bachillerato el término filosofía es equiparable a sabiduría, por consecuencia el filósofo es considerado un sabio, el maestro de filosofía, una persona que debe de saber todo. El pasaje de la *Apología de Sócrates*, donde el filósofo nos narra cómo se inició en su oficio, es fundamental para un cambio de concepción del significado de la materia y de lo que hace un profesional de la filosofía. El eje rector de esta secuencia es plantear a los alumnos la idea de la Filosofía como reconocimiento consciente de la ignorancia y el deseo o amor por la búsqueda de la verdad, mediante el método dialógico socrático llamado mayéutica.

### Desarrollo de la secuencia



#### Apertura

Los alumnos comparten sus respuestas sobre la pregunta que se dejó de tarea: *si pudieras hacerle una pregunta a un dios que todo lo sabe, ¿cuál sería y por qué?*

El profesor explica el significado y función que tenían los oráculos en la antigüedad.

Después pregunta si alguien sabe quién fue Sócrates y da una breve introducción de la vida del filósofo para preparar al grupo a la narración.



#### Desarrollo

El profesor narra el pasaje propuesto.

Para crear interés lo puede contextualizar en el ambiente escolar y haciendo que cada estudiante piense que él mismo es Sócrates, formulando preguntas como: ¿Qué pensarías si un amigo viene corriendo y te dice que tú eres el más sabio?, ¿a qué personas de la escuela confrontarías para comparar tu nivel de sabiduría?, etc.

Posteriormente el profesor deja la siguiente pregunta para que sea respondida en equipos: ¿cuál es la diferencia entre la sabiduría dionisiaca y la socrática? Cada equipo de trabajo comparte su respuesta con el grupo.



### Cierre

El profesor escribe en el pizarrón las conclusiones a las que ha llegado el grupo y explica el principio racional y metódico del quehacer filosófico.



### Tarea en casa

El alumno accede a la siguiente webquest: <http://www.webquest.es/wq/el-viaje-filosofico-o-que-es-filosofia> ingresa al apartado Recursos, ve el documental sobre Delfos (enlace 3 y 4) y lee el artículo del enlace 5

### ***El hombre en su caverna***

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Estrategias didácticas:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Que los alumnos comprendan el sentido de la alegoría de la caverna con relación al tema de la verdad y la apariencia.	Proyección de un video de la alegoría de la caverna, resolución de cuestionario en equipos, y discusión grupal.	Una sesión de dos horas
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Los alumnos conocerán la distinción entre verdad y apariencia en Platón, así como	Los alumnos ejercitarán su: ~Pensamiento analítico y lógico a partir de la separación	Se espera que los alumnos puedan ser más mesurados a la hora de emitir un juicio.

<p>las dos vías para acceder a ella: razón y sensación.</p>	<p>de los diferentes elementos simbólicos que intervienen en la alegoría a través de la clasificación y definición de sus elementos.</p> <p>~Sistemático. Al volver a organizar e integrar los componentes del mito en una interpretación coherente.</p> <p>~ Analógico. Al establecer relaciones de semejanza entre los elementos del mito y los conceptos de verdad, apariencia, razón y sensación.</p> <p>~Crítico, al poner en cuestión algunos ejemplos de falsas creencias en el mundo cotidiano.</p>	
<p><i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i></p>	<p><i>Otras disciplinas:</i></p>	
<p>Introducción a la Filosofía y Teoría del Conocimiento</p>	<p>Psicología</p>	

### **Explicación de la secuencia para el docente**

El problema del origen y esencia del conocimiento es una de las discusiones más necesarias y recurrentes en la Filosofía, ya que, a partir de sus posibles respuestas se construye gran parte del entramado filosófico que propone una imagen de la realidad. En el Nivel Medio Superior esta problemática es fundamental para la comprensión general de la Teoría del conocimiento y la Epistemología. En el Programa de Estudios del CCH, se construye como parte de una respuesta a la pregunta, ¿Cuáles son los problemas fundamentales de la filosofía y las disciplinas donde se abordan? En este contexto, la Alegoría de la caverna de Platón es uno de los relatos que pone en discusión dos de las teorías más recurrentes en la dilucidación sobre la fuente u origen del conocimiento: el racionalismo que plantea que, “un conocimiento sólo merece,

en realidad, este nombre cuando es lógicamente necesario y universalmente válido. Cuando nuestra razón juzga que una cosa tiene que ser así y que no puede ser de otro modo; que tiene que ser así, por tanto, siempre y en todas partes, entonces y sólo entonces nos encontramos ante un verdadero conocimiento.”<sup>137</sup> y el empirismo cuyo planteamiento central afirma que, “La única fuente del conocimiento humano es la experiencia. En opinión del empirismo, no hay ningún patrimonio *a priori* de la razón. La conciencia cognoscente no saca sus contenidos de la razón, sino exclusivamente de la experiencia.”<sup>138</sup> Se sabe que Platón es uno de los pilares del racionalismo occidental y que la alegoría inclina la balanza a favor de esta última postura. Sin embargo, en la presente secuencia didáctica no se busca llevar a los alumnos hasta este punto de la discusión, ni mucho menos inclinar a los alumnos a uno u otro planteamiento. El objetivo de la secuencia es más modesto, se busca que los alumnos comprendan en términos generales que la llamada *realidad* se construye a partir de creencias que son producto del sentido común, de nuestra influencia social y cultural. Esta *realidad* puede ser cuestionada, y a partir de ello puede vislumbrarse desde una perspectiva más amplia. Se busca entonces que los alumnos comprendan que la Filosofía es una disciplina que cuestiona lo que podemos considerar verdadero desde una percepción común, pero que no necesariamente es como aparenta. Una vez más se utiliza el tópico del viaje filosófico, en este caso la búsqueda de la verdad es el camino que recorre el esclavo liberado rumbo a la salida de la caverna. El hecho de que éste regrese para mostrarle a los demás lo que ha visto conlleva un imperativo ético que se vincula también a la filosofía. Esta última situación, que tradicionalmente se ha relacionado con la figura de Sócrates, en tanto que es hecho matar por sus ideas y búsqueda de la verdad, puede despertar la reflexión colectiva.

### Desarrollo de la secuencia

---

<sup>137</sup> Johannes Hessen, Teoría del Conocimiento, Instituto Latinoamericano de Ciencias y Artes, en *exordio.qfb.umich.mx/.../tesis/JOHANNESHESSEN[1].pdf*, pág. 26.

<sup>138</sup> Johannes Hessen, Teoría del Conocimiento, Instituto Latinoamericano de Ciencias y Artes, en *exordio.qfb.umich.mx/.../tesis/JOHANNESHESSEN[1].pdf*, pág. 29.



## Apertura

El profesor hace una pequeña reseña de Platón y da una introducción de la alegoría de la caverna, menciona que este relato se encuentra en el libro VII de la República de Platón. (La bibliografía completa se encuentra al final de la unidad)



## Desarrollo

El profesor proyecta el video sobre la alegoría (dura 10 min) que se ubica en la siguiente liga: <http://www.youtube.com/watch?v=HtiSliQPvIs>

También se puede acceder por medio de la Webquest antes mencionada, ir al apartado *Recursos* y acceder al enlace 6 titulado Mito de la Caverna.

Los alumnos escriben, en equipos de trabajo, sobre tres cosas o aspectos que se consideren verdaderos comúnmente pero que sólo sean apariencia o engaño. Después escriben una opinión consensada de la idea de Platón que dice, “El cuerpo humano es el carruaje; el yo, el hombre que lo conduce; el pensamiento son las riendas, y los sentimientos, los caballos”

Cada equipo comparte las respuestas con el grupo, y se abre una reflexión colectiva sobre el compromiso ético que implica el conocimiento. Para ello se puede propiciar la discusión a partir de la siguiente pregunta: si tú fueras el esclavo liberado, ¿regresarías para contar a los demás lo que has visto?



## Cierre

*A partir de las respuestas se construye una conclusión grupal.*



## Tarea en casa



El alumno accede a la siguiente webquest: <http://www.webquest.es/wq/el-viaje-filosofico-o-que-es-filosofia> ingresa al apartado Proceso y resuelve las preguntas indicadas, para entregarlas por escrito como parte de la evaluación de la unidad.

## Recursos para el desarrollo de las secuencias

	<p><b>Material de apoyo para alumnos</b></p>
<p>El laberinto del Minotauro</p>	<p>Góngora Jaramillo Gema, Webquest: El viaje filosófico o ¿qué es filosofía? en <a href="http://www.webquest.es/wq/el-viaje-filosofico-o-que-es-filosofia">http://www.webquest.es/wq/el-viaje-filosofico-o-que-es-filosofia</a></p>
<p>Sócrates y el oráculo</p>	<p>Góngora Jaramillo Gema, Webquest: El viaje filosófico o ¿qué es filosofía? en <a href="http://www.webquest.es/wq/el-viaje-filosofico-o-que-es-filosofia">http://www.webquest.es/wq/el-viaje-filosofico-o-que-es-filosofia</a></p>
<p>El hombre en su caverna</p>	<p>Góngora Jaramillo Gema, Webquest: El viaje filosófico o ¿qué es filosofía? en <a href="http://www.webquest.es/wq/el-viaje-filosofico-o-que-es-filosofia">http://www.webquest.es/wq/el-viaje-filosofico-o-que-es-filosofia</a></p>
	<p><b>Referencias para el profesor</b></p>
<p>El laberinto del Minotauro</p>	<p>Colli Giorgio, <i>El nacimiento de la filosofía</i>, Tusquets, Barcelona 2000. Versión electrónica:  <a href="http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/ORIGEN%20FILOSOFIA.pdf">http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/ORIGEN%20FILOSOFIA.pdf</a>  Páez Casadiegos Yidy, “El minotauto en su laberinto.” en <i>Revista de Filosofía</i>, Parte Rei, número 55, 2008.  Revista electrónica: <a href="http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/paez53.pdf">http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/paez53.pdf</a>  Karl Kerényi, <i>Dionisios. Raíz de la vida indestructible</i>, Herder, Barcelona 1994.</p>
<p>Sócrates y el oráculo</p>	<p>Platón, <i>Diálogos I</i>, Gredos, Madrid 2008.</p>
<p>El hombre en su caverna</p>	<p>Platón, <i>Diálogos IV</i>, Gredos, Madrid 2008.  Hessen Johannes, <i>Teoría del Conocimiento</i>, Losada, Buenos Aires. 2006.</p>

## Unidad II. Macrocosmos-microcosmos

### Introducción

La unidad se compone de dos secuencias didácticas: *Macrocosmos: filosofía metafísica* y *Microcosmos: filosofía natural*. Con el desarrollo de estas secuencias se busca que el alumno identifique y reflexione acerca de las principales concepciones del universo, el hombre, y su interrelación, a través, en primera instancia, del estudio de las posiciones metafísicas de los filósofos presocráticos que tratan el problema del origen y estructura del universo, y posteriormente con el entramado teórico de la llamada filosofía natural, que al buscar paralelismos entre el hombre y el universo genera la llamada teoría de los humores o temperamentos. La importancia del estudio de esta filosofía radica principalmente en que su *corpus* filosófico se convirtió en el esquema de interpretación y representación para las diferentes áreas del conocimiento, tales como la medicina y la alquimia. Esta situación hace que el nacimiento de la ciencia esté marcado con el horizonte de interpretación de la filosofía natural. Conocer este contexto teórico facilita la comprensión del contexto en el que se origina la ciencia y su proceso de desarrollo. Pero también ayuda a comprender parte del el horizonte mítico, mágico y religioso que se generó en occidente y que perduró hasta los inicios de la modernidad.

Con el despliegue de esta unidad se busca que el alumno identifique cómo se lleva una concepción filosófica al ámbito de la vida cotidiana, ya que existe la creencia de que la Filosofía al ser una disciplina teórica, con un lenguaje elevado y un manejo de conceptos y categorías en extremo complejas, resulta ser una barrera infranqueable entre la vida cotidiana y la realidad. Con la filosofía natural el alumno comprenderá, como una postura en extremo teórica como la reflexión sobre las causas que originan el universo se convierte en la guía concreta para la práctica médica a través de la teoría humoral.

### Propuesta de evaluación

Para el desarrollo de la unidad es necesario que los equipos de trabajo sean los mismos durante todo el proceso, de preferencia los mismos durante todo el

ciclo escolar. Se propone que cada equipo elabore un cuaderno de trabajo donde registren todas las actividades y ejercicios que vayan realizando a lo largo del curso. En el caso de las tareas, las que no se especifiquen como entrega formales, es decir producto final de la unidad, serán registradas en la segunda mitad del cuaderno que sirva de diario.

Se propone el 40 % de la evaluación de la unidad sea el trabajo en equipo, para ello se propone emplear los criterios de la rúbrica, *Trabajo en equipo* que se encuentra en la página 208.

El 60 % restante está contemplado para la realización de un cartel donde se expresan visualmente los elementos abordados en la unidad. Se trata de generar un espacio simbólico donde cada estudiante represente la unión entre el hombre y el cosmos a manera de las antiguas representaciones que sirven de ejemplo en la presentación power point de la clase expositiva de la segunda secuencia. Por supuesto que dichas representaciones son sólo ejemplos, porque se trata de que el alumno construya su propia imagen del macrocosmos y el microcosmos con los elementos creativos que él mismo construya. El producto final debe de ser una combinación de los elementos teóricos más importantes de la filosofía natural y metafísica desde la perspectiva creativa de cada alumno.

Se proponen los criterios de evaluación que se encuentran en la *Rúbrica para cartel macrocosmos-microcosmos*, que se ubican en la página 209.

### **Macrocosmos: filosofía metafísica**

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Que los alumnos comprendan los principios filosóficos derivados de las preguntas por el origen del universo de los llamados filósofos presocráticos.	<i>Lectura del texto de Emilio Lledó, El asombro ante el mundo: los primeros filósofos. Resolución de cuestionarios para la comprensión y para la reflexión.</i>	Cuatro sesiones de dos horas.

Pero también que ubiquen la matriz cultural en el cual se encuentran enmarcados dichos pensamientos y personajes.	<i>Semblanza de los filósofos con un recurso didáctico multimedia.</i>	
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos:</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Los alumnos conocerán: Las principales ideas sobre el macrocosmos de Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes, Pitágoras, Heráclito, Parménides, Empédocles, Anaxágoras y Demócrito.	Los alumnos ejercitarán su: ~Pensamiento analítico y lógico, al estudiar con detalle las razones que esgrimieron los primeros filósofos para llegar a resolver las preguntas por el origen del universo. ~Crítico y reflexivo, al comparar cada uno de los planteamientos y tomar una posición personal sobre las temáticas tratadas. ~Sistemático. Al organizar en un mismo universo conceptual todas las propuestas analizadas. Colegiado. Al pensar de manera conjunta las posibles alternativas a la problemáticas presentadas.	Los alumnos desarrollarán sus capacidades para trabajar en equipo y para adaptarse al entorno.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas:</i>
Metafísica y Filosofía de la ciencia		

### **Explicación de la secuencia para el docente**

Uno de los temas que más frecuentemente se trabaja en los cursos de Filosofía en el nivel Medio Superior, es el de los filósofos presocráticos, ya sea porque lo marca como obligatorio el programa de estudios o porque el desarrollo de sus planteamientos constituyen una muy buena forma de introducir a nuestros

estudiantes en el ámbito de la reflexión filosófica, ya que las preguntas por los principios generadores del cosmos, y sus posibles respuestas, abren la puerta no sólo a problemas estrictamente de carácter filosófico, ya sean metafísicos, ontológicos o teológicos, sino que también nos posibilitan abordar temáticas tan distantes entre sí, como es la discusión respecto al origen de la ciencia, la distribución de los astros dentro del manto celeste o la formación del ciudadano en su sentido político y moral.

La riqueza de la enseñanza de los filósofos presocráticos radica, principalmente, en la posibilidad de que a través de su estudio, nuestros alumnos logran problematizar por primera vez tópicos tan esenciales como el origen y naturaleza del cosmos y su devenir, temas profundamente humanos y cargados de un sentido existencial y significativo. De hecho se dice que los filósofos presocráticos representan la infancia de la Filosofía, pero no en un sentido peyorativo, sino por el contrario, porque es en la infancia donde el ser humano se suele cuestionar los aspectos más profundos y significativos de su existencia y maravillarse de ello.<sup>139</sup> Por esta razón, aunque a nuestros alumnos les puedan parecer extrañas o incluso ininteligibles las posibles respuestas que cada uno de estos filósofos ofrecen, respecto al origen y devenir del cosmos, sus grandes cuestionamientos nos resultan bastante atrayentes.

Otra de las ventajas que debe de ser reconocida en la enseñanza de los filósofos presocráticos, es que a través de su estudio, nuestros alumnos pueden manejar dos aprendizajes básicos para la comprensión filosófica en general:

- Que la Filosofía se cuestiona las causas primeras que dan fundamento a las cosas del mundo, y que esas causas pueden ser muy diversas.
- Que no sólo existen cosas materiales o tangibles sino que también hay un plano intangible que sólo puede concebirse a través del pensamiento metódico y razonado.

---

<sup>139</sup> Eduardo Nicol, *La Reforma de la Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1980.

## Desarrollo de la secuencia

### Primera sesión



#### Apertura

El profesor puede introducir al alumno con el siguiente texto de mi autoría:

Si me preguntas ¿de dónde vengo?, ¿cuál es mi origen? Probablemente te responderé de mis padres, y si me preguntas ¿de dónde vienen tus padres? responderé que de los abuelos, y así iremos de adelante para atrás sucesivamente, pero llegará el momento en que esa pregunta tan concreta se vuelva algo general, algo universal, ¿de dónde venimos los seres humanos? y más allá de nosotros, ¿de dónde viene el mundo?, ¿cuál es el origen de todas las cosas?, ¿cuál es el origen del universo? Una vez que nos hemos planteado estas preguntas, podemos decir que ya estamos en el camino del filosofar. Los primeros filósofos, se han dedicado a reflexionar en torno a estas preguntas fundamentales y han buscado un *arché* o principio para todas las cosas.

O puede dar su propia introducción, pero se sugiere que ésta no sea muy larga, pues a lo largo de la secuencia, habrá oportunidad de reafirmar los conocimientos adquiridos a través de los distintos recursos didácticos propuestos.



#### Desarrollo

El profesor organiza equipos de trabajo y pide que cada uno de ellos examine con atención, el artículo del filósofo y educador español Emilio Lledó titulado: *El asombro ante el mundo: los primeros filósofos*, sólo la parte referente a Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes y Pitágoras de Samos. A la par resuelven el siguiente cuestionario, que sirve como una guía de lectura dirigida.

1. ¿Qué logros tuvo Tales de Mileto como observador de la naturaleza?
2. ¿Qué propuso en el ámbito político?
3. ¿Cuál es el origen de todas las cosas según Tales de Mileto?
4. ¿En qué fundamentó su afirmación sobre el origen de las cosas Tales de Mileto?
5. ¿Cómo define Aristóteles a Anaxímenes?
6. ¿Cuál es el objetivo práctico de estudiar el movimiento y lugar de las estrellas para Anaxímenes?
7. ¿Cuál es el origen de todas las cosas según Anaxímenes?
8. ¿En qué fundamento su afirmación sobre el origen de las cosas Anaxímenes?
9. ¿Cuáles son los principales logros científicos que se le atribuyen a Anaximandro de Mileto?
10. ¿Cuál es el origen de todas las cosas según Anaximandro?
11. ¿Qué significa la palabra apeiron?
12. ¿De quién se creía que era descendiente Pitágoras?
13. ¿Qué se cuenta sobre las costumbres pitagóricas?
14. ¿Qué piensa Pitágoras acerca del alma?



### **Cierre**

El profesor sintetiza las principales ideas de cada equipo y se realiza una conclusión grupal.



### **Tarea en casa**

El alumno revisa la segunda sesión del recurso didáctico, El problema de la physis en los primeros filósofos, en:

<http://academicos.iems.edu.mx/index.php/innovacionacademica/estrategias/edfs/item/366.html>

Realiza una breve semblanza de los filósofos trabajados y contesta el siguiente cuestionario para detonar la reflexión.

1. ¿Qué será anterior el agua o el aire?
2. ¿Cuál será la diferencia entre lo indeterminado y lo determinado? Da un ejemplo.
3. ¿Por qué según Anaximandro sólo lo indeterminado puede recibir determinaciones?

4. ¿qué consecuencias puede tener para la vida cotidiana la creencia en la trasmigración del alma?

## Segunda sesión



### Apertura

El profesor suscita un diálogo grupal a partir de que los alumnos respondieron al cuestionario de tarea. Posteriormente, da una breve introducción al pensamiento filosófico de Heráclito de Efeso.



### Desarrollo

En equipos de trabajo los alumnos leen la siguiente selección de fragmentos de Heráclito<sup>140</sup>, para que en conjunto elaboren una interpretación de lo que el filósofo expone.

- Dios es día noche, invierno verano, guerra paz, saciedad hambre. Le pasa como al fuego que cuando se mezcla con el incienso toma el nombre de la fragancia que despide.
- Uno y lo mismo es lo viviente y lo que muere, lo despierto que lo dormido, lo joven que lo viejo.
- Vive el fuego la muerte de la tierra, y el aire vive la muerte del fuego; el agua vive la muerte del aire, la tierra la del agua.
- No es posible ingresar dos veces en el mismo río, ni tocar dos veces una sustancia mortal en el mismo estado; sino que por la vivacidad y rapidez de su cambio, se esparce y de nuevo se recoge; antes bien, ni de nuevo ni sucesivamente sino que al mismo tiempo se compone y se disuelve, y viene y va.
- Este cosmos, uno mismo para todos los seres, no lo hizo ninguno de los dioses ni de los hombres, sino que siempre ha sido, es y será fuego eternamente viviente, que se enciende según medidas y se apaga según medidas.

---

<sup>140</sup> Rodolfo Mondolfo, *Heráclito, textos y problemas de su interpretación*, Siglo XXI, México 2007.



Después solicita que se examine con atención la parte del artículo de Lledó dedicada a Heráclito, y que respondan el siguiente cuestionario:

1. ¿Qué significa la palabra logos para Heráclito?
2. ¿Qué quiere decir armonía para los griegos?
3. ¿Qué es la armonía de contrarios según Heráclito?
4. ¿Con qué imagen retrata Heráclito el problema del devenir?
5. ¿Qué elemento de la naturaleza utiliza Heráclito como principio universal?
6. El fuego del que nos habla Heráclito ¿es de tipo material o inmaterial?

Cada equipo comparte con el grupo la interpretación que realizaron de los fragmentos filosóficos analizados y las respuestas del cuestionario.



### **Cierre**

El profesor sintetiza las principales ideas de cada equipo y se realiza una conclusión grupal.



### **Tarea en casa**

El alumno revisa la tercera sesión del recurso didáctico, *El problema de la physis en los primeros filósofos*, en:

<http://academicos.iems.edu.mx/index.php/innovacionacademica/estrategias/edfs/item/366.html>

Realiza una breve semblanza del filósofo trabajado y responde a la siguiente pregunta para detonar la reflexión: Si como Heráclito dice, todo cambia y nada permanece, entonces, ¿a qué podrá asirse el ser humano en su devenir?

### **Tercera sesión**



## Apertura

El profesor suscita una reflexión grupal a partir de que los alumnos comentaron sobre la pregunta que se dejó de tarea. El profesor puede señalar que Heráclito sufría del mal de la melancolía, pues consideraba que todo estaba en constante cambio y transformación, lo cual le impedía al hombre encontrar algún asidero en su arduo devenir. Posteriormente, el profesor brindará a los alumnos, una breve introducción al pensamiento filosófico de Parménides de Elea.



