



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

**LAS “VÍAS DE REFLEXIÓN” Y LAS MEDIACIONES DOCENTES
PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA
FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, FILOSOFÍA.**

P R E S E N T A

JOSÉ MARTÍNEZ ARELLANO

Tutor: Dr. Victórico Muñoz Rosales

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

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

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 6 |
| Capítulo I. Globalización y Educación: <i>La enseñanza del siglo XXI y los retos ante la globalización</i> | 14 |
| 1.1 El Sistema Educativo Mexicano y la Educación..... | 17 |
| 1.2 La Educación Media Superior (EMS) en México..... | 19 |
| 1.3 La enseñanza de la filosofía en el Contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)..... | 25 |
| 1.4 La enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior..... | 31 |
| 1.5 La filosofía y la enseñanza..... | 32 |
| 1.5.1. La enseñanza de la filosofía en la experiencia y contexto argentino: <i>Problemas y perspectivas</i> | 33 |
| 1.5.2. La enseñanza de la filosofía en el contexto de España..... | 41 |
| 1.5.3. La enseñanza de la filosofía en el contexto del Bachillerato mexicano..... | 44 |
| 1.5.4 La enseñanza de la filosofía y la condición adolescente..... | 46 |
| 1.6 Laura Benítez Grobet: <i>La enseñanza de la filosofía entre la Cultura filosófica y el ejercicio de la Reflexión filosófica</i> | 49 |
| 1.6.1 La reflexión filosófica..... | 50 |
| 1.6.2 La actitud ante el estudio de la historia de la filosofía..... | 51 |
| 1.7 La educación y la docencia: “ <i>Preparase para lo inesperado</i> ”..... | 53 |
| 1.8 Consideraciones finales..... | 55 |
| Capítulo II. <i>La Psicología Educativa en el aprendizaje y la enseñanza</i> | 60 |
| 2.1 Psicología de la Educación: Perspectiva histórica..... | 60 |
| 2.2 Algunas definiciones de la Psicología de la Educación y su incidencia en los procesos de aprendizaje..... | 62 |
| 2.2.1 La Psicología de la Educación como <i>disciplina aplicada</i> a la educación..... | 64 |
| 2.2.2 La Psicología de la Educación como <i>disciplina puente</i> | 67 |
| 2.3 El Proceso de enseñanza/aprendizaje: Principales modelos teóricos del aprendizaje..... | 71 |
| 2.3.1 Concepto de aprendizaje..... | 72 |
| 2.3.2 Teorías asociacionistas de condicionamiento: <i>Derivaciones pedagógicas y didácticas</i> | 77 |
| 2.3.3 Las Teorías mediacionales (Corriente cognitiva): <i>Derivaciones pedagógicas y didácticas</i> .. | 79 |
| 2.3.4 Aprendizaje Social: Imitación de modelos..... | 80 |
| 2.3.5 La teoría de la Gestalt y Psicología Fenomenológica..... | 81 |
| 2.3.6 Psicología Genético-Cognitiva..... | 82 |
| 2.3.7 Psicología Genético-Dialéctica: (Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon)..... | 83 |
| 2.3.8 Teoría del Procesamiento de la Información: (Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual, Leone)..... | 86 |
| 2.4 La enseñanza, la docencia y la mediación docente..... | 87 |
| 2.5 El docente y su dimensión diacrónica: Biografía personal (anterior) y Formación profesional (presente)..... | 89 |
| 2.6 La mediación docente..... | 92 |
| 2.7. Consideraciones finales..... | 97 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo III. El contexto Institucional y sociocultural: <i>La enseñanza de la filosofía en el Municipio de Chimalhuacán, Estado de México</i> | 100 |
| 3.1 En el contexto de la enseñanza de la filosofía..... | 100 |
| 3.2 Breve Historia del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México..... | 101 |
| 3.3 La formación del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México: <i>Entorno y estructura social de los habitantes</i> | 107 |
| 3.4 Evolución sociodemográfica del Municipio de Chimalhuacán..... | 110 |
| 3.5 Infraestructura y Desarrollo del Municipio de Chimalhuacán..... | 114 |
| 3.6. Datos sobre Educación en el Municipio de Chimalhuacán..... | 117 |
| 3.7 La Escuela Preparatoria Oficial No. 16: Lugar de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes adolescentes: <i>discurso docente y discente</i> | 119 |
| 3.8 La enseñanza de la filosofía y la docencia..... | 121 |
| 3.9 Consideraciones finales..... | 125 |
| | |
| Capítulo IV. LAS VÍAS DE REFLEXIÓN FILOSÓFICA: Una Propuesta metodológica-didáctica y la mediaciones para la enseñanza de la Historia de la Filosofía..... | 128 |
| 4.1 Caracterización de las “vías de reflexión”: Definición de conceptos..... | 128 |
| 4.2 Las “vías de reflexión” filosófica: Propuesta metodológica de Laura Benítez..... | 129 |
| 4.2.1 Caracterización y estructura de las “vías de reflexión” filosófica..... | 131 |
| 4.2.2 Desarrollo de las “vías de reflexión” filosófica..... | 133 |
| 4.2.3 La “vías de reflexión” y la mediación didáctica. <i>La Filosofía y enseñar filosofía: ¿discontinuidad o mutua constitución?</i> | 137 |
| 4.2.4 Las “vías de reflexión” y la mediación metodológica: <i>Transmisión de contenidos o actividad filosófica</i> | 140 |
| 4.2.5 Las <i>vías de reflexión</i> filosófica y la dimensión discursiva: <i>mediación docente y la mediación discente</i> | 144 |
| 4.2.6 El discurso de los estudiantes: La mediación discente (adolescente)..... | 145 |
| 4.2.7 Las vías de reflexión filosófica y la mediación curricular: La enseñanza de la filosofía como asignatura..... | 154 |
| 4.2.8 La mediación curricular y las acciones o decisiones de los docentes frente a la enseñanza de la filosofía..... | 155 |
| 4.3 Presentación del Plan y Programa de Estudios de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Bachillerato General del Estado de México (EPOEM)..... | 158 |
| 4.3.1 El Plan y Programa de Estudios de Filosofía y la importancia de la enseñanza de la Filosofía..... | 160 |
| 4.3.2 El Plan y Programa de Estudios de Filosofía y el desarrollo de competencias..... | 161 |
| 4.3.3 El Plan y Programa de Estudios y la carga horaria..... | 162 |
| 4.3.4 El Plan y Programa de Estudios de Filosofía y la evaluación de los aprendizajes..... | 163 |
| 4.3.5 El Programa de Estudios de Filosofía y las paradojas localizadas..... | 163 |
| 4.3.6 Las paradojas localizadas en el Programa de Estudios de Filosofía y la alternativa de las “vías de reflexión” filosófica..... | 167 |
| 4.4 Las “vías de reflexión” filosófica y su caracterización para la intervención para la enseñanza de la Historia de la filosofía: Los vínculos y relaciones..... | 172 |

| | |
|--|-----|
| 4.5. Las coordenadas de las “ <i>vías de reflexión</i> ” filosófica: Apuntalando la Enseñanza de la Historia de la filosofía..... | 173 |
| 4.6 Las “ <i>vías de reflexión</i> ” filosófica: La construcción de una Didáctica de la enseñanza de la Historia de la filosofía..... | 174 |
| 4.6.1 Aterrizaje metodológico y didáctico derivado de las “ <i>vías de reflexión</i> ” filosófica..... | 175 |
| 4.6.2 Desarrollo y fases de la propuesta didáctica de las “ <i>vías de reflexión</i> ” filosófica..... | 177 |
| 4.6.3 Las “ <i>vías de reflexión</i> ” filosófica y el arreglo curricular..... | 180 |
| 4.7 Ejemplos de relaciones entre contenidos y aprendizajes. Operación del Programa de Filosofía a través de la metodología de las “ <i>vías de reflexión</i> ” filosófica..... | 183 |
| 4.7.1 El Plan de Clase..... | 187 |
| 4.7.2 La Planeación Didáctica..... | 190 |
| 4.7.3 Operación del Programa de Filosofía: <i>Las actividades de aprendizaje</i> | 191 |
| 4. 8 Formato de actividades de Aprendizaje: PROCESO 1..... | 192 |
| 4.81 Resultados del PROCESO 1..... | 224 |
| 4.9 Formato de actividades de Aprendizaje : PROCESO 2..... | 226 |
| 4.9.1 Evidencias de Aprendizaje del PROCESO 2..... | 232 |
| 4.9.2 Resultados del PROCESO 2..... | 233 |
| 4.10 Formato de actividades de Aprendizaje: PROCESO 3..... | 234 |
| 4.10.1 Evidencias de Aprendizaje del PROCESO 3..... | 243 |
| 4.10.2 Resultados del PROCESO 3..... | 243 |
| 4. 11 EVALUACIÓN GLOBAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: Las “ <i>vías de reflexión</i> ” filosófica..... | 243 |
| Conclusiones..... | 251 |
| Bibliografía..... | 255 |

AGRADECIMIENTOS.

La identidad docente es una construcción que también se realiza gracias a los otros. Por ello, en primer lugar; expreso un profundo agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y al Posgrado MADEMS, donde me formé, construí y fortalecí mi identidad docente para la Educación Media Superior. Pensar en el Posgrado, es también evocar a quienes suscitan la convivencia y la experiencia del aprendizaje, a saber, mis Profesores por su dedicación, talento, paciencia y tiempo, todo esto para contribuir significativamente a la Formación y Profesionalización de los docentes. La responsabilidad que conlleva el ser Universitario, se traduce en el servicio y compromiso ético con los estudiantes y adolescentes de nuestro país.

Gracias a los apoyos académicos de MADEMS fue posible realizar dos viajes. El primero de ellos fue a la Ciudad de Buenos Aires, Argentina (Universidad de Buenos Aires, UBA). Desde aquí agradezco el diálogo y las palabras del Dr. Alejandro Cerletti, la convivencia con Ana Claudia Couló y el diálogo generoso con el Dr. Walter Kohan. El segundo viaje fue a la Ciudad de Madrid, España (Universidad Complutense de Madrid, UCM), agradezco la generosidad del Dr. Luis María Cifuentes y la amistad de la Dra. Gemma Gordo Piñar.

Mi primer reconocimiento es para el Dr. Victórico Muñoz Rosales, Tutor de Tesis, su apoyo continuo y atento, hizo posible la inspiración de este trabajo que hoy llega a buen término. Destaco su amable atención, su actitud de escucha y respetuosa en el momento de sus orientaciones, sugerencias, correcciones y aportaciones, poniendo siempre un ingrediente de ánimo y buen sentido del humor. Todo esto me ha hecho comprender que el trabajo conjunto es una experiencia enriquecedora y valiosa.

Un sincero agradecimiento a los miembros del jurado: Dra. Martha Diana Bosco, Dra. Diana Alcalá, Dr. Armando Rubí y al Dr. Raúl Alcalá.

A Marlenne Calderón Rubio, mi esposa, la principal impulsora de mi trabajo e inspiradora de mi quehacer docente. Sus palabras y ejemplo me han mostrado que el dolor, el sufrimiento y la historia personal, son posible de superar y trascender con el trabajo y el estudio. Mi amor hacia ella es para siempre porque su nombre es una plegaria que ilumina mis pasos.

Mis hijos Andrea y Rodrigo, por ser una bendición y el regalo más grande que la vida me ha obsequiado. Al mismo tiempo, su sencillez y capacidad reflexiva, su alegría y la pertenencia a una familia,

me han hecho comprender que la filosofía es una forma de vida. Gracias a mis hijos porque respetan y alientan mi vocación.

A mi madre María Martínez que siempre, a la distancia, me acompañó. Agradezco su tiempo, ejemplo y su enseñanza sobre el verdadero sentido de la vida.

Al Mtro. Macario Calderón Rosas y a mi suegra Angela Rubio, que al final me otorgaron un voto de confianza y con ello, fue posible esta instancia. A ellos, un sincero agradecimiento.

Debo reconocer la generosidad de mis compañeros: Blanca Margarita, Abril, Moisés, Humberto y Miguel, agradezco profundamente su compañía, crítica y comentarios siempre atinados que contribuyeron significativamente para enriquecer este proyecto. Siempre los tendré presentes en la vivencia cotidiana de la docencia.

A mis compañeros y colegas: Al Profr. Juan Castelán Morales, mi Director Escolar, Profr. Arturo E. Bautista Benítez. Un agradecimiento entrañable a la Profra. Maribel F. Blanquel, Profra. Judith Navarrete, Profr. Miguel A. Sagrero, Profr. Alejandro Juárez, por su apoyo y generosidad, así como a todos aquellos que siempre me ofrecieron una palabra de aliento.

Agradezco de manera especial las aportaciones de mis alumnas y alumnos, por su disposición y comprensión, sin ellos no es posible la enseñanza de la filosofía. A todos ellos muchas gracias porque son los protagonistas de esta Tesis.

Un reconocimiento muy especial a Reynaldo Obregón, Soledad Obregón, Elisa Obregón y Miguel Hernández que me abrieron las puertas de su casa y de su vida. Ellos me ofrecieron generosamente su tiempo y su ejemplo que asentaron las bases para un futuro prometedor que hoy se ha materializado. A Beatriz, Daniel, Miguel, Susana, Georgina, Blanca, Nora, Miriam y Hugo; por su hermandad y amistad. Gracias a la vida que nos colocó en la misma trayectoria.

A Daniela y Liliana que se sumaron a nuestra familia. A ellas dedico estas líneas porque encarnan la esperanza de una infancia frágil, pero prometedora.

A Quiara, Molder y Australian, mis perros, que siempre me acompañaron durante las noches mientras escribía en mi Laptop y por tolerar largas horas de trabajo.

INTRODUCCIÓN.

En la actualidad el docente y la misión de la escuela son cuestionados desde el marco de la globalización y de la sociedad del conocimiento, que cualquier reforma educativa debería estar ligada a la mejora del docente, a su formación y a la reflexión de su práctica educativa. No hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado. Por ello, el que las Instituciones de Educación Media Superior propicien que los estudiantes dejen de ser sujetos pasivos receptores de información y hacer que éstos la aprehenda transformándola en conocimiento, a partir de los marcos de referencia de su propia cultura de forma activa, reflexiva y crítica, son en la actualidad aspectos que generan preocupación de quienes intervienen en la Educación Media Superior en México.

El contexto social y los cambios económicos, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de información y comunicación demandan cambios en las actitudes y las prácticas de los docentes. Por otro lado, ponen de manifiesto que ya no requieren de sujetos repetidores de conocimientos, de contenidos memorizados ni aprendizajes desvinculados de la demanda del entorno a lo largo de una vida estudiantil, sino individuos capaces de comprender y resolver los problemas que su entorno les demanda, adaptándose a una sociedad sometida a procesos de cambio y transformación constante.

Ante ello, la enseñanza en la Educación Media Superior no puede tener, como objetivo central, la transmisión única y exclusiva de contenidos aislados, sino el proporcionar las mediaciones e instrumentos que permitan que el individuo pueda entender y comprender su entorno inmediato y mediato. Es decir, se debe procurar que los estudiantes comprendan, se articulen y ubiquen su tiempo, su sociedad y su cultura a través de un acercamiento con lo que les rodea, impulsando su visión crítica y reflexiva de las transformaciones y de la globalidad de cambios para enfrentar y resolver problemas que enfrentan, no sólo en su vida escolar, sino a lo largo de su existencia.

Desde esta perspectiva, con plena convicción, la participación de los docentes en filosofía en la Educación Media Superior resulta trascendental para alcanzar una educación humana, ética y filosófica que contribuya a la formación de los estudiantes desde una docencia filosófica

reorientada, renovada, que recupere la capacidad de pensar y colaborar en la construcción de una sociedad más justa, comprensible y en la formación de jóvenes responsables que incidan favorablemente en la sociedad.

De este modo, también en la actualidad se enfatiza el proceso de aprendizaje, pero suponer que la enseñanza pasa a segundo término, significa ignorar a uno de los actores fundamentales para transformar la formación de los alumnos y la educación.

Ante esta realidad, la Educación Media Superior presenta muchos de los problemas que son genéricos al Bachillerato de nuestro país: la falta de adaptación al cambio, la eficiencia terminal, la deserción y abandono escolar, transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, implementación de modelos de enseñanza y aprendizaje, desvinculación entre la escuela y el ámbito profesional, formación y actualización docente, bajo aprovechamiento. Por lo que surge la necesidad de reconocer e identificar los problemas y con ello plantear una enseñanza de la filosofía que haga frente a la concepción tradicional donde los programas se limitan a enunciar los contenidos conceptuales agrupándolos temáticamente sin considerar los contenidos procedimentales y actitudinales.

La actividad de enseñar una asignatura tan peculiar como lo es la filosofía en la Educación Media Superior, requiere que el docente comprenda que la formación profesional no es suficiente para poner en marcha la práctica de la enseñanza filosófica, sino que debe complementarse con la formación didáctica y pedagógica para conformar un docente reflexivo de su práctica y actuación docente, que ponga en marcha una enseñanza planeada, con propuestas de intervención y recursos didácticos que se deriven de la propia disciplina que den cuenta de los aprendizajes y movilicen los saberes de los estudiantes y del docente mismo.

Hoy en día, si se desea que un modelo de aprendizaje educativo rinda los resultados esperados, es preciso reparar en la profesionalización de la docencia y la formación didáctica disciplinar, como dos constitutivos fundamentales que orientan y auxilian al docente de filosofía a mejorar la calidad de su enseñanza y con ello, contribuir a la mejora de las instituciones de Educación Media Superior.

Teniendo como certeza que la profesionalización de la docencia, la formación didáctica disciplinar y la reflexión cotidiana para las mejoras de las prácticas en el aula de clase es sustancial para el logro de una educación filosófica que acerque a los estudiantes a la experiencia de la filosofía y del filosofar, en este trabajo se pretende profundizar en la búsqueda de evidencias que permitan contestar ¿cuál es el perfil del docente de filosofía en la Educación Media Superior? ¿cómo responde a los requerimientos del curriculum de filosofía? ¿cómo concibe la práctica de la enseñanza filosófica? ¿cuáles modalidades reconoce desde el punto de vista didáctico y filosófico para el logro de un mejor acercamiento a la filosofía? ¿cómo pone en marcha los contenidos de un programa de filosofía? ¿cómo diseña, planea, evalúa y construye esquemas de intervención que posibiliten un aprendizaje significativo? ¿cómo balancea la información y la formación de los estudiantes en un curso de filosofía?

Por lo anteriormente expresado, en este trabajo intentamos esbozar la aplicación de una propuesta de intervención, para la enseñanza de la filosofía en una institución de Educación Media Superior, la Escuela Preparatoria Oficial No. 16; busca un acercamiento a la realidad de la enseñanza de la filosofía, que sometida al análisis, reflexión y crítica, permita identificar el perfil del docente y detectar las líneas a seguir para resolver las incongruencias del Programa de Estudios y la pertinencia entre la transmisión de los contenidos y la formación de hábitos de reflexión a través de la metodología de las *vías de reflexión* filosófica que permita establecer relaciones entre contenidos, procedimientos y aprendizajes a través de mediaciones docentes para establecer canales de percepción que dote la capacidad reflexiva y la comprensión de la cultura filosófica en los estudiantes.

Éstas son las preocupaciones que impulsan este trabajo. Sin embargo, debo decir, que ante todo, es una propuesta docente que implica dos elementos fundamentales, a saber, por un lado, una toma de postura frente la realidad de la enseñanza de la filosofía y, por el otro, una reflexión teórica-práctico de las implicaciones y procesos de la práctica filosófica.

Estructuralmente la presente propuesta de intervención se conforma de cuatro capítulos. El primero de ellos se enfoca con la pregunta: *¿qué se enseña?* El tema central de este capítulo es la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior: *La filosofía en tiempos de reforma.*

En este momento nos encontramos en dos escenarios, el primero tiene que ver con la situación que padece la Educación Media Superior en nuestro país y junto con ello, la situación de la enseñanza de la filosofía en este nivel. El nuevo modelo pedagógico denominado “enfoque por competencias”, el recorte de la carga horaria que sufrieron los docentes y la exclusión de la filosofía en los planes y programas, son el reflejo de una realidad que no se soslaya, más allá de las políticas educativas y de la innovación en los modelos pedagógicos y didácticos, la situación de la filosofía y su enseñanza muestran, con toda claridad, que la enseñanza de la filosofía debe articularse a la vida de los adolescentes, que los aprendizajes no deben estar orientados en la transmisión de contenidos, temas y autores, donde se privilegia la recitación de problemas filosóficos, sino la práctica de la filosofía como una actividad donde los estudiantes logren aprendizajes significativos.

El estudio de la filosofía no puede prescindir del estudio de su historia, ya que la historia de la filosofía constituye la premisa principal para acceder a la comprensión más completa y adecuada para complementar cultura filosófica (información) y hábitos reflexivos (formación), al mismo tiempo, mostrar la viabilidad entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar.

En el segundo capítulo se desarrolla con la pregunta: *¿cómo se enseña?* Se intenta mostrar que la docencia es una profesión y como tal requiere de una formación didáctica y psicopedagógica. Se analizan las situaciones de aprendizaje desde las diferentes Teorías de Aprendizaje para asumir una docencia que comprenda los estilos, problemas y dificultades de aprendizaje y el diseño de esquemas de intervención para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Todo ello con el objetivo fundamental de identificar los fenómenos de aprendizaje que se observan diariamente en el aula de clases, a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza de la filosofía como una actividad que promueve el aprendizaje y es promotora de la transformación de la práctica docente. Un profesor sólo podrá emprender una educación filosófica no instructiva, es decir basada en la información y formación, en la medida que haga de su propia práctica objeto de investigación, convirtiendo el aula de clase en auténtico espacio de promoción de habilidades, contenidos, procedimientos y aprendizajes como base de su formación y también de su didáctica.

Por ello, la enseñanza, la docencia y las mediaciones se entrelazan para poner en juego la expresión de las referencias previas, el discurso de los estudiantes, su posición estructural desde una comunidad de aprendizaje, es decir dialogal, llevada a cabo por los alumnos y el docente en la clase de filosofía.

El contexto de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior, representa un conjunto de factores externos, como el medio físico y social donde se inserta la institución educativa y que describen las características socio-económico de los estudiantes, así mismo, las variables internas, tales como los recursos, infraestructura, actores escolares y servicios. Tal es el tema central del Capítulo III de nuestra investigación, se plantea con la pregunta: *¿dónde se enseña?* Aquí analizamos el contexto de los adolescentes del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México, donde se imparte la materia de filosofía en la Escuela Preparatoria Oficial No. 16, los estudiantes muestran signos de precariedad, la pobreza emerge, algunas narrativas expresan que es una cuestión de actitud. Para muchos estudiantes, el pobre es el tramposo, el que no se esfuerza, el que “no le hecha ganas” ni al trabajo ni al estudio, la débil ética en la vida diaria. Las imágenes de la pobreza como precariedad y privación, chocan inevitablemente con los intereses de la escuela, con las exigencias escolares e influyen directamente en los aprendizajes. Aunque coexiste una diversidad cultural en el Municipio, no existe una respuesta cultural homogénea que responda a las condiciones de privación, cada estudiante tiene una visión propia de la pobreza y mantiene una visión propia de entender cómo funciona el mundo, definiendo horizontes de posibilidades y proyectos de vida.

El Municipio de Chimalhuacán constituye la imagen de un espacio vacío, sin sentido, lugar donde en ocasiones nos sentimos perdidos y vulnerables. Por ello, quienes enseñamos filosofía en el Municipio debemos internalizar actitudes y creencias positivas sobre los estudiantes que contribuyan a fortalecer la autoestima y las aspiraciones.

Además hablar de la enseñanza de la filosofía es hablar tanto de los que la enseñan como de quienes aprenden, docentes y alumnos; es pensar en la búsqueda de herramientas y caminos metodológicos que hagan que la enseñanza filosófica sea formativa y recobre sentido en la vida de nuestros alumnos. Por tal razón, abordaremos la necesidad de formar una visión positiva en

los adolescentes. No se puede construir conocimiento con desconfianza, los estudiantes de hoy día requieren comprensión y responsabilidad, la palabra y el ejemplo son cimiento indispensable para alzar el edificio de la formación y la enseñanza.