## Desarrollo

El profesor propicia una lluvia de ideas al formularle al grupo la siguiente pregunta: ¿están ustedes de acuerdo en que el ser es y el no ser no es?, y estimula a los alumnos a que participen de la reflexión con argumentaciones originales.

Después explica que a Parménides de Elea se le conoce como el filósofo del ser y escribe en el pizarrón la frase célebre del pensamiento eleata: *el ser es y es necesario que sea; el no-ser no es y es imposible que sea*. Lo subraya y expone al grupo que a partir de este fundamento, Parménides propone los atributos del Ser: *único, increado, inmóvil, inmutable, continuo, indivisible, finito*. Escribe sólo los atributos, pero no los explica. Después propone que en equipos consideren por qué Parménides llega a cada uno de los atributos a partir del fundamento principal subrayado en el pizarrón.

En sesión plenaria los equipos comparten los resultados de su reflexión.



## Cierre

El profesor explica cada uno de los atributos siguiendo la causa lógica. Para lo cual, puede apoyarse con el power point titulado, Los atributos del Ser, que se anexa en el C.D de esta tesis.



### Tarea en casa

El alumno revisa la cuarta sesión sección del recurso didáctico, *El problema de la physis en los primeros filósofos*, en:

<http://academicos.iems.edu.mx/index.php/innovacionacademica/estrategias/edfs/item/366.html>

Realiza una breve semblanza del filósofo trabajado, examina con atención la parte del artículo de Lledó dedicada a Parménides y contesta el siguiente cuestionario:

1. ¿En cuántas partes se divide el poema de Parménides y cómo se titula cada parte?
2. ¿Qué características tiene la verdad según Parménides?
3. ¿A quiénes les da lo mismo el ser y el no ser?
4. ¿Cuáles son los atributos del ser?
5. ¿Cómo es la vía de la opinión según Parménides?
6. ¿Qué diferencias encuentras entre Heráclito y Parménides?
7. ¿Tienen alguna idea en común Heráclito y Parménides?
8. ¿Por qué la concepción del ser de Parménides se identifica con la mente?

### Cuarta sesión



### Apertura

El profesor abre un espacio de reflexión grupal a partir de que los alumnos comentaron al cuestionario que se dejó de tarea. Con esto, se logrará un provechoso intercambio de ideas, que permitirá destacar las distancias y cercanías entre Parménides de Elea y Heráclito de Efeso. Posteriormente, el profesor expone a sus alumnos, que los filósofos Empédocles de Agrigento, Anaxágoras de Clazomene y Demócrito de Abdera son posteriores a las enseñanzas de Heráclito y Parménides, y habrán de dedicar sus esfuerzos

creativos a rechazar, verificar y/o conciliar, las posturas filosóficas de sus maestros y antecesores.



## Desarrollo

El profesor organiza equipos de trabajo y pide que cada uno de ellos examine con atención la parte del artículo de Lledó referente a los filósofos Empédocles de Agrigento, Anaxágoras de Clazomene y Demócrito de Abdera, y que posteriormente respondan el siguiente cuestionario:

1. ¿De qué tratan los dos poemas de Empédocles?
2. ¿Qué contiene la “esfera” o ser según Empédocles?
3. ¿Por qué no hay vacío o aniquilación en el cambio de los elementos?
4. ¿Cuáles son los motores del mundo según Empédocles?
5. ¿Por qué para Anaxágoras nada nace ni perece?
6. ¿Cómo son las semillas que describe Anaxágoras y que Aristóteles llamo *homoimerías*?
7. ¿Cómo define el *nous* Anaxágoras?
8. ¿Por qué el *nous* no puede estar mezclado?
9. Según Demócrito y Leucipo ¿cuál es el origen de todas las cosas?



## Cierre

El profesor sintetiza las principales ideas de cada equipo y se realiza una conclusión grupal.



## Tarea en casa

El alumno revisa la quinta sesión del recurso didáctico, *El problema de la physis en los primeros filósofos*, en:

<http://academicos.iems.edu.mx/index.php/innovacionacademica/estrategias/edfs/item/366.html>

Realiza una breve semblanza de los filósofos trabajados y contesta el siguiente cuestionario:

1. ¿Crees que de verdad pueda existir una especie de amor y odio cósmico?
2. ¿Puede relacionarse la noción de *nous* con la de Dios?
3. ¿Crees que nuestros tres autores logran resolver las divergencias entre Parménides y Heráclito?

### Microcosmos: filosofía natural

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Estrategias didácticas:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Que los alumnos conozcan la teoría de los humores como una postura derivada de la filosofía natural que busca integrar al hombre en el universo, y que se volvió una concepción aplicada a la vida cotidiana a partir, principalmente, de la práctica médica.	Clase expositiva con presentación power point. Análisis del apartado II. La medicina en Grecia y el apartado III. La medicina en el Imperio romano del libro <i>De la magia primitiva a la medicina moderna</i> de Ruy Pérez Tamayo.	Dos sesiones de dos horas
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos:</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores:</i>
Los alumnos conocerán el concepto griego de humor y su vínculo con los cuatro elementos cósmicos. Algunas notas generales sobre la práctica médica en Hipócrates y Galeno.	Los alumnos ejercitarán su: Pensamiento analógico, al establecer relaciones de semejanza entre el macro y microcosmos Pensamiento crítico, al contextualizar y cuestionar las teorías antiguas sobre salud y enfermedad.	Al reconocer en las sociedades antiguas los distintos modos de percibir el universo y su relación con la naturaleza y el hombre, los alumnos podrán reflexionar sobre su propia manera de entender el entorno y relacionarse con él.

		También desarrollarán sus capacidades para trabajar en equipo y para adaptarse al ambiente.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas filosóficas:</i>
Filosofía natural		Psicología, Historia de la medicina

## Explicación de la secuencia para el docente

A partir de la búsqueda de elementos primarios que dan origen al macrocosmos, cuya expresión numérica propiciaba la armonía, simetría e isonomía, se consideró que el ser humano, al ser parte constituyente de ese universo, poseía los mismos atributos en su cuerpo.

De estas consideraciones nació en la antigüedad griega la doctrina de los humores o temperamentos que proponía que el ser humano poseía en su cuerpo cuatro humores; sangre, bilis amarilla, bilis negra y flema que, “estaban en correspondencia con los elementos cósmicos y las divisiones del tiempo; que controlaban toda la existencia y la conducta de la humanidad, y, que según como se combinaran, determinaban el carácter del individuo.”<sup>141</sup>

Este sistema fue la base para la fisiología, psicología y medicina no sólo de los griegos y los romanos, sino que perduró durante toda la Edad Media y el Renacimiento. A ésta, también llamada Filosofía natural, se le fueron incorporando distintos elementos de carácter mágico-religioso que al paso del tiempo generarían un complejo entramado entre ciencia, filosofía, magia y religión que se convertirían en el modelo del conocimiento de la antigüedad.

El universo, la naturaleza y el ser humano se encuentran en un vínculo profundo, según este modelo, porque comparten los mismos principios y se rigen bajo las mismas reglas.

Los principios teóricos de esta doctrina se encuentran en los llamados filósofos presocráticos, principalmente en los Pitagóricos, Empédocles, Alcmeón y Filistión. La aplicación de dichos principios se debe principalmente a los hipocráticos y a Galeno.

---

<sup>141</sup>Ibídem

El propósito de la secuencia didáctica aquí presentada es que los alumnos conozcan la doctrina de los humores y su aplicación en el ámbito de la medicina. En la primera sesión el profesor expondrá con apoyo en un power point sus aspectos teóricos más destacados y en la segunda sesión los alumnos explorarán su aplicación en la medicina griega y romana.

### **Desarrollo de la secuencia**



#### **Apertura**

El profesor lee al grupo el siguiente fragmento:

Hay, en efecto, cuatro humores en el hombre, que imitan a los diversos elementos; aumentan en diversas estaciones, reinan en diversas edades. La sangre imita al aire, aumenta en primavera, reina en la infancia. La bilis (amarilla) imita al fuego, aumenta en verano, reina en la adolescencia. La melancolía imita a la tierra, aumenta en otoño, reina en la madurez. La flema imita al agua, aumenta en invierno, reina en la senectud. Cuando no se apartan ni por más ni por menos de su justa medida, entonces el hombre está en todo su vigor.<sup>142</sup>



#### **Desarrollo**

El profesor expone la doctrina de los humores a los alumnos. Puede apoyarse en el Power Point titulado, *Microcosmos: Filosofía natural*, que se anexa en el C.D de esta tesis, y en las referencias bibliográficas.

---

<sup>142</sup> Raymond Klibansky, Erwin Panofsky y Fritz Saxl, *Saturno y la melancolía*, Alianza Editorial, Madrid 2004, pág. 29.



### **Cierre**

El profesor resalta la relación que establece esta teoría entre el macrocosmos pensado por los filósofos presocráticos y el microcosmos. De la misma manera deja señalado la importancia que tendrá esta teoría para las concepciones clásicas sobre medicina.



### **Tarea en casa**

El profesor les recuerda a los alumnos que para la siguiente sesión ya tienen que haber leído los apartados II y III del libro De la magia primitiva a la medicina moderna.

## **Segunda sesión**



### **Apertura**

El profesor formula la siguiente pregunta: ¿cuál es la influencia de los filósofos presocráticos a la medicina hipocrática? Se establece un diálogo grupal, al final el profesor recuerda que la principal influencia fue haber especulado sobre los orígenes naturales (y no divinos como en el caso de los mitos) del universo y que con ello se establecieron las bases de la llamada medicina natural.



### **Desarrollo**

Los alumnos, organizados en equipos de trabajo, analizan los dos apartados del libro de Ruy Pérez Tamayo y completan el siguiente cuadro. El profesor explica la diferencia entre un paradigma científico y las creencias que una sociedad pueda tener con relación al conocimiento.



<b>Primera parte. La medicina precientífica</b>	
<b>II. La medicina en Grecia</b>	
Período histórico comprendido	
Ubicación geográfica	
Contexto histórico	
Personajes principales en el mundo de la medicina	
Paradigma científico. Son los principios y creencias que mantiene una comunidad científica con relación a la estructura del conocimiento.	
Creencias populares Son las respuestas que proponen los diferentes grupos sociales con relación a la estructura del conocimiento. Pueden ser cercanas o no al paradigma científico vigente.	
Instituciones médicas	
Descubrimientos médicos	
Textos de medicina de la época	
<b>III. La medicina en el Imperio romano</b>	
Período histórico comprendido	
Ubicación geográfica	
Contexto histórico	
Personajes principales en el mundo de la medicina	
Paradigma científico.	
Creencias populares	
Instituciones médicas	
Descubrimientos médicos	
Textos de medicina de la época	



### **Cierre**

En sesión grupal los alumnos comparten la información obtenida y el profesor complementa lo investigado.



### Tarea en casa

Elaboración del cartel macrocosmos-microcosmos. En la sección de tareas el alumno responde a la pregunta: ¿En tu opinión, qué aspectos de la teoría de los humores consideras vigentes y cuáles definitivamente ya no lo son?

Instrucciones para realizar el cartel



1. Divide una hoja de papel ilustración en cuatro partes iguales.
2. Traza en el centro un círculo y coloca un símbolo que en tu opinión represente la unión entre el macrocosmos, la naturaleza y el hombre.
3. Representa gráficamente cada una de los cuatro humores en las secciones del cartel. Puedes guiarte de la siguiente tabla:

Aire		
Gaseoso	Primavera (Flor)	Infancia
Sangre	Cálida y húmeda	Sanguíneo
Libra (Venus) Acuario (Saturno) Géminis (Mercurio)	Extrovertido	Todas las flores
Fuego		
Radiante	Verano (Fruto)	Juventud
Bilis amarilla	Cálida y seca	Colérico
Aries (Marte) Leo (Sol) Sagitario (Júpiter)	Extrovertido	Árboles frutales Cereales Bayas Judía Maíz Pepino Pasas Berenjena Guisante Pimiento Calabaza Tomate
Tierra		
Sólido	Otoño (Raíz)	Madurez
Bilis negra	Fría y seca	Melancólico
Virgo (Mercurio) Tauro	Introvertido	Remolacha Zanahoria Apio

(Venus) Capricornio (Saturno)		Puerros Cebolla Patata Rábano Nabo
<b>Agua</b>		
Líquido	Invierno (hoja)	Vejez
Flema	Fría y húmeda	Flemático
Piscis (Júpiter) Cáncer (Marte) Escorpión (Luna)	Introvertido	Espárrago Brócoli Col de Bruselas Col Coliflor Lechuga Perejil Escarola Espinacas Hierba

4. Puedes utilizar los colores, imágenes y materiales que quieras.  
Recuerda que mientras más creativo mejor.

### Recursos para el desarrollo de la unidad

	<b>Material de apoyo para alumnos</b>
Macrocosmos: filosofía metafísica	Lledo Emilio, <i>Historia de la Filosofía</i> , Santillana, México 2004. Autores varios (Textos originales), <i>Los Presocráticos</i> , FCE, México 1993. Mondolfo Rodolfo, <i>Heráclito. Textos y problemas de su interpretación</i> , Siglo XXI, México 2007.
Microcosmos: filosofía natural	Power Point titulado, <i>Microcosmos: Filosofía natural</i> , se incluye en el C.D
	<b>Referencias para el profesor</b>
Macrocosmos: filosofía metafísica	<i>Los Filósofos Presocráticos I</i> , Gredos, Madrid, 2008. <i>Los Filósofos Presocráticos II</i> , Gredos, Madrid, 2008. <i>Los Filósofos Presocráticos III</i> , Gredos, Madrid, 2008.
Microcosmos: filosofía natural	Klibansky Raymond, Panofsky Erwin y Saxl Fritz, <i>Saturno y la melancolía</i> , Alianza Editorial, Madrid 2004. Galeno, <i>Las Facultades del alma siguen los temperamentos del cuerpo</i> , Gredos, Madrid 2003.

	Albores-Gallo Lilia, Márquez-Caraveo Ma. Elena, Estañol Bruno, “¿Qué es el temperamento? el retorno de un concepto ancestral”, en <i>Salud Mental</i> , Vol. 26, No. 3, junio 2003.
--	---

## **Unidad III. Pensamiento mítico mágico religioso: el universo simbólico del ser humano.**

### **Introducción**

La espiritualidad y el sentido de trascendencia constituyen gran parte del universo simbólico del ser humano, en tanto que dotan de identidad y significado a los pueblos y los individuos.

La Filosofía, en tanto disciplina preocupada por lo humano, ha estudiado ampliamente el mito, la magia y la religión como fenómenos sociales y culturales.

La unidad se conforma de dos secuencias: *La dimensión simbólica del mito en el universo de la significación humana* y *Claves del pensamiento mágico y religioso*. Con ellas se busca que el alumno reconozca los elementos generales que caracterizan el símbolo, el rito, el mito, la magia y la religión, pero también identificará los aportes de este tipo de pensamiento (simbólico y analógico) para el desarrollo del conocimiento humano, del nacimiento de la ciencia y para las relaciones sociales y culturales.

### **Propuesta de evaluación**

Al igual que en la segunda unidad los alumnos deben registrar sus actividades en el cuaderno de trabajo en equipo.

Se sugiere que el 40% de la evaluación sea el proceso de trabajo en equipo. Para ello se pueden emplear los criterios de la rúbrica, *Trabajo en equipo* que se encuentra en la página 208.

El 60% restante está contemplado para el reporte de un trabajo de campo sobre alguna religión, como se especifica en la secuencia didáctica.

Para ello se propone la aplicación de los criterios descritos en la *Rúbrica de trabajo de campo o investigación* que se encuentra en la página 210.

## La dimensión simbólica del mito en el universo de la significación humana

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
<i>El alumno identificará los principales elementos que caracterizan a los símbolos, ritos, y mitos, así como su función social y cultural.</i>	<i>Identificación de símbolos y su interpretación en un cuento infantil. Clase expositiva para el desarrollo de aspectos teóricos. Análisis colectivo de la película, El laberinto del Fauno, de Guillermo del Toro.</i>	<i>Tres sesiones de dos horas.</i>
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
<i>Los alumnos conocerán las definiciones de símbolo, rito y mito. Identificarán los elementos que caracterizan a los mitos, así como su clasificación y su influencia en la historia, la filosofía y la literatura.</i>	<i>Los alumnos ejercitarán su: ~ Pensamiento analítico y lógico a partir de la separación de los diferentes elementos que intervienen en los símbolos y los mitos. ~Sistemático. Al volver a organizar e integrar los componentes del cuento en una interpretación coherente. Creativo. Al generar, relacionar y redefinir ideas para proponer interpretaciones personales de los símbolos y mitos. Colegiado. Al pensar de manera conjunta las posibles alternativas a las problemáticas presentadas.</i>	<i>Los alumnos desarrollarán sus capacidades para trabajar en equipo y para adaptarse al entorno. Valorarán la diversidad e interculturalidad al reconocer las diferentes expresiones simbólicas y mitológicas de los pueblos, y el enriquecimiento personal y cultural que pueden generar.</i>
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas filosóficas:</i>
<i>Antropología Filosófica, Filosofía de la religión.</i>		<i>Semiótica</i>

## Explicación de la secuencia para el docente

A lo largo de la historia los mitos han tenido diversos alcances y manifestaciones. Si bien en la actualidad, coloquialmente solemos identificarlos peyorativamente como narraciones ficcionales, falsas creencias o simplemente como invenciones ocurrentes; en la antigüedad, representaron la primera manera de interpretar el universo y salir de una dimensión de asombro permanente. Fue a través de los mitos, los cuales eran estructurados como parte de una simbología sagrada, que los hombres buscaron dar sentido y coherencia a las grandes interrogantes del universo, mientras dotaban de un horizonte identitario a sus florecientes culturas.

El filósofo e historiador francés Paul Ricoeur, en su memorable escrito *La simbólica del mal*, elabora una sugerente caracterización de lo que habremos de entender por *mito*: “*éste no es una falsa explicación por medio de imágenes y de fábulas, sino un relato tradicional referido a acontecimientos ocurridos en el origen de los tiempos y destinado a fundar la acción ritual de los hombres de hoy y, de modo general, a instaurar todas las formas de acción y de pensamiento mediante las cuales el hombre se comprende a sí mismo dentro de su mundo.*”<sup>143</sup>

De esta manera, la función primordial que desempeña el mito, radica en su poder simbólico de revelar y exteriorizar el vínculo del hombre, con lo que para él es sagrado. En dotar de orden y estructura al no-sentido, el mito relata pues, *¿cómo fue que empezó todo?* y *¿de dónde es que se procede?*, movilizándolo para ello un caudal infinito de recursos y dispositivos de significación. Paul Ricoeur, enfático nos aclara: “*al relatar cómo comenzaron las cosas y cómo terminarán, el mito vuelve a situar la experiencia del hombre en un todo que recibe del relato orientación y sentido. Así, se ejerce, a través del mito, una comprensión de la realidad humana en su totalidad, por medio de una reminiscencia y de una expectación.*”<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Paul Ricoeur, *Finitud y Culpabilidad*, Trotta, Madrid 2004, pág.170

<sup>144</sup> *Ibíd.* pág. 171.

Ahora bien, el mito desarrolla una dimensión dual en el universo de la significación humana, ya que por un lado se encuentra orientado a zanjar las oposiciones estructurales entre el mundo sensible (naturaleza) y el mundo artificial (cultura), a la vez que se aboca también a reconciliar las contradicciones existentes entre las dos aristas del conocimiento humano a saber: el nivel contemplativo y el nivel experimental.

Los mitos no son narraciones ficcionales, sino una vía eficaz de solución a problemas existenciales de la condición humana, si yo soy capaz de interpretar el universo símbolo subyacente, obtengo la respuesta concluyente a dichas interrogantes. Los mitos son una fuente inagotable de dispositivos de significación humana, una manera lúdica y creativa de hacer comprensible lo incomprensible, de dotar de sentido a lo indescifrable.

La enseñanza de los mitos, por tanto, merece una atención especial, pues no sólo se deben estudiar por su intrínseca relación con la ciencia, la historia, la filosofía y la literatura, sino que es menester estudiarles por sí mismos, en toda su complejidad simbólica. Es por eso que presentamos la siguiente secuencia didáctica multimodal que busca analizar el complejo universo simbólico del mito, a partir de sus múltiples perspectivas de estudio.

Por último, es importante destacar que en la presente secuencia no habremos de anteponer mito & logos, como tradicionalmente se registra en los cursos introductorios de filosofía, aquí buscaremos entender el mito en el complejo entramado de su significación; es decir, como una respuesta del hombre ante las grandes interrogantes de su existencia, como una explicación verosímil y equidistante del universo. De esta manera, si bien el mito y el logos pertenecen a diversos horizontes de significación, no necesariamente se autoexcluyen y confrontan.



## Desarrollo de la secuencia

### Primera sesión



#### Apertura

El profesor pregunta a los alumnos si se acuerdan del cuento de Hansel y Gretel y si les gustaba. Después de algunos comentarios propone leer de nuevo ese maravilloso cuento.



#### Desarrollo

El profesor reparte a cada equipo el cuento seleccionado y se lee en voz alta. Cada equipo identifica y enumera los símbolos que aparecen en el cuento.

Cada equipo propone una interpretación posible de los símbolos seleccionados.

El profesor hace un listado de los símbolos y cada equipo comparte sus interpretaciones.

La interpretación propuesta en esta secuencia parte de la teoría de Vladimir Propp que el cuento fantástico mantiene una estructura arcaica que lo identifica con los mitos, sobre todo con relación al tema de la iniciación. Así, “La iniciación (segunda etapa de la aventura del héroe en el apasionante volumen de Joseph Campbell *El héroe de las mil caras*) es algo que, según Eliade, coexiste con la naturaleza humana. El cuento maravilloso reproduce de algún modo (pese a su *happy end*) un escenario iniciático.”<sup>145</sup>

Desde esta perspectiva se puede interpretar el cuento de Hansel y Gretel como un acto de iniciación a la adultez, que nos recuerda los ritos iniciáticos de algunas regiones del mundo donde los jóvenes son “abandonados” para sobrevivir como adultos en un medio desconocido y hostil. Los símbolos que intervienen en el cuento pueden ser interpretados de la

---

<sup>145</sup> Luis Alberto de Cuenca, “Mito, leyenda y cuento”, en *La voz y el mito Simposio sobre patrimonio inmaterial – 2009 en Ureña Venezuela*, Edición digital producida por la Fundación Joaquín Díaz - Mayo 2010. Pág. 115.

siguiente manera considerando el contexto, es importante resaltar que la interpretación que se realizará es una de muchas posibles:

Símbolo	Interpretación
Madrastra (oponente)	Seguridad y protección perdida (la idea de la madre como protección y cariño se transforma en un elemento amenazante y hostil, así que su figura es cambiada por la de madrastra)
Leñador (ayudante)	Funciona como el vínculo entre el estado anterior de infancia y el retorno adulto. Es la fuerza que impulsa a los hijos a volver.
Guijarros, migas de pan,	Lazos de vuelta a casa (costumbres, tradiciones, valores)
Bosque	Amenaza desconocida, incertidumbre.
Casa de dulce	Seducción, atracción, (sexualidad)
Bruja	Mayor obstáculo a superar (Segunda imagen materna que en el momento de la transición es percibida como una figura devoradora, y que a su muerte la prueba iniciática queda superada.)
Perlas y piedras preciosas	Recompensa por la prueba superada



### Cierre

El profesor recuerda la frase: *El símbolo da que pensar* y pide comentarios finales sobre el tema.