Por lo demás, para que una enseñanza de la filosofía coadyuve al desarrollo de las capacidades reflexivas, necesariamente debe articularse con las discusiones focales sobre cómo formar una enseñanza que supere la simple transmisión y reproducción, a través de la búsqueda de caminos auténticos para tomar las decisiones sobre qué y cómo enseñar en el contexto actual y sus desafíos, obteniendo una nueva mirada sobre los adolescentes que atendemos en el salón de clases y atender las nuevas exigencias que el docente debe afrontar ante el ejercicio de la docencia y de su práctica docente profesional.

En el capítulo cuatro se plantea una propuesta didáctica para la asignatura de Historia de la Filosofía, la cual pretende superar los extremos univocidad, la equivocidad y la unilateralidad de la enseñanza de la filosofía; es decir, ofrecer la posibilidad de una enseñanza hermenéutica de la filosofía. En este sentido, la metodología de las *vías de reflexión* filosófica de la Dra. Laura Benítez abona, de manera significativa a la formación filosófica de los estudiantes del Bachillerato. La metodología *vías de reflexión* aporta dos elementos preponderantes: el primero consiste en su pertinencia para la organización de un *currículum* que podríamos llamar “obeso”, es decir abigarrado de temas y autores que suscitan una enseñanza de simple transmisión, una cultura filosófica alejada de la reflexión y de la vivencia real de la filosofía. Por ello, la metodología de Laura Benítez, convierte al *currículum* en objeto de investigación, hace que éste se construya de manera reflexiva y que se considere siempre su carácter hipotético. Así todo contenido curricular de filosofía se propone para ser verificado, se reconoce su provisionalidad, se promueve de manera compartida entre profesores y alumnos como “sabiduría que no se tiene”, es decir la producción de significados y las relaciones entre contenidos, procedimientos y aprendizajes que equilibren la información y la formación en la enseñanza de la filosofía, como una experiencia que rebasa la instrucción.

Por otro lado, el segundo elemento que subrayamos como importante estriba en que las *vías de reflexión* constituyen un modo de enseñar y aprender diferentes, es decir; una didáctica donde el docente no se conforma con la justificación de transmitir un contenido, un conocimiento

o un saber, sino que debe establecer estructuras organizativas y cognitivas, articular relaciones discursivas entre el docente y los estudiantes, y el desarrollo de una dinámica en el aula, participativa y dialogal.

De este modo, las *vías de reflexión* filosófica establecen una relación entre contenido y método, el contenido entendido como la renuncia del protagonismo discursivo del docente para orientar la clase de filosofía como un espacio donde se promueve la capacidad reflexiva y discursiva de los estudiantes. Con respecto al método entendido como la forma de hacer donde el docente no asume la clase magistral, en la que el docente explica y los alumnos toman apuntes, sino donde predomina la experiencia y el trabajo práctico de los alumnos, donde la clase de filosofía se constituye por los problemas suscitados por el docente, pero también propuestos por los alumnos.

Las *vías de reflexión* permiten dosificar y establecer relaciones entre los contenidos, problemas y filósofos que aparecen a lo largo de la Historia de la Filosofía, evitando la discontinuidad y fragmentación de los períodos filosóficos. Por otro lado, la bondad de la metodología de la Dra. Laura Benítez, proporciona herramientas reflexivas para organizar los objetivos y procesos de un curso de filosofía, la jerarquización de los contenidos esenciales y la circulación por una enseñanza flexible y racional, una orientación didáctica de la filosófica activa que promueve la participación de los alumnos en función de una mejor comprensión de contenidos nuevos a incorporar. Por ello, la intención de la metodología de las *vías de reflexión* filosófica es reconocer que la intención fundamental en este caso sería “enseñar filosofía” y “enseñar a filosofar” como dos instancias que se comprometen porque el docente es quien orienta el conocimiento y al mismo tiempo construye o reconstruye los recursos y las mediaciones para asimilarlos.

Las *vías de reflexión* filosófica ponen de manifiesto una didáctica que apunta la mediación didáctica y la mediación metodológica. El docente pone en marcha el conocimiento, sirve los contenidos y procura no fragmentar los contenidos de los procedimientos. Aquí radica la esencia de nuestra propuesta: la presencia de la categoría de mediación como vehículo didáctico filosófico, porque nace desde la filosofía para la filosofía, un modo de pensar y reflexionar que se

expande porque permite que se expresen y se potencien en el ejercicio de un pensamiento reflexivo y crítico.

Cabe advertir que la metodología de las *vías de reflexión* filosófica, en este caso, se implementaron para orientar exclusivamente los contenidos de la Primera Unidad del Plan y Programa de Estudios de Filosofía del Bachillerato General del Estado de México y en consecuencia, se incorporan las actividades y resultados de aprendizaje obtenidos durante la aplicación de la propuesta como evidencia para sugerir acciones a seguir en el ámbito de la enseñanza de la filosofía.

Capítulo 1.
Globalización y Educación:
La Educación en el siglo XXI y los retos ante la globalización.

Algunos de los antecedentes de nuestra idea de globalización están en los aportes de Theodore Levitt, que entre otras reflexiones parece ser el inventor de la palabra globalización; la utiliza por primera vez en 1985, en su libro *The globalization of markets*¹, para representar con ella las transformaciones que venía sufriendo la economía internacional desde mediados de la década de los sesenta, las cuales se incrementarían hasta abarcar todo el globo e influir en todas las actividades, convirtiendo a la economía capitalista en eje de las acciones humanas y sociales

El siglo XXI está caracterizado por la globalización; que a la vez configura e implica una serie de modificaciones económicas, políticas y culturales en diferentes sociedades del planeta, así como replantear lo instituido, como son las estructuras organizativas, las interacciones sociales, los procesos de producción de bienes y servicios y por supuesto, la educación no es la excepción, ya que los procesos educativos, como formas culturales y estructurales de las sociedades, han sido tocados por la globalización. Entendemos por educación no únicamente la que se imparte en las escuelas, sino también la que concretamos día a día la sociedad civil y las instituciones y medios de comunicación a través del intercambio cotidiano de información, de interacciones, de modos de organizarnos y muy importante, de entender el mundo y nuestro papel en él.

Actualmente es un lugar común, en todas las naciones, la reflexión sobre los cambios, desafíos y retos que plantea el siglo XXI, así como afrontar los retos que reclama la educación en el ámbito de la enseñanza, la educación y sus actores. También es una preocupación común la inserción de una nueva cuadrícula global y compleja, donde la calidad del sistema educativo de una nación será uno de los factores decisivos –el decisivo, creo yo- de su buen éxito durante este siglo, más aún, para el largo plazo, con tecnologías aún más avanzadas que las actuales. ¿Qué hacer ante la inminente globalización, a que es un hecho, no sólo económica sino en todos los

¹ Levitt, T. (1983), “The Globalization of Markets,” Harvard Business Review, May-June 1983, pp. 92-102. El artículo: “Globalization of Markets” (HBR Mayo/Junio 1983), el autor hace referencia al término *globalización* para describir la radiografía de las corrientes del pensamiento economista y, con ello, englobar en ese término las transformaciones que venía sufriendo la economía internacional desde mediados de la década de los 60. Puede consultarse en: http://es.wikipedia.org/wiki/Theodore_Levitt.

rubros de nuestra vida cotidiana? ¿Cómo incide este fenómeno en la educación y qué hace la educación ante ello? ¿Cómo enfrentar la enorme competitividad cada vez más exigente y demandante que invade el sector educativo? ¿Cómo integrar, utilizar y hacer funcional a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) como exigencia de la educación actual?

Para enfrentar la globalización en el rubro específico de la educación aparece *La educación encierra un tesoro*², Informe de la UNESCO y de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, el cual tiene como objetivo “realizar un trabajo de estudio y reflexión sobre los desafíos a que deberá hacer frente la educación en los años venideros y presentar sugerencias y recomendaciones en un Informe que pueda servir de programa de renovación y acción a los decisiones y a los responsables oficiales en el más alto nivel”³. En este texto, los presupuestos de la Comisión, son de dos tipos, por un lado aquellos que se refieren a lo educativo y por el otro los socio-culturales⁴. Sin embargo, no abordaremos los supuestos socio-culturales, sino que nos detendremos en las afirmaciones sobre la educación que la fundamentan en el nuevo escenario mundial:

a). La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

b). Su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como remedio milagroso (...) sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”.

c). La educación es también un clamor de amor por la infancia, por las juventud...

² Delors, Jacques, *et.al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*; Santillana, Madrid. Ediciones UNESCO. El trabajo de Jacques Delors fue publicado por la UNESCO en 1996 y en términos generales se sitúa en el contexto de un mundo globalizado, multicultural, con serios problemas de inequidad y tiene como pretensión mostrar una propuesta de construcción de la educación y el aprendizaje bajo cuatro pilares: *Aprender a conocer o Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.*

³ *Ibíd.* p. 301.

⁴ En la Primera Parte del Documento **Horizontes** (pp. 37-93) se encuentran los supuestos culturales: descubrimientos y progresos científicos, el sentimiento de desencanto que se generó después de la última guerra mundial, desempleo y el fenómeno de la exclusión de los países ricos, el crecimiento económico ultranza, entre otros.

d). La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre los individuos, entre grupos y entre naciones.

e). La esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos humanos, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación⁵.

En la segunda parte del Informe, con el nombre: “*Los cuatro pilares de la Educación*”, se presenta una nueva manera de concebir la educación: educación para toda la vida; frente a la visión tradicional de educar para adquirir conocimientos. La educación, según *La educación encierra un tesoro*, debe cimentar el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Desde esta perspectiva, el Informe apunta a que todo requiere ser cambiado en el ámbito social, laboral, educativo, moral, político, económico -es una respuesta a los desafíos de la educación en los años posteriores y da cuenta de las recomendaciones que sirven de programa de renovación y acción para los responsables de tomar decisiones en el ámbito educativo-. El centro de su reflexión estriba en saber qué tipo de educación es la que se requiere para el futuro, así como qué tipo de sociedad es deseable. El informe pone sobre la mesa la importancia de la educación para el desarrollo de las personas y de las sociedades, tomando como premisa el desarrollo humano como paliativo de la desigualdad, la exclusión, la pobreza y la guerra. A su vez pretende el enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica y de las relaciones entre individuos, entre grupos y naciones. En este sentido, la sociedad del conocimiento marca un nuevo rumbo en la educación y el aprendizaje donde los individuos deberán aprender a vivir en sociedad, adquirir nuevas capacidades de adaptación, es decir, conocimientos nuevos que articulen un nuevo modo de relacionarnos con el conocimiento de manera significativa.

Sin embargo, como se puede observar el Informe establece una propuesta de un tipo de educación a lo largo de la vida constituida por cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona la base del conocimiento. Esto lleva a considerar

⁵ *Ibíd.* pp.13-14.

que la educación es, a las puertas del siglo XXI, para todos los pueblos, ricos y pobres, desarrollados y en vías de desarrollo como el instrumento que impulse el desarrollo humano. Por todo lo anterior, podemos concluir, entonces, que se ha abierto para ayudar a enfrentar las decepciones, las desigualdades, los desafíos y los enfrentamientos entre individuos, sociedades y muchos de sus retos. Ciertamente no se cree que la Educación sea la solución absoluta o la última palabra, pero si requiere una acción urgente por parte de todos los estados y en colaboración con la cooperación internacional para modificarla.

¿Cuál es el imperativo de la educación hoy en día? Educar y formar seres humanos íntegros, informar y formar; de lo contrario, significaría naufragar en los proyectos comunitarios e individuales ante un mundo complejo y en continuo cambio. No es suficiente el conocimiento por sí mismo, es necesario articular teoría y práctica, instrumentos y métodos, personas e instituciones con fines últimos, valiosos y humanos.

1.1. El Sistema Educativo Mexicano y la Educación.

En el apartado anterior, se puso en claro que la educación es el instrumento para el desarrollo de las personas y factor de bienestar social, desarrollo e igualdad; es por encima de cualquier cosa uno de los valores más importantes de la humanidad. Ahora analizaremos el Sistema Educativo Mexicano (SEM)⁶, lo cual constituye un tema complejo, pues en él están involucrados no solo factores sociales, caracterizados por la integración de un amplio mosaico de grupos sociales con necesidades propias y particulares, sino que también, está compuesto de una diversidad de instituciones fundadas a lo largo de más de dos siglos. De este modo, a partir de la década de los años setenta hasta el último decenio del siglo XX, la política educativa inició un proceso de reforma y de transformaciones en todos los ámbitos de la vida nacional y en un mundo globalizado donde la educación, como se ha señalado en el apartado anterior, tiene un papel central.

⁶ Ornelas, Carlos (1994). *El Sistema Educativo Mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica. Mediante una investigación sistemática, el autor logra una recuperación histórica del Sistema Educativo Mexicano. El análisis del pasado y el presente de las diversas caras de la educación en México permiten una interesante especulación sobre su futuro. por su profundidad y la independencia y amplitud de su visión, es ésta una obra pionera y definitiva sobre un asunto impostergable.

El SEM tiene una organización educativa articulada en niveles y modalidades, articulados en ciclos y programas; los cuales se desarrollan de manera flexible, acorde a los principios, fines y objetivos de cada nivel educativo, con base en el desarrollo bio-psicosocial de los educados. El artículo 10 de la Ley General de Educación (LGE)⁷ señala que el Sistema Educativo Nacional está integrado por:

1. Los educandos y los educadores.
2. Las autoridades educativas.
3. Los planes, programas, métodos y materiales educativos.
4. Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados.
5. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.
6. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

Cabe mencionar que estos elementos muestran el valor de las dimensiones de la acción educativa y las implicaciones de sus objetivos. Por ello, el conjunto de las acciones y recursos necesarios para la integración, coordinación y administración de todos esos componentes de modo que se orienten a lograr los fines educativos, es una enorme tarea gubernamental y social o institucional que pone en evidencia la necesidad de mejores profesionales de la educación en las aulas, tal como lo hace MADEMS⁸; en las direcciones y en la burocracia administrativa.

La LGE pone como finalidad del ideal educativo el esfuerzo social y gubernamental, pero con los medios y recurso que hasta ahora se han invertido en educación, México no ha logrado los objetivos, a saber, el principal de ellos, un desarrollo justo, equitativo e igualitario de las persona. De ahí la urgente necesidad de mejorar la educación, en todos los contextos y recursos, para apoyar con ella el desarrollo social y económico necesario. Entre los desafíos del siglo XXI está el requerimiento de una educación para promover y sostener el desarrollo de las personas y de la sociedad. Pero surgen algunas preguntas: ¿El sector educativo es apto para ocuparse de esta tarea?, ¿Podrá asumir los cambios institucionales y políticos que se requieren para ofrecer una educación de calidad? ¿Cómo establecer las responsabilidades de la federación y la de los

⁷ SEP. *Ley General de Educación*, México, Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993. Texto vigente: Última reforma publicada DOF 16-11-2011. Versió electrónica en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>, consultada el 13 de febrero de 2013.

⁸ La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), impartida por la UNAM, la cual ofrece un programa de posgrado que atiende las necesidades de formación y superación académica para ejercer la docencia en la Educación Media Superior. Presenta una propuesta educativa innovadora tanto en su estructura curricular, cuanto en su contenido formativo y su organización académica.

estados? ¿Es posible un diagnóstico objetivo del Sistema Educativo Nacional y la viabilidad de proyectos novedosos?

Ciertamente las expectativas de reforma de la educación fueron muy grandes al inicio del sexenio. Hoy día se insiste en su importancia y escuchamos declaraciones sobre la importancia de la educación como premisa para el desarrollo nacional. La LGE legitima esta perspectiva, establece la cuestión de la equidad y hace una previsión de infracciones, sanciones y procedimientos. Esto es bueno; ahora el gobierno deberá ser congruente en sus políticas educativas y de gasto público para darle fuerza a la LGE. Por otro lado, atendiendo el derecho a la educación y a la equidad, es comprensible que no basta con la LGE. Queda pendiente la democratización del régimen político y una economía con sentido humano. Sin embargo, no es suficiente clarificar los fines de la educación en nuestro país, si no se piensa que la política y la economía los frenan. Como otros han dicho, la mejor reforma educativa, políticamente hablando, será la que camine paralela a una reforma fiscal y a una reforma política. Sin embargo, como apunta el Dr. Victórico Muñoz: “la mejor Reforma Educativa es la que verdadera y realmente se haga”.

1.2 La Educación Media Superior (EMS) en México.

La Educación Media Superior (EMS) y el Bachillerato Mexicano (BM) en los últimos años⁹; ha sido objeto de atención en la política educativa del país, pero al mismo tiempo sigue siendo tema de cuestionamientos sobre su existencia, pertinencia y eficacia. Ciertamente son válidas las preocupaciones por la calidad de la educación en el Sistema Educativo Mexicano. Sin embargo, ¿qué sucede con el Bachillerato? ¿Cuáles es su razón de ser? ¿Cuál la principal contribución y cuáles son sus objetivos? ¿Cuáles son sus alcances y limitaciones?¹⁰.

⁹ La Educación Media Superior y Bachillerato Mexicano requieren de una propia identidad definida ante una sociedad compleja.

¹⁰ Fidel Zorrilla nos explica que el Bachillerato no ha sido considerado formativo, y sí como un medio de purga para el nivel superior. Si la eficiencia terminal del bachillerato, por múltiples causas, apenas alcanzaba el 50% y la eficiencia terminal de la educación superior apenas el 35%, entonces el Bachillerato sólo funcionaría para el 15 o 20% de la población que accede a él. Se trata, evidentemente, de una minoría la que podrá acceder y terminar el nivel superior, lo que hace del Sistema Educativo en estos estratos, también un propiciador de la inequidad y la desigualdad. Consultar: Zorrilla, Juan Fidel (2007), *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, IISUE, UNAM: Por otro lado, Roberto Castañón presenta un recorrido donde la Educación Media Superior es una historia de complejidad y diversidad en modalidades y ofertas. Castañón, Roberto y Seco, Rosa María. (2000). *La Educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión*, México, Noriega Editores.

En el reciente Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), donde encontramos una revisión de la Educación Media Superior en México¹¹, señala que entre los objetivos trazados en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012¹², se encuentran la cobertura, la reducción de las desigualdades y abatir la deserción, así como también el bajo aprovechamiento de los jóvenes, todo ello para preparar las habilidades que respondan a las demandas del entorno, prepararlos para la vida y el mercado laboral¹³. De esta forma, el Informe señala que junto a esta preocupación juvenil de la EMS, el pasado 9 de diciembre de 2012; la Cámara de Diputados aprobó un proyecto por decreto donde se establece la obligación del Estado de ofrecer Educación Media Superior a la población mexicana y a los padres de familia de hacer que sus hijos acudan a estudiar este nivel educativo¹⁴.

Sin embargo, las realidades y las contradicciones de la EMS no se han resuelto a pesar del PSE (Programa Sectorial de Educación, SEP 2007-2012) y las nuevas reorientaciones políticas y pedagógicas sobre la enseñanza de los estudiantes. Cabe decir que el SEM muestra una clara fragmentación en su estructura, los niveles de desigualdad persisten y la desarticulación de sus distintos modelos y escuelas. Siguiendo los indicadores del Informe, quizá lo más significativo que presenta es que para el ciclo escolar 2008-2009 se encontraban inscritos en la Educación Media Superior (EMS), 3 millones 114 mil 676 jóvenes de 15 a 17 años, cifra que representa 49.8% de los 6.4 millones de jóvenes de estas edades. Lo anterior indica que casi la mitad de la población de ese grupo de edad escolar se encuentra fuera de las posibilidades de realizar estos estudios, sobre todo por razones socio-económicas y de ubicación geográfica:

Proporcionalmente, menos jóvenes rurales e indígenas están en condiciones de asistir a la EMS que sus pares urbanos. En 2008, 53.9% de los jóvenes entre 15 y 17 años de las zonas rurales contaban con educación básica completa, antecedente escolar para cursar la media superior; esta cifra es aún menor para los jóvenes en hogares indígenas. En comparación, 71.9% de sus pares urbanos reportaron contar con secundaria completa¹⁵.

¹¹ Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), “La Educación Media Superior en México”: Informe 2011-2012. Consultado el 2 de marzo de 2012 en: <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>

¹² Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Versión electrónica en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>. Consultado el día 2 de marzo de 2012.

¹³ INEE, p. 14.

¹⁴ INEE, p.15.

¹⁵ Ibid. p.27.

Por otro lado, en la Ciudad de México, la matrícula no creció y se mantuvo prácticamente igual de un ciclo a otro. En 2007/2008, el número de alumnos en bachillerato fue de 423 mil 931, y para el periodo 2008/2009 la cifra fue de 423 mil 849. Entre los retos del sistema educativo en educación media superior, enfatiza el INEE, se encuentran captar la mayor cantidad de jóvenes que concluyeron la educación básica y mantener a los que cursan este nivel de estudios¹⁶.

La preocupación por presentar la importancia de este nivel y matizarlo, radica principalmente en subrayar sus objetivos y caracterizarlo como espacio de formación de los alumnos y alumnas. Ahora analizaremos la propuesta oficial del Plan Nacional de Educación que aparece a su vez en el Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012¹⁷, el cual fue presentado por el Ejecutivo Federal en la persona del Lic. Felipe Calderón Hinojosa. Este Plan proyectó, para el nivel Medio Superior el Objetivo No. 13 del citado plan y que tiene por objetivo: *“Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media-superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias”*. En el documento se explica que una de las razones por las que muchas familias le otorgan escasa importancia a la incorporación de sus hijos a la educación Media Superior, es por la percepción de que no garantiza la inserción exitosa en el mercado laboral.

Por ello es necesario impulsar un sistema que integre las distintas ofertas educativas, de manera que la heterogeneidad de planes y programas de estudio no dificulte la compatibilidad entre ellas y para que se enriquezcan las opciones de formación. Por otro lado, se concibe que una mayor vinculación con el sector productivo se garantice una mayor pertinencia de los planes y programas de estudio respecto al desarrollo tecnológico, mayores apoyos del sector privado y mayor facilidad para la realización de prácticas. Al mismo tiempo, el Objetivo 13 del PND, plantea cinco estrategias que se vinculan con el acceso y permanencia en el Nivel Medio Superior:

I). Impulsar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los maestros del sistema de educación media superior. Para fortalecer la calidad de la

¹⁶ Avilés, Karina (2011). Sin cursar educación media superior, 7.3 millones de jóvenes, revela el INEE, La Jornada, 19 de septiembre, sección Política, versión electrónica en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/09/19/politica/027n1pol>, consultada el 13 de octubre de 2012.

¹⁷ Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND). Poder Ejecutivo Federal, en Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2007. Se puede consultar en: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

educación media superior, se establecerán claramente las responsabilidades de los maestros, directivos y personal auxiliar (...)

2). Revisar el marco reglamentario e instrumentar procesos de evaluación en el sistema de educación media superior. Aunque la educación media superior ha registrado un significativo incremento de su matrícula en los años recientes, su eficiencia terminal, de alrededor del 60%, sigue alejada de estándares óptimos (...)

3). Fortalecer la vinculación entre el sistema de educación media superior y el aparato productivo. Todas las modalidades de la educación media superior deberán tener una salida efectiva al mercado laboral (...)

4). Impulsar una reforma curricular de la educación media superior para impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas. Se consolidará la reforma curricular y se diseñará un sistema de indicadores de impacto que permita evaluar la calidad y pertinencia de los contenidos y habilidades transmitidas en este nivel educativo, de manera que respondan mejor a las necesidades y expectativas de los alumnos y del sector productivo (...).

5). Consolidar un sistema articulado y flexible de educación media superior que permita la movilidad de los estudiantes entre subsistemas. La estructura y funcionamiento de la educación media superior requieren de una reforma a fondo que favorezca la comunicación entre sus diversas modalidades, así como facilitar que los estudiantes que ingresan a cualquiera de ellas culminen sus estudios. Para ello se promoverán mecanismos de coordinación y regulación que permitan la movilidad de estudiantes entre programas e instituciones, así como la homologación de los diferentes planes de estudio a nivel medio superior, mediante estructuras curriculares coherentes y puentes de comunicación claramente definidos. Se diseñará un modelo que garantice que los alumnos cuenten con un mínimo de capacidades requeridas en este nivel (tronco común) que les permita transitar de una modalidad a otra¹⁸.

De este modo, la importancia de este nivel de estudios, radica principalmente en su calidad, la cual posibilitará la formación de jóvenes para su incorporación al mercado laboral o prepararlos para el ingreso al nivel superior. Al mismo tiempo, la formación de este nivel debe aportar elementos y herramientas para el desarrollo de la personalidad de los jóvenes, lo cual les permitirá la formación de un autoconcepto que les ayude a una construcción de su proyecto de vida.

¹⁸ PND, pp. 194-196.

Desde finales del 2007, se está organizando la Educación Media Superior (EMS), aparentemente con más decisión que en el pasado, a fin de resolver los múltiples y añejos problemas que configuran su grave rezago¹⁹.

Desde otra perspectiva, sobre la Educación Media Superior, Rollin Kent señala que el Gobierno Federal, en aras de la modernización educativa, ha implementado reformas en los niveles Básico y Secundaria, pero existe un olvido histórico de la política educativa mexicana hacia la Educación Media Superior (EMS) y, ahora, por razones demográficas, se está pensando por qué la mala preparación, el bajo porcentaje de egreso, la escasa eficiencia terminal, los muchos planes de estudio, y una asombrosa multiplicidad de ideas acerca de lo que es el bachillerato. Ante este caso, tenemos un Bachillerato rígido y centralizado que merece ser discutido desde un acuerdo nacional que proporcione elementos para pensar, diseñar e instrumentar un bachillerato flexible de acuerdo al contexto local y regional de nuestro país²⁰.

La realidad del Bachillerato, en el 2007, presentaba las mayores carencias en todo el sistema educativo y era el nivel con mayor deserción, desarticulación y dispersión. El indicador más ilustrativo es que las principales causas de deserción según los propios alumnos es que la escuela no les gustaba, no les servía o no se adecuaba a sus intereses y necesidades. Por ello, es preciso atender este nivel, ya que 6.8 millones de jóvenes están en edad de cursar bachillerato, la cifra es histórica y ello representa una “ventana de oportunidades”. En este mismo año surge la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual tiene como objetivo instrumentar y dar pertinencia al bachillerato en un marco de diversidad a partir de un Marco Curricular Común (MCC)²¹.

La RIEMS, el proyecto de Reforma Integral, obedece a las recomendaciones de los organismos internacionales y al concierto global. A pesar de tal política educativa, aún quedan

¹⁹ Blanco, José (2007). “La Educación Media Superior”, Asignatura pendiente, en *Eutopía*, CCH-UNAM, Abril-Junio, pp. 5-6. Versión electrónica en: http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia02_epic_a.pdf, consultado el 25 de noviembre de 2012.

²⁰ Rollin Kent Serna. Entrevista realizada en *Eutopía*, abril-junio de 2007, Revista del Colegio de Ciencia y Humanidades para el Bachillerato, pp. 32.

²¹ El Marco Curricular Común (MCC) se define bajo dos aspectos, el primero, consiste en otorgar identidad a este nivel respetando la diversidad y el surgimiento de diversas opciones de bachillerato, el segundo, señala la orientación del bachillerato bajo tres competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Para mayores detalles sobre esta información, se puede consultar *Avances y transformaciones en la educación media superior* de Miguel Székely Pardo, Subsecretario de Educación Media Superior, en la Revista Este País, núm. 223, octubre de 2009. Recuperado el 13 de diciembre de 2012, de: <http://estepais.com/site/wp-content/uploads/2009/10/Sz%C3%A9kely.223.pdf>

grandes huecos: el acceso, la permanencia y la calidad. En cuanto al renglón del acceso, aunque se cumpliera la meta de lograr 68 por ciento al finalizar el sexenio (2012), más de 2 millones de jóvenes quedarían fuera del sistema de enseñanza, y de continuar la tendencia, en 2010 el país tendría un "rezago de 50 años", según declaraciones de autoridades educativas al declarar que la cobertura tiene un decremento de 40 por ciento, pues mientras en el último grado de secundaria se tiene un porcentaje de 86.5 por ciento, para el último año de bachillerato baja al 46.5%. No obstante las metas de la presente Administración Federal de elevar la cobertura en educación superior, pasando de un 25 por ciento actual, a un nivel superior al 30 por ciento de los jóvenes de 19 a 23 años, en el año 2012²². ¿Dónde estamos? De 2008 a 2009 fue un período de transición. En el 2009 arrancó la implementación de la RIEMS en las Instituciones del Bachillerato Nacional para el 2012 se pretende alcanzar la meta de 100% de egresados con Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato, pero no existe una evaluación y valoración cuantitativa y cualitativa sobre los avances o pendientes de la RIEMS.

La EMS concentra de manera fundamental al grupo de edad escolar de 15 a 17 años, con todo y que en términos de población abierta, el porcentaje de personas que llegó a ingresar algún tipo de escolaridad media superior, que la alcanzó a terminar pero que no continuó con sus estudios superiores, se ha incrementado de forma significativa hasta llegar a abarcar a casi la mitad de la población del país, agregándose a los sectores que no pudieron concluir su educación básica. El bachillerato no concluido contribuye de forma muy significativa al proceso de desescolarización que se vive a lo largo y ancho el territorio nacional, de manera muy dramática ahora, sobre todo entre la población joven del grupo de edad escolar correspondiente. El balance del primer bimestre de 2012, muestra la realidad y el contexto de los jóvenes y las jóvenes: 6.4 millones de jóvenes sin esperanza de un empleo, 66% lo conforman jóvenes con trabajos informales y el 40% de jóvenes entre 15 y 24 años labora sin seguridad social ni prestaciones²³; y

²² Avilés, Karina (2007). Dos millones de jóvenes no entrarían a bachillerato aun con reforma: SEP, (versión electrónica), La Jornada, 10 de octubre, sección Sociedad y Justicia.

²³ Arancibia, C. Juan (2012). El empleo, el ingreso y el actual Gobierno. *Boletín Mensual Momento Económico*, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM, Números 15, 16, 17 y 18, pp. 9-12. Consultado el 3 de enero de 2013 en: http://www.iiec.unam.mx/sites/www.iiec.unam.mx/files/bol_mom_econ/Boletin_15-18Momento_Economico-nueva_epoca.pdf

por si faltara algo más el auge del narcotráfico y la inseguridad siguen siendo los grandes problemas de México, la cual se manifiesta en la violencia que sufre la población²⁴.

El tema da para llevar a cabo muchos estudios, pero sobre todo para propiciar aquellos que pudieran conducir a alternativas de cambio que logren volver a ubicar al bachillerato mexicano como un nivel educativo articulado, holístico, consistente -académicamente hablando- como un bien público, con opciones que permitan construir carreras académicas y espacios laborales pertinentes y de vida con satisfacción cultural y bienestar social, y como un sitio pedagógico de articulación y de engranaje con los distintos niveles y opciones educativas. O también, como un punto de encuentro que haga posible revivirlo con la atención y la calidad que debería de tener y se merece; más aún, como un segmento del sistema educativo que prepare a grandes e importantes sectores de la población para la transformación del país desde la generación y transferencia de nuevos conocimientos que impacten de forma positiva el nivel universitario.

1.3. La enseñanza de la filosofía en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Luis Villoro señala que un cambio de época es, ante todo, una transformación en la manera en que los hombres ven el mundo y se sitúan en él, y de ello se desprende que una figura del mundo es el supuesto colectivo de las creencias y actitudes de una época. Una época dura lo que dura su figura del mundo²⁵. El inicio del siglo XXI inaugura una nueva manera de ver, estar y actuar en el mundo y la educación plantea un nuevo paradigma en las discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, donde la nueva cuadrícula de la realidad no es un asunto de un sujeto que se apropia de un objeto, sino la presencia de una nueva racionalidad mundial: *la globalización*²⁶. Este nuevo escenario es un vaso comunicante que permea todos los espacios de la economía, la cultura, la producción, las comunicaciones y desde luego, el mundo educativo.

²⁴ Monsiváis, Carlos (2009). México en 2009: La crisis, el narcotráfico, la derecha medieval, el retorno del PRI feudal, la nación globalizada, en *Revista Nueva Sociedad*, No. 220, marzo-abril, México.

²⁵ Villoro, Luis (1993), Filosofía para un fin de época, *Revista Nexos*, mayo, México.

²⁶ Heinz, Dieterich (1995). "Globalización, Educación y Democracia en América Latina" en Noam Chomsky y Heinz Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Editorial Joaquín Mortiz, México. pp. 49- 98.

Como hemos señalado, en los comienzos del 2007 y en 2008, se puso especial interés en la Educación Media Superior (EMS), así como sus elementos, a saber; *docentes, alumnos, diseños curriculares, enseñanza, aprendizajes, institución, autoridades educativas*. La historia de la EMS tiene una parte fundamental en la misma historia de las prácticas educativas, de todas sus disciplinas y, entre ellas, la de la enseñanza de la filosofía. En este sentido, cabe preguntar sobre la presencia e importancia de la filosofía en el Bachillerato.

La RIEMS suscita serias reflexiones sobre la filosofía como materia, sobre su enseñanza, sus aprendizajes y el ejercicio docente, particularmente en el contexto del Bachillerato General de las Preparatorias Oficiales del Estado de México. Esta preocupación apunta directamente traer a cuenta lo que la enseñanza de la filosofía plantea en el inicio del siglo XXI; a saber, sus desafíos, prácticas y actores involucrados en su enseñanza.

La Educación Media Superior (EMS) es la arena donde se debate sobre la práctica educativa, la transmisión de los saberes, las estrategias pertinentes, la formación docente y la didáctica. Fue así que en 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP), anunció la instrumentalización y diseño de nuevas estructuras y formas a la EMS, el punto de partida sería la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como la columna vertebral de la identidad en un marco de diversidad de la EMS. Justamente en este contexto, la filosofía y su enseñanza entran al “ojo del huracán” y son parte de la “lista negra” en la nueva propuesta oficial: *el enfoque por competencias*. La discusión se centró en la pertinencia y permanencia de la Filosofía en los programas oficiales del Bachillerato de la SEP.

Es preciso decir que la peculiaridad de la Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS), tiene que ver con la publicación, en el Diario Oficial de la Federación, de los Acuerdos que la integran (442 y 444, publicados el 26 de agosto y el 21 de septiembre de 2008, respectivamente) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los cuales expresan la instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que pretende garantizar la cobertura, la calidad e igualdad de los servicios educativos a millones de jóvenes de nuestro país. ¿Qué ha ocurrido? Ahora las autoridades han expuesto otro argumento: que, de acuerdo al método de competencias, el concepto “disciplinas” no equivale a “asignaturas” y que,

por tanto, sigue siendo aleatorio el hecho de su inclusión en los planes de estudio. A cambio han aceptado que se establezcan unas “competencias filosóficas” que tienen la función de velar por un enfoque supuestamente filosófico que aparecería “aquí o allá” en los planes de estudio. Esta argumentación implica una interpretación torcida del Acuerdo 488 con el propósito de mantener sus anteriores decisiones: que la filosofía sea “aleatoria y no obligatoria”, y que sea “transversal y no autónoma”.

Algunas experiencias narran como los programas del Colegio de Bachilleres sufrieron modificaciones en los contenidos y nombres, mientras que los Bachilleratos de la UNAM, la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, así como el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS), no se sumaron a la RIEMS. En el caso de las Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM), a través del nuevo Modelo Educativo de Transformación Educativa (META)²⁷, la Reforma se orientó al modelo pedagógico por competencias; pero de fondo no hubo una propuesta explícita sobre cómo abordar los contenidos y los temas; más aún cómo aterrizar la Reforma en el salón de clase. Por tanto, entre las consecuencias que acarreo la Reforma en el Bachillerato General del estado de México, particularmente en el ámbito de la filosofía y su enseñanza, encontramos que sólo se modificaron algunos temas y autores, pero permanecieron las cuatro unidades temáticas del programa anterior. Ciertamente no se observa una agresiva limpieza curricular, pero si un programa “obeso” y abigarrado que pondera la información. Por otro lado, el mismo programa de filosofía carece de coherencia y lógica curricular.

Por ejemplo, la materia de filosofía; se ciñe a la Historia de la filosofía, misma que se imparte en un solo semestre, con reducción de horas frente a grupo, situación que golpea la economía del docente y obstruye las capacidades reflexivas de los estudiantes.

27 El Modelo Educativo del Estado de México se denomina *META*: “Modelo de Transformación Educativa”, publicado en la Gaceta del Gobierno del Estado de México, 13 de mayo de 2009, no. 85; el cual tiene como objetivo la enseñanza por “competencias”, donde el docente se convierte en un facilitador de la construcción del conocimiento en los alumnos, modificando el modelo de enseñanza-aprendizaje en el aula, buscando que los estudiantes aprendan de manera autónoma, sean colaborativos, trabajen en equipo y tengan una participación corresponsable con la sociedad. El Modelo tiene serias contradicciones con la realidad: Ausencia de formación docente, los planes y programas sólo atienden conceptos y temas, el descuido de los contextos particulares, las autoridades escolares están disociadas con los docentes, finalmente el Modelo se restringe a la burocracia y el cumplimiento de responsabilidades administrativas, descuidando los procesos de enseñanza y aprendizaje, asuntos centrales en cualquier modelo educativo.

Todo este marasmo que padece la enseñanza de la filosofía y su omisión en los planes y programas de estudio, encierra una lección y un mensaje que no debemos soslayar, antes bien valorar y registrar. Si la permanencia de la filosofía y su enseñanza estuvieron al borde de la quiebra, en gran parte, obedece a una estrategia política e imposición unilateral que pone entre dicho la importancia de la filosofía y de su enseñanza en el bachillerato, al tiempo que también pone sobre la mesa el debate de su utilidad e importancia, asunto que debe asumir la comunidad filosófica y los docentes de filosofía, a partir de la reflexión didáctica, pedagógica y formativa que permita justificar su permanencia y necesidad en la cultura de nuestro país.

A su vez, aún existen espacios donde se defienden, a toda costa, el carácter academicista de la filosofía, es decir; la academia exacerbada que no cabe en el aula de los adolescentes y jóvenes, en la vida cotidiana, que sólo privilegia la transmisión de contenidos “fríos o pasivos” como señala Laura Benítez²⁸; que menoscaba las necesidades de los adolescentes, por eso, no es gratuito que la filosofía y su enseñanza no se enganchan en la vida de los jóvenes, en sus preocupaciones, problemas, aspiraciones y el sentido de su existencia.

Si esto es así, cómo no omitir y desarticular a una disciplina que es inútil, no por ella misma, sino por aquellos que ostentan su práctica. Por ello, es urgente replantear el quehacer filosófico, su enseñanza vinculada con la vida de los estudiantes²⁹, la transmisión de sus contenidos como la transmisión de la cultura filosófica, la didáctica filosófica que articule una pedagogía pertinente y con sentido. Esto plantea la necesidad de un nuevo paradigma epistémico en la educación y particularmente una epistemología que recupere el estatus de la filosofía y el sentido de su enseñanza; es decir aquellas condiciones de posibilidad de la filosofía y su enseñanza. Por tal razón, las preocupaciones sobre lo anterior plantean las siguientes preguntas: *¿qué nuevas perspectivas pueden existir para la filosofía? ¿Cómo mejorar pedagógicamente? ¿Cómo evitar una filosofía academicista?* Las respuestas no son inmediatas y sencillas, requieren

²⁸ La Dra. Laura Benítez, en el marco del I Simposio Sobre la Enseñanza de la Filosofía, celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el 18 de abril de 2012, en su Conferencia Magistral: *Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía*, se refirió a la posibilidad de transitar de la transmisión de contenidos fríos o pasivos de la filosofía a partir de la apertura de canales de percepción donde le docente pone en marcha la transmisión de contenidos y el ejercicio de la reflexión de los temas y problemas que plantean los autores desde un contexto que no es ajeno a la situación de la vida de los jóvenes.

²⁹ Sobre este aspecto de la Filosofía, el Dr. Ernesto Priani, invita a repensar la labor de educador-filósofo en nuestros días, poniendo atención en que, quizá, se está defendiendo una enseñanza filosófica estéril que puede ser la causa de su omisión en la RIEMS. Cf. www.ernestopriani.com. “Defender la filosofía (¿de sí misma?)”. Consultado en línea en marzo de 2012. También ver “El gremio de los filósofos desempleados”. Consultado en línea en marzo de 2012.

de una reflexión sobre la filosofía y su enseñanza, si hemos apuntado a que la filosofía y su enseñanza ya no pueden ser consideradas como prácticas que se encierran en el universo de lo “académico”, es decir la enseñanza de la filosofía académica, sin considerar las constantes transformaciones de la realidad y los contextos particulares; de ahí la urgente necesidad de abrir nuevas perspectivas de su práctica y enseñanza.

La enseñanza de la filosofía plantea, desde esta perspectiva, una reflexión epistemológica que tiene su base en la idea de que la realidad social no está dada en el sentido de que esté establecida de manera inexorable; está más bien dándose en un proceso de cambios y transformaciones permanentes e intensas. Tales cambios no están sujetos a regularidades (que pueden ser analizadas y pronosticadas) como lo señalan las ciencias sociales tradicionales, sino que se encuentran en tensión permanente con los proyectos individuales y colectivos de los propios seres humanos; y ello implica un alto grado de indeterminismo y relativismo en la vida social. En consecuencia, no hay alternativas únicas que deban aceptarse porque así lo determine alguna forma de poder, sea éste de carácter político, religioso o científico. La realidad social es más compleja que todo aquello que ha sido posible alcanzar por el conocimiento social hasta el presente.

Sin embargo, no es sencillo y por ello es un desafío situar a los sujetos en este mundo de cambios constantes que plantean a diario la vidas de los individuos y sus contextos, por esta razón, nos lleva ubicar como una dimensión importante del debate pedagógico actual ante los problemas de ¿qué implica formar a alguien hoy? ¿Para qué se forma y cuáles son los espacios para ellos? Frente a estos, como lo señala Hugo Zemelman, la educación es el campo potencial para formar personas y no solamente especialistas en algo, es entender que la educación y sus actores no son un universo semántico cerrado –no solo son teoría-, el docente debe ser capaz de entender que el alumno es un sujeto lleno de significados, aún con el abismo generacional que les acompaña a ambos, además de discernir que no es un objeto. Por tal razón, habría que formar al estudiante para que organice su razonamiento, para que del texto o de una clase, aprenda a discriminar información, a aprovechar la teoría y por sí mismo ser capaz de organizar la información y formularse preguntas, recrear su propio conocimiento, solucionar las propias necesidades que está viviendo. Además de enriquecer su pensamiento con algunas propuestas que

pueden provenir de estas teorías o experiencias paralelas, ayudarle a mantenerse alerta y en movimiento, sólo así estaremos aptos para el cambio³⁰. No podemos dejar del lado, la consideración de la filosofía como educadora y formadora del pensamiento crítico y solidaridad con el mundo de la vida. Desde Sócrates aparece la preocupación del pensamiento crítico, pero no deseamos detenernos en este punto; pero si afirmar que el pensamiento crítico implica creatividad, heurística y actividad, no se concibe como pereza, conformidad o comodidad. Por ello, la participación activa de los alumnos implica una participación activa, reflexiva y responsable como ciudadanos que inciden en la solución de problemas particulares y sociales. En este sentido, Raymundo Morado afirma:

[...] debemos comunicar a nuestros alumnos ciertos valores. tienen que haber ciertas cosas que nos importen, que nos muevan, debemos tener ciertas actitudes, ciertas disposiciones. Los alumnos tienen que salir de un curso de filosofía con una visión de para qué usar la filosofía y hacia qué metas nos puede acercar³¹.

Y, por su parte, el Dr. Ernesto Priani indica que:

Hay mucho que pensar, mucho que discutir. En cualquier caso, hay que discutir un cambio en algo que me parece es central para el futuro, como la educación. En realidad yo soy un convencido de que la filosofía no puede seguir siendo enseñada como hasta ahora en el bachillerato -en incluso en la universidad- centrada sólo en sus cuerpos doctrinales. La filosofía es enormemente útil, pero no como cultura libresco, sino como práctica reflexiva, como disciplina del pensamiento, como crítica, para la gran mayoría de las personas. De hecho, lo que lleva al amor a la filosofía no es conocer su historia como doctrina, sino el dejarse llevar por el modo en que descubre, la forma en que clarifica... y luego uno quiere saber más³².

Si bien es cierto que la filosofía debe cambiar los carriles de su rumbo, apuntar a las condiciones de la vida práctica, cotidiana y contingente, debemos entonces atender algunas propuestas teóricas con respecto a la filosofía y a la enseñanza de la misma, para este caso, la problematización la abordaremos a partir de los trabajos de Alejandro Cerletti, Laura Benítez y David Obiols, quienes abren la reflexión a finales del siglo XX, pero que en la primera mitad ya

³⁰ Las afirmaciones de Hugo Zemelman fueron expresadas en la Conferencia Magistral titulada: “*Un debate sobre la comprensión del proceso de construcción del conocimiento y la tensión con lo disciplinar*”, acaecida en Primer Foro de Docentes Universitarios: “Estrategias para el aprendizaje: enseñar a aprender”, Universidad de Guanajuato, Septiembre de 2007.

³¹ Vargas, Carlos (2010). *RIEMS y filosofía*, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía, 11 de febrero. Recuperado el día 12 de marzo de 2012 de: http://ixtliaf.blogspot.mx/2010/02/reiems-y-filosofia_11.html

³² Priani, Ernesto. “El gremio de los filósofos desempleados”. En <http://www.ernestopriani.com/index.php?id=25,191,0,0,1,0>. Consultado en marzo de 2012.

estaban presentes Samuel Ramos, José Gaos, José Vasconcelos, Antonio Caso, Fernando Salmerón etc; acerca de lo que implica la enseñanza de la filosofía, sus posibilidades de reorientación en función de nuevas posibilidades del filosofar, así como su enseñanza y su didáctica³³.

1.4.La enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior.

La siguiente narrativa personal surge de una inquietud que refleja el sentir colectivo de quienes nos dedicamos a la enseñanza de filosofía.

Después de algunos años de práctica docente como profesor de filosofía en el Bachillerato General del Estado de México y por el contexto regional y mundial descrito anteriormente, comencé a sentir la necesidad de revisar con detenimiento mi práctica docente; a saber, las formas, los contenidos y los resultados de mi trabajo en el salón de clase. Durante los primeros cursos de actualización que la Supervisión Escolar me exigía como requisito para la recontractación laboral, entendí las deficiencias y la insatisfacción con los resultados, dado el carácter incompleto de mi formación y mi escasa experiencia como docente. Generalmente se piensa que la formación y egreso de la Universidad se asocia inmediatamente con la docencia.