### Tarea en casa

Investiga sobre un símbolo de tu agrado, colócalo en el recuadro y escribe sobre sus posibles significados.

\* Para ampliar la información sobre la figura de la madre como madrastra y bruja se puede consultar el apartado Masoch y los tres tipos de mujer, en Gilles Deleuze, Presentación de Sacher-Masoch. El frío y el cruel, Taurus, Salamanca 1997.

Narra algún sueño que hayas tenido y que te causó alguna impresión digna de contar. Recuerda que la narración de sueños es fascinante, ¿ya te acordaste de uno?

## Segunda sesión.



### Apertura

El profesor proyecta un video de 10 minutos de un relato tradicional prehispánico, *El nacimiento del sol y la luna*, y explica al grupo que éste es un mito. Da una breve introducción.



### Desarrollo

Exposición del tema con apoyo de un Power Point titulado, La dimensión simbólica del mito que se anexa en el C.D de esta tesis, y recursos multimedia cuyo enlace se incluye en el recurso de apoyo.



### Cierre

Síntesis y conclusión de lo expuesto.



### Tarea en casa

El alumno verá la película, *El laberinto del Fauno*, de Guillermo del Toro. (Si se prefiere, y hay tiempo, puede verse la cinta de forma grupal)

## Tercera sesión



### Apertura

Los alumnos vierten diferentes opiniones acerca de la película y lo relacionan con el tema expuesto.



## Desarrollo

En equipos de trabajo se resuelven las siguientes actividades:

1. Elige tres símbolos que estén presentes en la película e interpreta sus posibles significados a partir del contexto histórico que les envuelve.
2. Propón algún tipo de rito que se pudiera celebrar en conmemoración al mito de Ofelia.
3. ¿Cómo comienza la historia el narrador?
4. Realiza una enumeración de los hechos que se van presentando a lo largo de la trama. Recuerda que no es necesario incluir descripciones, solo acciones.

1. Ofelia viaja en un auto con su mamá a lo que será su nuevo hogar.	13.
2.	14.
3.	15.
4.	16.
5.	17.
6.	18.
7.	19.
8.	20.
9.	21.
10.	22.
11.	23.
12.	24.

5. Describe con detalle los dos universos paralelos en los que transita Ofelia: el universo mágico y la España franquista.
6. ¿Qué personajes actúan como ayudantes y oponentes de Ofelia a lo largo de la historia?
7. ¿Qué virtudes reconoces en Ofelia?
8. ¿Cuál fue la peor debilidad de Ofelia en su viaje por el universo sobrenatural?
9. ¿Recuerdas el ciclo temporal del viaje del héroe? Intenta describir ese mismo ciclo pero con el ejemplo de Ofelia.  
  
Caos⇒incursión del héroe⇒Entrada al mundo mágico⇒Asignación y superación de pruebas⇒Premio o recompensa⇒Restauración del orden⇒Establecimiento de una ley, costumbre o tradición.
10. ¿Qué tipo de mito es el que se presenta en el laberinto del Fauno según la clasificación que ya conoces?



## Cierre

Los equipos comparten sus actividades y se genera una conclusión grupal.

### ***Claves del pensamiento mágico y religioso***

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Que los alumnos identifiquen características generales del pensamiento mágico y religioso; proporcionen algunos ejemplos de diferentes tipos de magia y religión; concienticen y reflexionen sobre sus propias concepciones acerca de lo divino y trascendental; y valoren aspectos positivos y negativos de estas formas de pensamiento.	Proyección del documental Chamán: la medicina del alma. Clase expositiva	Cuatro sesiones de dos horas
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Los alumnos conocerán los elementos que caracterizan a la magia y la religión, su clasificación y su influencia en las diferentes sociedades y culturas.	Ejercitarán su pensamiento: Reflexivo. Al comprender los diferentes aspectos del pensamiento mágico y religioso y valorar las propias concepciones a partir de ellos. Deliberativo. Al asumir una posición particular en torno a estos temas. Crítico. Al confrontar aspectos positivos y negativos de ambas expresiones humanas.	Los alumnos desarrollarán sus capacidades para trabajar en equipo y para adaptarse al entorno. Valorarán la diversidad e interculturalidad al reconocer las diferentes expresiones mágicas y religiosas de los pueblos, y el enriquecimiento personal y cultural que pueden adquirir a partir de su estudio.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas filosóficas:</i>
Antropología Filosófica		Filosofía de la religión

## Explicación de la secuencia para el docente

Una herencia de la tradición positivista fue la idea de que el pensamiento humano ha pasado por varias etapas de evolución, donde la primera ha sido sustituida por la siguiente en una línea continua; así, el pensamiento mágico que corresponde a la infancia de la historia, fue sustituido por el religioso que se identifica con la juventud; y a su vez, el religioso sustituido por el filosófico o metafísico en el período histórico de madurez; y en la actualidad el pensamiento científico ha desplazado al filosófico en la vejez de su historia.

Es curioso como una tradición que se deslindó completamente de las influencias mágicas, religiosas y metafísicas ocupara las metáforas de las edades de la vida para interpretar la evolución del pensamiento humano y considerara nuevamente la llamada teoría humoral o teoría de los temperamentos, para cerrar su argumentación.

Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, pero sobre todo en años recientes, los estudios sobre estas cuatro formas de pensamiento han mostrado una realidad distinta; que el pensamiento mágico no puede entenderse sin un desarrollo religioso; que la filosofía y la ciencia fueron parte del mismo proceso mágico-religioso durante mucho tiempo.

Se puede afirmar que el pensamiento mágico y el religioso obedecen a un mismo contexto de explicación y significación, lo mismo que el filosófico y el científico.

La religión, en tanto concepción de lo divino y trascendente, y la magia como práctica empírica para establecer contacto con lo sobrenatural en busca de diversos objetivos, son parte de un mismo universo considerado *mítico*, *precientífico* o *simbólico*.

La filosofía, como reflexión teórica que investiga las causas, principios y leyes que rigen al universo, encuentra en el ámbito científico las posibilidades para la experimentación. Este último binomio pertenece al universo *explicativo*, *argumentativo* y *racional*. Es producto de una transformación en la forma de entender la realidad.

De la misma manera se puede afirmar que por su función la religión y la filosofía se vinculan, al igual que la magia y la ciencia. La religión y la filosofía

por ser esquemas teóricos, concepciones generales acerca del universo, la naturaleza y el ser humano. La magia y la ciencia por ser la respuesta práctica de aquellas<sup>146</sup>.

Por su origen	Religión ↔ Magia
	Filosofía ↔ Ciencia
Por su función	Religión ↔ Filosofía
	Magia ↔ Ciencia

Más allá de una evolución lineal, la historia de estas cuatro actividades humanas se ha presentado como hitos en donde; algunas veces, una o varias predominan sobre las otras; o se mantienen en equilibrio e incluso conservan estrecha relación; o mantienen un distanciamiento considerable e incluso una oposición abierta.

Es interesante observar los efectos epistémicos que estos hitos pueden desplegar, como también lo es, identificar el contexto social y cultural en donde se construyen estas relaciones, distanciamientos y oposiciones.

El siglo II d.C se caracterizó por ser un período donde estos cuatro ámbitos confluyeron en el esfuerzo por dar respuestas a preguntas de orden metafísico, epistémico, ético y antropológico. Ante el avance del Imperio romano y su estabilidad en la famosa *pax romana* que describe un mundo perfecto y coherente, surge una realidad caracterizada por, “un crisol de razas y de lenguas, una encrucijada de pueblos y de ideas, donde se toleran todos los dioses.”<sup>147</sup> Sin embargo ante la disolución de significado que esta diversidad genera, surge el *gnosticismo* que concibe la *gnosis* como “conocimiento de los misterios divinos reservados a una élite.”<sup>148</sup>

El gnosticismo del siglo II d.C se caracteriza, según los acuerdos del Congreso de Mesina (1966), por la convicción de que, “Hay en el hombre una centella divina procedente del mundo superior, caída en este mundo sometido al

<sup>146</sup> Sin embargo con el nacimiento formal de la ciencia y su desarrollo posterior, podemos apreciar que su actividad no sólo es práctica sino también teórica y reflexiva. En la actualidad las relaciones entre filosofía y ciencia están establecidas no por un vínculo teórico-práctico sino por los aportes que cada disciplina puede incluir en la generación de un conocimiento más general.

<sup>147</sup> Umberto Eco, op.cit., pág. 51.

<sup>148</sup> Los gnósticos I, Gredos, Madrid 2001, pág. 8

destino, al nacimiento y a la muerte; esta centella debe ser despertada por la contraparte divina de su yo interior para ser, finalmente, reintegrada a su origen.”<sup>149</sup>

Los expertos investigadores han rastreado dos variantes de gnosticismo: la pagana y la cristiana; de la primera se destaca *El Poimandres* perteneciente al *Corpus Hermeticum*; y de la cristiana, *Contra las herejías, Refutación de todas las herejías*, entre otras.

Es importante resaltar que de la llamada tradición gnóstica se deriva una nueva concepción de la magia llamada *magia natural* que ha sido alimentada por las reflexiones filosóficas clásicas y que busca por medio de la teúrgia elevar al hombre a un rango superior a través de la comunicación con *daimones*; seres que fluctúan entre esa entidad divina y el ser humano; entre el cosmos y la naturaleza; y que tienen la potestad de adivinar el futuro y saber el lenguaje de lo sobrenatural.

Ahora bien, ¿por qué es importante abordar en este espacio el contexto de origen y las principales características de la llamada *magia natural*?, porque el nacimiento de la ciencia moderna que surge a partir del Renacimiento, y se consolida en los siglos posteriores tiene una influencia de la magia natural que se desarrolló en el siglo II d.C, y que perduró durante la Edad Media como una actividad, algunas veces tolerada, otras tantas estigmatizada y la mayoría de las veces perseguida. Pero que fue retomada en el Renacimiento como un horizonte de interpretación para la construcción de la *Nueva Ciencia*.

Por medio de la presente secuencia el alumno reconocerá las principales características del pensamiento mágico y religioso; establecerá una distinción entre magia primitiva y magia natural; reconocerá en esta última los elementos que la identifican como un antecedente de la ciencia; identificará y reflexionará sobre sus propias concepciones con relación a dichos temas, y valorará aspectos positivos y negativos sobre dichos ámbitos.

---

<sup>149</sup> *Ibídem.*



Esta secuencia es un antecedente importante para que los alumnos tengan los elementos necesarios para comprender y desarrollar las secuencias didácticas de la última unidad, sobre todo las concernientes a la ciencia.

## Desarrollo de la secuencia

### Primera sesión. Magia primitiva



#### Apertura

El profesor explica que, en vínculo profundo con el pensamiento mitológico se encuentran el mágico y el religioso. Se genera una breve lluvia de ideas sobre lo que significa la magia.



#### Desarrollo

Se proyecta el documental, *Chamán: la medicina del alma* de Oscar Portillo, y se responde en equipos el siguiente cuestionario:

1. ¿Qué significa el fuego para el hombre primitivo?
2. ¿Cómo nace el chamán?
3. ¿Qué cosmovisión surge como respuesta a las preguntas por el sentido de la existencia y la naturaleza?
4. ¿Qué relación tiene el Chamán con la muerte?
5. ¿Para qué sirven los ritos funerarios antiguos?
6. ¿Cuál es la principal actividad del Chamán?
7. ¿Para qué sirve el trance, según el chamanismo?
8. ¿Qué relación tiene la magia con la enfermedad?
9. ¿Cómo se considera la medicina en África?
10. ¿Qué importancia tiene el sonido y el movimiento en los rituales chamanicos?
11. ¿Para qué se emplean las plantas sagradas?
12. Para el pensamiento mágico ¿cuál es el mundo real?
13. ¿De qué elementos se compone la medicina tibetana?
14. En este contexto, ¿qué significa conjurar a la muerte?
15. ¿Qué aspectos negativos y positivos puedes destacar de las actividades mítico-mágico-religiosos?

Se propone que para hacer más eficiente el tiempo de la clase se organicen seis equipos. De tal manera que el 1 y 2 respondan las primeras cinco preguntas, el 3 y 4 las siguientes cinco, y el 5 y 6, las finales.



### Cierre

Los equipos comparten sus respuestas con el grupo. El profesor comenta que a este tipo de magia se le conoce como primitiva o primigenia.



### Tarea en casa

Relectura del apartado I, La medicina de los pueblos primitivos, del libro de Ruy Pérez Tamayo, De la magia primitiva a la medicina moderna. El profesor solicita que completen el siguiente cuadro:

<b>Primera parte. La medicina precientífica</b>	
<b>II. La medicina de los pueblos primitivos</b>	
Período histórico comprendido	
Ubicación geográfica	
Contexto histórico	
Personajes principales en el mundo de la medicina	
Paradigma científico. Son los principios y creencias que mantiene una comunidad científica con relación a la estructura del conocimiento.	
Creencias populares Son las respuestas que proponen los diferentes grupos sociales con relación a la estructura del conocimiento. Pueden ser cercanas o no al paradigma científico vigente.	
Instituciones médicas	
Descubrimientos médicos	
Textos de medicina de la época	

También se solicita que se elabore un pequeño escrito donde se relacione lo visto en el documental y lo leído en el libro.

## **Segunda sesión. Magia natural**



### **Apertura**

El profesor comenta que hay un tránsito de la magia primitiva a la natural, y que a esta última se le deben muchas contribuciones a la ciencia. Que la magia natural es el resultado del pensamiento filosófico clásico, una interpretación del universo basada en el animismo pero no desde una perspectiva antropocéntrica (como en la magia primitiva) sino a partir de la consideración de fuerzas motoras del cosmos con inteligencia y entendimiento.



### **Desarrollo**

Exposición del tema con apoyo de un Power Point titulado, *Magia natural* que se anexa en el C.D de esta tesis.



### **Cierre**

Síntesis y conclusión de lo expuesto.



### **Tarea en casa**

1. Observa con atención los siguientes videos y toma nota de los aspectos que consideres más destacados:

La historia de Hipatia de Alejandría contada por Carl Sagan en "Cosmos", en:  
[http://www.youtube.com/watch?v=lycTVo-P\\_v8&feature=fvst](http://www.youtube.com/watch?v=lycTVo-P_v8&feature=fvst)

Película *Ágora* de Alejandro Amenábar en:

<http://www.youtube.com/watch?v=dPqk6Rb8n-0>

Entrevista con Alejandro Amenábar en Cuarto Milenio en:

<http://www.youtube.com/watch?v=B7jgWAAPzXk&feature=related>

La biblioteca de Alejandría de History Channel (1997) en:

<http://www.youtube.com/watch?v=3WwgAn0e6C0&feature=related>

2. Ahora responde el siguiente cuestionario:

1. ¿Quién fue Hipatia de Alejandría?
2. ¿Cómo era la Alejandría de Hipatia?
3. ¿Qué relación hay entre paganismo y ciencia?
4. ¿Qué consecuencia para el conocimiento tuvo la quema de la biblioteca de 5. Alejandría y el advenimiento del paganismo?
6. ¿Cuáles fueron los aportes de Hipatia para la ciencia?
7. ¿Qué relación hay entre magia, religión, ciencia y filosofía en la película?

### **Tercera sesión. Hacia una caracterización de las religiones.**



#### **Apertura**

El profesor pregunta cuántos tipos de religiones conocen y se realiza una lluvia de ideas. Posteriormente proyecta un documental de 10 minutos sobre las cuatro principales religiones monoteístas del mundo. En:

<http://www.youtube.com/watch?v=8qvNA8kdc28&feature=related>

Explica que en tanto existe una gran diversidad de religiones, su estudio es arduo y complejo, por lo que se requiere de ciertos parámetros teóricos para entenderlas.



#### **Desarrollo**

Los alumnos se reúnen en equipos de trabajo y realizan la lectura del apartado 2 de la unidad 4 del libro, *Filosofía*, de Adela Cortina y después contestan el siguiente cuestionario:

1. ¿De dónde proviene la palabra religión?
2. ¿Cuáles son los dos momentos que se establecen en la relación con lo divino?
3. ¿Cuál es la diferencia entre la religión revelada y la natural?
4. ¿Cuál es la diferencia entre la religión mística y profética?
5. ¿Qué significa tener una religión como forma de vida?

Los alumnos comparten sus respuestas grupalmente. Después, de forma individual, contestan las siguientes preguntas:

1. ¿Creo en algo que me trasciende y da sentido a mi existencia?
2. ¿Practico alguna religión como forma de vida?, ¿cómo llevo a cabo esa práctica?

Los alumnos comparten sus reflexiones con el grupo.



### **Cierre**

El profesor explica que más allá de lo que cada quien crea y practique es fundamental no sólo el respeto a todas las formas de creencia sino la amplitud mental para comprenderlas.



### **Tarea en casa**

Los alumnos realizan una investigación de campo sobre una de las religiones citadas en el documental o la que ellos deseen conocer. La condición es que no sea la que ellos o sus familiares más cercanos profesen, para que conozcan otras formas de creencias. La guía de investigación para el trabajo de campo es la siguiente:

1. Concepción de lo divino: ¿cómo es su Dios y cómo se llama?

2. ¿Cuáles son sus mitos cosmogónicos, teogónicos y antropomórficos?
3. ¿Cuáles son sus símbolos principales?
4. ¿Cuáles son sus principales ritos?
5. Código moral: ¿cuáles son sus principales normas de conducta?
6. ¿Cómo está organizada su estructura?
7. ¿Qué promete para sus seguidores?

#### **Cuarta sesión. Magia y religión: ¿el opio del pueblo?**



##### **Apertura**

El profesor introduce la conocida frase marxista de que la religión es el opio del pueblo y explica brevemente su significado.



##### **Desarrollo**

El profesor pregunta al grupo: ¿de verdad será cierta esta afirmación?, ¿Podemos vivir sin el pensamiento mágico y religioso?, ¿cómo sería el mundo sin ellos?

Cada alumno contesta brevemente a estas preguntas en su cuaderno.

Se abre el debate grupal.



##### **Cierre**

A partir del debate grupal el profesor destaca aspectos positivos o negativos para la vida cotidiana de la magia y la religión.




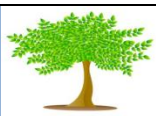
##### **Tarea en casa**

El alumno leerá el apartado IV, La medicina en la Edad Media, del libro de Pérez Tamayo, y completará el cuadro solicitado.

<b>Primera parte. La medicina precientífica</b>	
<b>IV. La medicina en la Edad Media</b>	
Período histórico comprendido	
Ubicación geográfica	
Contexto histórico	
Personajes principales en el mundo de la medicina	
Paradigma científico. Son los principios y creencias que mantiene una comunidad científica con relación a la estructura del conocimiento.	
Creencias populares Son las respuestas que proponen los diferentes grupos sociales con relación a la estructura del conocimiento. Pueden ser cercanas o no al paradigma científico vigente.	
Instituciones médicas	
Descubrimientos médicos	
Textos de medicina de la época	

### Recursos para el desarrollo de la unidad

	<b>Material de apoyo para alumnos</b>
<b>La dimensión simbólica del mito</b>	Cuento y videocuento de Hansel y Gretel en: <a href="http://cuentosparadormir.com/cuentos-clasicos/hansel-y-gretel-la-casita-de-chocolate">http://cuentosparadormir.com/cuentos-clasicos/hansel-y-gretel-la-casita-de-chocolate</a> Power Point, La dimensión simbólica del mito, autores Gema Góngora Jaramillo y David Munguía Salazar, se anexa en el C.D. Película, El laberinto del Fauno, EUA-España- México, 2006.
<b>Claves del pensamiento mágico y religioso</b>	<i>Chaman: la medicina del alma</i> , director: José Manuel Novoa, España 2005 Freud Sigmund, Totem y tabú, en Obras completas tomo XIII, Editorial Lozada, Buenos Aires 1997. Power Point, <i>Magia natural</i> , autora Gema Góngora Jaramillo, se anexa en el C.D. 4 grandes religiones del mundo, en: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=8qvNA8kdc28&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=8qvNA8kdc28&amp;feature=related</a> Cortina Adela, Filosofía, Santillana, México 2006. Daxelmüller Christoph, Historia social de la magia, Herder, Barcelona 1997.



## Referencias para el profesor

### La dimensión simbólica del mito

Ricoeur Paul, *Finitud y culpabilidad*, Trotta, Madrid 2004.  
Jung Carl Gustav, *El hombre y sus símbolos*, Biblioteca Universal Luis de Caralt Editor, España 1997.  
Campbell Joseph, *El poder del mito*, Emecé Editores, Argentina 1991.  
Campbell Joseph, *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, Fondo de Cultura Económica, México 1998.  
Eliade Mircea, *Mito y realidad*, Labor, Barcelona, 1991.  
Garagalza Luis, *La interpretación de los símbolos*, Editorial Anthropos, Barcelona, 1990.  
Durand Gilbert, *De la mitocrítica al mitoanálisis*, Editorial Anthropos, Barcelona, 1993.  
Bettelheim Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Crítica, Barcelona 2004.

### Claves del pensamiento mágico y religioso

Daxelmüller Christoph, *Historia social de la magia*, Herder, Barcelona 1997.  
Eliade Mircea, *Tratado de Historia de las religiones*, Biblioteca Era, México 1998.  
Eliade Mircea, *Lo sagrado y lo profano*, Paidós Orientalia, España 1998.  
Morris, Brian. *Introducción al estudio antropológico de la religión*, Paidós, Barcelona, 1995.  
Burkert Walter, *La creación de lo sagrado. Las huellas de la biología en las religiones antiguas*, Acantilado, Barcelona 2009.  
Burkert Walter, *De Homero a los Magos. La tradición oriental en la cultura griega*, Acantilado, Barcelona 2002.



## Unidad IV. Pensamiento científico y argumentación

### Introducción

A medida que la ciencia ha tenido un impacto social y cultural cada vez mayor en la construcción de una ciudadanía activa y participativa, aumenta la necesidad de generar mejores condiciones de comunicación científica para abarcar a un mayor número de personas que puedan ser capaces, no sólo de emitir su opinión sobre los grandes temas científicos, sino que puedan participar activamente de los beneficios que genera, pero también de realizar una crítica fundamentada a los aspectos que resulten negativos para la comunidad.

Ésta es una de las principales razones por las que la divulgación y enseñanza de la ciencia se ha convertido en una tarea necesaria y actual. Son varios los obstáculos con los que el educador y el divulgador se encuentran cuando realizan su tarea. Uno de ellos es la imagen preconcebida y muchas veces distorsionada que la población en general tiene acerca de temas científicos y de la ciencia en general. Entre los elementos más comunes que caracterizan esta imagen destaca la idea de que la ciencia es una actividad de la que sólo los científicos se encargan, que su comprensión resulta imposible porque no se poseen elementos para acercarse a ella.

En este sentido es fundamental abrir el campo de la ciencia en dos direcciones; uno que podemos llamar estructural y que nos remite al conocimiento detallado de los procesos que intervienen en la construcción de teorías y prácticas científicas y el otro a su propia diacronía, es decir a la comprensión de su génesis y desarrollo a lo largo de los procesos históricos que la han conformado.

Los estudios históricos sobre la ciencia son fundamentales en tanto ayudan a construir una imagen social más cercana a la práctica científica concreta y a la epistemología y filosofía que la conforman.

En este contexto la reconstrucción histórica de la práctica científica en occidente ha tenido un gran auge en los últimos años. Desentrañar los aspectos que han ido conformando, por ejemplo, la compleja ciencia médica resulta un tema de interés para muchas áreas del conocimiento humano, ya

que el tema de la salud en binomio con la enfermedad es constitutivo a lo humano.

La presente unidad se compone de tres secuencias didácticas: *Renacimiento: síntesis del pensamiento mágico-científico*, *La ciencia moderna y contemporánea*, y *Elementos expositivos y argumentativos para construir reseñas críticas y ensayos*. A través de ellas se reflexionará sobre la ciencia como un ámbito en constante cambio y movimiento. Para ello se abordarán dos ejemplos concretos la química y la medicina.

Finalmente el alumno realizará un ensayo sobre algún aspecto de lo visto a lo largo del semestre, donde se retome la problemática enunciada al inicio del curso con la pregunta eje: ¿es el conocimiento el que provoca el desarrollo social y cultural de los pueblos? o ¿es el desarrollo social y cultural de los pueblos lo que genera el desarrollo del conocimiento?

La última secuencia está planeada para dotar de herramientas básicas al alumno para que realice su investigación y el ensayo final. Con ella se cierra la unidad y el ciclo escolar.

### **Propuesta de evaluación**

Dado que la mayor parte de las sesiones de trabajo de esta unidad se realizarán en equipos de trabajo, se sugiere que los alumnos continúen registrando sus actividades en su cuaderno colectivo, y que el 20% de la evaluación sea a partir de dicho trabajo. Se pueden emplear los criterios de la rúbrica, *Trabajo en equipo* que se encuentra en la página 208.

También se propone que otro 20% se canalice a la evaluación del trabajo realizado en casa a partir de los cuadros y esquemas que se proponen.

El 60% restante está contemplado para evaluar el ensayo final. Para ello es importante destacar que el ensayo se evalúa a partir de dos situaciones de aprendizaje concretas: el proceso de elaboración y el resultado final. Se puede utilizar la rúbrica de Ensayo propuesta en la página 210.

## **Renacimiento: síntesis del pensamiento mágico-científico**

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Que los alumnos cuestionen la creencia de que la ciencia es un discurso homogéneo y acabado al valorar de forma histórica su nacimiento y desarrollo como concepto moderno.	Proyección del documental, The Magic of Alchemy, Lectura sobre la temática y resolución de cuestionarios para la discusión en equipo y grupal.	2 Sesiones de dos horas
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Los alumnos establecen las relaciones entre alquimia y magia natural, así como de la alquimia como antecedente para el surgimiento de la química moderna. Del mismo modo valora la importancia de Paracelso en el surgimiento de la medicina moderna. Plantea las principales diferencias entre la ciencia en el Renacimiento y la actual.	Ejercitará su: Pensamiento reflexivo, al tomar conciencia de la imagen actual que tenemos de la ciencia y compararla con la distintas imágenes de ella que se han construido a lo largo de la historia. Pensamiento crítico, al poner en cuestión formas habituales de considerar la ciencia. Pensamiento creativo, al reconocer otras formas de concebir la ciencia los alumnos desarrollan fluidez, flexibilidad de pensamiento, y originalidad.	Al identificar el contexto en el que surge la ciencia moderna puede desarrollar una actitud de respeto hacia las diferentes formas de concebir la ciencia, valora aspectos positivos y negativos de los ejemplos históricos. Valora su definición de ciencia a partir de este contexto referencial.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas filosóficas:</i>
Filosofía de la ciencia		Epistemología

## Explicación de la secuencia para el docente

Los siglos XV y XVI estuvieron marcados por la presencia de dos movimientos fundamentales para propiciar un cambio de concepción sobre lo humano, la naturaleza y el universo: el Renacimiento y la Reforma.

El Renacimiento se caracterizó por un florecimiento en los distintos campos del quehacer humano tales como el arte, la filosofía, la religión, la magia y la ciencia, y por una comunicación constante entre ellos.

En este contexto las diferentes ciencias del Renacimiento se caracterizaron por tener un mismo referente cultural, social, económico y político sin el cual no pueden entenderse a cabalidad. La ciencia que surge en el Renacimiento es muy distinta a la que ahora conocemos, principalmente porque su vínculo con otras formas de pensamiento desarrollaron un horizonte muy amplio de creatividad caracterizado por su capacidad para generar gran cantidad de ideas relacionadas entre ellas, y la de buscar la solución en campos distintos, replantearse y readaptarse ante las nuevas circunstancias.

El volver a los clásicos no es un ejercicio de anacronía sino un reformulamiento de los elementos que quedaron en cuestión con el advenimiento de la Edad Media, aunque se sabe que esta declaración no puede ser enfática ya que durante este período los diversos campos del pensamiento continuaron trabajando en lo que actualmente conocemos como magia y filosofía natural basada en las concepciones clásicas del pensamiento occidental.

La química nace en el contexto de la alquimia y la medicina se alimentó de los descubrimientos de diversos alquimistas sobre el conocimiento de la composición química del mundo que afectaba de forma directa al cuerpo humano.

En la presente secuencia los alumnos aprenderán que en cada época se construye un paradigma científico según las ideas vigentes y el avance de la tecnología, y que ese paradigma puede contraponerse con las creencias populares vigentes.

## Desarrollo de la secuencia

### Primera sesión



#### Apertura

El profesor abre la secuencia y la unidad con una pregunta, ¿qué es la ciencia? Después de una breve discusión grupal comenta que tanto la concepción de ciencia, como la práctica científica han cambiado a lo largo de la historia según el contexto en que se desarrolla, como se ha podido apreciar. Explica también que la visión de ciencia que ahora tenemos es muy diferente a la que había en el pasado ya que en la antigüedad ésta se encontraba integrada a otras formas de pensamiento y disciplinas. Pregunta si alguien sabe lo que era la alquimia, y después de una lluvia de ideas comenta que verán un documental que trata sobre este tema.



#### Desarrollo

Proyección del documental, *Ancient Mysteries. The Magic of Alchemy*, (los alquimistas) de Bram Roos de History Channel. Cuya liga se incluye a continuación: <http://www.youtube.com/watch?v=hnhrKD-39dg>

Después los alumnos organizados en equipos de trabajo responden las siguientes preguntas:

1. ¿Qué relación encuentras entre la alquimia y la magia natural?
2. ¿Cuáles son los aportes de la alquimia a la química moderna?
3. ¿Por qué Paracelso fue tan importante para la alquimia?
4. ¿Qué relación puede haber entre la alquimia y la psicología según Jung?
3. ¿Qué opinas del documental que acabas de ver?



#### Cierre

Los equipos comparten sus respuestas con el grupo y se realiza una conclusión colectiva.



## Tarea en casa

El alumno realiza la lectura de los siguientes apartados del libro, *El hombre en llamas. Paracelso*, de Javier Puerto (de la página 7 a la 50)

- Para empezar, algo sobre la ciencia
- El marco histórico-cultural del Renacimiento
- Los factores más influyentes en el Renacimiento científico
- El pensamiento mágico renacentista y la ciencia

Subraya lo que le parezca más importante

### *Segunda sesión*



#### Apertura

Los alumnos hacen comentarios generales sobre el libro.



#### Desarrollo

En equipos de trabajo responden el siguiente cuestionario:

1. Enumera algunos de los cambios históricos y culturales que se dan en el Renacimiento.
2. ¿Qué relación hay entre ciencia y magia en el Renacimiento?
3. Menciona los aportes más destacados de algunos pensadores y científicos del Renacimiento.
4. ¿Qué idea de ciencia tenemos en la actualidad? Destaca algunas de sus características.
5. ¿Cuáles son las principales diferencias entre la ciencia del Renacimiento y la actual?



#### Cierre

Los equipos comparten sus respuestas con el grupo y se realiza una conclusión colectiva.



## Tarea en casa

El alumno leerá el apartado V. La medicina en el Renacimiento, del libro de Pérez Tamayo, y completará el cuadro solicitado.

<b>Segunda parte. La gran transformación</b>	
<b>V. La medicina en el Renacimiento</b>	
Período histórico comprendido	
Ubicación geográfica	
Contexto histórico	
Personajes principales en el mundo de la medicina	
Paradigma científico. Son los principios y creencias que mantiene una comunidad científica con relación a la estructura del conocimiento.	
Creencias populares Son las respuestas que proponen los diferentes grupos sociales con relación a la estructura del conocimiento. Pueden ser cercanas o no al paradigma científico vigente.	
Instituciones médicas	
Descubrimientos médicos	
Textos de medicina de la época	

Para completar su información se les recomienda leer también los apartados 7,8 y 9 del libro de Javier Puerto, *El hombre en llamas*.

### ***La ciencia moderna y contemporánea***

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Los alumnos identifican los elementos que definen la ciencia en la actualidad. Conocen algunos de los métodos empleados por las diferentes ciencias y los resultados actuales que la	Investigación en equipos sobre diferentes métodos científicos. Discusión colectiva entorno a la ciencia a partir de preguntas detonadoras.	Tres sesiones de dos horas

ciencia ha tenido en los campos de la medicina y la química, como ejemplos particulares.		
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Los alumnos reflexionan sobre los conceptos: razonamiento lógico, lenguaje propio de la ciencia, búsqueda de parámetros universales búsqueda de causas y principios, búsqueda de metodologías concretas.	Ejercitarán su: Pensamiento analítico al distinguir y separar las partes que constituyen el método científico. Pensamiento sistemático, al organizar e integrar la información obtenida en un concepto general de ciencia que sirva como referente. Pensamiento crítico, al poner en cuestión los referentes contruidos individualmente por medio de una discusión grupal.	Los alumnos reconocen el grado de complejidad que implica cada ciencia. Con ello puede romper con el prejuicio de que existen ciencias más complejas que otras más sencillas. Que la actividad científica es un proceso continuo que implica cambios y transformaciones en las formas de pensar la realidad.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas filosóficas:</i>
Teoría del conocimiento		Filosofía de la ciencia

### **Explicación de la secuencia para el docente**

La ciencia en la actualidad se caracteriza por el uso del razonamiento lógico como base de su argumentación, por un lenguaje propio y especializado, por la búsqueda de parámetros universales para probar sus afirmaciones, por la búsqueda de causas y principios y de metodologías concretas. También por ser una especialización en un campo concreto de la realidad humana.

En este sentido las ciencias en la actualidad parten de un principio de medida al reconocer que no pueden explicar la generalidad del universo sino sólo una parte específica, y que su aporte no deja de ser uno más entre los distintos discursos que explican las diferentes facetas de la realidad humana, natural y universal; pero que es un aporte apreciable en tanto que busca dar



una interpretación de la realidad desde una postura racional y argumentada que construye las pruebas para fundamentar su dicho.

Con la presente secuencia se busca que el alumno genere una imagen plural de la ciencia. A su vez que comprenda los diversos métodos que se utilizan en la diferentes ciencias, y sus principios básicos.

## Desarrollo de la secuencia

### Primera sesión. El método científico



#### Apertura

El profesor explica que, además de la búsqueda de la verdad mediante razonamientos lógicos, un lenguaje propio y universal en cada disciplina, y la búsqueda de causas y principios, la ciencia se caracteriza por el empleo de metodologías concretas, que de manera genérica se les conoce como el método científico.



#### Desarrollo

Los alumnos realizan una investigación en equipo sobre los distintos métodos de la ciencia. Para ello se guían de las siguientes preguntas orientadoras y referencias bibliográficas:

1. ¿Qué significa la palabra método?
2. ¿Qué importancia tiene el uso de diferentes métodos para el trabajo científico?
3. ¿Cuáles son los principales métodos que ha ocupado la ciencia?
4. Proporciona algunos ejemplos concretos en los que se emplea el método científico.

Referencias:

Ruy Pérez Tamayo, *¿Existe el método científico?*, Resumen general y conclusiones.

Russell Bertrand, *El panorama de la ciencia*, capítulo II Características del método científico.

Adela Cortina, *Filosofía*, apartado 2 de la unidad 7. El saber científico

Mientras los alumnos investigan el profesor resuelve dudas concretas.



### **Cierre**

El profesor indica que para la próxima sesión se continuará con el trabajo que están realizando.

## **Segunda sesión. Continuación**

Se prosigue con el trabajo iniciado en la primera sesión. El profesor orienta a los alumnos mientras éstos investigan y responden el cuestionario.



### **Cierre**

Los equipos comparten sus respuestas con el grupo y se realiza una conclusión colectiva. El profesor explica de forma sintética los diferentes métodos de las ciencias formales, naturales y sociales.



### **Tarea en casa**

El alumno leerá los apartados VI y VII del libro de Pérez Tamayo, y completará el cuadro solicitado.

<b>Segunda parte. La gran transformación</b>	
<b>VI. La medicina en la Edad Barroca</b>	
Período histórico comprendido	
Ubicación geográfica	
Contexto histórico	
Personajes principales en el mundo de la medicina	
Paradigma científico	

Creencias populares	
Instituciones médicas	
Descubrimientos médicos	
Textos de medicina de la época	
Tercera parte. La medicina científica	
<b>VII. La medicina moderna</b>	
Período histórico comprendido	
Ubicación geográfica	
Contexto histórico	
Personajes principales en el mundo de la medicina	
Paradigma científico	
Creencias populares	
Instituciones médicas	
Descubrimientos médicos	
Textos de medicina de la época	

### Tercera sesión. La ciencia en la actualidad



#### Apertura

El profesor comenta que, ahora que tienen una visión general de la historia de la ciencia pueden reflexionar con mayores elementos sobre su actualidad.



#### Desarrollo

El profesor formula las siguientes preguntas: ¿qué piensan de la ciencia en la actualidad?, ¿qué aspectos del pasado conservarían en la ciencia actual y por qué?, ¿qué aspectos definitivamente no conservarían y por qué? Estas preguntas se responden de manera individual.



#### Cierre

En sesión plenaria se comentan las diferentes respuestas a las preguntas planteadas, y con base a ellas se realiza una conclusión colectiva.



### Tarea en casa

El alumno lee el juramento hipocrático que se encuentra en el apéndice del libro de Pérez Tamayo y emite su opinión sobre este código ético, también opina sobre los comentarios del autor sobre este tema.

### Argumentación

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
<i>Los alumnos comprenden la importancia de la argumentación, los diversos tipos de falacias o argumentos incorrectos, la estructura de un ensayo, el uso de diversas fuentes de consulta, la opinión fundamentada.</i>		<i>Reconoce la argumentación como un medio racional y efectivo de comunicación entre los diferentes individuos y comunidades. Reconoce la importancia de la argumentación para fomentar una cultura democrática.</i>
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas filosóficas:</i>
Introducción a la Filosofía		Lógica y argumentación

### Explicación de la secuencia para el docente

Argumentación

“el discurso mediante el cual se aducen pruebas para dar crédito, autoridad y fundamento a nuestra proposición.”

Cicerón

El desarrollo de la habilidad argumentativa es fundamental en el aprendizaje de los estudiantes del nivel Medio Superior. En general todas las disciplinas contribuyen con este fin, en tanto que el conocimiento se construye de manera organizada y jerarquizada, además los estudiantes realizan desde el primer semestre actividades en las que tienen que mostrar habilidad argumentativa y pensamiento razonado.

Sin embargo en el curso de Filosofía I la argumentación es un tema a problematizar. El fin es que el estudiante tome conciencia de su importancia, conozca en líneas generales que es argumentar y las formas de hacerlo correctamente, así como las falacias o formas incorrectas.

Posteriormente los alumnos ponen en práctica lo aprendido y aplican la argumentación en la elaboración de un ensayo cuya temática propuesta es un aspecto trabajado en el curso bajo la perspectiva de la pregunta eje: ¿es el conocimiento el que provoca el desarrollo social y cultural de los pueblos? o ¿es el desarrollo social y cultural de los pueblos lo que genera el desarrollo del conocimiento? Para lograr este fin se enseña al alumno el proceso para realizar un ensayo.

### **Primera sesión. ¿Qué es argumentar? Elementos prácticos para una buena argumentación**



#### **Apertura**

El profesor explica que gran parte del trabajo que se ha realizado durante el ciclo escolar consiste en dar razones sobre lo que pensamos o sabemos con el fin de demostrar la certeza de nuestras ideas e incluso de convencer a los demás de ellas. Comenta que, a esto se le llama argumentar.



#### **Desarrollo**

El profesor solicita que en equipos de trabajo se realice la lectura de los siguientes textos:

“Argumentar consiste en evaluar los enunciados en base a pruebas” en *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas* de María Pilar Jiménez Alexandre, Graó, Barcelona 2010.

Del capítulo 3 del libro, *Filosofía*, de Adela Cortina leer los apartados: 1. Dimensiones del lenguaje humano, 3. La lógica informal. El diálogo argumentativo (no leer el subíndice, *Los errores de la argumentación o falacias*, porque se analizará en la siguiente sesión.)

Una vez realizadas las lecturas cada equipo responde el siguiente cuestionario:

1. ¿En qué consiste argumentar?
2. ¿Por qué es fundamental el uso de pruebas en la argumentación?
3. ¿Qué es una prueba?
4. ¿Para qué nos pueden servir las tres dimensiones del lenguaje humano en la argumentación?
5. ¿Qué es un diálogo argumentativo?
6. ¿Cuáles son las reglas para un diálogo argumentativo?
7. ¿Cuáles son las herramientas para un diálogo argumentativo?



### Cierre

Los alumnos comparten grupalmente sus respuestas y se establece una conclusión general



### Tarea en casa

El alumno responde el siguiente cuadro<sup>150</sup>

En la columna de la izquierda figuran algunos conocimientos de ciencias experimentales. Intentad colocar en la derecha alguna prueba de que esto es así.	
Idea (enunciado de conocimiento)	¿Qué pruebas tenemos?
Los seres vivos están formados por células	
En un ecosistema sólo puede haber un número limitado de eslabones tróficos	
El sonido necesita un medio(sólido, líquido o gaseoso) para transmitirse	
La Tierra gira sobre sí misma, lo que causa la alternancia entre el día y la noche	

<sup>150</sup> Tomado del libro, *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*, página 56.

## Segunda sesión. Falacias. La argumentación incorrecta



### Apertura

En sesión grupal se elige uno de los conocimientos de ciencias experimentales que se dejó de tarea y se discuten las diferentes pruebas. Al final el grupo decide cuál es la mejor.



### Desarrollo

En equipos de trabajo los alumnos leen el subíndice del apartado 3 del capítulo 3, “Los errores en la argumentación o falacias.” y realiza el siguiente ejercicio<sup>151</sup>:

Identifica que tipo de falacia corresponde a cada ejemplo, coloca en el espacio su nombre y justifica tu respuesta: (Todos estos ejemplos fueron tomados de diversas páginas de internet)

1. Los incrédulos en el fondo saben que Dios existe. Si siguen rechazándolo y se rehúsan a aceptarlo, ya les llegará el castigo merecido cuando mueran y vayan al infierno por toda la eternidad.\_\_\_\_\_

2. Alterar los genes para crear personas 'mejores' es lo que querían hacer los nazis\_\_\_\_\_

3. Por dos mil años la gente ha creído en Dios y Jesús, y esto les ayudado a vivir sus vidas como mejores seres humanos. ¿Qué más evidencia necesitas para creer que Dios existe y que Jesús es su hijo que vino a salvarnos? ¿Vas a decirles a todos esos millones que vivieron y murieron por su fe que todos ellos fueron unos tontos?\_\_\_\_\_

---

<sup>151</sup> Las falacias que se incluyen en el ejercicio fueron tomadas de diferentes páginas de internet.

4. No se debe permitir que los homosexuales ocupen cargos públicos. Esto es aceptado por todos, de tal forma que un funcionario que se descubra como homosexual siempre pierde su puesto. Un homosexual que ocupe un cargo, por lo tanto, hará lo que sea para ocultar su condición, y estará abierto al chantaje de cualquiera que los descubra. Por eso los homosexuales no pueden ni deben ocupar cargos públicos. \_\_\_\_\_

5. ¿Continúa usted golpeando a su esposa? \_\_\_\_\_

6. Si se legalizara la marihuana, todo el mundo la probaría y después empezarían a engancharse con las drogas duras, y en poco tiempo tendríamos una sociedad de drogadictos. \_\_\_\_\_

7. En la reunión de los "Tres grandes" en Yalta, al fin de la segunda guerra mundial. Informaron que el Papa sugería un curso de acción, por esto Stalin, en desacuerdo preguntó: "¿Y cuántas divisiones dice usted que tiene el Papa para el combate? \_\_\_\_\_

8. Debe haber fantasmas porque nadie ha podido demostrar nunca que no los hay. \_\_\_\_\_

9. Jim Bakker no era un cristiano sincero. Luego, todos los cristianos no son sinceros. \_\_\_\_\_

10. Tomé una aspirina, recé a Dios, y mi dolor de cabeza desapareció. Luego, Dios me curó el dolor de cabeza. \_\_\_\_\_





### Cierre

Los distintos equipos comparten grupalmente la respuesta que pusieron en el espacio y su justificación. El profesor enriquece con las respuestas correctas.



### Tarea en casa

Los alumnos construyen un argumento que ejemplifique las siguientes falacias

1. Pendiente resbaladiza
2. *Ex populo*
3. *Ad ignorantiam*
4. *Ad hominem*
5. *Ad vaculum*
6. Pregunta compleja
7. Argumento circular

## Tercera sesión. El ensayo. Una manera de aprender a argumentar (Estructura del ensayo)



### Apertura

El profesor explica brevemente lo que es un ensayo y la importancia de éste para la ejercitación práctica de la argumentación. Recuerda que al principio del semestre se planteó una pregunta eje: ¿es el conocimiento el que provoca el desarrollo social y cultural de los pueblos? o ¿es el desarrollo social y cultural de los pueblos lo que genera el desarrollo del conocimiento?



### Desarrollo

El profesor explica que la pregunta eje corresponde a la temática general de todos los ensayos, pero que de esta temática se derivan los diversos subtemas que se eligen libremente, siempre y cuando haya sido abordado en clase.

Después el profesor da a conocer a los alumnos la temática general derivada de la pregunta eje: *Relaciones y distanciamientos entre magia, ciencia, religión y filosofía. En torno a la construcción del conocimiento humano.*

El profesor solicita la elección de un subtema de interés para el alumno que se relacione con la temática general y que haya sido visto en el curso.

Después explica lo que es un planteamiento del problema, pone distintos ejemplos y posteriormente solicita que cada alumno le formule una pregunta a su subtema, pero que de preferencia sea *problematizadora*, es decir que se busca construir en los ensayos, a saber, la relación entre el conocimiento humano y las distintas formas de interpretar la realidad: mito, magia, religión, filosofía y ciencia. A esta temática cuya pregunta ya está formulada en la apertura, será necesario plantear un tópico más específico y un problema concreto al que se llama *planteamiento del problema*.

Una vez realizada esta explicación los alumnos de manera individual proponen el tópico específico de la temática y tratan de formularle una pregunta problematizadora para definir su planteamiento del problema. Se recomienda que la pregunta pueda generar polémica o trate sobre algo en lo que no hay acuerdo unánime. La pregunta no debe generar una respuesta meramente explicativa.

Para mostrar la diferencia entre los dos tipos de pregunta se puede poner el siguiente ejemplo:

Pregunta explicativa: ¿cuántas especies acuáticas tiene el mar de Cortés?

Pregunta problematizadora: ¿qué tan benéfico será construir un complejo turístico en el mar de Cortés?

Después el profesor explica que una hipótesis es la respuesta tentativa y provisional al planteamiento del problema a partir de la cual se llevará a cabo la investigación.

El profesor solicita que integren una hipótesis tentativa a su planteamiento.



### Cierre

Algunos alumnos comparten sus subtemas concretos, el planteamiento del problema y la hipótesis de trabajo. El maestro escucha y orienta grupalmente para que sus observaciones sean aplicadas y el trabajo quede más concreto y delimitado.