³³ Guillermo Hurtado en Reflexiones filosóficas sobre la crisis de México, *Revista de la Universidad de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva época, número 70, diciembre 2009; afirma: “Según Ramos, el mexicano padecía de un sentimiento de inferioridad y ésta era la causa de muchos de sus problemas. La propuesta de Ramos era que el mexicano reconociera su mal, conociera sus orígenes y entonces pudiera liberarse de esa condición”. Por otro lado, Fernando Salmerón, en su Ponencia “Sobre la Enseñanza de la Filosofía”, publicada en *Revista de Filosofía Diánoia*, vol.7, num.7, 1961; establecía que a la filosofía le es esencial la comunicabilidad (didáctica) y que en la enseñanza de la filosofía existen dos principios: **a)** La enseñanza debe presentarse como una investigación de la experiencia vivida, como un esclarecimiento de los problemas que encierra la realidad cotidiana, la situación concreta de que se parte y; **b)** El segundo principio de la enseñanza de la filosofía es la lectura de los textos clásicos. La lectura e inteligencia de los textos clásicos es el verdadero método de adiestramiento y formación en filosofía (pp. 125-126). José Gaos, en su obra: *Dos ideas de la filosofía*, escrita en 1940, plantea un símil imperativo categórico, que reza así: “es necesario saber del vivir”, la filosofía es conquistar una vida mejor y el saber constituye una conquista de todos los días incidiendo en la realidad social e histórica. Finalmente, Gabriel Vargas Lozano y su "*Esbozo histórico de la filosofía mexicana del siglo XX*", sostiene: “Justo Sierra, Antonio Caso y José Vasconcelos inician una reflexión sobre la filosofía de la cultura nacional a través de sus obras. Aquí encontraremos una vertiente que será cultivada y que será importante en las décadas del treinta, cuarenta y cincuenta y que hoy resurge a partir tanto de los importantes estudios que se han hecho en torno a la cultura indígena desde la antropología y la historia, como del movimiento zapatista que ocasionó una conmoción en la conciencia nacional independientemente de la postura que se tenga frente a este movimiento. La filosofía se aboca a reflexionar sobre quiénes somos y cuál es la naturaleza de nuestra cultura después de más de un siglo de haber logrado la independencia y después del magno acontecimiento de la revolución que dejó un millón de muertos”. Versión electrónica en: <http://www.ensayistas.org/critica/mexico/vargas/>, consultado el 10 de mayo de 2012.

Pero llegó un momento en el que observé –a pesar de los cursos, talleres y lecturas- que había rasgos básicos de mi práctica en el aula que permanecían sin modificar, y que los resultados continuaban siendo insatisfactorios, a pesar de la acumulación de experiencia y la realización de diversos itinerarios de formación (cursos, talleres y lecturas). Caí en la cuenta entonces que estaba, como habitualmente se dice, en crisis existencial y vocacional. Y que sacaba provecho de esta situación difícil o me sumergía en una rutina sorda a las demandas reales del aula, y comenzaba a construir estrategias de “supervivencia”.

Identifiqué, en primer lugar, una situación paradójica, cuya única responsabilidad –y diciendo esto no quiero eludirla– no recae únicamente en los docentes, sino además es el resultado de un conjunto de factores institucionales que la hacen posible.

La paradoja es la siguiente: mientras que la parte esencial a la reflexión filosófica es el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, las formas didácticas y los contenidos que suelen informarse en las clases de filosofía, lejos de lograr lo anterior, promueven un aprendizaje memorístico, mecánico y escindido de la realidad vital de los alumnos³⁴.

Buscando respuesta a estas inquietudes, fue como acudí a la Maestría e Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), espacio que me invita a revisar mi práctica profesional con el objeto de encontrar recursos para su corrección y mejora. La MADEMS, sin duda; me ha formado para transmitir con amor y eficiencia un antiguo saber sapiencial a jóvenes alumnos.

1.5. La filosofía y la enseñanza.

Los planteamientos que tienden a señalar una estrecha relación entre filosofía y enseñanza suelen considerar a la enseñanza en filosofía como una actividad formativa, educativa, por ello, la labor de enseñanza es una instancia del filosofar. Esto quiere decir que la contradicción planteada entre la *actividad filosófica* (transmitir) y la *enseñanza de la filosofía* (cátedra) comienza a

³⁴ Walter Kohan plantea una paradoja en la enseñanza de la filosofía, por un lado; quien asume la condición de enseñante y por el otro, la posición de quien aprende, ambas dimensiones nunca convergen, lo cual señala que es imposible. Kohan se refiere que el discurso pedagógico establece que enseñar-aprender se conciben como una sola cosa, más bien, se les debe concebir como dos entidades distintas y separadas. En este sentido, el pensador argentino sostiene que no siempre que alguien enseña otro aprende y que alguien aprende porque otro enseña, más aún, algunos aprenden a pesar del que enseña o se aprende sin que alguien enseñe: Kohan, Walter O. (2008). *La paradoja de aprender y enseñar*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

diluirse cuando se advierte que hay prácticas en las que no es fácil distinguir entre una y otra, sino que por el contrario se hallan, más bien, integradas. La actividad filosófica es mucho más que transmitir y la enseñanza de la filosofía va más allá que “dar clases”. Por esta razón, no sólo es importante informar (datos, fechas, autores, problemas, períodos), sino también formar (hábitos reflexivos, pensamiento crítico). Así se supera, por un lado la *producción filosófica* solitaria y, por el otro la idea de enseñanza de la filosofía como transmisión de determinada información en el marco de una materia, para incluir y privilegiar aspectos formativos y fines de mayor trascendencia. Por ello, es necesario agregar la dupla: aprender *filosofía*/aprender a *filosofar*; enseñar y aprender filosofía no consiste únicamente en enseñar y aprender unos contenidos, donde el profesor enseña ciertos contenidos y los alumnos aprenden dicho contenido. La labor del docente es enseñar, pero enseñar como la experiencia de transmitir la cultura filosófica e incluir aspectos formativos. A lo largo de la historia del pensamiento, la filosofía ha mantenido una tensión entre *filosofía como saber de otros* y *filosofar como actividad propia*. Filósofo no es el sabio sino el amante de la sabiduría; *filosofar* es preguntar, buscar y, por tanto, también aprender lo que otros pensaron, a fin de repensarlos, cuestionarlos y avanzar en la aventura siempre renovada del pensamiento. Es así que a continuación se exponen tres autores, dos que corresponden a la experiencia de la enseñanza de la filosofía en el contexto de Argentina, a saber; Alejandro Cerletti y David Obiols, los cuales son referentes en la enseñanza de la filosofía en su contexto. El tercer autor es Laura Benítez, quien encarna la enseñanza de la filosofía en el contexto mexicano, pues como docente e investigadora, con su experiencia; asume que la filosofía y su enseñanza ayudan a formar a las personas.

1.5.1. La enseñanza de la filosofía en la experiencia y contexto argentino: *Problemas y perspectivas*.

Cuando nos referimos a la enseñanza de la filosofía en el contexto educativo de la Argentina, nos referimos básicamente a dos personajes paradigmáticos, uno que inicialmente colocó las bases sobre el debate y la discusión sobre la enseñanza de la filosofía y el segundo que de forma contemporánea, hereda dicha discusión, reflexión y análisis sobre las condiciones del filosofar y su enseñanza en los contextos escolares.

En primer lugar nos referimos a **Guillermo Obiols**³⁵, filósofo y catedrático, del cual abordaremos algunas directrices para conocer su propuesta y los planteamientos que subyacen en su texto *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*³⁶.

Hoy por hoy, en los comienzos del siglo XXI ante la complejidad de los problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas por la concentración de la riqueza y la pavorosa exclusión social, el crecimiento de los fundamentalismos, los encuentros y los desencuentros entre las culturas, los dilemas éticos derivados del cambio científico-tecnológico, los problemas de la democracia, etc., la necesidad de la enseñanza de la filosofía como enseñanza de una radical actitud crítica se impone con urgencia, si queremos que los seres humanos sean dueños de su vida y capaces de pensar y de transformar el mundo en que les toca vivir. Sin embargo, con la misma urgencia debe plantearse cómo enseñar la filosofía, qué clase de aprendizajes promover y otras preguntas conexas³⁷.

Guillermo Obiols sostiene que desde diversos ámbitos y con frecuencia, se afirma la importancia del conocimiento filosófico como base de la enseñanza de las ciencias, así como su papel en la formación del ciudadano y en el desarrollo de un pensamiento crítico. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, las cuestiones referidas a *cómo se enseña* y *cómo se aprende* la filosofía han recibido escasa atención por parte de la misma comunidad filosófica, ya sea porque existe una tendencia a aceptar sin más las prácticas pedagógicas heredadas, sea porque se ha confinado el tema a la órbita de la pedagogía o de la didáctica en general.

Por otro lado, Guillermo Obiols plantea, al contrario, que *la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía deben ser tratados como cuestiones filosóficas y que su comprensión crítica es fundamental para el ejercicio de la práctica docente en filosofía en los distintos niveles educativos*. A lo largo de su obra, el autor analiza una serie de temas ineludibles en una discusión

³⁵ Guillermo Obiols, nació el 24 de mayo de 1950 en la ciudad de La Plata, Argentina, y realizó sus estudios primarios (Escuela Joaquín V. González), secundarios (Colegio Nacional) y universitarios (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata. Se recibió de "Profesor en Filosofía" en 1975. El campo principal de su interés académico ha sido el correspondiente a la cátedra de "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Filosofía" en la que ha sido profesor titular o adjunto a cargo en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en la Universidad de Buenos Aires (UBA) desde 1985. Desde este ámbito que vincula a la filosofía con la educación y a la universidad con el nivel secundario de enseñanza, realizó algunas incursiones sobre la problemática educativa, en general, la de la educación secundaria, en particular, la divulgación científica y, especialmente, la enseñanza de la filosofía, contribuyendo con la publicación de distintos materiales para mejorar la comprensión y las prácticas de dicha enseñanza en los distintos niveles. Las dos instituciones en las que principalmente ha desarrollado su labor han sido la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Guillermo Obiols falleció en Buenos Aires el 7 de junio de 2002, apenas cumplidos sus 52 años.

³⁶ Obiols, Guillermo (2002), *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

³⁷ *Ibíd.* p. 23.

sería de la cuestión. Finalmente presenta los elementos básicos para un modelo formal general para la enseñanza de la filosofía descritos *como un modelo en el que el profesor de filosofía dialogue con la filosofía, los filósofos, la historia de la filosofía, el conocimiento científico, sus estudiantes, y que haga del aula un sitio de enseñanza y de producción filosófica*. Su obra “*Una introducción a la enseñanza de la filosofía*” está destinada a profesores de Filosofía en formación y a los docentes en ejercicio que quieran revisar sus prácticas pedagógicas para ratificarlas o rectificarlas. Su autor es un especialista reconocido en la didáctica de la enseñanza universitaria y secundaria de esta disciplina.

Por otro lado, desde hace siglos, se mantiene problemática la relación entre estudiar filosofía, filosofar y enseñar filosofía. *¿Se puede enseñar filosofía? ¿Es pérdida de tiempo para un filósofo estar delante de alumnos? ¿La docencia lo distrae de sus elevados pensamientos?* Se puede distinguir entre aprender filosofía -con enfoque histórico- y filosofar, como un ejercicio del propio pensamiento. En apariencia no se aprende filosofía, sólo a filosofar. Sin embargo, las respuestas son variadas. El autor trae a colación a filósofos paradigmáticos -Descartes, Kant, Hegel y Nietzsche-, quienes distinguen entre aprender filosofía (de otros) y aprender a filosofar. Kant decía que “aprender a filosofar es ejercitar el talento de la razón en la observancia de sus principios universales [...] pero reservándose siempre el derecho de la razón a investigar esos principios en sus propias fuentes y confirmarlos o rechazarlos” (*Crítica de la Razón Pura*).

Guillermo Obiols más que ofrecer un método concreto, propone un modelo, se dirige a profesores de filosofía que deseen revisar sus prácticas pedagógicas a fin de orientarlos sobre el sentido de tal enseñanza. Por ello, es interesante observar el criterio que se aplicó para la enseñanza de la filosofía en Argentina; tras él se adivina una concepción del mundo que prioriza cierta estructura social y política influida por la cultura europea. Hubo una época en que el “núcleo duro” -como le llama el autor- de la enseñanza filosófica se centraba en cuatro pilares: lógica, gnoseología, metafísica y ética. Pilares que representaban al iluminismo europeo y que se manifestaron en un cierto prestigio de la filosofía como saber elitista.

Obiols avanza en el tema incorporando a la dupla aprender *filosofía-filosofar*, el enseñar filosofía. A lo largo de la historia del pensamiento, la filosofía ha mantenido una tensión entre

filosofía como saber de otros y filosofar como actividad propia. Filósofo no es el sabio sino el amante de la sabiduría; **filosofar** es *preguntar, buscar* y, por tanto, también *aprender lo que otros pensaron*, a fin de repensarlos, cuestionarlos y avanzar en la aventura siempre renovada del pensamiento.

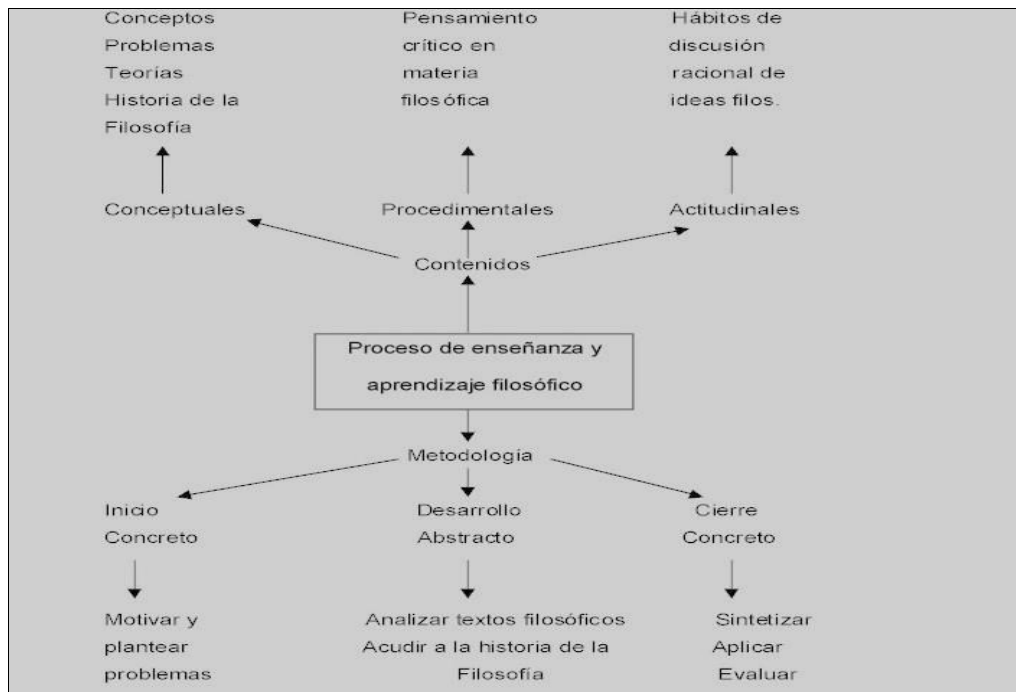
Obiols sostiene que así como para Sócrates la enseñanza era una parte de la filosofía misma, enseñar filosofía permite filosofar. Profesor de filosofía es aquel que dialoga con los filósofos y con los alumnos al mismo tiempo, haciendo del aula un lugar de producción de pensamiento. El autor propone las bases de un modelo formal para la enseñanza de la filosofía en el cual no se descuida el carácter interdisciplinario de la filosofía como saber de segundo orden, saber de saberes que debe actualizarse. Docencia e investigación son una tarea imprescindible para vitalizar el proceso enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

Así, la enseñanza de la filosofía -quizás más que la de otras disciplinas- requiere libertad de espíritu y alcanza su cometido en tanto haya libertad de cátedra y autonomía del profesor del poder de las instituciones. Sin embargo, Obiols reitera que las cuestiones que atienden a *cómo se enseña* y a *cómo se aprende* filosofía, siguen siendo desatendidas por la comunidad filosófica y en tal caso obedece a la aceptación sin más de las prácticas pedagógicas heredadas, es decir, apelar a la pedagogía y didáctica general. Pero las cuestiones de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, deben ser vistos y tratados como problemas filosóficos ya que su comprensión crítica es fundamental para la comprensión de la práctica docente en filosofía. Por ello, Obiols presenta las cuestiones fundamentales y básicas para un modelo formal general de la enseñanza de la filosofía “como un modelo en el que el profesor de filosofía dialogue con la filosofía, los filósofos, la historia de la filosofía, el conocimiento científico, sus estudiantes, y que haga del aula un sitio de enseñanza y de producción filosófica”³⁸. A continuación presentamos el modelo formal general, propuesto central de Guillermo Obiols³⁹:

³⁸ *Ibid.* pp. 96-97.

³⁹ *Ibid.* p.93.

MODELO FORMAL DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.



De la perspectiva de Guillermo Obiols, podemos decir que no existe una manera absoluta de enseñar y comprender la filosofía, aunque es posible hacer propuestas de acercamiento a la posibilidad de una enseñanza de la filosofía que sobrepase la reproducción y la transmisión de contenidos e información sobre problemas y autores de la filosofía, es necesaria una filosofía que implique acción. La enseñanza de la filosofía también es una praxis, pero una praxis que involucra al otro. Una praxis que implica necesariamente la interacción y un ejercicio colaborativo. No es el filósofo encerrado en sus aposentos junto al hogar en un estado solipsista. Es el docente-filósofo junto a los alumnos-filósofos aprendiendo conjuntamente filosofía. Y cuando digo aprendiendo lo digo en el mismo sentido en el que lo decía Guillermo Obiols, es decir, en la enseñanza de la filosofía debe haber un estrecho vínculo entre la comprensión de los contenidos filosóficos, el desarrollo del pensamiento científico en materia de filosofía, así como también el desarrollo de actitudes de tolerancia, respeto y discusión racional de distintas ideas filosóficas. En palabras de Obiols, *“/.../ hay una interrelación entre a, b y c, entre conocimientos, habilidades y actitudes que sólo un proceso de enseñanza-aprendizaje que contemple*

*permanentemente el logro de los tres puede ser exitoso. Dicho de otro modo, o se atiende y se logran los tres o no se logra ninguno”*⁴⁰.

Por otro lado, el segundo autor argentino es Alejandro Cerletti⁴¹, para este autor antes de apuntalar sobre el asunto de la enseñanza de la filosofía, es preciso dibujar algunas líneas como perspectiva para caracterizar lo que está a la periferia del hecho de enseñar filosofía⁴². Debemos partir del hecho que la enseñanza de la filosofía encierra una serie de condiciones que deben ser atendidas para precisar desde dónde se enseña y cómo se enseña. Es un lugar común la demanda que expresan los docentes en los ambientes de formación y actualización de su práctica, la necesidad de una dotación de “herramientas”, “métodos”, “estrategias de enseñanza-aprendizaje”. Desde aquí se vislumbra el problema entre la formación disciplinar, los conocimientos básicos de la especialidad y los medios para enseñar una disciplina peculiar como la filosofía. Es decir, esto plantea si es realmente posible la enseñanza de la filosofía sin una intervención filosófica sobre los contenidos temáticos o “saberes filosóficos”.

Por otro lado, también se debe considerar si es posible enseñar filosofía soslayando el contexto donde se enseña la filosofía; es decir, la referencia social, institucional y política. Así como si es posible enseñar filosofía en un ámbito marcado por la pobreza que en una Institución urbana de clase alta o en una escuela rural de los estados de la República, o una suerte de enseñar filosofía en una carrera no filosófica o en una Licenciatura en Filosofía. En este sentido, Cerletti afirma: “No porque consideremos que hay circunstancias en las que se puede enseñar mejor que en otras, sino porque, en función de estos contextos, no será lo mismo lo que se puede –o debe– hacer en nombre de la filosofía en cada caso”⁴³. La enseñanza de la filosofía está diferenciada por quien la enseña, si posee los conocimientos filosóficos y pedagógicos o si es un *aficionado*⁴⁴ o ejercitante que no mantiene una relación estrecha con la filosofía y la enseñanza. Enseñar filosofía tiene que ver con docentes que poseen una sólida formación en los contenidos de la

⁴⁰ Obiols, G. y Frassinetti de Gallo, M. (1997), *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria*, Ed. A-Z, Bs. As; pág. 9.

⁴¹ Alejandro Cerletti es Profesor y Doctor en Filosofía por la Universidad de París VIII y Buenos Aires, bajo dirección de Alain Badiou, docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en las que tiene a su cargo los cursos de Didáctica Especial en Filosofía. Es director de los proyectos de investigación “Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía” (UBA) y “Condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía, el caso del conurbano bonaerense” (UNGS). Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas del país y del exterior, sobre temas de enseñanza de la filosofía, y sobre política y filosofía de la educación.

⁴² Véase Cerletti, Alejandro (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

⁴³ Cerletti, A. pág. 9.

⁴⁴ Nicol, Eduardo (1994), *De Oficio* en Boletín Filosofía y Letras, no. 1, septiembre-octubre, UNAM; México.

filosofía, pero una escasa formación didáctica o viceversa, más aún; habrá diferencias sustanciales entre aquellos que consideran a la filosofía como una forma de vida⁴⁵ y quienes ven a la filosofía como un ejercicio técnico profesional.

La reciente aparición del libro *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* de Alejandro Cerletti da cuenta cabal de una de las más importantes trayectorias de investigación en este sentido. La obra, original y sistemática, va más allá de la simple muestra de un estado de situación, hecho que por lo demás el autor ha realizado en varias investigaciones académicas. Una de las virtudes fundamentales de la reciente publicación de Alejandro Cerletti es la posibilidad de confirmar no sólo la autonomía de lo que llamamos *didáctica de la filosofía*, sino también, y sobre todo, la configuración de un marco conceptual que permite reunir en el problema de la enseñanza de la filosofía, las tres dimensiones que el autor considera fundamentales de la cuestión: *la filosófica, la pedagógica y la política*.

Crítico de las prescripciones metodológicas cada uno de los capítulos va conformando un entramado conceptual que, gradualmente, ayuda a entender que resultaría por demás estéril insistir en la búsqueda de recursos y recetas para enseñar filosofía, cuando en lugar de ello podríamos aventurarnos de lleno en la *experiencia de pensar filosóficamente su enseñanza*. En tal sentido, el autor propone abordar el problema de la transmisión de la filosofía desde un momento previo: antes que buscar “instrumentos” o “herramientas” para dar clase, habría que pensar justamente *qué se entiende por enseñar filosofía*.

De tal ejercicio se deriva la propuesta de situar al *cómo* enseñar filosofía en estricta relación con la decisión de *qué* se va a enseñar. Es decir, fuera de toda pretensión de soluciones genéricas, la cuestión filosófica de la enseñanza de la filosofía es anterior a las decisiones didácticas. Esto supone reconocer previamente a su vez que, desde la imposibilidad de definir unívocamente qué es filosofía, habrá que tomar la decisión de hacerlo, para desde allí, constituir la propia perspectiva de su enseñanza. A partir de aquí, entonces, quedará establecido el problema: puesto que el *contenido a enseñar y la forma de hacerlo no pueden quedar disociados*,

⁴⁵ Gaos, José y Larroyo, Francisco (1940), *Dos ideas de la filosofía*. Pro y contra la filosofía de la filosofía. México: La Casa de España en México.

habrá que asumir la tensión que atraviesa a todo curso de filosofía que tenga como motor el filosofar.

En estricto orden de aparición argumentativa, desde el punto de partida citado, Cerletti propone un recorrido posterior por el preguntar filosófico y la actitud filosófica, la repetición y la creación en la filosofía y en su enseñanza, pasando por una revisión de los supuestos sobre porqué enseñar filosofía hoy y el problema de la formación docente, hasta llegar al análisis de los límites educativos institucionales que la enseñanza de la filosofía debe resolver a partir de la configuración del Estado moderno.

En la obra de Cerletti sobresale una propuesta inédita: *pensar la enseñanza de la filosofía bajo el signo de la repetición y la creación*. En tal sentido, Cerletti se pregunta cómo se vincula la historia de la filosofía con la filosofía que circula en un aula. Si bien en toda filosofía hay algo de repetición y algo de creación, la potencia de un filosofar se hará visible si predominan los elementos de novedad frente a los de continuidad. Se trata siempre del nexo de *lo que hay* con *lo que puede haber*. Según este autor, de eso se trata en sentido estricto el pensar: *intervenir de manera original en los saberes establecidos como hegemónicos en las prácticas sociales*.