### Tarea en casa

El alumno repite el ejercicio realizado en clase pero con el propósito de mejorarlo a partir de las observaciones. Se propone el siguiente formato:

Título tentativo (Tópico de la temática) _____
Planteamiento del problema _____
Hipótesis de trabajo _____

### **Cuarta sesión. Poner a dialogar diversas fuentes y autores (trabajo en sala Telmex)**



### Apertura

El profesor explica que la construcción de argumentos sólidos para fundamentar o confrontar una hipótesis precisa de la lectura atenta de diversas fuentes de información que dejen ver su seriedad ante la temática abordada.



## Desarrollo

El profesor enseña en el centro de cómputo algunas vías seguras en la red para acceder a información confiable que pueda servir para su investigación.

Puede ayudarse del siguiente prontuario:

### Prontuario para investigar en internet

1. Wikipedia es un recurso que sirve para darnos una idea general de lo que buscamos, su información no siempre es segura, pero si aproximada. Es recomendable para resolver dudas generales y no es una página que se cite como fuente de autoridad.
2. *El rincón del vago* y *Mis tareas.com*, al igual que otras páginas de ayuda para entregar trabajos no son fuentes confiables por tres razones:
  - *Los suben a la red estudiantes o personas que no necesariamente saben del tema que investigas.*
  - *No tienen referencias concretas ni autorizadas que puedas ocupar como referencia al citar, ni en la bibliografía.*
  - *Puedes estar cometiendo un acto de plagio al utilizar información que no tiene referencias concretas.*
3. Es preferible buscar en fuentes confiables como: blogs académicos, páginas de universidades, revistas y libros electrónicos (que por lo general se despliegan con el formato PDF de manera automática cuando ingresas a la dirección.
4. Copia la dirección electrónica de donde hayas tomado la información, y si aparecen los datos completos del documento mejor, autor, título, editorial, país, año. Después puedes citar la referencia como en el siguiente ejemplo:

Rodríguez Ana, "Científicos destacados originarios de México" (en línea), en Ciencia y Tierra de 10.com.mx, Lunes 2 de noviembre de 2009. Disponible en la web: <http://de10.com.mx/wdetalle4489.html>
5. Si vas a utilizar información de youtube procura que la fuente sea autorizada, que muestre un discurso coherente y fundamentado, que sea verosímil.
6. Para citar un documental de internet o de cualquier otro soporte puedes hacerlo con los siguientes datos: título, director, guionista, producción, música, fotografía, nacionalidad, fecha de estreno, duración, actores principales. Disponible en internet en:



## Cierre

Cada alumno organiza la información obtenida y la guarda en la misma carpeta para preparar su investigación.



## Tarea en casa

El alumno accede a internet y continúa investigando en fuentes multimedia. Al final llena el siguiente concentrado (por lo menos con dos fuentes consultadas en clase y dos de tarea):

Referencias de internet	
Tipo de documento	
Autor	
Título	
Institución, editorial, blog, o espacio que lo emite	
Fecha de publicación	
Disponible en la red	
Descripción:	

## Quinta sesión. Poner a dialogar diversas fuentes y autores (trabajo en biblioteca)



### Apertura

En la biblioteca el profesor explica lo necesario para realizar consultas bibliográficas y deja como actividad la búsqueda de por lo menos dos referencias para su investigación.



### Desarrollo

El alumno trabaja libremente en la biblioteca. El profesor supervisa la actividad y resuelve dudas concretas.



## Cierre

El alumno realiza el siguiente concentrado de por lo menos dos fuentes bibliográficas:

<i>Referencias Bibliográficas</i>	
Autor	
Título	
Editorial	
Ciudad o País	
Año	
Descripción:	
Citas textuales interesantes (no olvidar la página y entrecomillar)	

## Sexta sesión. Organizar el contenido



### Apertura

El profesor explica que uno de los pasos más importantes en el proceso de elaboración de un ensayo es la organización de las ideas y del contenido. Para ello propone el armado de un esquema tentativo del ensayo.



### Desarrollo

El profesor proporciona la siguiente guía para construir esquemas de ensayo.

Carátula	Título del ensayo Nombre completo Nombre del profesor Grupo Materia
Introducción	Se explica de manera general el tema y el subtema del ensayo. Se marca el

	<p>planteamiento del problema y se señala la hipótesis. También se pueden describir brevemente cada una de las partes que constituyen el ensayo y la bibliografía seleccionada.</p>
<p>Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planteamiento del problema</li> <li>2. Hipótesis</li> <li>3. Revisión de las fuentes consultadas</li> <li>4. Comentarios y opiniones sobre las fuentes consultadas y la temática abordada</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se señala nuevamente la temática general, el subtema y en este contexto el planteamiento del problema.</li> <li>2. Se señala la hipótesis de trabajo y se explica de donde ha salido esta afirmación inicial.</li> <li>3. Se abren los apartados necesarios para hablar sobre la revisión de las fuentes consultadas. Para que sea más sencillo este proceso de escritura puedes ayudarte de las siguientes palabras: <i>El autor (nombre del autor) considera que, piensa acerca, comenta en torno a, valora sobre, explica que, argumenta que, ejemplifica con, concluye que, finaliza con...</i></li> <li>4. Después de haber hecho una revisión lo más exhaustiva posible, es necesario expresar nuestras opiniones acerca de lo leído, tomar una postura personal y expresarla de forma clara y sintética.</li> </ol>
<p>Conclusiones</p>	<p>Los alumnos comentan sus impresiones a lo largo de su investigación, afirman o niegan su hipótesis o se mantienen escépticos. Expresan sus cambios de opinión o de creencias que hayan tenido a lo largo del proceso. Emiten un comentario final, tratando de cerrar el trabajo lo mejor posible.</p>

Fuentes consultadas	Se organizan las referencias bibliográficas, hemerográficas, multimedia o audiovisual por categoría y por orden alfabético.
---------------------	---



### Cierre

Con la información del cuadro anterior el alumno realiza su esquema de ensayo apoyándose también en el siguiente formato:

Carátula	Título del ensayo	
	Nombre completo	
	Nombre del profesor	
	Grupo	
	Materia	
Introducción	Tema	
	Subtema	
	Planteamiento	
	Hipótesis	
	Breve descripción de los apartados	
Desarrollo	Selección de apartados según el contenido	Apartados 1 _____ 2 _____ 3 _____
Conclusiones	Al final de todo el ensayo	
Fuentes consultadas	Referencias bibliográficas	
	Referencias hemerográficas	
	Referencias multimedia	
	Referencias audiovisuales	



### Tarea en casa

El alumno perfecciona su esquema para el ensayo.



En las últimas tres sesiones, tanto el maestro como los alumnos pueden dedicarse a la revisión y corrección de los ensayos para prepararlos para la lectura final que estará a cargo del profesor y de un compañero elegido al azar.

## Capítulo IV. Secuencias didácticas para el curso de Filosofía II

Durante el primer semestre los alumnos han realizado una exploración general por los senderos del quehacer filosófico; han comprendido en líneas generales las diversas manifestaciones del pensamiento humano (mito, magia, religión y ciencia), las han relacionado con sus propias concepciones del mundo; y han aprendiendo a expresar sus argumentos vía la fundamentación racional.

Ahora en este semestre toca hacer el viaje filosófico de regreso, es decir, volver a la reflexión de la propia existencia con las herramientas teóricas y metodológicas que han logrado desarrollar.

Se trata pues de explorar las formas propias de *ser y estar en el mundo*. Para ello se hacen necesarias la Ética y la Estética como disciplinas filosóficas.

En este capítulo se proponen una serie de ejercicios y prácticas que posibilitan en los alumnos, a través de las temáticas propuestas, la reflexión personal acerca de los diversos ámbitos de su propia existencia. La finalidad es que a partir del conocimiento de sí mismos (que es una fuente inagotable) puedan tomar decisiones más mesuradas y reflexivas en el corto, mediano y largo plazo.

Es importante señalar que éste es el último semestre de su bachillerato, así que la mayoría de los alumnos están en un proceso de transición que requiere de las habilidades interpersonales, pero sobre todo, emocionales para las decisiones que habrán de tomar en este período de su vida, a saber: la decisión final de su elección de carrera; su planificación para acreditar las materias no aprobadas; sus estrategias para elevar el promedio; la posibilidad de quedarse un año más por no haber acreditado en tiempo y forma; la decisión de continuar o no sus estudios superiores.

A estas decisiones académicas se les suman un buen número de situaciones personales derivadas en gran medida por el duelo de la etapa escolar que terminan: la separación de los amigos; de la pareja; del entorno del que han sido parte; la expectativa por el futuro incierto; posiblemente ciertas rupturas con los padres derivadas de la dinámica vivida (por ejemplo muchos alumnos

manifiestan estar teniendo fuertes problemas con sus padres o tutores por la elección de su carrera, o porque no desean continuar sus estudios) entre otros factores.

Todo este contexto hace que los alumnos se muestren receptivos y participativos con las temáticas propuestas en este ciclo escolar. Incluso con mayor compromiso con el que asumen la dinámica del primer semestre. Se trata pues de construir un espacio filosófico que los ayude a valorar los aspectos concretos que están viviendo en su vida presente y de trazar, aunque sea débilmente, perspectivas personales para su futuro.

A lo largo de las secuencias didácticas los alumnos elaborarán un mapa sobre sí mismos que irán robusteciendo a medida que el ciclo escolar avance.

En la primera unidad se identifican las diferentes dimensiones que caracterizan al ser humano como especie. Se trata de reflexionar filosóficamente sobre lo que constituye la esencia de lo humano y, en un momento dado, si la condición humana puede dejar de existir o no. Los alumnos reflexionarán sobre las diferentes dimensiones de su propia humanidad.

En la segunda unidad se estudiará la moral como una estructura fundamental de la interacción humana, como un dispositivo social que genera parámetros entorno al comportamiento. El alumno comprenderá, con dos ejemplos concretos, que todas las culturas poseen dispositivos morales que se basan en la lógica de supervivencia de la especie, pero que varían histórica y geográficamente. Se reconocerá entonces como sujeto moral perteneciente a una cultura determinada, valorará aspectos positivos y negativos de su propio ámbito moral. Al final se hablará de la Ética como una disciplina filosófica, pero también como un horizonte de apropiación humana.

En la unidad III se valorarán algunos conceptos clásicos de la ética: felicidad, libertad, virtud, entre otros. Con estos parámetros los alumnos realizarán un código ético basado en las dimensiones humanas revisadas en la primera unidad.

La unidad IV es el cierre, no sólo del curso de Filosofía II sino de todo el año escolar. De ahí la importancia de que los estudiantes puedan aplicar los diferentes aprendizajes obtenidos en la elaboración de diferentes productos

cuya temática principal son las categorías estéticas como expresión de la sensibilidad humana en torno a la naturaleza, el arte y la tecnología.

Para vincular Ética y Estética se realiza una última reflexión donde se valoran las categorías estéticas vinculadas al desarrollo de las dimensiones humanas vistas en la primera unidad.

## Unidad I. ¿Qué es el ser humano?

### Introducción

Una de las principales tareas de la Ética como disciplina filosófica consiste en la construcción de categorías generales acerca de lo que es el ser humano, más concretamente de lo concerniente a la noción de *Persona* en el ámbito filosófico. Hablar del deber ser nos remite necesariamente al ser, así que una de las primeras preguntas que se formula la ética como disciplina es precisamente, ¿qué es el ser humano?

Esta es la pregunta central con la que comenzamos el curso de Filosofía II en el CCH, ya que a lo largo del mismo se habrán de estudiar la Ética y la Estética como disciplinas filosóficas estrechamente interrelacionadas. Es importante resaltar aquí que el enfoque de la materia está orientado a desarrollar el quehacer práctico del alumno con relación al saber filosófico, es decir, la materia de Filosofía habrá de favorecer en los alumnos la fundamentación racional de su propia existencia, con el fin de que sean capaces de asumir y actuar de manera autónoma y responsable en su entorno, al vincular el conocimiento filosófico adquirido a lo largo del curso con los problemas concretos de su vida individual y social.

Bajo este contexto la unidad está encaminada a proporcionar los elementos de reflexión y análisis suficientes para que los alumnos arriben a la construcción de un concepto filosófico de ser humano, en el que se aborden sus principales características ontológicas. De la caracterización resultante se significará el concepto de persona, pero no sólo en su dimensión filosófica, sino también jurídica. Es decir, de la discusión filosófica y ética se transitará a la discusión de los derechos de la persona en su ámbito legal y jurídico. Dado que la persona constituye la noción más trascendental del orden jurídico, el derecho existe por y para ella. Los derechos de la persona son aquellos que protegen civilmente su esencia física y moral. “Estos permiten que el sujeto de derecho despliegue la plenitud de valores que reclama su status y por sí mismos conforman la

máxima garantía que supone la condición plena de ser persona.”<sup>152</sup> Es decir la defensa de su identidad, de su integridad física y su integridad moral.

La unidad se compone de dos secuencias: la evolución del hombre y las dimensiones humanas. El propósito central de la unidad es que el alumno explore las diferentes dimensiones que constituyen al ser humano, para comprender su complejidad y diversidad. También empleará este aprendizaje para reflexionar sobre sí mismo en su calidad de ser humano.

### **Propuesta de evaluación**

El 80% de la evaluación corresponde a la realización de un mapa simbólico de su personalidad. Para ello se recomienda utilizar los criterios de la rúbrica de la página 211.

El 20% restante será evaluado con el cuestionario sobre el origen del hombre.

### ***El origen del hombre***

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Que los alumnos reflexionen algunos de los elementos distintivos del ser humano a partir de la comprensión de su génesis, a la cual también se le ha llamado hominización.	Proyección de documental y discusión grupal	Una sesión de dos horas
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos:</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Los alumnos conocerán:  La importancia de la hominización y su relación con	Los alumnos ejercitarán su: Pensamiento sistemático. Al conjuntar una diversidad de elementos físicos y mentales	Al identificar características distintivas de los humano el alumno valora su importancia como especie e individuos.

<sup>152</sup> María Candelaria Domínguez Guillén, “Sobre los derechos de la personalidad”, en: Dikaion: revista de actualidad jurídica n° 12, Universidad de la Sabana, Colombia, 2003, pág. 5.

el desarrollo humano.	que dieron origen al hombre moderno.	
<i>Disciplina filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas:</i>
Antropología Filosófica		Ética

### Explicación de la secuencia para el docente

¿Qué es lo que nos hace específicamente seres humanos?, ¿qué características nos distinguen como especie? Para responder a estas preguntas se propone la proyección del documental, *El origen del hombre* de National Geographic, donde se plantea el tránsito del homínido al ser humano a partir del desarrollo de las habilidades del pensamiento, sobre todo de la capacidad creativa y artística. En el mismo sentido podemos encontrar el documental realizado por TV UNAM titulado, *Evolución: el bigbang de la mente*, que pone como el centro de su interés el auge de las capacidades artísticas y creativas del ser humano a través del rastreo de sus primeras fuentes arqueológicas. El profesor puede proyectar cualquiera de los dos documentales y posteriormente proponer una discusión grupal.

### Desarrollo de la secuencia



#### Apertura

El profesor inicia la sesión formulando la pregunta ¿qué es el ser humano? Se suscita una lluvia de ideas en el grupo. Posteriormente el docente comenta que una primera forma de conocer lo que es un ser humano puede ser remitirse a su origen o génesis, es decir a su proceso de hominización, pregunta si alguien sabe el significado de la palabra y posteriormente lo explica de forma breve.



#### Desarrollo

Se proyecta el documental, “El origen del hombre” de National Geographic. (Duración aproximada 50 minutos) Después se discuten los aspectos más destacados del documental.



### **Cierre**

El profesor sintetiza las principales ideas del grupo, aporta su propia opinión y se realiza una conclusión grupal.



### **Tarea en casa**

El profesor solicita que se vuelva a ver el documental y que se resuelva el siguiente cuestionario:

1. ¿Cuáles son los rasgos humanos que posee el *Australopitecos Afarensis* y que lo distingue del chimpancé?
2. ¿Cuáles son las principales diferencias entre el *Australopitecos Afarensis* y nuestra especie?
3. ¿Cuáles son los rasgos que muestran el desarrollo evolutivo del *Homo Erectus* con relación al *Afarensis*?
4. ¿Cuáles son las principales diferencias del *Homo Erectus* con relación al humano moderno?
5. ¿Cuál es la principal diferencia entre el *Homo sapiens* primitivo (200 mil años) y el moderno (60 mil años)?
6. ¿Qué provocó la gran transición del *Homo sapiens* primitivo al moderno (que aparece hace 60 mil años)?
7. ¿Qué aspectos aparecieron en el ser humano tras el cambio climático registrado hace aproximadamente 50 mil años?



## **Dimensiones de lo humano**

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
El alumno explorará las diferentes dimensiones que constituyen al ser humano, para comprender su complejidad y diversidad. También empleará este aprendizaje para reflexionar sobre sí mismo en su calidad de ser humano.	<p><i>Listado en equipos de características humanas y organización en categorías.</i></p> <p><i>Clase expositiva sobre las dimensiones humanas.</i></p> <p><i>Diálogo grupal sobre la violencia humana y los derechos humanos.</i></p>	Una sesión de una hora
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Los alumnos conocerán las características generales de once dimensiones humanas.	<p>El alumno ejercitará su:</p> <p>Pensamiento reflexivo. Al identificar en su propia persona las dimensiones humanas y hacer una valoración sobre su estado actual.</p> <p>Pensamiento crítico. Al reconocer aspectos positivos y negativos de su personalidad a partir de la reflexión sobre cada una de sus dimensiones.</p>	<p>Reconoce algunas emociones que tiene ante cada una de las dimensiones.</p> <p>Puede sentirse motivado para trabajar sobre las dimensiones vulnerables.</p>
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas:</i>
Ética		<p>Filosofía política</p> <p>Antropología</p> <p>Psicología</p>

## **Explicación de la secuencia para el docente**

Con la información que el alumno ha logrado obtener de la secuencia anterior, y a partir del trabajo grupal, en la presente secuencia habrán de integrarse las distintas características que conforman la compleja definición de ser humano. Estas características serán organizadas en categorías más amplias llamadas dimensiones, las cuales representan principios generales que nos permiten englobar, clasificar y articular los diferentes aspectos de lo humano. En esta secuencia se proponen las siguientes once dimensiones: corporal, cognitiva, emocional, estética, cultural, social, moral y ética, temporal e histórica, comunicativa, espiritual, dinámica o pragmática.

Después de haber reflexionado sobre cada una de estas dimensiones, se abordará el tema de la violencia y los derechos humanos con el fin de que los alumnos reconozcan diferentes formas de destrucción de lo humano más allá de lo corporal.

## **Desarrollo de la secuencia**

### **Primera sesión**



#### **Apertura**

El profesor puede comenzar la clase contando la siguiente anécdota de Diógenes de Sínope, o alguna otra que le parezca ilustrativa:

De Diógenes se cuentan muchas anécdotas, una de ellas nos relata que:

Platón en un esforzado intento por definir al ser humano dijo que éste era un animal bípedo e implume, a lo que Diógenes ni tardo, ni perezoso, agarró un gallo, lo desplumó vivo y lo soltó en plena lección platónica diciendo: «¡Eh ahí al 'hombre' de Platón!». Por supuesto que como Platón también era un hombre de ingenio corrigió prontamente su definición agregando que es un animal bípedo, implume y con las uñas planas.

Más allá de lo divertido de la anécdota esta situación nos hace ver que dar una definición de lo humano toma su tiempo y no es algo tan sencillo como

aparentemente podríamos creer, pues estamos acostumbrados a estar junto a seres humanos y nosotros mismos lo somos.



## Desarrollo

El profesor solicita que en equipos se realice un listado de las características distintivas del ser humano, es decir las que le son propias a las personas independientemente de su ubicación geográfica o de su historia. Se aclara que no es necesario realizar comparaciones con otras especies vivas, que pueden o no compartir esas características.

Mientras tanto se divide el pizarrón en 11 secciones. Minutos antes de que acabe la actividad se colocan en cada una de ellas las categorías que se van a trabajar: corporal, cognitiva, emocional, espiritual, estética, temporal o histórica, comunicativa, cultural, social, moral y ética, y dinámica o pragmática.

Una vez acabada la actividad los equipos mencionan las características enlistadas y el profesor las va ubicando en los espacios en los que considere que pertenecen. Este es un proceso muy activo, porque cada equipo dice una característica se ubica en el pizarrón y se repite la dinámica. Mientras más características se engloben mejor.

Para orientar la disposición espacial de las características, que por lo regular los alumnos mencionan, se propone el siguiente cuadro:

Dimensiones humanas			
Corporal	Cognitiva	Emocional	Estética
Cuerpo	Pensamientos	Sentimientos	Percepciones
Imagen del cuerpo	Razonamientos	Alegrías	Sentimientos
Somos únicos	Memoria	Enojos	Sensaciones
Misma estructura genética	Olvidos	Tristezas	Belleza
Dedo pulgar	Ideas	Aburrimientos	Fealdad
Enfermedades	Reflexiones	Deseos	Admiración
Espacialidad	Deducciones-intuiciones	Angustias	Sentimientos encontrados
Sexualidad	Juicios	Ansiedades	Arte
Placer	Creatividad	Desesperación	

Sensaciones Sueños mientras dormimos Identidad	Imaginación Aprendizajes Sabiduría	Paciencia Amores Pasiones	
<b>Cultural</b> Costumbres Tradiciones Ritos Religión Educación Vestido, comida Arte Identidad Lenguaje Ideología Símbolos	<b>Social</b> Amigos Familia vecinos comunidad Reglas Adscripción Competencia Solidaridad Compañía Trabajo	<b>Moral o ética</b> Comportamientos Valores Normas Hábitos Costumbres Premios y Castigos Culpa Maldad- bondad Decisiones Juicios Virtudes Defectos libertad	<b>Temporal o histórica</b> Pasado Tiempo Presente Futuro Proyectos Expectativas Deseos Memoria
<b>Comunicativa</b> Palabras Lenguaje Signos Símbolos Señales Gestos Diálogo	<b>Espiritual</b> Creencias Alma o energía o algo que nos mueva Trascendencia Religión	<b>Dinámica o pragmática</b> Acciones Movimientos Planes Proyectos Realizaciones Metas Rutina Libertad Logros	



### Cierre

El profesor menciona que una dimensión o categoría es sólo un principio de clasificación u ordenamiento que posibilita la reflexión organizada del pensamiento y que varios de esos aspectos pueden también encontrarse al mismo tiempo en varias de las dimensiones señaladas, ya que éstas se encuentran profundamente interrelacionadas en la vida cotidiana, pues son

parte integral del complejo entramado al que llamamos ser humano. Después explica brevemente cada una de ellas.

## Segunda sesión



### Apertura

El profesor solicita que al grupo que le recuerden cada una de las dimensiones vistas en la sesión pasada y las escribe en el pizarrón.



### Desarrollo

En clase expositiva se profundizan y desarrollan cada una de las dimensiones con el propósito de que los alumnos adquieran mayores elementos en la comprensión para que puedan emitir posteriormente una reflexión personal.



### Cierre

Síntesis y conclusión de lo expuesto.



### Tarea en casa

El profesor solicita realizar un mapa simbólico de su personalidad donde queden integradas las dimensiones humanas de la siguiente manera:

En una hoja Ilustración dibujar al centro un círculo y colocar el símbolo con el que más se identifican a sí mismos; una mariposa, un león, un dragón, una rosa, una estrella, etc. Después dividir su circunferencia en once partes proporcionales, a cada sección se le asigna un color según la dimensión representada, por ejemplo, azul para la cognitiva, verde para la espiritual, negro para la temporal. Se les solicita que al pensar en cada una de las dimensiones

humanas enunciadas en clase, las relacionen con un respectivo color y un símbolo que en particular les evoque dicha dimensión. Se les indica que no pueden utilizar palabras, sólo colores, figuras, letras o números.

### **Tercera sesión**



#### **Apertura**

La clase se inicia con una pregunta, ¿cuántas formas de matar a un ser humano conocen? Se genera una lluvia de ideas.



#### **Desarrollo**

Como muy probablemente los alumnos respondan de manera literal a la cuestión, el profesor sugiere valorar la pregunta a la luz de las múltiples dimensiones humanas que se estudiaron en sesiones pasadas. Se busca complejizar la discusión y encaminarla a reconocer las diferentes facetas de la violencia y agresión que van mermando al ser humano.



#### **Cierre**

Al final de la clase se explica la importancia de los derechos humanos en el respeto y protección a las personas y comunidades.

## Tercera sesión (versión alternativa)

Si esto es un hombre



### Apertura

El profesor comienza la clase comentando que Primo Levi fue un sobreviviente de uno de los campos de concentración más temidos durante la segunda guerra mundial. Después explica que fue el primero en escribir un testimonio sobre el holocausto titulado Si esto es un hombre, les comparte el siguiente poema:

Los que vivís seguros  
en vuestras casas caldeadas  
los que encontráis, al volver por la tarde,  
las comidas calientes y los rostros amigos:  
considerad si es un hombre  
quien trabaja en el fango  
quien no conoce la paz  
quien lucha por la mitad de un panecillo  
quien muere por un sí o por un no.  
Considerad si es una mujer  
quien no tiene cabellos ni nombre  
ni fuerzas para recordarlo  
vacía la mirada y frío el regazo  
como una rana invernal.  
Pensad que esto ha sucedido:  
os encomiendo estas palabras.  
grabadlas en vuestros corazones  
al estar en casa, al ir por la calle  
al acostaros, al levantaros;  
repetídselas a vuestros hijos.  
O que vuestra casa se derrumbe,  
la enfermedad os imposibilite,  
vuestros descendientes os vuelvan el rostro.



### Desarrollo

El profesor reparte a cada alumno el segundo capítulo del libro, Si esto es un hombre, titulado En el fondo y realizan una lectura colectiva. Por razones de tiempo se sugiere terminar en el párrafo 22 con la expresión, “Comprenderéis ahora el doble significado del término «Campo de aniquilación», y veréis claramente lo que queremos decir con esta frase: yacer en el fondo.” (En la

versión electrónica que se sugiere en la bibliografía de la unidad el fragmento comienza en la página 11 y termina en la 14 en el primer párrafo.)

Posteriormente se abre un espacio de diálogo donde se trata el tema de la aniquilación humana a propósito del texto y de las dimensiones humanas trabajadas en sesiones anteriores.



### **Cierre**

El profesor hace una conclusión retomando los aspectos más importantes del diálogo grupal y aprovecha el contexto para explicar la importancia de los derechos humanos en el respeto y protección a las personas y comunidades.





### **Tarea en casa**

En cualquiera de las dos versiones propuestas para la tercera sesión, el profesor solicita que al reverso del mapa simbólico de la personalidad se resuelva el siguiente cuestionario:

1. ¿Cuál fue el criterio de asignación de los respectivos colores para cada una de las dimensiones humanas?
2. ¿Qué significa el símbolo central?
3. ¿Qué significa el símbolo de cada una de las dimensiones?
4. ¿Cómo te sientes en cada una de tus dimensiones?
5. ¿En qué dimensión te encuentras más fortalecido?
6. ¿En qué dimensión te encuentras más vulnerable?
7. ¿Qué podrías hacer para fortalecer dicha dimensión?



## Recursos para el desarrollo de las secuencias

	<p><b>Material de apoyo para alumnos</b></p>
<p>El origen del hombre</p>	<p>“El origen del hombre” de National Geographic.          En: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=5tRXxWU8Lp0">http://www.youtube.com/watch?v=5tRXxWU8Lp0</a>          Evolución: el bigbang de la mente, TV UNAM.          En:  <a href="http://mediacampus.cuaed.unam.mx/videos/1285/%22el-big-bang-de-la-mente%22">http://mediacampus.cuaed.unam.mx/videos/1285/%22el-big-bang-de-la-mente%22</a></p>
<p>Dimensiones de lo humano</p>	<p>“Historia y ciencia del hombre” en Eduardo Nicol, La idea del hombre, Fondo de Cultura Económica, México 2003.          Frankl Viktor, El hombre en busca de sentido, Herder, Barcelona 2004.          Primo Levi, Si esto es un hombre, El Aleph, Barcelona 1999.</p>
	<p><b>Referencias para el profesor</b></p>
<p>El origen del hombre</p>	<p>“El origen del hombre” de National Geographic.          En: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=5tRXxWU8Lp0">http://www.youtube.com/watch?v=5tRXxWU8Lp0</a>          Evolución: el bigbang de la mente, TV UNAM.          En:  <a href="http://mediacampus.cuaed.unam.mx/videos/1285/%22el-big-bang-de-la-mente%22">http://mediacampus.cuaed.unam.mx/videos/1285/%22el-big-bang-de-la-mente%22</a></p>
<p>Dimensiones de lo humano</p>	<p>Nicol Eduardo, <i>La idea del hombre</i>, Fondo de Cultura Económica, México 2003.          Nicol Eduardo, <i>Psicología de las situaciones vitales</i>, Fondo de Cultura Económica, México 1996.</p>

## Unidad II. La morada del ser humano

### Introducción

La ética como disciplina filosófica es amplia y posee una gran diversidad de interpretaciones y puntos de vista, entre otros aspectos sobre su objeto de estudio, su campo de acción, sus parámetros teóricos, sus manejos de fuentes.

El estudio de la moral como fenómeno social y humano es una de las principales tereas de la ética como disciplina filosófica. La moral, como las demás dimensiones del ser humano, es una tarea difícil de definir, porque se engloba dentro de parámetros que cambian social e históricamente. Sin embargo, al continuar con la metodología aplicada a lo largo de los dos cursos, se propone más allá de una definición, la construcción de categorías generales que sirvan para que los alumnos puedan dar cuenta de ella.

En la presente unidad se incluyen tres secuencias: Ethos: la casa del ser humano, *La moral como dispositivo social*, y *Ética: la moral en epojé*. Por medio de ellas el alumno identificará algunas teorías acerca del nacimiento, desarrollo y caracterización de la moral. Reconocerá a la ética como disciplina filosófica, y distinguirá una de la otra. A través de la reflexión personal se reconocerá como sujeto moral y ético.

### Forma de evaluación

En tanto que la mayoría de las actividades contempladas en la unidad se realizan en equipos de trabajo, se propone que el 40% de la evaluación sea sobre estas actividades. Para ello se recomienda la rúbrica sobre trabajo en equipo que se encuentra en la página 208. Los cuestionarios, “La casa del otro” y “Si fueras un constructor” corresponden al 20 % de la evaluación. El escrito sobre los siete pecados capitales también tiene un valor de 20%. El escrito debe incluir: identificación histórica del pecado, definición del pecado y castigo según la obra literaria de Dante Alighieri, concepción actual del pecado y, opinión personal. El 20% restante corresponde al mapa conceptual del texto de Adela Cortina.

## Ethos: la casa del ser humano

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Los alumnos comprenderán la moral desde la perspectiva doméstica. Es decir como parte constituyente de la colectividad humana. Se reconocerán como seres morales.	<p><i>Cuestionario en equipos sobre la lectura de Aranguren.</i></p> <p><i>Cuestionario individual sobre “mi casa”</i></p> <p><i>Investigación “la casa del otro”</i></p> <p><i>Diálogo en equipo, por parejas y grupal.</i></p>	<i>Dos sesiones de dos horas</i>
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Comprende la raíz etimológica de la palabra <i>ethos</i> desde su significado original.	<p>Ejercitará su Pensamiento analítico, al identificar la temática principal de la lectura y extraer sus principales conceptos.</p> <p>Pensamiento colegiado, al buscar resolver las actividades de forma conjunta con los compañeros de equipo.</p>	<p>Al identificar diferentes formas de comportamiento moral, el alumno reconoce la diversidad e interculturalidad, lo que puede generar mayor tolerancia y aceptación.</p> <p>Los alumnos desarrollarán sus capacidades para trabajar en equipo y para adaptarse al entorno.</p>
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas:</i>
Ética		<p>Antropología filosófica</p> <p>Psicología</p>

### Explicación de la secuencia para el docente

Es una práctica común entre los estudiantes del Nivel Medio Superior la creencia de que la moral es sólo un conjunto de normas impuestas socialmente que se acatan o no. La comprensión de la moral como un ámbito más amplio del accionar humano, puede ser un descubrimiento en nuestros estudiantes,

pero sobre todo la toma de conciencia de que, en tanto, sujetos sociales son también sujetos morales. En la presente secuencia se busca generar un cambio de perspectiva hacia este horizonte de la reflexión. Para ello se resignifica el término moral concibiéndolo desde su origen etimológico, pero también conceptual. Como señala Aranguren, ética y moral nacen en el mismo contexto semántico; corral-morada, que nos remite a la forma de ser en colectividad. Sabemos que, posteriormente los dos conceptos significarán cosas distintas, aunque no necesariamente contrapuestas. Sin embargo el estudio del *ethos*, desde la perspectiva de su origen apunta más bien a la adscripción o adhesión de las personas a su comunidad o grupo social. Es decir la forma como se construye el ser humano en su complejidad social y cultura. Bajo este contexto se identifica el *ethos* como la morada del ser humano.

## Desarrollo de la secuencia

### Primera sesión



#### Apertura

Antes de comenzar la secuencia los alumnos deben leer el capítulo II del libro *Ética* de José Luis López Aranguren y subrayar las ideas más importantes. Ya en la sesión, el profesor abre la dinámica de trabajo generando una lluvia de ideas por parte de los alumnos sobre la lectura realizada.



#### Desarrollo

En equipos de trabajo los alumnos contestan el siguiente cuestionario, apoyándose en la lectura subrayada:

“Ética de Aranguren”

1. ¿Cuáles son los dos sentidos fundamentales del vocablo *ethos*?
2. ¿Qué significa el *ethos* como modo de ser o carácter según Xavier Zubiri?
3. ¿Cuál es la diferencia entre carácter y temperamento?
4. ¿Cómo nacen los hábitos?

5. ¿Qué importancia tienen los hábitos en la construcción del carácter?

Terminada la actividad los equipos comparten sus respuestas de forma grupal y el profesor explica el sentido de las palabras; ethos, carácter, temperamento y hábitos. Después pide que de manera individual contesten el siguiente cuestionario:

#### “Mi casa”

1. Describe brevemente la casa donde vives
2. ¿Quiénes viven contigo en tu casa?
3. ¿Cómo es tu familia?
4. ¿Cuáles son las costumbres familiares más importantes?
5. ¿Cuál es tu rutina diaria?

Después de responder el cuestionario los alumnos se sientan en parejas y comparten su información. Posteriormente algunos alumnos comparten la información que obtuvieron de sus compañeros.



#### Cierre

El profesor cierra la clase comentando que, aunque las casas, las familias y los hábitos son muy particulares, compartimos muchos elementos y formas de conducirnos porque pertenecemos a la misma cultura urbana.



#### Tarea en casa

Después asigna a cada alumno un número del uno al cinco, y por cada número deja de tarea investigar cómo es el ethos de los siguientes grupos humanos: beduinos (número 1), esquimales (número 2), pigmeos (número 3), misquitos (número 4), adivasiy (número 5). Para facilitar la tarea se sugiere contestar el siguiente cuestionario:

#### “La casa de otro”

1. ¿En qué región del mundo habita este grupo humano?
2. Describe a las personas de este grupo físicamente
3. ¿Cómo construyen su habitat (entorno)?
4. ¿Cómo están organizadas sus relaciones de parentesco?

5. ¿Cuáles son sus principales costumbres y creencias?
6. ¿Cómo se estructura su vida diaria?

## Segunda sesión



### Apertura

El profesor inicia la sesión con la última estrofa del poema de Mario Benedetti, La casa y el ladrillo, se puede dar un breve contexto del autor antes de la estrofa, e incluso citar el epígrafe de Bertolt Brecht.

Epígrafe:

Me parezco al que llevaba el ladrillo consigo para mostrar al mundo cómo era su casa.

Estrofa:

Por eso cuando vuelva  
y algún día será  
a mi tierra mis gentes y mi cielo  
ojalá que el ladrillo que a puro riesgo traje  
para mostrar al mundo cómo era mi casa  
dure como mis duras devociones  
a mis patrias suplentes compañeras  
viva como un pedazo de mi vida  
quede como ladrillo en otra casa.



### Desarrollo

El profesor organiza cinco equipos de trabajo según el número asignado. Pide que compartan las respuestas del cuestionario de tarea y que las integren para ampliar y mejorar su investigación. Después cada equipo expone al grupo los puntos desarrollados.



### Cierre

El profesor retoma las ideas más importantes que hayan surgido del diálogo grupal, y destaca la importancia de reconocer la diversidad de los diferentes grupos humanos.



## Tarea en casa

El profesor deja de tarea el siguiente cuestionario:

Si fueras un constructor...

1. ¿Cómo construirías tu casa?
2. ¿Cómo la decorarías?
3. ¿En dónde la construirías?
4. ¿A qué personas invitarías?, ¿por qué?
5. ¿A qué personas no invitarías?, ¿por qué?
6. ¿Qué elementos de tu antigua morada retomarías para la construcción de tu nueva casa?
7. ¿Qué elementos dejarías definitivamente fuera?
8. ¿Qué reglas pondrías en tu nueva casa?
9. ¿Algunas de estas reglas se aplican en tu casa actual?

### ***De lo prohibido: la moral como dispositivo social***

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Los alumnos reconocen la moral como un dispositivo que las sociedades determinan para marcar pautas de comportamiento en sus individuos.	Cuestionario en equipos sobre dos capítulos del libro Totem y tabú de Freud.  Elaboración del cuadro, "Los siete pecados capitales" y diálogo grupal.	Dos sesiones de dos horas
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Los alumnos comprenden el	Ejercitará su	El alumno reconoce las

<p>origen de la palabra tabú y sus aplicaciones dentro de las tribus totémicas. Recuerdan cuáles son los siete pecados capitales de la tradición judeo-cristiana y valoran su sentido moral.</p>	<p>Pensamiento analítico, al identificar la temática principal de la lectura y extraer sus principales conceptos.</p> <p>Pensamiento crítico. Al confrontar diferentes formas sociales de concebir lo prohibido y llevarlo a la práctica.</p> <p>Pensamiento colegiado, al buscar resolver las actividades de forma conjunta con los compañeros de equipo.</p>	<p>formas morales como dispositivos para la supervivencia social. Se reconoce como sujeto moral que comparte los dispositivos de prohibición de su propia sociedad.</p>
Disciplina Filosófica a la que se dirige:		Otras disciplinas:
Ética	Psicología Sociología Antropología	

### Explicación de la secuencia para el docente

En la presente secuencia se muestran dos ejemplos históricos sobre cómo los grupos humanos crean un conjunto de reglas determinadas con el fin de evitar situaciones que son tabú, para el primer caso, o moralmente inaceptables, para el segundo. En la primera sesión se analiza el origen de la palabra tabú, así como su significado para las tribus australianas, también se conocen los principales aspectos prohibidos para estas sociedades. En la segunda sesión se analizan los siete pecados capitales.

Según la perspectiva de Freud, el tabú es una construcción mental ligada al pensamiento mágico que tiene fuerte impacto para el llamado *hombre primitivo*<sup>153</sup>, pero también ejerce su poder en el moderno porque impacta partes remotas de la psique humana que se activan ante él, por ejemplo la repulsión al

<sup>153</sup> La idea de Freud sobre el hombre primitivo, se basa principalmente en los estudios de Frazer y plantea en líneas generales que éste está inmerso en el animismo, así que algunas cosas, lugares o personas están insufladas por ánimas que tienen el poder de castigar por medio del contacto.



canibalismo o al incesto. El término pecado nos es más familiar por la larga tradición judeocristiana que ha permeado en occidente. Sin embargo, es importante profundizar en su significado desde una perspectiva moral, más allá de lo teológico, porque dota de elementos teóricos a los alumnos para la comprensión de algunas de las fuentes de su propia concepción moral.

## Desarrollo de la secuencia

### Primera sesión



#### Apertura

Antes de la sesión los alumnos deben leer los dos primeros capítulos del libro de Freud, *Tótem y tabú*, titulados, *El horror al incesto* y *El tabú y la ambivalencia de los sentimientos*, y subrayar las ideas más importantes. Ya en clase se comienza la sesión con una lluvia de ideas acerca de las impresiones que dejó el texto.



#### Desarrollo

Se organizan seis equipos de trabajo y los alumnos responden el siguiente cuestionario:

1. ¿Qué es un tótem?
2. ¿Cuáles son las dos principales prohibiciones alrededor del Tótem?
3. ¿Qué es un tabú?
4. Menciona un ejemplo de persona tabú (sólo para los equipos 1 y 2)
5. Menciona un ejemplo de lugar tabú (sólo para los equipos 3 y 4)
6. Menciona un ejemplo de objeto tabú (sólo para los equipos 5 y 6)

Una vez contestado el cuestionario los equipos comparten sus respuestas con el grupo.



#### Cierre

El profesor reafirma los conceptos trabajados. Para ello puede apoyarse en el siguiente power point: Tótem y tabú en la obra de Sigmund Freud, que se incluye en el C.D.

## Segunda sesión



### Apertura

El profesor pregunta si recuerdan cuáles son los siete pecados capitales, se anota en el pizarrón cada uno de ellos. Después explica que el concepto de pecado implica hacer un daño a Dios, la comunidad y a uno mismo.



### Desarrollo

Se organizan siete equipos de trabajo. El profesor explica que se van a trabajar los pecados capitales en su contexto moral y no teológico. Asigna a cada equipo un pecado y después solicita que se realice una definición del pecado asignado, y que se responda a las siguientes preguntas: ¿cómo afecta a la persona?, ¿cómo afecta a la comunidad?, ¿qué aspectos positivos puede tener? Se pone como ejemplo el siguiente cuadro:

Pecado	Definición	¿Cómo afecta a la persona?	¿Cómo afecta a la comunidad?	¿Qué aspectos positivos puede tener?
Ejemplo Envidia	La envidia es...	Afecta al individuo en...	La comunidad es afectada por...	Puede ser que bien llevada la envidia genere...

Una vez terminada la actividad cada equipo comparte sus respuestas con el grupo y se realiza un diálogo colectivo. Se busca que las respuestas de los equipos sea un detonante para profundizar la temática de cada sección trabajada.



### **Cierre**

El profesor recuerda la noción de proporción o phrónesis vista en Filosofía I y resalta que en realidad cada pecado sería el extremo de una necesidad humana: sexualidad, satisfacer el hambre, previsión para el futuro, descanso, defenza ante una amenaza, superación personal, autoestima. En tanto extremo puede generar una afectación no sólo a uno mismo, sino también a la sociedad. El profesor puede recomendar el libro, *Los siete pecados capitales* de Fernando Savater.



### **Tarea en casa**

El profesor solicita que se vea alguno de los documentales de History: *Los siete pecados capitales*, (que no sea el pecado que se haya trabajado en equipo) y que se elabore un breve escrito que incluya: origen histórico del pecado, definición, su castigo según Dante Alighieri, la concepción actual del pecado, y la opinión personal del alumno. En el mismo escrito reflexiona en torno a la pregunta, ¿en cuál de estos siete pecados soy más residente?

## Ética: la moral en epojé

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
El alumno distingue la moral de la ética, y reconoce a ésta última como una disciplina filosófica que estudia desde parámetros teóricos las diferentes manifestaciones morales.	Lectura colectiva de un texto sobre ética.  Elaboración grupal de un cuadro conceptual.	Una sesión de dos horas.
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
El alumno identifica la ética como una rama de la filosofía.  Comprende en líneas generales algunos conceptos fundamentales de la ética como disciplina filosófica.	Ejercitará su Pensamiento analítico, al identificar la temática principal de la lectura y extraer sus principales conceptos.  Pensamiento colegiado, al buscar resolver las actividades de forma conjunta con los compañeros de equipo.	El alumno reconoce la existencia de parámetros teóricos generales que pueden servir en el estudio de la diversidad moral, con el fin de emitir deliberaciones más mesuradas y racionales sobre los problemas de orden moral.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas:</i>
Ética		

### Explicación de la secuencia para el docente

En las primeras secuencias de esta unidad se estudió el término *ethos* como una parte constitutiva de la interacción humana encaminada a preservar la sobrevivencia de la especie a partir de diferentes dispositivos sociales. En este contexto se buscó que el alumno comprendiera que todas las sociedades poseen una estructura moral, pero que está varía geográfica e históricamente. En tanto seres morales, nuestros juicios acerca de lo malo o lo bueno, de lo permitido y lo prohibido se encuentran inmersos en nuestra propia situación e

historicidad. Sin embargo, trascender nuestra propia determinación es una posibilidad que surge cuando nos encaminamos a la ética en su sentido filosófico. En la presente secuencia se busca que el alumno observe que la Ética, como disciplina filosófica puede construir parámetros teóricos generales basados en la argumentación racional, con la finalidad de crear horizontes de reflexión más meditados, analíticos, y críticos sobre los diferentes aspectos que caracterizan la compleja estructura moral del ser humano.

### **Desarrollo de la secuencia**



#### **Apertura**

El profesor pregunta, ¿cuál es la diferencia entre ética y moral? se genera una lluvia de ideas y posteriormente comenta que la primera es una disciplina filosófica y la segunda una parte que constituye al ser humano en su forma de ser social. Propone que se profundice sobre esta temática a partir del trabajo colectivo.



#### **Desarrollo**

De forma grupal se realiza la lectura de la presentación del texto *10 palabras clave en ética*. Una lectura corrida pero pausada, tarda aproximadamente 15 minutos, pero el ejercicio consiste en irse deteniendo para que se identifiquen y subrayen las ideas principales, se propongan ejemplos concretos por parte del docente, se resuelvan dudas, y se extiendan las explicaciones. Así que el proceso puede alargarse hasta una hora si se trabaja con detalle. Después se realiza un mapa conceptual en conjunto, donde los alumnos participen activamente.



#### **Cierre**



Se sirve el mapa conceptual realizado para repasar los contenidos abordados en el texto. El profesor puede aprovechar para resaltar que entre los aspectos más importantes que estudia la ética como disciplina se encuentran los siguientes: conciencia moral, deber, felicidad, justicia, libertad, persona, razón práctica, sentimiento moral, valor y virtud.



### Tarea en casa

El profesor solicita que de la misma forma como se leyó el texto en clase se lea la unidad 11 del libro Filosofía de Adela Cortina, y que se realice un mapa conceptual.