Esta será entonces la apuesta de Cerletti: *una clase de filosofía quedará en la simple repetición, o podrá convertirse en una enseñanza filosófica de la filosofía, a condición de asumir, por supuesto, el gesto de alterar la continuidad de lo que se dice*⁴⁶.

Las anteriores consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía, pone al descubierto que tal enseñanza no es unívoca, sino que está a la base supuestos pedagógicos y filosóficos, que hacen pensar que no existen medios o instrumentos universales para su enseñanza, por ello Alejandro Cerletti es puntual en este asunto: “la enseñanza de la filosofía implica una actualización cotidiana...que involucra, de manera singular, a sus protagonistas (profesores y

⁴⁶ Cerletti se refiere tres observaciones sobre la enseñanza de la filosofía. La primera es el preguntar y la actitud filosófica, la segunda es la creación filosófica en su enseñanza y la tercera refiere a la revisión de los supuestos del porqué enseñar filosofía y la formación docente. Con esto, pone de manifiesto que la enseñanza de la filosofía es *repetición y creación*, es decir, la conexión entre lo que circula dentro de la historia de la filosofía y lo que acontece en el salón de clases. Ver: Cerletti, Alejandro, *la enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, libros del Zorzal. Ruggiero, Gustavo, en Revista de filosofía y teoría política, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina, 94 p.

Versión electrónica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3915/pr.3915.pdf, consultado el 23 de abril de 2012.

estudiantes), a la filosofía puesta en juego y al contexto en que tiene lugar esa enseñanza...la enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales”⁴⁷.

Recordemos sin embargo a Guillermo Obiols quien asume y encara el problema de la enseñanza de la filosofía al buscar respuestas que solventen la problemática de la enseñanza de la filosofía a partir de confrontar algunas teorías pedagógicas y didácticas, dando como resultado un *modelo formal* general de enseñanza, un paso que se traduce en una forma o manera de enseñar y los procesos de aprendizaje que se desprenden al momento de poner en marcha la práctica docente. En contraste, Alejandro Cerletti asume la enseñanza de la filosofía como problema filosófico porque plantea que no existe la “receta” instrumental o didáctica, a saber, los medios o recursos están supeditados a las decisiones del docente que recrea su propia didáctica en función de los contextos y las condiciones donde se lleva la enseñanza. En este sentido, no hay una didáctica de la filosofía, lo que hay es un conjunto de decisiones y acciones que el docente debe asumir para su enseñanza. En resumen, la presencia de una didáctica general y la ausencia de una didáctica única o universal, ponen al descubierto dos miradas sobre la enseñanza de la filosofía que en este momento no deseamos ampliar, sino sólo observar que la enseñanza de la filosofía está mediada por la didáctica (la transmisión) y que sin ella, se corre el riesgo de enseñar unívocamente: el docente como fin último de una enseñanza que se conjuga por duplas: enseñanza-aprendizaje, alumno-docente, diálogo-reflexión, didáctica-contenido. En lo sucesivo, pretendemos presentar un recuento de experiencias sobre la enseñanza de la filosofía desde el contexto argentino, español y mexicano, con la finalidad de mostrar procesos, prácticas y rutas didácticas y metodológicas de la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato y con ello, anticipar la propuesta de la Dra. Laura Benítez.

1.5.2. La enseñanza de la filosofía en el contexto de España.

Fernando Savater, en el diario español *El País*, señalaba:

Resulta evidente que el nuevo plan de estudios de Bachillerato va a decantarse por la segunda opción {*pérdida de tiempo*}. Montaigne dijo que “la filosofía tiene discursos para la infancia tanto como para la vejez” (la idea proviene de Epicuro), pero el Ministerio prefiere que se queden sin ella tanto unos como otros. La historia de la filosofía

⁴⁷ Cerletti, A. op. cit. pág. 10.

desaparece y la filosofía misma queda como una opción diluida entre otras muchas (tampoco la literatura sale mejor parada). Se pretende reforzar las asignaturas instrumentales —lo que está bien—, pero a costa de guillotinar las que sirven para reflexionar sobre los fines que pretendemos alcanzar con tales herramientas... Mientras avance la tecnología, nadie lamentará el retroceso del pensamiento, esa jaculatoria de nostálgicos⁴⁸.

Esta experiencia o escenario no es desconocido para México. En los últimos años hemos sido testigos de una Reforma curricular que colocó a la filosofía y su enseñanza, en un callejón sin salida, más aún; al borde de la desaparición y limpieza en los subsistemas de Educación Media Superior. No es objeto de análisis la política educativa y el lugar que ocupa la filosofía en el contexto de España. Más bien, lo que deseamos mostrar son las posiciones y propuestas sobre la enseñanza de la filosofía para el contexto educativo, al menos de estos lugares.

La última prescripción curricular para la asignatura de filosofía en el bachillerato español está contenida en el decreto número 182/2002 del 25 de junio, en el cual se modifica otro decreto anterior, el número 22/1999 del 9 de febrero, por el cual se establecía la ordenación de las enseñanzas de bachillerato. Está normativa fue publicada en el DOGC no. 3674 de 10/7/2002 y, el despliegue curricular de la signatura de filosofía está contenida en un anexo al mencionado decreto, en la parte referida al diseño curricular de las materias comunes. En términos generales, el anexo al decreto que se hizo referencia en el apartado anterior desarrolla: una introducción en la que se definen las líneas generales la definición de la materia de filosofía señalando aquellas características que se desprenderían de su tradición histórica:

1. Formulación y respuesta a problemas desde un *punto de vista crítico y radical*.
2. Tratamiento de cuestiones relacionadas con *la existencia y la experiencia humana*.
3. Creación y desarrollo de *formas propias de reflexionar* sobre estos problemas.

De esta manera, se pone de manifiesto el potencial formativo de la asignatura de filosofía que se conforma en cinco direcciones fundamentales que a continuación se enumeran:

1. Adquisición de nuevos conocimientos.
2. Desarrollo de técnicas y estrategias de pensamiento y de aprendizaje
3. Formación personal en el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía
4. Comprensión racional de la realidad social y política, y desarrollo como ciudadano
5. Integración de los diferentes saberes que equilibre la tendencia a la especialización

⁴⁸ Savater, Fernando, *Sin filosofía*, El País, Cultura, enero. Versión electrónica: http://cultura.elpais.com/cultura/2013/01/14/actualidad/1358186774_345196.html. Consultado el 14 de octubre de 2012.

De lo anterior, se dice que en España la materia de Filosofía se desarrolla en dos cursos. Su diseño curricular ofrece una cierta flexibilidad en cuanto a su enseñanza: una temática y otra histórica⁴⁹. Sin embargo, inicialmente propone una cierta apertura a las perspectivas didácticas. Pero existe una contradicción interna en la concepción de la materia, por un lado la visión activa y procedimental incluyendo los aspectos formativos; y, por la otra, omite la función preminentemente cuestionadora de la actividad filosófica, poniendo como prioridad la transmisión de los contenidos de la tradición, detallados en extensísimos programas que legitima una perspectiva académica de transmisión de un saber filosófico. Además, se muestra que los aspectos procedimentales están al servicio del aprendizaje de los contenidos conceptuales, en lugar de considerarlos el medio o la herramienta para revisar, desarrollar y poner en cuestión el pensamiento propio de los alumnos. El problema sobre la enseñanza de la filosofía, en el contexto español, se parece en mucho al problema que está presente en el contexto mexicano: los contenidos conceptuales toman las riendas del aprendizaje y no permiten la apertura de otros canales de recepción que permitan el ensanchamiento del horizonte filosófico de nuestros estudiantes.

Finalmente, el Dr. Luis María Cifuentes y el Dr. José M.G. Gutiérrez, investigadores sobre Didáctica de la Filosofía, sostiene que la filosofía, como disciplina curricular que debe ser enseñada, se inserta dentro de la propia Didáctica de la Filosofía y que la reflexión filosófica no puede ser comprendida si se aleja del planteamiento estrictamente filosófico. Por otro lado, consideran que la enseñanza de la filosofía debe ser entendida sólo en tanto y cuanto es *actividad filosófica*. De este modo, didáctica y filosofía son constitutivos y se complementan recíprocamente. Así pues, los autores reconocen que la necesidad de la didáctica como forma de mediación del saber filosófico⁵⁰.

⁴⁹ El Decreto 182 del 25 de junio de 2002, D.O.E; establece la identidad y las características de la filosofía en el Bachillerato, la importancia de su enseñanza y su contribución a la formación de los estudiantes, la descripción de los cursos de Filosofía I y II, los contenidos y la evaluación. Este Decreto se consultó en versión electrónica: <http://www.yumpu.com/es/document/view/14387529/decreto-86-2002-de-25-de-junio-por-el-que-se-cedeas>, el 14 de enero de 2013, pp. 8116-8126.

⁵⁰ El Dr. Luis María Cifuentes Pérez es Investigador de la Universidad Autónoma de Madrid y catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, Presidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPF), miembro de la Liga Española por la Educación y la Cultura y colaborador de la Revista *Paideia* sobre Filosofía y Didáctica de la Filosofía. Las publicaciones se pueden consultar en: Cifuentes, Luis María, Gutiérrez, José María (Coord.) (2010). *Didáctica de la Filosofía, Filosofía*. Investigación y Buenas Prácticas, *Filosofía*. Complementos de la formación disciplinar, Editorial Grao, Ministerio de Educación, Barcelona.

1.5.3. La enseñanza de la filosofía en el contexto del Bachillerato mexicano.

En México, la permanencia de la filosofía y su enseñanza, se vieron amenazadas y por si fuera poco, estuvo al borde de la desaparición en currículum del Bachillerato mexicano, de algunos subsistemas de Educación Media Superior. Este hecho, suscitó la movilización de Universidades, intelectuales, docentes y sociedad civil, quienes demandaron la necesidad de la filosofía y de su enseñanza a los miles de jóvenes y adolescentes de nuestro país. En este sentido, centramos la necesidad y la carga formativa de la enseñanza de la filosofía en la vida personal y académica de los estudiantes adolescentes.

El 2008 fue el año del aumento de los precios internacionales del petróleo y la restricción del presupuesto destinado al gasto social en educación⁵¹. Con ello, 6.4 millones de jóvenes sin esperanza de un empleo, 66% lo conforman jóvenes que laboran en la informalidad y el 40% de jóvenes entre 15 y 24 años labora sin seguridad social ni prestaciones⁵²; y por si faltara algo más, la inseguridad sigue siendo uno de los grandes problemas de México, la cual se manifiesta en la violencia que sufre la población y el auge del narcotráfico⁵³.

Por otro lado, también el 2008 ocurrió el anuncio y la instrumentación de una reforma educativa para el Bachillerato mexicano, a saber; la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y con ello, un nuevo escenario para la filosofía y su enseñanza. El anuncio e instrumentación de la RIEMS⁵⁴, es producto de la dinámica global y del arbitraje de los organismos internacionales rectores de la economía mundial; sin embargo, el argumento de esta directriz es a la de orientar la educación hacia la calidad y la competencia en los saberes⁵⁵.

⁵¹ Garduño, Roberto, Méndez Enrique (2007). En 2008, la economía de México seguirá atada a EU y al petróleo, *La Jornada* (versión electrónica), miércoles 11 de abril de 2007, consultada el 13 de diciembre de 2012 en: <http://www.jornada.unam.mx/2007/04/11/index.php?section=politica&article=003n1pol>

⁵² Arancibia, Córdova A. (2012). El empleo, el ingreso y el actual gobierno, en *Revista Mensual Momento Económico*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), números 15, 16, 17 y 18, pp. 9-12. Versión electrónica: http://www.iiec.unam.mx/sites/www.iiec.unam.mx/files/bol_mom_econ/Boletin_15-18Momento_Economico-nueva_epoca.pdf. Consultado el 26 de febrero de 2012.

⁵³ Monsivais, Carlos (2009). México en 2009: la crisis, el narcotráfico, la derecha medieval, el retorno del PRI feudal, la nación globalizada, en *Revista Nueva Sociedad*, No. 220, marzo-abril. Versión electrónica: <http://www.nuso.org/revista.php?n=220>, consultado el 26 de febrero de 2012.

⁵⁴ Secretaría de Educación Media Superior (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, SEP, México. Versión electrónica: www.sems.udg.mx/.../RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf. Consultado el 2 de marzo de 2002.

⁵⁵ Torres J. Alfredo, Vargas Lozano, Gabriel (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?* Libros del Centenario de la Revolución Mexicana, Torres Asociados, México.

En este sentido, la RIEMS es un intento de progreso en la educación, pero es la combinación de una inclusión tardía que se combina con la reprobación y la deserción. Los números rojos saltan a la vista y muestran que el 56% de los estudiantes evaluados con la prueba PISA 2006, parámetro internacional; se ubica entre los niveles 0 y 1, lo que indica que no posee las habilidades mínimas necesarias para enfrentar las exigencias del contexto mundial⁵⁶.

De cada 100 estudiantes que ingresan a la primaria, sólo 68 completan la educación básica y sólo 35 terminan la primaria. Sobre la educación media superior, la deserción escolar de 600 mil alumnos admitida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) no muestra la realidad que se vive en las diferentes regiones del país, lo que establece que el abandono de las aulas es superior a 40% por ciento de la matrícula y la eficiencia terminal no alcanza 50%⁵⁷.

Por otro lado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su sobre informe: “La educación media superior en México 2010-2011”, reveló que cada año abandonan el bachillerato poco más de 605 mil jóvenes de 15 a 17 años, a los que se suman 1.2 millones que no se inscribieron a este nivel educativo pese a que concluyeron la secundaria. Junto con ello, el aumento de las cifras de embarazos en adolescentes, el problema de las adicciones y su participación más activa en el crimen organizado⁵⁸. Cifras que anuncian una catástrofe, datos de un desastre que parece no tener fin y que preocupados nos preguntamos: ¿Cuándo terminará?, ¿cómo cambiar una estadística que encoge el ánimo y que nos ha colocado frente a la pared?

Este escenario desolador de los jóvenes, lo describe Mauricio Beuchot, al calificar esta época como la “época del fragmento”. Tiempo caracterizado por la pérdida de sentido, la muerte de la trascendencia y la crisis de los valores, producto de los excesos de la razón unívoca, traducida en una educación impedida para competir, hablar y relacionarse con el mundo.

⁵⁶ Mexicanos primero (2009). *Contra la pared*. Estado de la Educación en México 2009, México, p. 17.

Versión electrónica: http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp_pagina_principal/mp_no_te_lo_pierdas/Contra_la_pared_reporte_completo.pdf. Consultado el 1 de noviembre de 2012.

⁵⁷ Avilés, Karina (2007). Sólo 14% de estudiantes llegan a la universidad. Falla del sistema educativo mexicano, admite la SEP, *La Jornada* en versión electrónica: <http://www.jornada.unam.mx/2007/10/15/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>. Consultado el 22 de noviembre de 2012.

⁵⁸ Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE). Informe: La Educación Media Superior en México 2010-2011, pp. 59-64. Versión electrónica: <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>. Consultado en abril de 2012.

Estas transformaciones y esta crisis plantean una serie de discusiones y reflexiones. Por ello es necesario hacer un alto y preguntarnos cuál es el papel de la filosofía y su enseñanza: ¿Qué condiciones humanas deben desarrollar quienes serán los ciudadanos de esta nueva sociedad? ¿Cuál es el papel y lugar de la filosofía? ¿Dónde nos situamos quienes enseñamos y si la filosofía que enseñamos tiene una utilidad o sólo es una asignatura más en el currículum? Creo que en primer lugar debemos plantear y afirmar que no sólo es necesaria la filosofía, sino que es urgente su enseñanza por las condiciones actuales que viven nuestros jóvenes. Posteriormente, el contexto actual hace pensar que la enseñanza de la filosofía se convierte en una tarea moral y esto remite a los docentes, quienes estamos involucrados de manera directa en la vida académica de nuestros jóvenes, de nuestros estudiantes.

1.5.4. La enseñanza de la filosofía y la condición adolescente.

El punto de partida es ¿cuál es el significado y el sentido de la filosofía en el bachillerato? Por ello, ¿qué hay en la filosofía que pueda resultar atractivo especialmente para ellos, para los adolescentes? ¿Es posible que se sientan traicionados cuando no reciben aquello que la filosofía parece prometerles? Por otra parte ¿qué hay en la situación de adolescente que genere condiciones de posibilidad para el desarrollo de una posición filosófica?

La primera aproximación como respuesta es, en primer lugar; que la clase de filosofía como asignatura en el bachillerato se construye discursivamente, a saber; lo que dicen y piensan de ella los alumnos, no sólo como resultado de las asignaciones que los profesores realizan, como son: tareas, investigaciones, lectura de textos, exposiciones; sino también en su contexto de desarrollo como “adolescentes”. Con ello, tenemos dos estructuras, la “posición filosófica” y la condición “adolescente”, es decir, la filosofía como saber o como actividad y la situación vital de los adolescentes. De este modo, no podemos andar por las ramas: la filosofía apasiona o traiciona las expectativas. La posición filosófica es el conjunto de actitudes vitales como la condición de asombro y la curiosidad, pero también del desconcierto y confusión, los límites y las dificultades para alcanzar la verdad. Una coherencia lógica y de consistencia en el discurso.

Po otro lado, el ser “adolescente” será aquel que se constituye por lo que no es, por lo que le falta o adolece. Ese ser que aún no se le sumerge en las aguas del devenir y del desconcierto, ese ser que lleva la rebeldía a lo no razonado, sin ser irracional, que está en proceso de búsqueda de identidad y de la construcción de un autoconcepto (imagen del yo), que viven la inmediatez y que justifica sus actos en el futuro. No es mi intención en este apartado ofrecer una definición ajustada de esta relación, sino proponer que la filosofía como asignatura de bachillerato está constituida por lo que dicen y piensan los alumnos; y que naturalmente aquello que piensan y dicen los alumnos se conforma según su ser adolescente.

Pero se observa una cruda realidad: La filosofía como “posición filosófica”, como asignatura en el bachillerato y la condición “adolescente” están escindidos, discontinuos y en crisis. Hay una distorsión entre lo que piensa y hace el docente y entre lo que piensan y dicen los adolescentes. No hay una relación mutua entre los discursos, sino que lo que hay es un divorcio y un desconocimiento entre el discurso docente y el discurso discente, entre lo que somos, es decir; en la multiplicidad de formas de decir y hacer entre *nuestra identidad docente* y lo que los alumnos dicen y piensan de la filosofía.

La desvinculación entre la primera y segunda dimensión, sugieren un riesgo ineludible: la enajenación, la no pertenencia, el no reconocimiento⁵⁹. Por ello, debemos propugnar por una enseñanza de la filosofía que rescate a los alumnos del estado de “sobrevivencia”, estado caracterizado por la “*velocidad*”, la “*transitividad*” y la “*fugacidad*” y con ello, el olvido y la inmediatez. Y esto nos dice que la filosofía es el espacio, el único espacio donde se puede librar la lucha en contra del empobrecimiento de la capacidad de comprender el mundo, de lo que sucede en nuestro entorno y de escribir lo que acontece. Ciertamente las nuevas tecnologías (Internet, iPod, tabletas) han modificado los procesos cognitivos de nuestros estudiantes, sin

⁵⁹ Carlos Marx planteó en sus “Manuscritos económico-filosóficos de 1844” el problema de la “enajenación” del hombre. Al iniciar su análisis de la enajenación, Marx parte de un hecho económico: la situación del obrero que vende su fuerza de trabajo al capitalista. En esta situación se observa que en la medida en que el obrero da valor con su trabajo a las mercancías que produce, él mismo se desvaloriza, puesto que ha gastado sus energías en producir una cosa que no le pertenece y, además, en un trabajo forzado. En este sentido, la enseñanza de la filosofía es una condición de posibilidad para que los estudiantes se apropien de herramientas para pensar de manera crítica y conducente, recuperen la claridad en el pensar de manera autónoma, además, la enseñanza de la filosofía debe contribuir para recuperar la palabra que los medios de comunicación, la ideología y la religión han acaparado. Finalmente, la enseñanza de la filosofía debe contribuir para que los jóvenes encaren la realidad y transitar de la pasividad a la acción, como elemento básico para la construcción de la existencia.

embargo, debemos recuperar la capacidad de pensar, de lo contrario, estaremos ante una generación cognitivamente pobre.

La filosofía es necesaria en el bachillerato porque conduce a los estudiantes a la experiencia de la existencia, de la trascendencia y del sentido, pues la filosofía parte de la vida y mitiga el egoísmo, mejora a las personas cualitativamente porque la filosofía no es sobrevivir, sino vivir por la búsqueda de sentido.

No se trata de afirmar que sin filosofía no existiría una vida valiosa, sería un exceso afirmar esto, pero si estamos seguros que la filosofía abre el sentido para que los jóvenes se apropien de herramientas para un pensamiento crítico y reflexivo

De la misma manera, millones de jóvenes aún siguen aprendiendo educados en la filosofía mínima: “por lo menos”, “aunque sea”, “por lo menos que terminen el bachillerato”, “por lo menos, que aprueben, obtengan su certificado”, “sean gente de bien”, “que sean buenos ciudadanos”, “buenos padres de familia” o que al menos que “sean profesores”, por lo menos que “conozcan algo de filosofía”, la lista puede seguir.

La filosofía no sólo es necesaria sino que es urgente, la globalización, las directrices de la SEP, el neoliberalismo, han arrebatado la palabra y el diálogo se ha roto y monopolizado y la filosofía es ese espacio donde se ofrecen herramientas para un pensamiento crítico, de tal manera que enseñar filosofía es ofrecer herramientas para desarrollar capacidades reflexivas, de autonomía y decisión. El desafío de la enseñanza de la filosofía será entonces la capacidad de reflexionar “porque se dice lo que se dice”⁶⁰.

La enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior contribuye a mejorar la enseñanza, es decir, la filosofía mejora a las personas, posibilita una existencia valiosa, se relaciona con el contexto en comunidad y con sentido. Es necesario que en el viaje de la filosofía no demos a nadie por perdido, a nadie.

⁶⁰ Riquelme, R. (2006) *Perspectivas para el desarrollo de la filosofía en el siglo XXI. Algunas reflexiones*, consultado el 16 de abril de 2012, versión electrónica: http://www.comisionunesco.cl/Unesco/filosofia/dia_mundial/ponencias/rosa_riquelme.doc

1.6. Laura Benítez Grobet: *La enseñanza de la filosofía entre la Cultura filosófica y el ejercicio de la Reflexión filosófica.*

Laura Benítez⁶¹ realiza una reflexión sobre las perspectivas y marcos teóricos que apuntan directamente a la enseñanza de la filosofía, partiendo de la afirmación kantiana sobre que no se puede enseñar filosofía sino a filosofar. La primera señal que arroja la autora es la convicción de que el saber de la filosofía posee siempre, para sus destinatarios, un efecto benéfico, toda vez que el discurso filosófico promueve y potencia naturalmente la racionalidad inherente del ser humano. En este sentido Laura Benítez suele afirmar que “la filosofía es siempre buena”.

Si nos preguntamos cuál es, realmente, la importancia de generar y transmitir, en nuestras sociedades, la cultura propia de la filosofía, podríamos encontrar, en Benítez, porque la cultura filosófica es buena:

1. Posee un valor insustituible como fuente y modelo de argumentación teórica, así como para conocer el contexto en el que ésta se produce, condición para su cabal comprensión.
2. Muestra la riqueza, la fecundidad creativa y la complejidad de las concepciones filosóficas en su carácter perenne.
3. Nos evita, sobre todo, del riesgo de caer en la rigidez y limitación que supone el dogmatismo.

En efecto, la cultura filosófica, al proporcionar, señala Benítez: “... el contexto que genera una problemática, en torno a la cual se dan... distintas propuestas teóricas”⁶² proporciona las condiciones básicas para conocer los pormenores de la argumentación filosófica, las diversas explicaciones, las controversias, en suma, las argumentaciones más finas y complejas que cobran su sentido pleno sólo inmersas en el ambiente teórico que las ha originado.

Por otra parte, al subrayar la vigencia de los grandes temas de la filosofía, agrega Benítez, “La cultura filosófica nos hace patente la peculiar radicalidad y generalidad de los problemas filosóficos, cómo aparecen y reaparecen bajo nuevas perspectivas con interesantes matices y

⁶¹ La Doctora Benítez Grobet, nació en México D.F. el 13 de agosto de 1944. Cursó la licenciatura, la maestría y el doctorado en filosofía, respectivamente en la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde que concluyó la licenciatura se dedicó a la enseñanza de la filosofía desde 1969, al mismo tiempo en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. Actualmente es catedrática de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y miembro del Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF) de la misma casa de estudios. Dedicó buen tiempo a la evaluación de las aptitudes analíticas y sintéticas de los alumnos de primer ingreso ya que su intento era favorecer el desarrollo de sus capacidades reflexivas.

⁶² Benítez Grobet, Laura (2000). “Enseñar a filosofar. Una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos”, en *La Enseñanza de la filosofía en debate*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, México, pág. 29.

cómo los más complejos no se presentan ni plenamente resueltos ni totalmente acabados”⁶³. Pero, ante todo, proporciona un contexto específico y nos hace conscientes del carácter no perecedero de la filosofía, la cultura filosófica, enfatiza Benítez, “... nos sustrae de la... rigidez dogmática”, como un grave riesgo a evitar, a lo cual contribuye la diversidad de tendencias que pone de manifiesto la filosofía. Tal vez no sea exagerado reconocer este aspecto como el de mayor trascendencia que resulta de la cultura que nos aporta la filosofía; en efecto, los valores más indispensables de la convivencia humana han de surgir del respeto al disenso y al libre ejercicio de la reflexión. De este modo, el cultivo de la filosofía en nuestras latitudes, no constituye un lujo cultural, los valores que ésta genera, la hacen verdaderamente insustituible como un elemento central de nuestra educación.

1.6.1 La reflexión filosófica.

Si de acuerdo con Laura Benítez, el discurso filosófico posee, de manera inherente, un efecto benéfico, es gracias a que coadyuva al “... esfuerzo de clarificación, ordenación y rigor que [aquel] exige...”⁶⁴. Con esta convicción, Benítez ha subrayado que el peso formativo de la enseñanza filosófica ha de recaer en propiciar la experiencia del pensar concatenado, coherente y fundamentado. En sus palabras:

La carga formativa de la enseñanza filosófica está justo en el intento de promover en los jóvenes una experiencia reflexiva distinta. Lograr que encadenen su pensamiento, que sean consecuentes con lo que afirman, que no olviden los pasos de su propia reflexión, que se concentren en una temática dada, que no dejen los temas inconclusos y que fundamenten argumentativamente sus propuestas⁶⁵.

En suma, la mayor valía a de la filosofía radica en su papel como *instrumento para potenciar y proyectar el pensar como una verdadera experiencia constructiva del intelecto, sustentada en la evidencia argumental*.

En la obra filosófica de Laura Benítez, estas consideraciones no son solamente declaraciones y exhortos. El contexto que provee *la cultura filosófica, antídoto contra el*

⁶³ Ibid; p. 30.

⁶⁴ Ibid. p. 30.

⁶⁵ Ibid. p. 34.

dogmatismo, así como el rigor de la reflexión que esta disciplina exige, son algunos aspectos básicos que muestra la autora ha tomado en cuenta para proponer una concepción metodológica aplicable al estudio de la historia de la filosofía, la cual posee un doble interés: ubicar los argumentos de la filosofía en su historia con precisión y en su complejidad, pero sin perder de vista el horizonte conceptual dentro del cual se originan. En efecto, la tarea del historiador de la filosofía ha de alcanzar la máxima visión, aquella que le permita captar amplios panoramas pero sin sacrificar el conocimiento de los detalles y matices de los argumentos que estudia. Apartándose de las conclusiones a que han arribado algunos pensadores en su reflexión a este respecto, Benítez no considera que el camino de la reconstrucción racional, es decir, aquella que atiende la estructura fina de los argumentos, sea irreconciliable con el de la reconstrucción histórica, la cual recoge vastas extensiones. Más aún, son partes indispensables de una misma labor. Laura Benítez señala lo anterior: “Mi opinión... es que se requieren mutuamente (las reconstrucciones racional e histórica) y que, en menor o en mayor grado, ambas perspectivas se tocan siempre al hacer historia de la filosofía. Queda, pues, por elucidar esta mayor o menor medida tratando de establecer en la confluencia de estos métodos, cuáles serían las proporciones más gratificantes y exitosas y por qué razones”⁶⁶.

Desde esta perspectiva, la propuesta contribuye eficazmente a la solución de la dicotomía entre la transmisión de la cultura filosófica y el ejercicio de la reflexión, asegura la autora que es indispensable e indisoluble la transmisión de ambas cosas.

1.6.2 La actitud ante el estudio de la historia de la filosofía.

Para Laura Benítez, si la tarea del historiador del pensamiento filosófico no puede soslayar la visión de amplios panoramas, ni la captura de los argumentos en sus detalles y matices, es porque, en opinión de esta filósofa mexicana, el saber filosófico, en su constitución, posee dos características irrenunciables; a saber: se trata de una *reflexión metódica* y que asume una u otra variante de la *función crítica*. Como reflexión metódica, debe descartarse del *corpus* filosófico toda expresión del pensamiento incapaz de proporcionar definiciones precisas, una argumentación consistente, *un marco teórico que fundamente el enfoque y un régimen de*

⁶⁶ *Ibíd.* p. 34.

coherencia dictado por los contenidos mismos de la disciplina filosófica que se propone, desarrolla o afina. En su *función crítica*, la filosofía no se encuentra separada de su constitución metódica, toda vez que la supresión de prejuicios, dogmas, etc., es, en efecto, la *pars destruens* (parte negativa) que acompaña siempre, a la *pars construens* (parte positiva)⁶⁷, es decir, aquella que señala los alcances y límites del conocimiento. Esta articulación entre el ***modo de hacer filosofía*** y los ***contenidos específicos de ese hacer***, hace insoslayable el estudio del método del cual se ha servido un autor (escuela o tendencia), pues es, en efecto, parte inseparable de su contenido.

En este sentido, en el flujo del saber filosófico, conocer una filosofía implica el conocimiento del método que la ha generado, por ello, Laura de Benítez asegura que no es suficiente identificar el método, es preciso saber de dónde y cómo surgió para una mayor comprensión del contexto de los autores y de los problemas que suscitan en determinados períodos de la filosofía. La autora refiere al historiador de la filosofía, pero también es aplicable para los docentes de filosofía; que para identificar el método es necesario comprender los supuestos, alcance y aplicabilidad del mismo si se asume que una parte central de su tarea-del historiador y del docente- consiste en la explicación del cambio y de la permanencia en el desarrollo del saber filosófico. ¿Cómo, en efecto, entender los grandes cambios conceptuales, y cómo explicar los –en ocasiones muy extensos– períodos de permanencia? La propuesta metodológica de Laura Benítez se encamina a responder esta pregunta y, para ello, ha tomado como punto de partida, la delimitación de los amplios marcos teóricos que alojan los desarrollos peculiares del pensamiento filosófico en su historia, mismos que pueden exponerse con la ayuda de un *esquema* al que Benítez denomina ***vías reflexivas***, las cuales se definen:

Como modelo explicativo, la vía reflexiva permite dar cuenta tanto de la permanencia como del cambio en el desarrollo de la filosofía. Entiendo por vía de reflexión un estilo de pensamiento que varias escuelas y autores sustentan, incluso en distintos momentos históricos, con base en una serie de supuestos fundamentales compartidos.

⁶⁷ Esta distinción se puede rastrear hasta Francis Bacon y su gran obra *Novum Organum* de 1630. En ésta, él propone su método inductivo que tiene dos partes. Una parte negativa, *pars destruens*, que remueve todos los prejuicios y errores; y una parte positiva, *pars construens*, para ganar conocimientos y acercarse a la verdad.

Es por esta última razón, que puede entenderse como una especie de “modelo teórico” muy amplio y básico que subyace a distintas teorías filosóficas.⁶⁸.

Laura Benítez construye la metodología de las vías de reflexión para poner en marcha la comprensión de la Historia de la Filosofía, a saber; aquellos elementos constitutivos del pensamiento filosófico desde su historia: períodos históricos, autores, temas, problemas, supuestos, cambio y continuidad en el flujo del saber filosófico. Este énfasis, como ya lo hemos señalado, está justificado porque la enseñanza de la historia de la filosofía desatiende o ignora esta dimensión. ¿Cuál es su aplicación en la enseñanza de la filosofía y su historia? ¿Cuáles son esos procesos didácticos y de razonamiento que se derivan de las vías de reflexión? ¿Cuáles son los conocimientos prácticos que acarrea la metodología de las vías de reflexión? Estas preguntas cúmulo, se intentarán resolver y describir en el Capítulo cuatro de este trabajo. Por último, para cerrar este apartado, dejamos aquí aquella esperanza de que la tarea de enseñar puede transformarse es lo que motiva gran parte de los esfuerzos que puede traer cualquier reforma educativa.

1.7 La educación y la docencia: “Preparase para lo inesperado”.

La Reforma curricular del bachillerato, ha suscitado justamente, en el medio académico discusiones de todo tipo: malestares, incomodidades, enojos, reprimendas, en fin, es el ojo del huracán en la mesa de la planeación didáctica, en la preparación de los cursos de filosofía y en las juntas de academia. No terminamos de comprender y aceptar las modificaciones que demandan de nuestra práctica docente y de nuestra enseñanza. ¿Por qué una Reforma ha golpeado tan fuerte y preferentemente a la filosofía? ¿Por qué la enseñanza de la filosofía, desde la presente Reforma, se ha colapsado en un callejón sin salida?

Frente a este marasmo, Edgar Moran, nos pone frente a “lo inesperado” en su obra: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, donde afirma:

Lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas y, éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se

⁶⁸ Benítez, Laura (2004). *Descartes y el conocimiento del mundo natural*, Porrúa, México, pp. 4-5.

presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir contar con lo inesperado.

Y una vez que sobrevenga lo inesperado, habrá que ser capaz de revisar nuestras teorías e ideas en vez de dejar entrar por la fuerza el hecho nuevo en la teoría, la cual es incapaz de acogerlo verdaderamente...⁶⁹

Efectivamente, la Reforma Integral para Educación Media Superior (RIEMS) y las “competencias”, llegaron para quedarse como “moda”, modelo, política educativa, como se prefiera llamarle, está presente, es un hecho. Hay que admitirlo, los docentes de filosofía del Bachillerato no estamos preparados para lo “inesperado”, nos ha tomado mal parados y la sorpresa no termina de asimilarse. Nos ha ocurrido algo semejante a Rip Van Winkle, personaje de la conocida historia de Irving Washington. Winkle decide tomar una siesta y duerme durante veinte años, mientras el mundo a su alrededor está cambiando, al despertar; su pueblo y su familia le son ajenos y extraños⁷⁰.

Catalizar “lo inesperado” resulta una tarea análoga al embarazo que hay que cuidar antes del parto, al niño que hay que amamantar y del joven que hay que enseñar. Por ello, la “formación docente” acrecienta la protección y el cuidado de nuestros jóvenes. Es preciso convencernos de que la “formación” personal y profesional constituye el eslabón que articula al docente con su práctica, con su biografía y con sus estudiantes. La UNAM tiene esos espacios, que pocos hemos aprovechado.

En este sentido, potenciar la docencia y la enseñanza de la filosofía, es tan oportuno como el agua y el abono, porque conduce a los estudiantes a la experiencia de la existencia, de la trascendencia y del sentido, pues parte de la vida y mitiga el egoísmo, mejora a las personas cualitativamente. Además, la filosofía no es sobrevivir, sino vivir para la búsqueda de sentido.

⁶⁹ Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Santillana, París, Capítulo I: **Las cegueras del conocimiento**: el error y la ilusión.

⁷⁰ *Rip van Winkle* es un cuento corto de Washington Irving, y también el nombre del protagonista. Fue parte de una colección de cuentos titulado *The Sketch Book of Geoffrey Crayon*. El relato fue escrito mientras Irving vivía con su hermana Sarah y su cuñado Henry van Wart en Birmingham, Inglaterra. Aparte de este cuento, Rip van Winkle se puede referir a alguien que duerme por un largo período, o alguien que sin explicación alguna no está al tanto de lo que ha sucedido. Versión electrónica: http://es.wikipedia.org/wiki/Rip_van_Winkle, consultado el 24 de marzo de 2012.

Más aún, porque pueden haberse preocupado mucho cultivo intelectual: temas, autores, problemas, pero continuar enseñando y educando en la **filosofía mínima**: “*por lo menos*”, cuando la enseñanza de la filosofía es el desvelo del cuidado del otro, desde los cimientos hasta el tejado.

Finalmente, podrán venir todas las reformas, todas las posiciones o imposiciones en sobre currículum, didáctica y pedagogía, pero la filosofía y su enseñanza, como herencia milenaria, siempre estará presente como forma de vida, siempre dispuesta para morar en el corazón de las personas. Nuestro ser Docentes depende el ganarnos no solo el pan, sino el ser”, recordando a María Zambrano⁷¹.

1.8 Consideraciones finales.

Este capítulo inició señalando las transformaciones que estamos presenciando y que tales transformaciones inciden significativamente en la forma de la vida de los seres humanos, en su forma de pensar, actuar, producir, aprender, organizarse y relacionarse en un contexto global caracterizado por la era de la información y del conocimiento.

De este modo, la sociedad del conocimiento está asociada al acceso a la educación, la salud y el trabajo que son también condiciones necesarias para elevar los niveles de competitividad de un país, supone además una gran revolución y por ende requiere nuevas formas de pensar, hacer y actuar frente a lo educativo, nuevas propuestas pedagógicas, nuevas rutas didácticas, nuevos recursos y una nueva docencia. Ante los importantes y desafiantes cambios actuales y los que se avecinan, la escuela debe seguir existiendo y atendiendo a las necesidades de su tiempo; es necesaria porque es el lugar y el espacio donde hoy se socializan mayoritariamente las nuevas generaciones, lugar donde se puede acceder a la cultura, es el sitio que acoge a las generaciones nuevas para no dejarles sufrir el despojo sociocultural⁷². Sin

⁷¹ Zambrano, María (2007). Filosofía y Educación (manuscritos). Editorial Club Universitario, España.

⁷² La *privación sociocultural* según la real Academia Española define el término privación como: la acción de despojar, impedir o privar. Deprivación en el sentido de “supresión de algo”. Normalmente se utiliza esta expresión para indicar la supresión de información al sistema nervioso central, ya sea de toda la sensibilidad o bien de alguna en particular. Otra definición: aquel conjunto de jóvenes que no tienen una adecuada estimulación en una serie de procesos básicos – sociales: cultural, educativo, económico, afectiva. Estos jóvenes además presentan una serie de conflictos en el aula y también se pueden ver empujados a un proceso de predelinuencia que puede desembocar a la delincuencia. A su vez puede tener problemas de adicción a las drogas. Winnicott, Donald W. (1991). *Deprivación y delincuencia*, Barcelona, Paidós. Analiza como la deprivación y el modo como ésta favorece la tendencia antisocial. Este autor subraya que la deprivación y el modo como ésta favorece la tendencia antisocial y

embargo, en este tipo de sociedad, se pone el acento en la competitividad, la economía, el mercado y mejores niveles de vida. No es suficiente que la escuela genera sujetos “competentes” que engruesen la productividad y economía de nuestro país, es preciso pensar en una formación y educación humana, ética y valoral, de otro modo, la formación para la productividad y la eficiencia, obstruye la formación de sujetos responsables y virtuosos. La eficiencia, eficacia y competitividad, con rostro ético, virtuoso y humano, con ello, librerá el narcisismo y el egoísmo.

En este mundo globalizado en el que estamos inmersos, pone de manifiesto una nueva concepción de la vida. Los cambios vertiginosos y los nuevos paradigmas, arbitrados por los organismos internacionales y externos a nuestro país, como son: *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, *Banco Mundial*, *Fondo Monetario Internacional*, *UNESCO*, inauguran una nueva cuadrícula global, el *isomorfismo*⁷³, caracterizado por una base tecno-económica, un nuevo paradigma electrónico, telemático y micro, donde el capital humano se convierte en capital mundial.

Pues bien, la formación docente y el profesorado, impuesta por la globalización, tiene que ser de calidad, eficiente y competente. Por ende, la enseñanza debe ir acompañada de técnicas y estrategias al unísono de los tiempos que exigen nuevas estructuras del pensamiento y de las sociedades. No es gratuito que se hable de la necesidad de organizaciones inteligentes: abiertas, flexibles, explícitas, relacionadas. La presencia de organizaciones en las que todos los miembros que integran cada una de ellas, en permanente interacción contextual, compartan y desarrollen una cultura común, una cultura isomorfa. Ahora, la docencia y la enseñanza, se deben enfrentar con toda esta maquinaria global y de producción, en suma, a un modelo antihumanista. En este sentido, la docencia y la enseñanza no son un proceso de capacitación, sino de formación.

delictiva. Otros autores que abordan el tema de la privación cultural son: Pacheco y Zarco (1993). *El niño con privación sociocultural*. Versión electrónica en: <http://morcu.wordpress.com/privacion-sociocultural/>. Consultado el 28 de noviembre de 2012 y Reverter, Francesc (2004). *Intervención del educador y la educadora social en el ámbito de la privación sociocultural*. Versión electrónica en: <http://www.eduso.net/res/?b=5&c=44&n=133> y <http://morcu.wordpress.com/privacion-sociocultural/>. Consultado el 28 de noviembre de 2012.

⁷³ Término que proviene del griego *iso-morfos*: *Igual forma*, concepto que pretende captar la idea de tener la misma estructura. Por otro lado, el isomorfismo entre organizaciones está mediado por instituciones que obligan a una organización individual a parecerse a otra, dado que enfrentan las mismas exigencias y presiones del entorno en: DiMaggio, P.; Powell, W. (1999). *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*, Nuevas Lecturas de Política y Gobierno, UAEM-FCE, México. Versión electrónica: <http://www.inap.org.mx/portal/images/RAP/el%20nuevo%20intitucionalismo%20en%20el%20analisis%20organizacional.pdf>, consultado el 16 de noviembre de 2012.

A todas luces, la educación está orientada hacia el sector productivo y la globalización, asumen políticas que atentan contra la cultura, la lengua, las costumbres, la tradición y los contextos regionales y nacionales. Debemos entonces asumir una docencia y una enseñanza humana, ética y compartida. Una docencia y enseñanza que no reproduzca el divorcio entre la teoría y la práctica, entre la escuela y la vida. Sin embargo, el docente de los tiempos que corren, debe ser, ante todo, un ser humano y un profesional, con formación y conciencia crítica, que conozca y asume la docencia como una forma de vida, como elemento primordial para la realización de la enseñanza.

Ciertamente el docente y en especial, el docente de filosofía; deben tener en cuenta certezas y no sólo intuiciones, porque la mediación entre las habilidades y la metodología nos llevarán a la dimensión de la información y transformación. Frente al contexto actual, el docente de filosofía se encuentra ante la gran posibilidad coyuntural de pensar ¿qué es la filosofía y su enseñanza? ¿Cuáles son los conocimientos esenciales o importantes que se deben aprender en el aula filosófica? ¿Cuáles son los cambios epistémicos y actitudinales que debe comportar la enseñanza de la filosofía?

Por ello, a lo largo, de este trabajo se intenta articular la enseñanza de la filosofía, el docente, los estudiantes, los recursos y las mediaciones que entran en juego para la reconstrucción de una didáctica, una manera un camino para la intervención en los procesos cognitivos y afectivos, así como una pedagogía que recupere la formación y la información, como dos instancias del proceso enseñanza-aprendizaje. Por último, la enseñanza de la filosofía, en el contexto actual, plantea un problema filosófico, una reflexión sobre su utilidad y un espacio de formación de hábitos reflexivos para los estudiantes: *la recuperación simbólica de la filosofía, la docencia y la enseñanza.*

Considerando esto, la enseñanza de la filosofía y de su historia, podemos identificar dos supuestos que irán acompañando la trayectoria de este trabajo. La primera muestra que no hay una manera absoluta de enseñar y comprender la filosofía, aunque es posible hacer propuestas de acercamiento a la posibilidad de una enseñanza de la filosofía que sobrepase la reproducción y la transmisión de contenidos e información sobre problemas y autores de la filosofía, es necesaria

una filosofía que implique acción. La enseñanza de la filosofía también es una praxis, pero una praxis que involucra al otro, a los alumnos. Una praxis que implica necesariamente la interacción subjetiva y un ejercicio colaborativo. No es el filósofo encerrado en sus aposentos junto al hogar en un estado solipsista. Es el docente-filósofo junto a los alumnos-filósofos aprendiendo conjuntamente filosofía. Y cuando digo aprendiendo lo digo en el mismo sentido, es decir, la enseñanza de la filosofía debe tener un estrecho vínculo entre la comprensión de los contenidos filosóficos y el desarrollo del pensamiento científico en materia de filosofía, así como también el desarrollo de actitudes de tolerancia, respeto y discusión racional de distintas ideas filosóficas. La enseñanza de la filosofía y de su historia, sus contenidos y la comprensión del flujo del saber filosófico, están dados por la interrelación que se da entre *docente-alumno-asignatura*. Así, una enseñanza de la filosofía, auténtica, significativa y comprensible, siempre tendrá como signo distintivo, una enseñanza humana y compartida, donde nada está dado, más bien, el encuentro, la enseñanza y el aprendizaje se conciben como una comunidad humana e integral.

La segunda está dada en tanto que la verdadera filosofía aparece en el propio hacer filosófico. Mientras que en la primera no existe una forma o manera definitiva de enseñar filosofía, sino que la enseñanza de la filosofía se crea y se enseña al mismo tiempo, es decir, al unísono. Por ello, el desafío de todo docente –y muy en especial del que enseña filosofía– es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo, fundamentalmente de sus alumnos, pero también del propio docente. Si el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella *diálogo* filosófico, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan⁷⁴. “*Enseñar filosofía*”, entonces; implica aceptar que se trata de una cuestión fundamentalmente de concepto y no sólo, o simplemente, de estrategias de enseñanza, de didáctica o de metodología. Llevar al concepto “*enseñar filosofía*” implica, a su vez, reconocer que las estrategias didácticas tendrán un valor relativo frente a las posiciones filosóficas que se habrán de asumir, y podrán variar ante las diferentes decisiones tomadas frente al problema “enseñar filosofía”. Por cierto, una misma propuesta didáctica puede no ser “buena” o “mala” en sí, sino que su valor estará dado por la integración que tiene dentro del cuadro conceptual que ha construido el profesor y que despliega en el aula junto a sus alumnos. Esto, como dijimos, supone decisiones en primer lugar filosóficas, y luego didácticas. Por lo tanto, *la*

⁷⁴ Cerletti, Alejandro. “*Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica*”. En: *Novedades Educativas*, XVII, 169, enero 2005.

“*manera*” de enseñar dependerá, más que de la aplicación de técnicas generales o supuestamente neutrales, de la relación de cada profesor con la filosofía, y del lugar que se da en el aula al filosofar. Por ello, no es gratuito que el “modelo por competencias”, atenta principalmente contra la creatividad y diversidad del contexto donde se enseña, porque todo lo concibe como global y generalizado.

En este sentido, Laura Benítez, por su parte, considera un equilibrio entre la transmisión de una cultura filosófica y el ejercicio de la reflexión filosófica, una suerte de *hermeneutización* de la enseñanza de la filosofía. La cultura filosófica hace patente, en palabras de Benítez; los problemas de la filosofía que aparecen y reaparecen bajo nuevas perspectivas. La reflexión filosófica apunta a generar en los estudiantes una experiencia reflexiva distinta, que su reflexión sea consecuente. Por ello, enseñar filosofía implica proporcionar cultura filosófica y formar hábitos reflexivos; es decir, desde mi entender; la enseñanza de la filosofía es para Laura Benítez, información y formación de acuerdo a los objetivos plantados en un curso. Por otro lado, las historias de la filosofía tienen buena disposición para enseñar a reflexionar filosóficamente. Es así que para este cuestionamiento haya diseñado la metodología de las *vías de reflexión*, que superan la idea de una ruta definitiva en la reflexión filosófica, logrando así la continuidad y la incorporación de la diferencia del pensamiento filosófico.