### Recursos para el desarrollo de las secuencias

	<b>Material de apoyo para alumnos</b>
Ethos: la casa del ser humano	Aranguren, <i>Ética</i> , Trotta, 1994. Capítulo 1
De lo prohibido: la moral como dispositivo social	Freud Sigmund, <i>Totem y tabú</i> , Editorial Lozada, Buenos Aires 1997. Savater Fernando, <i>Los siete pecados capitales</i> , de bolsillo 2007 <i>Los siete pecados capitales</i> , History Channel, en: Lujuria: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=wb5bZtplbUc">http://www.youtube.com/watch?v=wb5bZtplbUc</a> Gula: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=hQvDo2m9QQI&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=hQvDo2m9QQI&amp;feature=related</a> Pereza: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=hmR5rJR-nUE">http://www.youtube.com/watch?v=hmR5rJR-nUE</a> Avaricia: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=0x0O3ByPYV0&amp;feature=relmfu">http://www.youtube.com/watch?v=0x0O3ByPYV0&amp;feature=relmfu</a> Ira: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=8yApvpJQAKQ&amp;feature=relmfu">http://www.youtube.com/watch?v=8yApvpJQAKQ&amp;feature=relmfu</a> Envidia: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=J9emtDbhti0&amp;feature=relmfu">http://www.youtube.com/watch?v=J9emtDbhti0&amp;feature=relmfu</a> Vanidad: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=K-LA87cNuK4&amp;feature=relmfu">http://www.youtube.com/watch?v=K-LA87cNuK4&amp;feature=relmfu</a>
Ética: la moral en epojé	Cortina Adela (directora) <i>10 palabras claves en Ética</i> , editorial verbo divino, España 2000. Presentación.
	<b>Referencias para el profesor</b>
Ethos: la casa del ser humano	Aranguren, <i>Ética</i> , Trotta, 1994.

De lo prohibido: la moral como dispositivo social	Aranguren, <i>Ética</i> , Trotta, 1994. Cortina Adela (directora) <i>10 palabras claves en Ética</i> , editorial verbo divino, España 2000.
Ética: la moral en epojé	Cortina Adela (directora) <i>10 palabras claves en Ética</i> , editorial verbo divino, España 2000.

## **Unidad III. El sentido ético de la vida**

### **Introducción**

Una vez que se han estudiado en sus líneas generales, la moral como fenómeno humano y la ética como estudio filosófico, es menester trabajar desde el horizonte de la ética aplicada, para este fin se abordarán tres temáticas: la felicidad, la libertad y la virtud. Con estos tópicos se busca que los alumnos reflexionen sobre sí mismos y utilicen esos elementos para orientar algunos aspectos de su conducta. Para ello se volverá al tema de las dimensiones humanas, pero ahora desde la perspectiva de la ética y en la construcción de un código para vivir plenamente.

La unidad se compone de tres secuencias didácticas. En la primera se analizan diferentes posturas filosóficas acerca de la felicidad, la discusión se lleva al plano aristotélico al poner como acento el desarrollo de las cuatro virtudes éticas como principio orientador en la búsqueda de la felicidad. En la segunda secuencia se valora el concepto de libertad como una posibilidad ontológica y social que supera el estado de determinación del ser humano. Finalmente, en la tercera secuencia, se vuelve al tema de las dimensiones humanas, pero como un referente teórico que puede ser aplicado a un conjunto de disposiciones para el bien vivir, de acuerdo a la preservación, cuidado y desarrollo de todo lo que significa ser humano en plenitud.

### **Propuesta de evaluación**

Se propone el 60% de la evaluación para los trabajos en equipo y la discusión grupal y el 40% restante para las tareas en casa. Puede utilizarse la rúbrica para trabajo en equipo de la página 208.



## La búsqueda de la felicidad

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Que los alumnos reflexionen en torno al concepto de felicidad desde una postura teórica pero también práctica.	<p>Diálogo colectivo acerca de la felicidad.</p> <p>Proyección de la película, Requiem por un sueño, del director Darren Aronofsky.</p> <p>Resolución de cuestionario en equipos de trabajo.</p> <p>Diálogo colectivo a partir del cuestionario.</p>	Tres sesiones de dos horas
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
El alumno conoce diferentes posturas filosóficas sobre la felicidad y sus principales exponentes.	Ejercitará su Pensamiento deliberativo, al valorar diferentes posturas acerca de la felicidad y tomar una posición personal.	Al reconocer que la búsqueda de la felicidad es una aspiración común en el ser humano, el alumno podrá valorar la importancia, no sólo de respetar en los demás el derecho a ser feliz, sino también a promover y defender ese derecho con las demás personas y consigo mismo.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas:</i>
Ética		Psicología

### Explicación de la secuencia para el docente

La búsqueda de la felicidad es una de las temáticas que la ética en particular, y la filosofía en general ha debatido durante largo tiempo. Si bien es cierto, que

como afirma Agustín Domingo<sup>154</sup>, cualquier filósofo reconoce que entre las aspiraciones más dignas del ser humano se encuentra la búsqueda de la vida en plenitud, el debate se centra más bien en determinar en qué consiste y cómo lograr la felicidad.

Tres son las preguntas que se introducen en esta secuencia didáctica, y que serán tema de discusión grupal: la felicidad, ¿es cuestión de suerte o de voluntad?, ¿es sólo momentánea o es algo permanente?, ¿se tiene en el aquí y el ahora o es una construcción que llega a futuro? A partir de las respuestas a estas interrogantes los alumnos podrán identificar el tipo de postura filosófica con la que se sienten identificados (eudemonismo, hedonismo, cinismo, estoicismo, entre otras) pero además podrán valorar fortalezas y debilidades de cada una de ellas, y sus consecuencias para la vida práctica.

### **Propuesta de evaluación**

Trabajo en equipo y debate grupal 50%, tareas en casa 50 %

## **Desarrollo de la secuencia**

### **Primera sesión**



#### **Apertura**

El profesor escribe en el pizarrón la frase de Aristóteles, “Todos los hombres aspiran a la felicidad” después pregunta a los alumnos si será verdad esta idea del filósofo. Propone entonces un diálogo colectivo sobre el tema a partir de tres preguntas: la felicidad, ¿es cuestión de suerte o de voluntad?, ¿es sólo momentánea o es algo permanente?, ¿se tiene en el aquí y el ahora o es una construcción que llega a futuro?

---

<sup>154</sup> Adela Cortina (directora) 10 palabras claves en *Ética*, editorial verbo divino, España 2000, pág. 101.



## Desarrollo

El tiempo contemplado para el diálogo es de aproximadamente una hora. Después el profesor retoma las ideas más importantes que hayan surgido del diálogo grupal y explica algunas de las posturas teóricas más representativas acerca de la felicidad. (Hedonismo, estoicismo y eudemonismo) Al final se valoran aspectos positivos y negativos de cada una de ellas y sus consecuencias para la vida práctica.



## Cierre

El profesor explica que la felicidad puede ser un estado de plenitud que se logra a medida que el ser humano se sienta realizado en sus dimensiones: corporal, cognitiva, emocional, estética, cultural, social, moral o ética, temporal o histórica, comunicativa, espiritual, dinámica o pragmática.



## Tarea en casa

El profesor pide a los alumnos que recuerden cuál era la dimensión en la que se sentían más vulnerables, solicita que vuelvan a realizar el ejercicio de reflexión para qué elijan nuevamente (puede ser la misma u otra según la situación en la que se encuentren) pero en esta ocasión tendrán que pensar cómo les serviría cada una de las cuatro virtudes señaladas en el eudemonismo para desarrollar ese aspecto falible. Se proporciona el siguiente cuadro como guía:

Mi dimensión más vulnerable es: (nombre de la dimensión)	
Prudencia	Templanza
La prudencia me podría ayudar en...	La templanza me sirve en...

Fuerza	Justicia
La fuerza me sería útil en...	La justicia me ayudaría a...

## Segunda sesión



### Apertura

El profesor explica que la desmoralización es la incapacidad para aceptar los retos de la vida. Cita entonces el siguiente fragmento de Ortega y Gasset: “Un hombre desmoralizado es simplemente un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, no hincha su destino.”<sup>155</sup>



### Desarrollo

Se proyecta la película *Requiem por un sueño* del director Darren Aronofsky (duración 102 minutos)



### Cierre

El profesor comenta que en la siguiente sesión se hablará del contenido de la película.

## Tercera sesión



### Apertura

El profesor pide la opinión del grupo acerca de la película vista. Se hace una lluvia de ideas y después les recuerda que el tema que están trabajando es la desmoralización.

---

155



## Desarrollo

Se organizan equipos de trabajo y se responde el siguiente cuestionario:

1. Al principio de la película ¿cuál era el proyecto de: Sara (madre) Harry (hijo) Marion (novia) Tyrone (amigo)?
2. Describe el proceso de desmoralización de alguno de ellos
3. ¿Cuál fue el momento de quiebre de los personajes?
4. ¿Cuál fue la pérdida de cada uno de los personajes?
5. ¿Podrían reconstruir su vida? ¿De qué manera?

Después de la actividad los equipos comparten sus respuestas con el grupo y se abre un espacio de reflexión grupal. El profesor puede aprovechar este contexto para hablar de las adicciones y de la codependencia.



## Cierre

El profesor cierra la sesión con algún comentario que reconforte y anime, ya que la dinámica de la sesión es fuerte y seguramente moverá emocionalmente a los alumnos. Se debe ser muy cuidadoso de este último momento, se puede también cerrar la clase con algún ejercicio de relajación.

### ***La búsqueda de la libertad***

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Que los alumnos reflexionen en torno al concepto de libertad desde una postura teórica pero también práctica.	Diálogo colectivo acerca de la libertad.  Proyección de la película, <i>la lengua de las mariposas</i> , del director José Luis Cuerda.  Resolución de cuestionario en equipos de trabajo.	Tres sesiones de dos horas

	Diálogo colectivo a partir del cuestionario.	
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
Los alumnos conocen diferentes posturas acerca de la libertad.	Ejercitará su Pensamiento deliberativo, al valorar diferentes posturas acerca de la libertad y tomar una posición personal.	Al reconocer que la búsqueda de la libertad es una aspiración común en el ser humano, el alumno podrá valorar la importancia, no sólo de respetar en los demás el derecho a ser libre, sino también a promover y defender ese derecho con las demás personas y consigo mismo.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas:</i>
Ética		

### **Explicación de la secuencia para el docente**

La ética como disciplina filosófica supone el concepto de libertad como principio para la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía. Sin libertad es imposible la ética. Sin embargo, al igual que el tema de la felicidad, la libertad ha sido uno de los conceptos más problematizados desde la perspectiva filosófica. ¿La libertad supone un concepto ontológico o sólo es una construcción social?, ¿cuál es la esencia de la libertad?, ¿existe de verdad el determinismo?, ¿qué implica aceptar el determinismo en la vida práctica? Estas son algunas de las preguntas que supone la reflexión filosófica acerca de la libertad.

En la presente secuencia se tratará el tema de la libertad desde la perspectiva, ontológica, social y práctica.

## Desarrollo de la secuencia

### Primera sesión



#### Apertura

El profesor lee las siguientes estrofas del poema de Miguel Hernández titulado, *Beso soy sombra con sombra*, se puede dar un breve contexto del autor antes de la recitación:

Porque dentro de la triste  
guirnalda del eslabón,  
del sabor a carcelero  
constante y a paredón,  
y a precipicio en acecho,  
alto, alegre, libre soy.  
Alto, alegre, libre, libre.  
sólo por amor.  
No, no hay cárcel para el hombre.  
No podrán atarme. No.  
Este mundo de cadenas  
me es pequeño y exterior.  
¿Quién encierra una sonrisa?  
¿Quién amuralla una voz?  
A lo lejos tú, más sola  
que la muerte, la una y yo.  
A lo lejos tú, sintiendo  
en tus brazos mi prisión,  
en tus brazos donde late  
la libertad de los dos.  
Libre soy, siénteme libre.  
Sólo por amor.



#### Desarrollo

Proyección de la película, *La lengua de las mariposas*, del director José Luis Cuerda (1999) Duración 95 minutos.



#### Cierre

El profesor comenta que en la siguiente sesión se hablará del contenido de la película.

### Segunda sesión



## Apertura

El profesor pide la opinión del grupo acerca de la película vista. Se hace una lluvia de ideas y después les recuerda que el tema que están trabajando es el de la libertad.



## Desarrollo

En equipos de trabajo los alumnos resuelven el siguiente cuestionario:

1. ¿En qué contexto histórico se desarrolla la historia de la película?
2. ¿Qué piensa el maestro acerca de la libertad?
3. ¿Qué tipos de determinismos se muestran en la película?
4. ¿Cuál es la relación entre libertad y educación según la perspectiva de la película?



## Cierre

Después de la actividad los equipos comparten sus respuestas con el grupo y se abre un espacio de reflexión grupal. El profesor aprovecha este contexto para explicar lo que es el determinismo, sobre todo en su expresión cosmológica, teológica y científica.



## Tarea en casa

El profesor solicita a los alumnos proponer tres ejemplos concretos de determinismo cosmogónico, teológico y científico y pensar como la educación puede contrarrestarlos. Pueden apoyarse con el siguiente cuadro:



Tipo de determinismo	Ejemplo	¿Cómo podemos salir de él con ayuda de la educación?
Cosmogónico		
Teológico		
Científico		

### ***Hacia la construcción de un código ético basado en las dimensiones humanas***

<i>Propósito de la secuencia:</i>	<i>Actividades:</i>	<i>Tiempo contemplado para el desarrollo de la secuencia:</i>
Construir un código ético basado en las dimensiones humanas	Realización de un código ético en equipos de trabajo	Una sesión de dos horas
<i>Aprendizajes esperados</i>		
<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades:</i>	<i>Actitudes y valores</i>
El alumno aprende a hacer un código ético	Ejercitará su Pensamiento reflexivo, al valorar aspectos concretos de la realidad a partir de categorías generales de pensamiento como lo son las dimensiones humanas	Se promueve una actitud de respeto y tolerancia a las diversas dimensiones humanas que son expresadas en las formas de ser de cada persona en concreto.
<i>Disciplina Filosófica a la que se dirige:</i>		<i>Otras disciplinas:</i>
Ética		Filosofía del derecho

## Explicación de la secuencia para el docente

Una vez que los estudiantes comprendieron en la primera unidad que el cuidado y desarrollo de las dimensiones humanas son fundamentales para el crecimiento de todas las personas, se busca, en esta secuencia, construir una fundamentación ética que dote de condiciones de posibilidad el accionar cotidiano del estudiante, a partir de la búsqueda de principios universales que se puedan expresar mediante un código ético.

### Desarrollo de la secuencia



#### Apertura

El profesor recuerda al grupo <sup>156</sup> que un código moral es un conjunto de normas orientadas al buen funcionamiento de una sociedad. Explica que los principios de un código moral son concretos, como se vieron en los ejemplos de códigos de algunas religiones y del juramento hipocrático que leyeron en el libro de Ruy Pérez Tamayo, de la magia primitiva a la medicina moderna. Explica que ahora se trata de construir un código ético, que su principal diferencia con respecto al moral radica en que sus principios son generales, es decir que puede impactar a cualquier humano independientemente de su contexto histórico y social.



#### Desarrollo

En equipos de trabajo los alumnos piensan en tres principios que puedan ser aplicables a cualquier ser humano y que debiera integrarse en un código ético basado en las dimensiones humanas. Argumentan porqué son necesarios dichos principios.

---

<sup>156</sup> Esta definición se aborda en la unidad III del Curso de Filosofía I en la secuencia, Claves del pensamiento mágico, en la actividad relativa a la caracterización de una religión en particular.

Después se realiza la sesión grupal y cada equipo comparte sus propuestas con el grupo, se conforma un código que puede ser titulado de la siguiente manera: “código ético para la buena vida”



### **Cierre**

El profesor puede aportar su propia construcción.

## **Unidad IV. Prolegómenos estéticos**

Resignificar a la estética desde su concepción originaria como teoría de la sensibilidad, reconocer al ser humano como sujeto estético y valorar el objeto estético no sólo en el arte o la naturaleza, sino en los diversos ámbitos de la vida cotidiana es un acierto cuando se busca el desarrollo integral de los estudiantes en el campo educativo.

Es importante resaltar que hasta bien entrado en siglo XX la prioridad por el desarrollo del ámbito lógico-cognitivo fue la prioridad en el campo educativo, dejando de lado el desarrollo de la esfera de la sensibilidad, aunque esta situación esté cambiando vertiginosamente a partir de los estudios que ha aportado la psicología en los últimos años, poniendo de relieve la importancia del desarrollo de una inteligencia emocional, que no sólo influye en la parte sensible del ser humano, sino que también genera mayores y mejores procesos de cognición.

En 1996 Daniel Goleman escribe su libro *Inteligencia emocional*<sup>157</sup>, y con él se amplía el horizonte de conocimiento sobre la importancia de las emociones en la educación integral del ser humano. Las emociones son la parte primaria de un sistema mental que responde a las necesidades del mundo. La sensibilidad estética es un trabajo tamizado cognitiva y espiritualmente, pero que responde a estas necesidades de orden primario.

En este contexto, las diversas categorías estéticas, son basamentos teórico-sensibles de las emociones primarias que actúan en nuestro sistema mental. Por ejemplo, lo siniestro es una manifestación estética del miedo y la

---

<sup>157</sup> Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.

ira; lo bello de la alegría; lo melancólico de la tristeza; lo feo de la vergüenza y la aversión; lo trágico de la sorpresa y la vergüenza; lo sublime de la sorpresa, el miedo y la alegría.

Explorar el ámbito de cada categoría estética, nos conecta con una parte de nuestras emociones, las concientiza y las valora reflexivamente. La estética puede ser una forma muy eficiente de trabajar a nivel emocional con los alumnos.

El problema de la sensibilidad y la experiencia estética con relación a la naturaleza, el arte y la tecnología se enmarca dentro del Programa de Estudios como una herramienta teórica que posibilita el desarrollo de la sensibilidad del estudiante con el propósito general de que “Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.”<sup>158</sup>

Para lograr dicho propósito el alumno: “Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.”<sup>159</sup>

Para lograr dichos objetivos se propone una secuencia didáctica que desarrolle el tema específico de *Las categorías estéticas en el ser humano: naturaleza, arte, y tecnología*, donde los estudiantes explorarán de forma teórica y práctica los diferentes significados e interpretaciones de lo bello, lo sublime, lo melancólico, lo feo, lo grotesco, lo cómico, lo trágico, y lo siniestro.

Se ha elegido el tema de las categorías estéticas porque dentro del desarrollo teórico y la discusión que se realiza sobre de cada una de ellas, los alumnos investigan, analizan, reflexionan y critican algunos conceptos de teorías estéticas, comprenden el objeto y la experiencia de la dimensión estética y construyen juicios de valor argumentados, como se señala en el Programa de Estudios.

### **Antes de comenzar la unidad**

---

<sup>158</sup> Programa de Estudios del CCH, pág. 14.

<sup>159</sup> Ibidem.

Se sugiere que el profesor disponga de una sesión completa para la organización del trabajo de la unidad ya que en ella se desarrollarán cuatro actividades: un proyecto de investigación, una exposición teórica, una galería fotográfica y una reflexión. Las dos primeras en equipos de trabajo y las últimas de forma individual.

***Proyecto de investigación y exposición.***

El profesor informa que el tema central de la unidad y el cierre del ciclo escolar será el de las *Categorías Estéticas*. Para ello organiza ocho equipos de trabajo. Se escribe en el pizarrón las ocho categorías que se van a desarrollar: lo bello, lo sublime, lo melancólico, lo feo, lo grotesco, lo cómico, lo trágico y, lo siniestro. Después se asigna una categoría a cada equipo, es importante que la asignación se realice mediante la negociación consensada para que los alumnos se sientan motivados con el trabajo que van a desarrollar. Una vez realizado este procedimiento se escriben en el pizarrón ocho artes, pueden ser las siguientes: escultura, pintura, música, danza, literatura, teatro, cine y fotografía. Se asigna un arte a cada equipo, siguiendo la misma forma de proceder en la elección de la categoría. Se asigna entonces el tema general de cada proyecto de trabajo, por ejemplo, lo feo en la pintura, lo grotesco en la fotografía, lo bello en la danza, lo sublime en la música, etcétera.

Se solicita a los equipos elaborar una investigación del tema correspondiente que será concretada con un trabajo que debe incluir la siguiente información:

Carátula	Nombre de los integrantes Título de la investigación Nombre del profesor Grupo
Introducción	Se explica de manera general el tema del proyecto y se describen brevemente cada una de las partes que constituyen el trabajo y la bibliografía seleccionada.
Desarrollo  5. Definición de la categoría	5. Se explica la categoría en líneas generales a través de un

<p>6. Problematización</p> <p>7. La categoría en la vida cotidiana</p> <p>8. La categoría en el arte</p>	<p>acercamiento a los conceptos que la engloban. Responde a la pregunta, ¿qué es o qué significa esta categoría?</p> <p>6. En este espacio se busca profundizar el significado de la categoría a través del análisis de diferentes puntos de vista de autores que han trabajado el tema.</p> <p>7. Se aplican los contenidos teóricos a ejemplos concretos de la vida cotidiana. En este espacio se busca que los alumnos generen relaciones concretas entre los aspectos teóricos y prácticos con el fin de reforzar el conocimiento adquirido, o incluso realizar una crítica a ellos.</p> <p>8. Los alumnos explican la forma como se expresa la categoría en el arte en general. Después desarrollan esa categoría en la disciplina artística que les fue asignada. Posteriormente eligen una obra artística en particular, donde ellos consideren que interviene esa categoría, y desarrollan los siguientes aspectos: nombre de la obra, nombre del autor, época en que fue desarrollada, características formales de la obra, importancia de la obra.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Los alumnos expresan su opinión acerca de la categoría, los conceptos que la caracterizan, sus diferentes manifestaciones en la vida cotidiana y el arte. También expresan su opinión de la obra concreta elegida. Finalmente expresan su opinión acerca del trabajo realizado.</p>
<p>Fuentes consultadas</p>	<p>Se recomienda que utilicen al menos dos</p>

	referencias bibliográficas, y dos hemerográficas. A demás de lo que puedan conseguir en internet.
--	---

Se explica a los alumnos que su proyecto de investigación servirá como base para una exposición que realizarán frente al grupo. Que cada equipo será responsable de una sesión completa de trabajo, lo que amerita, preparación, organización y creatividad. Ya que ellos se encargarán de proporcionar los recursos que posibiliten el desarrollo del tema en la clase. Dichos recursos se dejan a libertad de los exponentes, pero se les puede sugerir que mínimamente presenten un Power Point para su exposición.

Se realiza de forma conjunta la calendarización de las exposiciones, que según esta propuesta comenzarán en la cuarta semana a partir de la sesión introductoria. (Lo que da tres semanas para la preparación del proyecto y la exposición)

***Galería fotográfica: del mundo y su estética***

A medida que los equipos exponen se deja como tarea que cada alumno tome una foto de la categoría trabajada. Se trata de buscar en la vida cotidiana elementos que estén acordes con los conceptos y ejemplos vistos en clase. Al final de las exposiciones cada alumno debe entregar en sobre cerrado ocho fotografías que representan cada una de las categorías, y el siguiente cuadro:

Categoría	Título de la fotografía	Lugar y fecha en que fue tomada	Explicación de la fotografía: ¿Por qué tome la foto? ¿Por qué expresa la categoría?
Lo bello			
Lo sublime			
Lo melancólico			
Lo feo			
Lo grotesco			

Lo cómico			
Lo trágico			
Lo siniestro			

Es importante que cada fotografía lleve en la parte de atrás el nombre del alumno y la categoría representada.

***Reflexión: Las categorías en mi persona***

Al final de la unidad los alumnos entregarán una reflexión personal titulada, las categorías en mi persona, donde expresarán los aspectos bellos, sublimes, melancólicos, feos, grotescos, cómicos, trágicos y siniestros de las diferentes dimensiones de su personalidad. Para ello pueden apoyarse en algunas de las dimensiones humanas vistas en la primera unidad.