Por último, a cinco años de la instrumentación del modelo por competencias en la Educación Media Superior y las Instituciones educativas que asumieron el modelo; el fenómeno de la deserción y la reprobación siguen alimentando y abigarrando las estadísticas de este nivel educativo. ¿Acaso no funciona? ¿Es pertinente todavía? No existe un juicio oficial, pero quienes todos los días estamos en el aula, instrumentado y aterrizando el nuevo modelo, podemos afirmar que los resultados no son alentadores. Se observa que la pretensión de una democratización de este nivel aún está lejana. Por otro lado, la equidad y la igualdad son eslabones que no logran engancharse totalmente al Sistema Nacional de Bachillerato porque persisten disparidades en el desarrollo regional que se ven reflejadas en los indicadores de la educación Media Superior, creando diferencias importantes entre las escuelas ubicadas en centros urbanos o en comunidades rurales.

CAPÍTULO II.

La Psicología Educativa en el aprendizaje y la enseñanza.

2.1 Psicología de la Educación: Perspectiva histórica.

Durante el primer cuarto del siglo XIX comienza a manifestarse un distanciamiento de la Psicología de la Filosofía, distancia que señala la separación de la Psicología como una disciplina científica autónoma, con principios y la inauguración de un método experimental propio. Entre los pensadores que marcaron este nuevo paradigma, son: J. M. Castell (1860-1944), William James (1842-1910) y G. Stanley Hall (1844-1924), cuyos trabajos tienen un punto decisivo en el desarrollo posterior de la Psicología de la Educación.

Por otro lado, en el siglo pasado, las principales teorías psicoeducativas, de manera paralela al desarrollo de la Psicología, han tomado como tema principal de estudio el aprendizaje. Sin embargo, a partir de 1970, la concepción mecanicista y reactiva dio un cambio significativo, llevando a la quiebra del paradigma conductista, el cambio concebía que el arranque del aprendizaje se daba gracias a la acción del procesamiento de la información. El conductismo anterior, sostenía entre sus postulados que los procesos cognitivos consistían en una caja negra donde lo observable eran las conductas que se realizan a posteriori de esos procesos. El sujeto es considerado una tabula rasa y todo lo adquirimos por medio de mecanismos asociativos, por lo que el área fundamental de estudio es el aprendizaje: la estructura de la conducta, sería una copia isomórfica de las variaciones ambientales. Es núcleo central de esta teoría lo constituye la relación entre el estímulo-respuesta.

En las primeras décadas del siglo XX, esta pugna de la Psicología por constituirse en una disciplina científica se fortalece con el desarrollo y demanda de las sociedades occidentales, con la implantación de una educación generalizada y obligatoria para toda la población. Es a través de este fenómeno como nacen las políticas educativas, el profesorado como responsable de las instituciones educativas, centros de formación para mejorar la enseñanza. Toda la expectativa estaba puesta en la Psicología Educativa naciente como portadora de fuente de información y de sugerencias para mejorar la enseñanza planteadas en la escolarización generalizada. La

Psicología Educativa pretende ir más allá de los datos observables de la conducta y de echar luz en esa caja negra y su objeto de estudio será esencialmente los procesos que allí se desarrollan.

De esta forma, el nacimiento la Psicología de la Educación, queda registrado habitualmente en la primera década del siglo XX. Richard Mayer y su texto “*Psicología de la educación*”, expone una breve historia sobre la relación entre la Psicología y la Educación, utilizando tres fases que explican dicha relación⁷⁵:

| Tabla. LOS TRES CAMINOS DE LA PSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN. | | | | |
|---|---------------------------|-------------------------|------------------------|--|
| Fase: | Dirección: | Período: | Tono emocional: | Relación psicología y educación: |
| Fase 1 | “Calle de un sentido”. | Principios del siglo XX | Optimismo ingenuo | <i>La psicología es aplicada a la educación; la educación es destinataria de la psicología.</i> |
| Fase 2 | “Calle sin salida”. | Mediados del siglo XX | Pesimismo | <i>La psicología ignorar a la educación; la educación ignora a la psicología.</i> |
| Fase 3 | “Calle de doble sentido”. | Finales del siglo XX | Optimismo cauto | <i>La educación da forma a la investigación psicológica; la psicología da forma a la práctica educativa.</i> |

La Fase 1: “Calle sin sentido”, señala que los psicólogos educativos eran optimistas acerca de que la ciencia de la Psicología podía mejorar las prácticas educativas. Esta visión pone de manifiesto a la psicología educativa como la “ciencia que guía a la escuela”. La Fase 2: “Calle sin salida”, muestra como esta disciplina se convirtió en un serio problema y el pesimismo pesó sobre ella considerando que no podía asumir su papel como ciencia encargada de guiar a la educación. La Fase 3: “Calle de doble sentido”, pone de manifiesto la fase optimista de la Psicología educativa, esto fue la transición de la psicología conductista a la psicología cognitiva, la cual consideraba al aprendiz como participante activo en el proceso de aprendizaje.

Quisiéramos dar cuenta que la evolución histórica de la Psicología educativa, que anteriormente se expuso de forma sucinta, trae como consecuencia nuevas miradas sobre el aprendizaje. La siguiente tabla resume tres visiones sobre el aprendizaje: el aprendizaje como fortalecimiento de una respuesta, como una adquisición de conocimientos y aprendizaje como construcción de conocimientos⁷⁶.

⁷⁵ Mayer, Richard E. (1999). *Psicología de la educación*. El aprendizaje en las áreas de conocimiento, Pearson Prentice-Hall, Universidad de California, pág. 8-11.

⁷⁶ *Ibíd.* p. 12.

| TRES METÁFORAS DEL APRENDIZAJE. | | | |
|--|--|--|--|
| Aprendizaje: | El Aprendiz: | El Profesor: | Típicos métodos instruccionales. |
| Fortalecimiento de la respuesta | Receptor pasivo de premios y castigos. | Administrador de premios y castigos. | Aprendizaje y práctica de habilidades básicas. |
| Adquisición de conocimientos | Procesador de información. | Administrador de información. | Libros de texto, libros de trabajo y clases. |
| Construcción de conocimientos | Trata de dar sentido. | Sirve de guía para comprender las tareas académicas. | Discusión, descubrimiento guiado y participación supervisada en tareas significativas. |

Lo que interesa, es que esta analogía sobre el aprendizaje sea útil para el planteamiento del surgimiento de modelos o paradigmas⁷⁷ alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, organizacionales, ecológicas y en la psicología comunitaria intentando dar un giro al esquema tradicional de atención individualizada, subrayando la importancia del contexto, tanto instruccional como socio comunitario. En este sentido, podemos decir que en la actualidad, existe una fuerte crisis del paradigma conductual y, a su vez, un importante resurgir de los paradigmas cognitivo y ecológico. Como es lógico, todo esto tiene relevantes implicaciones a la hora de construir o aplicar las distintas reformas educativas⁷⁸.

2.2 Algunas definiciones de la Psicología de la Educación y su incidencia en los procesos de aprendizaje.

La Psicología de la Educación define su identidad, destacando su definición, contenido y tendencias. Cabe mencionar que la “Psicología al ser al mismo tiempo una disciplina psicológica y educativa, algunas concepciones enfatizan el polo psicológico, otras el polo educativo y otras mantienen una postura equidistante entre ambas”⁷⁹. En este sentido, la Psicología educativa es un abanico de tendencias o miradas que indican que no existe la última palabra, sino que su

⁷⁷ Kuhn (1962) define el concepto de paradigma como un esquema de interpretación básico que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos. Así, el concepto y sentido de paradigma implica, al menos, estas dos acepciones fundamentales: a). Una comunidad de científicos y b). Una actividad como conjunto de compromisos de la cultura científica (creencias, valores, temáticas, hipótesis explicativas, problemas investigados...). Kuhn, Thomas. (1987). *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE.

⁷⁸ Román, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum: didáctica sociocognitiva aplicada*. Madrid. EOS.

⁷⁹ Coll, César (1983). “Psicología de la educación: Ciencia, tecnología y actividad técnico-práctico”, en Revista: *Estudios de Psicología*, núm. 14, 15-1983, Madrid, pág. 168-193,

identidad está en proceso de construcción en sus aportes al hecho educativo. Esta disciplina tiene un objetivo: explicar, estudiar y comprender los procesos de cambio comportamental que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas. Por ello, la finalidad última de la Psicología educativa consiste en generar un conocimiento específico sobre los procesos educativos, utilizando los principios, análisis y explicaciones de la psicología.

Merlin C. Wittrock⁸⁰, de la Universidad de California-Los Ángeles, quien muestra cómo los proceso de pensamiento de los alumnos, median entre la enseñanza que reciben y los resultados de aprendizaje que alcanzan⁸¹, define a la Psicología de la Educación como el estudio científico de la conducta humana en situaciones educativas: “La Psicología educativa es diferente a otras ramas de la psicología porque su objetivo fundamental es la comprensión y el mejoramiento de la educación⁸²”.

Para Wittrock la Psicología de la Educación focaliza los problemas de la educación y de la escuela, tales como los métodos prácticos de la instrucción, de la evaluación, teorías, modelos, procedimientos de enseñanza, métodos de investigación y análisis estadísticos. De todo esto, podemos decir que la Psicología de la Educación, desde esta mirada; es una disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje; aplica los métodos y teorías de la psicología y también los propios.

Anita Woolfolk señala que desde la psicología cognitiva, tres problemas se consideran en psicología educacional: 1) *Aspectos del aprendizaje que afectan la adquisición de conocimiento escolar*. 2) *Mejoramiento de la capacidad para resolver problemas*. 3) *Análisis de las variables intrapersonales y situacionales que inciden en determinadas materias de estudio y afectan la*

⁸⁰ Merlin C. Wittrock, emérito reconocido educador, investigador y profesor de educación en la Escuela de Graduados de la Universidad de California-Los Ángeles (UCLA) de Ciencias de la Educación e Información, murió el 28 de noviembre de 2007. Tenía 76 años. Wittrock se centró en los procesos de aprendizaje centrados en el alumno y las prácticas de enseñanza en las áreas de matemáticas, ciencias y comprensión lectora. Él concibió la teoría del aprendizaje generativo, un sistema reconocido basado en la investigación neuronal, y encabezó la investigación que demostró la validez de la teoría. La teoría del aprendizaje generativo afirma que los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje y generación de conocimiento mediante la formación de conexiones entre los conceptos mentales. Los maestros exitosos conectan los nuevos conocimientos de los estudiantes con los conceptos existentes, la generación de vínculos entre el contenido de la memoria a corto plazo y de los estudiantes base de conocimientos, o de la memoria a largo plazo. La teoría era revolucionaria en el campo de la psicología educativa y era el precursor de las actuales teorías constructivistas del aprendizaje. Ver página electrónica en: <http://newsroom.ucla.edu/portal/ucla/dr-merlin-c-wittrock-ucla-professor-40744.aspx>. Consultado el 15 de diciembre de 2013.

⁸¹ Wittrock, M. C. (1986). La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos, Paidós Educador, España.

⁸² Wittrock, M. C. (1992). “An empowering conception of educational psychology”, en *Educational Psychologist*, volume 27, número 2, pp. 127-141.

*motivación para aprenderlas*⁸³. Lo que constituye a la Psicología de la Educación es el análisis de los procesos de cambio que atañen a lo educativo, en su naturaleza y en sus características, en los factores que lo facilitan, lo obstaculizan, en la dirección que toman y en los resultados. Todo acto educativo implica una referencia obligada en una adquisición de saberes refiriéndose a los contenidos específicos de las diversas áreas del conocimiento como las destrezas, los valores, las normas y los intereses que conducen a la educación.

César Coll, en una entrevista realizada por Frida Díaz, sostiene que: la “Psicología es un objeto de estudio específico, digamos que es el comportamiento humano, y el comportamiento humano siempre debe entenderse en el marco de una red de significados, de sentidos y de intencionalidades” “Los psicólogos estudiamos cómo se construye el sentido, cómo las personas construimos el sentido de nuestra actividad y nuestra acción, y eso es imposible que se pueda hacer al margen del contexto, de las condiciones, de las situaciones concretas en las que ese comportamiento, esa actividad realmente se despliega”⁸⁴.

Las afirmaciones de Cool señalan una nueva perspectiva o un nuevo ingrediente para la Psicología de la Educación y en este sentido, se enriquece el concepto y lo hace comprensible porque le suma un nuevo concepto que es el *contexto*, es decir, el comportamiento humano no se puede entender al margen del contexto, los comportamientos y actividades de las personas ocurren en espacios específicos, así, la Psicología Educativa genera conocimientos que permiten comprender y transformar las condiciones y acciones educativas. Se trata por tanto de dos vertientes de la Psicología de la Educación, por un lado; su naturaleza aplicada y como disciplina puente.

2.2.1 La Psicología de la Educación como *disciplina aplicada a la educación*.

Existen tres perspectivas de la psicología educativa como disciplina aplicada. La primera, cree que el conocimiento psicológico es el único que permite afrontar de manera racional y

⁸³ Woolfolk, Anita (1996) “Psicología educativa”, México, Prentice-Hall Hispanoamericana SA, p. 11.

⁸⁴ Rigo. M. A., Díaz Barriga , F. y Hernández Rojas , G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507107>. El día 18 de diciembre de 2012.

científica los asuntos educativos; en segundo lugar, se establece que el comportamiento humano, responde a una serie de leyes generales que pueden ser utilizadas para explicar la actividad de las personas; y en tercer lugar, no importa el tipo de conocimiento que maneja la Psicología de la educación, sino, más bien, el campo de aplicación de la educación en donde se pretende utilizar este conocimiento. Por lo tanto, la psicología de la educación, ayuda a comprender y explicar el comportamiento de las personas en situaciones educativas.

La Psicología de la Educación, se establece como el ámbito de conocimientos y de saberes teóricos y prácticos claramente identificables, relacionada con la psicología y las ciencias de la educación, pero a la vez distinto de ellas, tiene su origen en la creencia racional y el convencimiento profundo que la educación y la enseñanza pueden mejorar sensiblemente mediante la utilización adecuada de los conocimientos psicológicos⁸⁵. Por otro lado, la tesis central de que “la enseñanza puede mejorar sensiblemente si se aplican correctamente los principios de la psicología”, plantea diversas preguntas como: ¿Cuáles principios deben aplicarse? ¿A qué aspecto o aspectos de la educación deben aplicarse? ¿Qué significa exactamente aplicar de manera correcta a la educación los principios de la psicología?

Algunos autores han desarrollado que la Psicología Educativa representa una especialización en el seno de la psicología. Otros han documentado que la Psicología de la Educación es una disciplina encargada de aplicar la teoría y los principios psicológicos a una clase particular de comportamientos relacionados con la enseñanza. Autores varios han argumentado que la Psicología de la Educación y la psicología son independientes una de otra, y cada una de ellas con sus propias bases teóricas.

Desde estas perspectivas, Coll pone de manifiesto que, desde su nacimiento, existen al menos dos formas de concebir a la Psicología de la Educación: una en la que se plantea como una mera *psicología aplicada* y otra que la plantea como una *disciplina puente con identidad propia*⁸⁶.

⁸⁵ Coll, C; Palacios J; Marchesi A. (Comp.) (2001) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar, Madrid, Alianza.

⁸⁶ *Ibíd*; pp. 29-63.

La Psicología de la Educación como *disciplina aplicada* a la educación es la forma de concebir a la Psicología de la Educación que dominó los años 50 del pasado siglo, aunque continua disfrutando de una amplia aceptación. Los rasgos principales de esta visión son: **a)** El conocimiento psicológico es único que permite abordar de forma científica y racional las cuestiones educativas, **b)** El ámbito o campo (la educación) en el que se pretende aplicar ese conocimiento, **c)** Por tanto, a la Psicología de la Educación le compete seleccionar qué conocimientos del corpus general elaborado por la Psicología son relevantes para ser aplicados en el contexto educativo.

Como se puede observar, a la mitad del siglo XX la Psicología de la Educación no posee una identidad propia como disciplina, sino que se reduce simplemente a un campo de aplicación de la Psicología, subordinada así a la Psicología de donde emana. Su finalidad no es la de producir conocimientos nuevos o específicos, sino sencillamente escoger y aplicar aquellos de los que ya dispone la Psicología.

Por esta razón, a partir de los años 50, se trata de concebir a la Psicología de la Educación ya no como una aplicación directa de la Psicología, sino como una ***disciplina puente*** entre la Psicología y la Educación, es decir, que *se encuentra a medio camino entre la psicología y educación*. Esta concepción establece modificaciones sustanciales sobre la manera de entender las relaciones y el status entre la Psicología y la Psicología de la Educación:

- 1).** *Se reconoce a la Psicología de la Educación como una disciplina con entidad propia, cuya finalidad no solo es la aplicación de los conocimientos elaborados, sino a la generación de nuevos conocimientos.*
- 2).** *La relación entre la Psicología y la Psicología de la Educación ya no se considera unilateral (sólo de la Psicología a la Psicología de la Educación), sino recíprocas: la Psicología de la Educación, a partir de los fenómenos educativos, puede también contribuir a ampliar el conocimiento psicológico de los otros ámbitos.*
- 3).** *Como consecuencia de anterior, es necesario profundizar en las situaciones y prácticas propiamente educativas con mucho mayor detalle, teniendo en cuenta los problemas relevantes*

para ellas, más allá de los que se pueden seleccionar o designar como relevantes desde el conocimiento psicológico general.

Finalmente, lo único nuevo que la Psicología puede aplicar a la educación, es aspirar a producir estrategias o procedimientos de aplicación. Podemos afirmar entonces, que la utilidad de la Psicología educativa como ciencia aplicada a la educación, aparece cuando tenemos que enseñar, Filosofía por ejemplo y mostrar que las ideas no son de un color o tonalidad, que es necesario reconocer, valorar, criticar. Por tanto, una filosofía de la educación, así como una filosofía de la enseñanza, desde el ámbito de la psicología aplicada a la ciencia y a la enseñanza de la filosofía, permite conocer los factores que inciden en los procesos de adquisición de conocimiento. De esta manera, el docente ha experimentado una primera reflexión acerca de los componentes y características de la vida humana en términos psicológicos factores. Resulta de particular importancia entonces, que dicho conocimiento sirva para apoyar la reflexión filosófica y los procesos que inciden orientan y guían la formación de los estudiantes, estableciendo responsabilidades mutuas, balancea la información y la formación, coloca en el centro la enseñanza como construcción de docentes y alumnos.

2.2.2 La Psicología de la Educación como *disciplina puente*.

Hoy en día, según señalan Fenstermacher y Richardson⁸⁷, la Psicología de la educación muestra dos vertientes opuestas a la disciplina: la primera es contribuir al desarrollo del conocimiento psicológico a través del estudio de la educación; la segunda es favorecer a una mejor comprensión de la educación y a su desarrollo. La alternativa consiste en que la psicología de la educación despliegue sus instrumentos y técnicas en la búsqueda de mejores maneras de educar, o, por el contrario, continúe esforzándose por perfeccionar sus instrumentos y técnicas dentro de sus propios marcos psicológicos y así proponer a la educación cómo debe integrarse a

⁸⁷ Fenstermacher, G. D. and Richardson, V. (2005). "On making determinations of quality in teaching" in: *Teachers College Record*, Vol. 107, Nº 1: 188-213. Version electronica en: <http://www-personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF>. Consultado el 18 de diciembre de 2012. Los autores observan algunos intentos de dar cuenta del grado de sensibilidad de la enseñanza en relación con el aprendizaje. Los autores proponen un experimento mental para sostener la relativa autonomía de la enseñanza, aunque en su búsqueda de la calidad deben concluir que sólo se logra cuando la intervención docente ha sido, además de buena, exitosa. De hecho, los autores definen a la enseñanza exitosa como producto de la combinación de al menos cuatro variables: la voluntad y el esfuerzo del aprendiz, un entorno que apoye el aprendizaje y la enseñanza, la posibilidad concreta de enseñar y aprender y la buena docencia.

los nuevos conceptos y teorías generados. El riesgo latente está en caer en los extremos, por un lado, pensar sólo en la calidad de la educación, por el otro, sólo detenerse en el perfeccionamiento de los instrumentos. Actualmente podemos observar una preponderancia por la “instrumentalización” en la enseñanza y la aplicación de modelos educativos, descuidando los fines de la educación y la formación de los sujetos.

La Psicología de la Educación pasa a ocupar una posición intermedia entre lo psicológico y lo educativo, posición en la que radica, que la Psicología de la Educación ofrece respecto a la Psicología un objeto de estudio aplicado, práctico, más allá de las leyes generales obtenidas en un laboratorio. Por otro lado, la Psicología de la Educación aporta una metodología científica rigurosa y de probada eficiencia para estudiar los fenómenos y situaciones educativas, metodología que carecen de otras disciplinas de la educación. Por ello, *la Psicología de la Educación concebida como disciplina puente y de naturaleza aplicada*, posee una triple finalidad:

1. Contribuir teóricamente a la mejor comprensión de los procesos de cambio comportamental (*interacción de un organismo con su ambiente*) como resultado de la participación en situaciones educativas.
2. Diseñar modelos de intervención que optimicen dichos procesos.
3. Mejorar las prácticas educativas.

Para concluir, estas dos visiones, la *aplicacionista* (aplicación) y la de *interdependencia-interacción*, que apunta al contexto y complejidad de los procesos psicológicos, son al mismo tiempo una disciplina educativa, lo cual César Coll expresa así:

Creo que hoy en día, el papel de la Psicología de la educación en el marco de las ciencias de la educación está más equilibrado que en el pasado. Pienso que históricamente la psicología de la educación jugó un papel de protagonismo casi absoluto en la primera mitad del siglo XX, cuando prácticamente era el referente científico de la pedagogía y de la educación o se pretendía que fuera el referente científico único de la teoría y de la práctica educativa. Creo que afortunadamente esto ya pasó. Han surgido otras disciplinas en el ámbito de las ciencias de la educación que en un primer momento tuvieron que definirse, muchas de ellas, precisamente en contraposición o disputándole el

protagonismo a la psicología de la educación. Así, se llega a una fase en que la Psicología de la Educación fue cuestionada, justamente en su papel protagónico⁸⁸.

Por ello, los psicólogos educativos tienen un campo amplio de desarrollo, por un lado, alejarse de la idea que su papel se limita únicamente a seguir lo que está establecido, sino que es multidisciplinar y que posee “*entrada*” y “*salida*”, a saber, la interdisciplinariedad que no parte de la nada, sino de algo real y concreto: el fenómeno educativo. Por tanto, el desplazamiento de la Psicología de la educación orientada hacia las preocupaciones de la comunidad de los educadores, requiere cambios en los planteamientos que deben asumir los psicólogos de la educación. Algunos de los cambios que se plantean, refieren a no mirar el contexto educativo exclusivamente desde la Psicología, tales cambios son los siguientes⁸⁹:

- a). *Los temas en estudio deberán ser elegidos a partir de los problemas que presente la educación, sus entornos, problemáticas particulares y los involucrados.*
- b). *El planteamiento de los temas estudiados deberán adoptar una forma cercana a la práctica educativa y a las preocupaciones de los educadores.*
- c). *Las contribuciones de la Psicología educativa deberán ser valoradas por obtener un fin de mejora en la práctica educativa, y no ser valoradas como un fin en sí mismas.*
- d). *La Psicología de la educación deberá aceptar su aproximación a los fenómenos educativos de una forma más humilde, y no como si fuera la única en aportar y guiar la educación y sus prácticas educativas.*
- e). *Los psicólogos de la educación deberán utilizar su conocimiento para enriquecer el conocimiento práctico de los educadores, y no sustituirlo.*
- d). *Los psicólogos de la educación, tienen que asumir que la educación es una práctica social, lo que implica comportamientos ideológicos y morales, y por tanto su enfoque no es neutral, científico y disciplinado. Para esto, los psicólogos educacionales, deben formularse una serie de preguntas sobre la educación que equivalen a la naturaleza psicológica, como por ejemplo: ¿qué es una educación de calidad?, ¿cómo debe atender la educación a la diversidad de necesidades educativas de las personas?, ¿cuáles son los estilos de aprendizaje?, etc.*

La Psicología de la Educación como puente y de naturaleza aplicada, tiene como fin observar los procesos de cambio en la actividad de la educación y focaliza los procesos psicológicos en la educación; es decir, da cuenta de la participación en las actividades desde una perspectiva multidireccional: involucra a la escuela, a la familia, al trabajo. Por ello, decimos que

⁸⁸ Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (1). Versión electrónica en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>. Consultado el 22 de diciembre de 2012.