**Desarrollo de la secuencia**

Sesiones	Actividad
1, 2	Trabajo en biblioteca
3, 4	Trabajo en sala Telmex
5	Organización final
6	Exposición lo bello
7	Exposición lo sublime
8	Exposición lo melancólico
9	Exposición lo feo
10	Exposición lo grotesco
11	Exposición lo cómico
12	Exposición lo trágico
13	Exposición lo siniestro
14	Galería fotográfica



## Rúbricas de evaluación

### Rúbrica para Webquest

<i>Criterio</i>	<i>Descripción</i>
Resolución de preguntas	Resuelve las preguntas, explica conceptos o situaciones, lo relaciona con lo visto en clase y emite opiniones personales acerca de lo preguntado.
Integración de las distintas temáticas en el trabajo escrito	Retoma los elementos más importantes de las temáticas, los explica y los relaciona.
Claridad y redacción	El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión. Tiene los mínimos errores gramaticales y ortográficos.
Opinión personal del tema tratado	En el trabajo se identifican opiniones personales y están bien fundamentadas
Niveles de dominio: Muy bueno, bueno, suficiente, requiere mejoras	

### Rúbrica para trabajo en equipo

<i>Criterio</i>	<i>Descripción</i>
Participación	Todos los alumnos participan activamente y aportan ideas para la solución de los problemas planteados
Organización	Se designan roles y responsabilidades de forma equilibrada para la concreción del trabajo.
Cohesión	El grupo se mantiene unido en el desarrollo del trabajo y asumen colectivamente los aciertos y errores.
Control del tiempo	Trabajan a buen ritmo y contemplan los tiempos establecidos para la conclusión de la actividad.
Autogestión	La asignación de roles y responsabilidades la asume el equipo de manera independiente, así como la forma de trabajar, el control del tiempo, y la expresión ante el grupo. El maestro interviene para ayudar en situaciones

	concretas.
Valoración social de la actividad	El equipo aporta elementos de interés al grupo y éste se muestra receptivo ante la participación.
Niveles de dominio: Muy bueno, bueno, suficiente, requiere mejoras	

### Rúbrica para cartel macrocosmos-microcosmos

<i>Criterio</i>	<i>Descripción</i>
Integración de las distintas temáticas en el cartel	En el cartel se percibe claramente la interrelación entre macrocosmos y microcosmos y se destacan todos los elementos vistos en la tabla de los temperamentos
Uso de símbolos, colores e imágenes	El uso de símbolos, colores e imágenes es original y creativo. Generan una propuesta visual personal del tema.
Uso de diversos materiales para crear efectos visuales	Posee diferentes tipos de materiales que se encuentran en sintonía con los símbolos, colores e imágenes.
Composición	Disposición lógica del espacio visual
Niveles de dominio: Muy bueno, bueno, suficiente, requiere mejoras	

### Rúbrica para reporte de lectura

<i>Criterio</i>	<i>Descripción</i>
Identificación de la temática general	En el reporte de lectura expone claramente la temática principal del capítulo o fragmento.
Identificación de ideas principales	Reconoce las ideas principales que construyen la tesis del autor o que fundamentan su discurso.
Relación de lo leído con lo trabajado en clase	Relaciona el texto con la temática que se está trabajando en la unidad
Opinión personal	En el trabajo se identifican opiniones personales y están bien fundamentadas
Niveles de dominio: Muy bueno, bueno, suficiente, requiere mejoras	

## Rúbrica trabajo de campo o investigación

Criterio	Descripción
Inclusión de los elementos solicitados	En el trabajo se incluyen todos los elementos solicitados: concepción de lo divino, mitos cosmogónicos, teogónicos y antropomórficos, símbolos y ritos principales, código moral, organización institucional y, promesa.
Relación con lo trabajado en clase	Relaciona los elementos investigados con lo que se ha trabajado en la unidad: empleo de fuentes, referencias, cuestionarios, participaciones en clase, entre otros.
Claridad y redacción	El texto tiene carátula, introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía. Tiene los mínimos errores gramaticales y ortográficos.
Uso de elementos visuales	Incluye en su trabajo elementos visuales que haya recabado en su trabajo de campo
Opinión personal del tema tratado	En el trabajo se identifican opiniones personales y están bien fundamentadas
Niveles de dominio: Muy bueno, bueno, suficiente, requiere mejoras	

## Rúbrica para ensayo

<i>Proceso de trabajo</i>	
<i>Criterio</i>	<i>Descripción</i>
Elección del subtema	El alumno elige un aspecto concreto y particular de la temática general propuesta. Fundamenta porque decidió el tópico a trabajar y lo relaciona con dicha temática.
Planteamiento del problema	El alumno construye una pregunta problematizadora que pueda generar diversos puntos de vista. Explica en qué sentido es un problema el que va a trabajar con la elección de su tópico.
Hipótesis	El alumno fundamenta con argumentos sólidos una posible respuesta a su planteamiento. Es decir toma y defiende una postura teórica para iniciar su trabajo de investigación.
Manejo de fuentes multimedia	A partir del prontuario propuesto en la página 155, el alumno elige más de dos fuentes de internet confiables y respetadas.
Manejo de fuentes bibliográficas	El alumno propone por lo menos dos referencias bibliográficas que ayuden a sustentar su trabajo. Es importante que éste reconozca que en todos los ámbitos existen referentes bibliográficos fundamentales a considerar. Esto se realiza con el apoyo del docente.

Esquema tentativo del Ensayo	El alumno realiza el primer esquema siguiendo las instrucciones propuestas en la página 157.
<i>Ensayo</i>	
*Aplicar los criterios establecidos en la guía para construir el ensayo de la página 157.	

### Rúbrica para el mapa personal de las dimensiones humanas

Criterio	Descripción
Exploración personal sobre las dimensiones humanas.	El alumno identifica cada una de las dimensiones humanas y realiza una exploración personal sobre cada una de ellas.
Reconocimientos de fortalezas y debilidades	El alumno identifica fortalezas y debilidades sobre diferentes aspectos de su persona, a partir de la exploración anterior.
Uso de símbolos, colores e imágenes	El uso de símbolos, colores e imágenes es original y creativo. Generan una propuesta visual personal del tema.
Relación entre símbolos dimensiones	El alumno relaciona cada símbolo utilizado con la dimensión correspondiente y explica su significado.
Uso de diversos materiales para crear efectos visuales	Posee diferentes tipos de materiales que se encuentran en sintonía con los símbolos, colores e imágenes.
Composición	Disposición lógica del espacio visual
Niveles de dominio: Muy bueno, bueno, suficiente, requiere mejoras	

## Conclusiones

Los principios generales que la hermenéutica filosófica propone (como la interpretación, la comprensión, el diálogo, la escucha, la fusión de horizontes, y la analogía) la convierten en un modelo teórico y metodológico que puede emplearse en el ámbito educativo. En la tesis aquí presentada se utilizó para reflexionar y plantear una perspectiva de la enseñanza de la Filosofía para el Nivel Medio Superior a partir de un enfoque pedagógico, didáctico y disciplinario.

Desde el punto de vista pedagógico la hermenéutica, concretamente la hermenéutica analógica, se basa en un modelo de enseñanza-aprendizaje cimentado en el desarrollo de la conducta virtuosa en el alumno, entendida como perfeccionamiento de sus potencialidades en los ámbitos ético, social, e intelectual.

Para una gran parte de los modelos pedagógicos actuales, entre ellos el hermenéutico, es el alumno el que se forma a sí mismo con los aprendizajes que construye en su proceso educativo. Este fundamento no invalida la idea de que el profesor es una pieza fundamental de este proceso, por el contrario, estos modelos exigen una preparación más integral en el profesor, pues éste no se reduce a transmitir contenidos disciplinarios, sino que adquiere mayores habilidades para impulsar el aprendizaje de los alumnos.

Específicamente, desde el enfoque pedagógico hermenéutico, el docente se vuelve fundamental en el desarrollo de las virtudes antes referidas en el alumno, pero éste no sólo las enseña discursivamente, sino que las modela en su actuar cotidiano a través de sus acciones, ya que los alumnos aprenden más de la praxis de su maestros que de lo que éstos les pueden decir de forma discursiva.

Este es uno de los aprendizajes más relevantes entorno a mi práctica docente. Considero que no es suficiente seguir teóricamente un modelo hermenéutico-pedagógico sin haber realizado una reflexión de lo que significa ser un profesor con una actitud hermenéutica aplicada en el salón de clases, y en este mismo sentido saber utilizar las principales técnicas que se emplean en sus métodos de interpretación, comprensión y aplicación.

En mi opinión, gran parte de los objetivos diseñados en este trabajo obtienen buenos resultados cuando el profesor mantiene, en primera instancia, una disposición para escuchar a los alumnos, reforzando sus argumentos antes de debatirlos y, buscando comprender el horizonte de interpretación en el que surgen. De esta manera se desarrolla un espacio propicio para el diálogo grupal, que en esta propuesta es el principal fundamento didáctico del que se desprenden las estrategias y las actividades. Un ambiente dialógico facilita la interpretación y la comprensión, ambas, herramientas con las que se construye un horizonte significativo común.

Una experiencia didáctica basada en la hermenéutica puede contribuir a formar alumnos analógicos, esto es, con la disposición mental y emocional de integrar a su horizonte significativo los aprendizajes obtenidos por medio de planteamientos comunes, más allá de las diferencias individuales. Pues un alumno ejercitado en la analogía es también capaz de relacionar y encontrar semejanzas entre diversas razones, conceptos e ideas.

Una de las virtudes intelectuales más importantes que se intenta desarrollar con una didáctica basada en la hermenéutica es la *plasticidad cognitiva*, es decir la capacidad para modificar patrones de pensamiento y de generar conexiones mentales creativas y significativas.

Para ello se aplicaron en la práctica docente, aquí presentada, diversas estrategias dialógicas basadas principalmente en preguntas detonadoras cuyo objetivo fue propiciar una serie de nuevos cuestionamientos en los alumnos y el establecimiento de dinámicas de comunicación que finalmente redundaron en un mayor número de elementos propiciatorios y generadores de su reflexión personal la cual quedó expresada en sus diarios de clase, los ejercicios grupales dentro y fuera del salón de clase y sus trabajos finales.

Desde el punto de vista metodológico, la hermenéutica es, ante todo, una práctica que nos devela el proceso a partir del cual se ha construido un concepto, una idea, una disciplina, un arte, y en general cualquier producción humana. Este proceso se valora a partir de su propio contexto (situación histórica, lingüística, social o cultural) Dicha disposición metodológica sirve también para la didáctica educativa ya que *aprender a hacer* significa marcar cada uno de los elementos que van conformando un proceso de aprendizaje.

El profesor que utiliza la hermenéutica desde una perspectiva metodológica no muestra un producto terminado, sino que extrae cada uno de los elementos que lo conforman para finalmente integrarlo en un todo organizado. Por esta razón se detalló, en el diseño didáctico presentado, los procesos que conllevan la realización de cada uno de los productos solicitados tanto en clase como fuera de ella. De esta manera los alumnos comprendieron los pasos que conforman un proceso de aprendizaje, no sólo teóricamente sino también en la práctica.

Es importante destacar que el cuadro explicativo con el que se comenzó cada una de las secuencias didácticas fue entregado a los alumnos y leído en clase. De esta manera los estudiantes tuvieron una idea general de lo que se buscaba alcanzar durante el proceso. Esta visión total de la secuencia les ayudó a comprender los elementos que conforman una unidad de pensamiento y no perderse en el camino, pues la experiencia nos hace ver que, cuando se trabaja una parte del proceso, pero no se tiene la idea de la totalidad los alumnos pierden la habilidad para relacionar y pensar sistemáticamente. Cada secuencia didáctica y unidad de trabajo implicó una doble tarea: identificar un producto terminado y descomponerlo en sus partes o procesos, pero también volverlo a reconstruir para obtener de nuevo una visión global.

Esta perspectiva metodológica fue fundamental también para abordar el contenido disciplinario de las asignaturas de Filosofía I y Filosofía II. Desde el comienzo los alumnos se fueron familiarizando con la lectura e interpretación de diversas manifestaciones del pensamiento humano. El identificar los elementos que componen un discurso en su contexto histórico y cultural, les permitió la comprensión de elementos cada vez más complejos que pudieron extraer de los textos (no sólo de las producciones escritas sino también las icónicas) el mismo método se llevó a cabo durante todo el año escolar, con el objetivo de que los alumnos fueran cada vez más perspicaces en sus análisis y reflexiones, el empleo de las analogías y en la reflexión resultante de cada interpretación.

Precisamente por esta razón se llamó a la propuesta didáctica, *El viaje filosófico*, pues se buscó que los alumnos pudieran ampliar sus horizontes significativos a partir del enriquecimiento de otras formas de ver y estar en el mundo, a partir del detonante hermenéutico.

Durante el primer semestre se realizó un conjunto de interpretaciones de diversos textos que caracterizan cuatro formas de pensamiento humano: magia, religión, filosofía y ciencia. Aplicar un modelo hermenéutico a estas cuatro formas de interpretar la realidad, significó mostrarlas no como productos acabados, sino como un proceso de comprensión de los principios que las constituyen.

Comprender la lógica interna de una forma de pensar la realidad fue una actividad fundamental para el alumno, ya que al desplegar la interpretación de cada discurso de la cultura, también desplegó su punto de vista personal. Los alumnos descubrieron y reflexionaron sobre su propia postura ante la magia, la religión, la filosofía y la ciencia, pero esa postura se vio modificada al confrontarse con los textos propuestos en cada secuencia didáctica.

Esto es lo que Gadamer llama fusión de horizontes, no se buscó que los alumnos coincidieran en sus puntos de vista ante las temáticas abordadas en clase, sino que al final de cada secuencia didáctica hubieran ampliado su propio horizonte de comprensión.

Con este método de trabajo los alumnos empezaron a construir argumentos más fundamentados, a tomar posición acerca de las diversas formas de interpretar la realidad. Pero también a identificarse como parte de una herencia social y cultural que les ha construido simbólicamente y significativamente. Gran parte del aprendizaje en el primer semestre fue comprender que nuestra forma de pensar es también el efecto de otros pensamientos que nos han sido heredados por nuestra cultura.

En el segundo semestre se abordaron diferentes perspectivas acerca de lo ético y lo estético en el ser humano, con ello se propuso un *viaje de regreso*, por así decirlo, pues una vez que los alumnos comprendieron su pensamiento como parte de un sistema más general, realizaron una interpretación más concreta, pero también más profunda de su propia manera de ser y estar en el mundo.

Para detonar dicha reflexión se valoraron distintos aspectos de la ética y la estética como disciplinas filosóficas, el objetivo principal del curso fue que los alumnos se asumieran como sujetos con responsabilidades para sí mismos y también para su entorno. A medida que los alumnos descubrieron los principios y procesos que constituyen estas dos vertientes de la filosofía,



también manifestaron su propia posición con ayuda de ejercicios que los vincularon a los temas abordados en clase.

Una de las mayores fortalezas que pude apreciar en el Programa de Filosofía II es que, el alumno que ya ha sido ejercitado argumentativamente durante el primer curso, puede aterrizar ideas generales y aplicarlas en estos dos aspectos básicos de su desarrollo: sus cualidades éticas y su sensibilidad estética.

En conclusión puedo decir que en mi experiencia docente confirmé una idea que ya había leído sobre la hermenéutica, y es que esta disciplina es ante todo un arte que se basa en principios generales, que tiene elementos metodológicos que la distinguen, pero que al aplicarla hay mucho de creación, de juego, de libertad, tal como un artista lleva a cabo su obra.

La idea de que un docente es ante todo un artista es algo que en lo personal estimo profundamente. Porque un artista trabaja paso a paso, aunque tenga una amplia experiencia y posea los elementos teóricos y técnicos suficientes, el artista se expresa en el aquí y el ahora mientras está construyendo su obra de arte. Así sucede en la docencia, los profesores podemos tener formación pedagógica, didáctica y disciplinar, pero la experiencia de generar entornos educativos es única en cada caso.

Sin embargo es importante aclarar que desde una perspectiva constructivista y también hermenéutica de la educación, la obra de arte del docente no es el alumno, al estilo de Pigmalión que moldea a Galatea, pues aquí es el alumno el que se construye a sí mismo, el que se forma y transforma. La obra de arte del docente será entonces el entorno educativo multicolor que habrá de ofertar a sus educandos. Ahora bien, dicho entorno grupal se encuentra compuesto también por otros artistas: sus alumnos, quienes habrán de aportar a cada paso sus expresiones de creatividad, disciplina y disposición al trabajo colectivo e individual, lo cual habrá de trastocar los contextos de enseñanza-aprendizaje previstos en la planeación docente inicial. En conclusión podemos mencionar que nunca terminamos de aprender todo lo que habremos de enseñar. Por eso retomo la idea de Gadamer que afirma que “formar es formarse y educar es educarse” en un proceso dialógico permanente.

## Bibliografía<sup>160</sup>

Badia Antoni (y otros), **Aprender autónomamente. Estrategias didácticas**, Graó, Barcelona 2005.

Beuchot Puente Mauricio, **Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación**, Facultad de Filosofía y Letras-Ítaca, México 2005.

Beuchot Puente Mauricio y Primo Riva Luis Eduardo, **La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano**, Primero Editores, México 2003.

Bravo Arteaga Amaia y Fernández del Valle Jorge, "La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica" en **Psicothema** 2000. Vol.12, Supl. n°2.

Brockbank A. y I. McGill, **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**, Morata, Madrid 2008.

Candelaria Domínguez Guillén María, "Sobre los derechos de la personalidad", en: **Dikaion**: revista de actualidad jurídica n° 12, Universidad de la Sabana, Colombia, 2003.

Cifuentes, Luis María, "Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?" en Cifuentes, Luis María y Gutierrez José Manuel, **Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria**, Horsori, Barcelona 2004.

Cifuentes, Luis María, "Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?" en Cifuentes, Luis María y Gutierrez José Manuel, **Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria**, Horsori, Barcelona 2004.

Coll Cesar y Martín Elena, "La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto", **Signos. Teoría y práctica de la educación**, 18 abril-junio 1996.

Díaz- Barriga Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo, **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**, Mc Graw Hill, México 2002.

Díaz Barriga Arceo Frida, "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", en **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol. 5, No. 2, 2003.

Eco Umberto, **Los límites de la interpretación**, trad Lozano Helena, Edit Lumen, Barcelona 1998.

---

<sup>160</sup> En esta bibliografía no se incluyen las referencias señaladas para el desarrollo de cada secuencia didáctica ya que éstas se especifican al final de cada unidad.

Estevez Nenninger Ety Haydee, **Enseñar a aprender: estrategias cognitivas**, Paidós, México, 2002.

Farias Patricia Leonor, "El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media", en **Revista Iberoamericana de Educación**, n° 45, 25 de marzo de 2008.

Ferraris Maurizio, **La hermenéutica**, Trad José Luis Bernal, Taurus, 2000.  
**Gaceta Unam**, Tercera Época. Vol. II (Número extraordinario) Ciudad Universitaria 1 de Febrero de 1971.

Giné Freixes Núria y Parcerisa Aran Artur, **Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica**, Grao, Barcelona 2008.

Goleman Daniel, **Inteligencia emocional**, Kairós, Barcelona 1997.

Góngora Jaramillo Gema y Munguía Salazar David, "La inteligencia emocional en el aula (En torno a la construcción de un aprendizaje significativo, vivencial y dialogante)" en: <http://academicos.iems.edu.mx/index.php/divulgacion/tema-del-mes/item/239.html>

H.G. Gadamer, **La educación es educarse**, Barcelona, Paidós, 2000.

Hans-Georg Gadamer, **Verdad y método II**, Trad Olasagasti Manuel, ediciones Sígueme, Salamanca 1998.

Hans-Georg Gadamer, **Verdad y método**, Trad. Aparicio Agud Ana y de Agapito Rafael, ediciones Sígueme, Salamanca 1997.

Hessen Johannes, **Teoría del Conocimiento**, Instituto Latinoamericano de Ciencias y Artes, en *exordio.qfb.umich.mx/.../tesis/JOHANNESHESSEN[1].pdf*.  
House E.R, **Evaluación, ética y poder**, Morata, Madrid 2000.

Izquierdo Conrad, "*Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo*" en **Revista Educar** n° 26 (2000) UAB, Barcelona.

José María Calvo, Educación y filosofía en el aula, Paidós, Barcelona 1994.  
LLedo Emilio, **Historia de la Filosofía**, Santillana, México 2004.

**Los gnósticos I**, Gredos, Madrid 2001.

Manuella Ball Vargas, **Producción de textos biográficos. Experiencia pedagógica con estudiantes universitarios**, Acción pedagógica Vol. 13, n° 1 2004.

Martínez-Rojas José Guillermo, "Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso" en **Avances en Medición**, número 6, 2008.

Mondolfo Rodolfo, Heráclito. **Textos y problemas de su interpretación**, Siglo XXI, México 1971.

Nicol Eduardo, **La Reforma de la Filosofía**, Fondo de Cultura Económica, México 1994.

Nicol, Eduardo. "Del oficio" en **Boletín Filosofía y Letras**, No.1, Sep-Oct 1994, UNAM, México.

Not Louis, **La enseñanza dialogante**, Herder, Barcelona 1989.

Ortega Joaquín Esteban, **Memoria, hermenéutica y educación**, Biblioteca nueva, Madrid 2002.

Otero Ramos Idania, Nieves Achón Xaida, Armenio Pérez Martínez y Rosario Martínez Verde, "Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral" en **Acción Pedagógica** N° 16 Diciembre de 2007.

Palmer Richard E, **¿Que es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer**, Trad Beatriz Domínguez Parra, Arco-libros, Colección Perspectiva, Madrid 2002.

Pep Alsina, Maravilla Díaz, Andrea Giráldez, Gotzon Ibarretxe, **10 ideas clave. El aprendizaje creativo**, Graó, Barcelona 2009.

Programas de Estudio de Filosofía I y II del CCH, en: [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan\\_estudio/mapa\\_filosofiaiivii.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiivii.pdf)

Raymond Klibansky, Erwin Panofsky y Fritz Saxl, **Saturno y la melancolía**, Alianza Editorial, Madrid 2004.

Reina Caldera, "La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista", en **Acción pedagógica**, Vol. 12, n° 2 2003.

Ricoeur Paul, **Finitud y culpabilidad**, Trotta, Madrid 1988.

Rivera Machado María Eugenia y Piñero Martín María de Lourdes, "Contextos paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes", en **Revista Electrónica de Humanidades**, Educación y Comunicación Social, Edición N° 8, año 5 marzo de 2010.

Sacristán Gómez David, "El comentario de textos filosóficos. Criterios para su selección y orientaciones para su realización", en Víctor García Hoz (director), **Enseñanza de la Filosofía en la educación Secundaria**, Ediciones Rialp, Madrid, 1991.

Sastre Genoveva y Amorim Valéria, "*Moralidad, sentimientos y educación*", en **Revista Educar** n° 31(2003 ) UAB, Barcelona.

***Simposio sobre patrimonio inmaterial – 2009 en Ureña Venezuela***, Edición digital producida por la Fundación Joaquín Díaz - Mayo 2010.

Taylor Charles, **Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna**, Paidós, Barcelona 1996.

Vaello Orts Joan, **El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre <<aulas>>turbulentas**, Graos, Barcelona 2009.

Vattimo Gianni, **El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna**, Trad Alberto. L Bixio, Gedisa, Barcelona 1990.

Villa Aurelio y Poblete Manuel (directores), **Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas**, Ediciones Mensajero, Bilbao 2007.

Zabalza Miguel Ángel, **Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional**, Narcea, Madrid 2004.

Zumthor Paul, **La letra y la voz. De la literatura medieval (1987)**, trad. Julián Presa, Cátedra, Madrid, 1989.