⁸⁹ Coll, César (2001). Capítulo 1. Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En César Coll, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (Comp.) Desarrollo Psicológico y Educación, Vol. II. Psicología de la educación escolar. Madrid, Alianza Editorial, pp.29 a 64.

la Psicología de la Educación es interdisciplinaria, como lo señala Coll, involucra un cúmulo de teorías y con éstas se aplican en contextos diversos.

La importancia de la Psicología de la educación se caracteriza entonces, por tener un amplio enfoque sobre el aprendizaje, considerando el que se produce en contextos formales e informales, entendiendo al alumno como persona en formación que no requiere aprender sólo conocimientos sino valores y usos sociales buscando promover su desarrollo global, no solo cognitivo sino social, emocional y moral, intentando comprender y explicar cambios en el comportamiento humano. Podemos decir entonces que la Psicología de la Educación tiene una triple finalidad o contempla tres objetivos fundamentales:

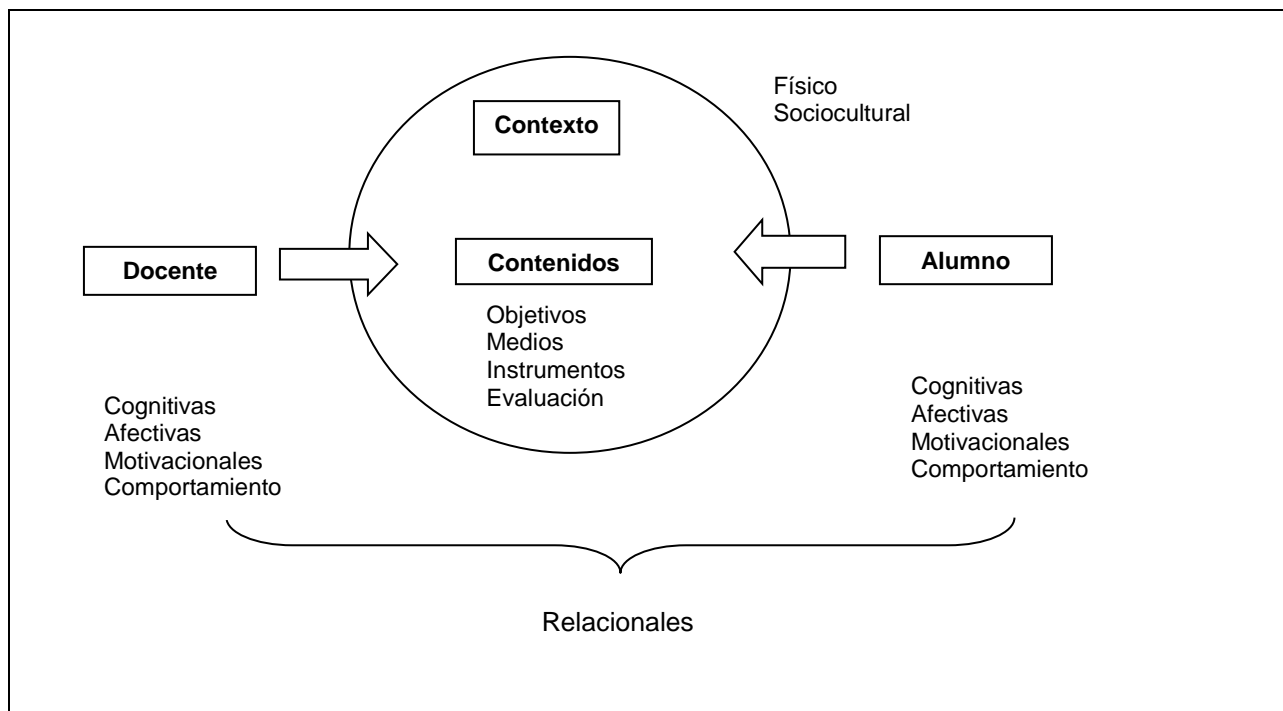
a). Estudia y analiza los procesos de cambio comportamental que se producen en las personas como consecuencia de su participación en situaciones o actividades educativas.

b). Es una disciplina que estudia los procesos de enseñanza–aprendizaje a fin de comprender y mejorar tales procesos; para ello aplica los métodos y las teorías de la psicología, los propios, así como los de otras disciplinas afines al campo educativo.

c). Se concentra en el estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación de los que derivan principios, modelos, teorías, procedimientos, métodos de instrucción e investigación.

A continuación representamos las implicaciones de la Psicología de la Educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde todos los elementos están integrados, es decir; los procesos de enseñanza y el aprendizaje están íntimamente relacionados que dan como resultado a la didáctica (información y formación).

La Psicología Educativa y el proceso Enseñanza – Aprendizaje⁹⁰.



2.3 El Proceso de enseñanza-aprendizaje: Principales modelos teóricos del aprendizaje.

Para Schunk aprendizaje tiene dos dimensiones fundamentales: “adquisición y modificación de conocimientos, habilidades estrategias, creencias, actitudes y conductas”⁹¹. Por otro lado, Robins señala que el aprendizaje es cualquier cambio de la conducta, relativamente permanente, que se presenta como consecuencia de una experiencia⁹². Kolb, por su parte, define el aprendizaje como “un estado duradero y estable que deriva de configuraciones consistentes de las transacciones entre el individuo y su medio ambiente”⁹³, el aprendizaje sería la adquisición de nuevos conocimientos a un grado de generar nuevas conductas.

Sin embargo, los docentes, en nuestra práctica cotidiana, observamos una realidad insoslayable; que aprender resulta para algunos algo sencillo y para otros algo difícil y complicado. A pesar de estos puntos de vista, nos podemos quedar simplemente con un concepto

⁹⁰ Esquema extraído de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima. Versión electrónica en: <http://www.slideshare.net/Lisethpatrik/psicologia-educativa-11654265>. Consultado el 12 de abril de 2012.

⁹¹ Schunk Dale, H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*, Pearson Educación, México, p. 2.

⁹² Robins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*, Pearson-Prentice Hall, México.

⁹³ Kolb, D., Rubin, I. y McIntyre, J. (1982). *Psicología de las organizaciones. Experiencias*, Madrid, Prentice Hall International, pp. 15-26.

de aprendizaje parcial como la de que unos son más inteligentes que otros. Pero ciertamente, el aprendizaje es algo más complejo pues nos presenta problemas como los siguientes: la conducta como consecuencia del aprendizaje (innatas y sensorial), la modificación de la conducta, el carácter adaptativo, la modificación de lo aprendido, la influencia de la genética y del entorno. Por ello, las propuestas en torno al aprendizaje se presentan como un abanico de propuestas y teorías, donde cada una presenta una perspectiva del fenómeno del aprendizaje y su estructura. A continuación presentamos las principales teorías sobre el aprendizaje, en general se considera que el aprendizaje es importante y que subyace en ellas una serie de experiencias internas y externas. Comencemos con una pregunta central: *¿qué es aprender?* Y con ello construir una definición de aprendizaje.

2.3.1 Concepto de aprendizaje.

Hay que advertir que no existe una sola definición de aprendizaje. La mayoría de los autores e investigadores sobre la educación, distan sobre la naturaleza del aprendizaje. Sin embargo, hay una definición que resulta más general y comprensible en donde existe un acuerdo común y que al mismo tiempo sirve como punto de partida: Aprender manifiesta la forma en como los sujetos responden a su medio ambiente, a los estímulos, a los contextos emocionales y físicos, para entender nueva información. De este modo, es preciso tener presente que la revolución Psicopedagógica contemporánea consiste en un cambio de paradigma, es decir; la preponderancia de los procesos de aprendizaje por encima de los procesos de enseñanza, el *sujeto que aprende* como centro de los procesos de aprendizaje y el surgimiento y adopción de nuevos paradigmas como: aprender a conocer o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir, como guía y camino para superar las desigualdades económicas y sociales.⁹⁴

Sin embargo, a pesar de ello; *¿qué es aprender, qué es aprendizaje y cómo puede facilitarse?* Aquí señalaré algunas consideraciones que llamaron mi atención sobre este asunto al revisar un texto sobre Estrategias de enseñanza-aprendizaje, a saber; el texto da cuenta de que aprender no es un hecho unívoco y aislado, sino que depende de los *sujetos* y los *contextos*⁹⁵. Así,

⁹⁴ Delors, Jacques, *et.al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*; Santillana, Madrid. Ediciones UNESCO.

⁹⁵ Díaz Bordenave, J. Martins, Pereira, A. (1982). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Orientaciones didácticas, San José de Costa Rica; Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.

el problema del médico es lograr que los pacientes se curen, el problema del carpintero es cómo trabajar la madera y el problema del docente es que los alumnos aprendan. Pongamos, a manera de ejemplo; algunos casos, observados en clase y en la práctica docente cotidiana, que muestran un análisis sobre las formas de aprendizaje y, que al mismo tiempo, contribuyan a una mayor comprensión sobre el proceso de aprendizaje.

En primer lugar está el caso de Moisés Cervantes, quien debe aprender durante el curso a proyectar y diseñar estructuras y espacios para el entorno humano, es decir, edificios y casas. Además de las clases que toma Moisés, realiza la lectura de textos, consulta e investiga libros sobre arquitectura y diseño, se familiariza con los instrumentos e intenta el desafío y fracasa. Sin embargo, repite la operación y con ayuda de su profesor, intenta el diseño y por fin tiene éxito. Repite varias veces la operación y Moisés logra construir su primera obra.

Por otro lado, la alumna Andrea Martínez, sin estudios ni conocimientos de arquitectura, trabajaba en una obra como auxiliar donde únicamente observa cómo diseñaban y construían edificios, familiarizada con las técnicas e instrumentos logró hacer su propio diseño y sucesivamente se dedicó a este oficio.

El alumno Rodrigo Martínez vive en un ambiente de constructores con mucha experiencia, sin embargo, su mayor dificultad es el vocabulario y los conceptos técnicos, con la ayuda de su profesor; se dedicó a familiarizarse con el lenguaje y comprendió que su acervo se incrementaba, lo que le estimulaba a seguir aprendiendo para dominar los conceptos y el lenguaje técnico de la arquitectura y el diseño.

Como parte de una investigación sobre la Arquitectura, la alumna Judith Navarrete desea realizar una caracterización de la Teoría de la Arquitectura, cuya función es analizar, comprender, comparar describir teorías y estudiar las características de las obras arquitectónicas. Ha leído textos y ha escuchado a su profesor, por ello; familiarizada con el tema, realiza las diferencias y semejanzas sobre el tema.

Finalmente, Marlenne Calderón; está concentrada en aprender matemáticas especializadas, de este modo ha revisado libros especializados, revistas científicas, revisó notas tomadas en clase, realizó prototipos y modelos sobre diseño y construcción, las comparó, discutió con otros compañeros sobre ideas y ciertas dudas. Finalmente comprendió que había logrado entender las particularidades de la arquitectura y se dio por satisfecha por lo retenido de memoria.

Partiendo de las experiencias de aprendizaje, tales como las de Moisés, Rodrigo, Andrea, Judith y Marlenne, puede concluirse que en el aprendizaje concurren elementos y procesos que a continuación se exponen:

a). El alumno o el aprendiz siente la *necesidad* de aprender y de resolver un problema, sea por motivación espontánea (curiosidad), sea por inducción por otros (Profesor, contexto, evaluación). El problema puede ser dominar una operación (construcción y diseño), una técnica, adquirir conceptos o vocabulario, o entender una cuestión teórica. En este caso la persona tiene una necesidad y un objetivo.

b). El alumno o el aprendiz frente a un problema, puede presentarse como una *barrera* para lograr el objetivo, la persona se *prepara*, estudia, lee, investiga, consulta y pregunta, examina instrumentos.

c). Los alumnos asumen actitudes o tentativas de acción, ensayan, repiten acciones u operaciones, comparan teorías, contrastan resultados.

d). Los alumnos o el aprendiz comprueban el éxito y el fracaso de su acción. Si tienen éxito repiten la operación, de lo contrario; cambian la operación y buscan nuevas alternativas. En este sentido, conocer los resultados del aprendizaje es importante para avanzar o detenerse. Es importante la repetición de las acciones exitosas para su fijación y retención. La recompensa es el éxito es comprobar que se aprende, que se conoce algo nuevo (como las matemáticas especializadas). Muchas veces la recompensa viene de los docentes: ¡bien hecho, muy bien!

e). Existen diversos objetos de aprendizaje, en el caso de Moisés y Andrea desea aprender las técnicas construcción y diseño de espacios y edificios. Rodrigo Martínez dominó los

conocimientos teóricos de la arquitectura porque aprendió el significado de conceptos y de las palabras técnicas. Judith Navarrete desea conocer las relaciones y comparaciones entre teorías sobre la arquitectura de forma abstracta y Marlenne pretende aprender el tema de la arquitectura de manera formal y lógica.

f). No podemos soslayar los conocimientos previos, por ejemplo, Moisés no hubiera logrado realizar su primera construcción si previamente no hubiera adquirido conocimientos de los instrumentos y medios necesarios para lograr su objetivo. Marlenne no hubiera entendido los conceptos matemáticos en la arquitectura sin conocer conceptos y principios relacionados. Maribel no hubiera podido comparar y realizar diferencias entre las teorías si antes no hubiera comprendido lo que es una teoría y lo que sustentan las teorías. El factor más importante para el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe.

g). Puede también observarse que en el proceso de aprendizaje y en los cambios cognoscitivos, suceden también procesos emocionales: sentimientos de curiosidad, tensión, fracaso, éxito, reto, estética, impaciencia, obstinación, acompañamiento, entendimiento, comprensión.

h). En este mismo sentido, el aprendizaje es un proceso integrado, en el que toda persona moviliza de manera orgánica, pone en juego las capacidades intelectuales, físicas y musculares. En otras palabras, el aprendizaje es un proceso cualitativo, donde la persona queda mejor preparada para nuevos conocimientos. No se trata de la cantidad de conocimientos, de un aumento cualitativo, sino de la cualidad de los conocimientos que apuntan a la transformación de la estructura intelectual y emocional de las personas.

A partir de estas cuestiones sobre el aprendizaje y el hecho mismo de aprender, se desprenden varias cuestiones. La experiencia de aprendizaje radica en que los sujetos se vuelven capaces de hacer algo distinto a lo que hacían anteriormente y con ello, el desarrollo de nuevas acciones o la modificación de las actuales. Es decir, el aprendizaje no es algo que observemos directamente, sino que lo que observamos son las nuevas conductas de los sujetos: expresiones verbales, actitudes, motivaciones, modos de pensar, sentir y actuar. Por otro lado el aprendizaje es perdurable, la conducta no se restringe a un momento, a un instante. Finalmente el aprendizaje

es posible por las prácticas u otras formas de experiencia, vale decir que este último punto mantiene una discusión amplia porque se asocia la herencia y maduración con aprendizaje, situación que no abordaremos en este apartado, sino que sólo nos restringiremos a la Teoría para buscar y presentar una explicación aproximada sobre estos procesos subjetivos de cómo aprehender la realidad y de las estrategias de interacción y actuación sobre ella⁹⁶.

Es así que, los *procesos de enseñanza-aprendizaje son el centro de la investigación y ocupación de los paradigmas o teorías del aprendizaje*, las cuales ofrecen una explicación de los procesos, sin embargo, no existe una visión u opinión definitiva de las propuestas. En el ambiente académico aún está presente la consideración mecánica, simplista y jerárquica de la traslación del conocimiento. Las teorías del aprendizaje se muestran como las respuestas aunque muchos consideran un “espejismo” sobre la interpretación y la actuación de las acciones docentes.

Por todo ello, el paradigma conductual está siendo sustituido en las Reformas Educativas actuales por el paradigma socio-cognitivo, propio de la Revolución del Conocimiento, que posee un mayor poder explicador de la educación y los fenómenos del aprendizaje, en el marco de sociedades humanistas, democráticas y culturalmente plurales.

A continuación es analizado más detalladamente el proceso de aprendizaje, desde el punto de vista de algunos estudiosos que lo examinaron teóricamente. En este sentido, daremos a conocer y ofreceremos una revisión tripartita del papel de las Teorías, a saber; el *primero* analiza las teorías del aprendizaje y las implicaciones didácticas. El *segundo* tiene que ver con la utilización racional de las teorías del aprendizaje en la elaboración de la teoría y prácticas didácticas. El *tercero* aborda sobre las características y naturaleza del aprendizaje en el aula y en la escuela y como el aprendizaje relevante supone la construcción del conocimiento vulgar.

La didáctica como ciencia, como arte y como praxis, necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje, no para marcar un camino dado o definitivo, sino para orientar las decisiones y acciones en la experiencia del aprendizaje. ¿Cómo definir el aprendizaje desde el punto de vista de los paradigmas Psicopedagógicos contemporáneo? Siguiendo esta pregunta y

⁹⁶ Op. cit. Schunk Dale, H; pp.2-4.

con lo antes mencionado sobre el aprendizaje, concluimos que el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de conocimiento donde el sujeto pone en juego su capacidad cognoscitiva interna y así aprende. Por ello, lo importante es que el aprendizaje y los aprendizajes se incorporen a la experiencia vital de los estudiantes, es decir, que *aprendan a aprender* como una experiencia permanente de aprendizaje. En consecuencia, hoy en día; el papel de los docentes cobra vital importancia como el diseñador de los métodos de aprendizaje, sin caer en la concepción del “experto”; sino como aquel que acompaña y aprende al mismo tiempo con sus estudiantes. Finalmente, el docente deberá estar familiarizado con los paradigmas Psicopedagógicos, los contextos, los problemas, la diversidad y pluralidad de los contextos de la enseñanza y aprendizaje, advierten que no es suficiente la transmisión de los conocimientos, sino enseñar la capacidad de aprender en tiempos de cambio y transformaciones socioculturales, tecnológicos y expansión del conocimiento.

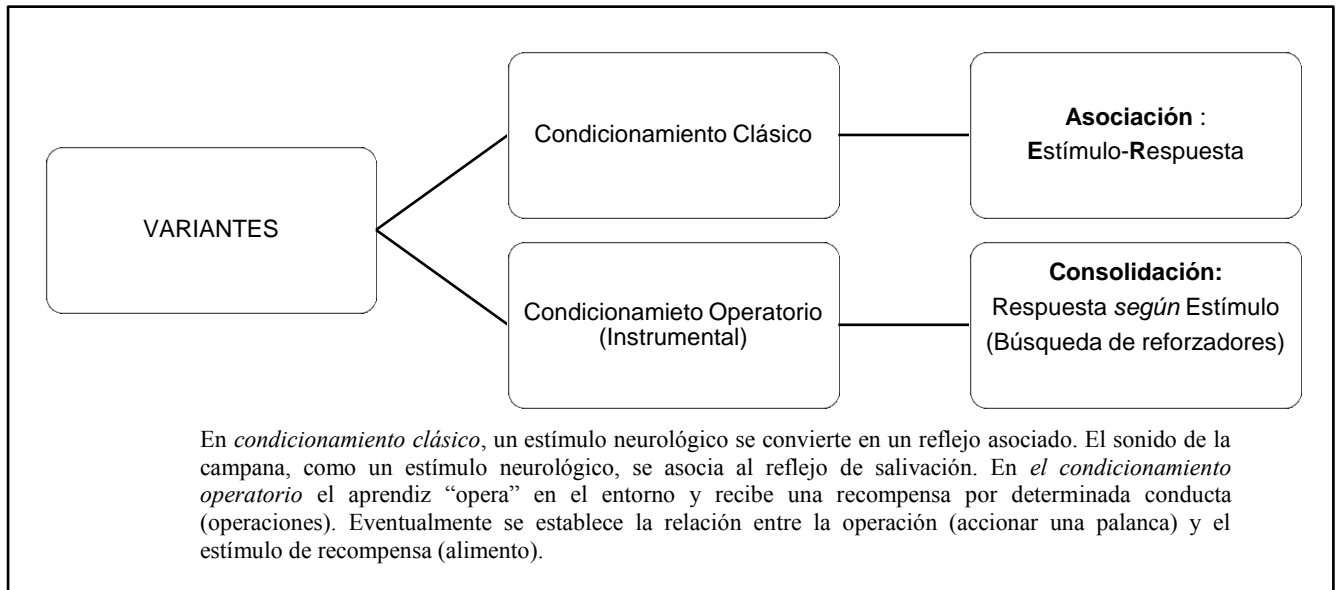
A continuación, se exponen las características fundamentales de las teorías de aprendizaje más significativas y las derivaciones didácticas de su propuesta, intentando esclarecer las virtudes pedagógicas de sus presupuestos. Las teorías del aprendizaje están agrupadas en dos grupos, la primera, *las Teorías asociacionistas de condicionamientos E – R* (Estímulo-Respuesta) y, la segunda; *las Teorías mediacionales*.

2.3.2 Teorías asociacionistas de condicionamiento: *Derivaciones pedagógicas y didácticas.*

Hemos de señalar que estas teorías también son llamadas como tecnológicas, clásicas, positivistas, sistemas cerrados del paradigma conductista propio de la Revolución Industrial, se centra en *conductas observables, medibles y cuantificables*. Se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática. Surge a principios del siglo XX y en su desarrollo se distinguen dos diferenciadas épocas: el conductismo clásico y el neoconductismo. Por su parte, el **conductismo clásico** (1910 – 1930) se distinguen dos corrientes: el **condicionamiento clásico** (Pavlov) y el **condicionamiento instrumental** (Skinner). El siguiente esquema muestra esta distinción:

Esquema 1⁹⁷.

Teorías asociacionistas de condicionamiento



Para las Teorías conductistas, lo relevante en el aprendizaje es el cambio en la conducta observable y medible de un sujeto, cómo éste actúa ante una situación particular. La conciencia, que no se ve, es considerada como “caja negra” en el sentido de que la respuesta a estímulos se puede observar cuantitativamente ignorando la posibilidad de conocer el proceso que se da en el interior de la mente. En la relación de aprendizaje sujeto - objeto, centran la atención en la experiencia como objeto, y en instancias puramente psicológicas como la percepción, la asociación y el hábito como generadoras de respuestas del sujeto. No están interesados particularmente en los procesos internos del sujeto debido a que postulan la “objetividad”, en el sentido que solo es posible hacer estudios de lo observable.

Todas estas ideas, llegan a la educación y al currículum desde el campo de la Psicología y de las organizaciones; la Escuela Clásica, centrada en contenidos como formas de saber constituye un terreno abonado para la aplicación y desarrollo del conductismo. De numerosos autores aparecen distintas críticas a este paradigma, como las de Gimeno y Eisner⁹⁸. Para nosotros, las principales limitaciones del paradigma conductual aplicado a la educación pueden resumirse en las siguientes:

⁹⁷ El esquema 1 es el resultado de las clases de *Psicopedagogía de la enseñanza y el aprendizaje*, impartida por la Dra. Martha Diana Bosco, en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-UNAM), 2010.

⁹⁸ Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid, Morata.

a). Reduccionismo: reduce la conducta humana sólo a lo observable, dejando fuera los comportamientos más propios del ser humano, b) Existe una visión pasiva del sujeto porque existe una realidad que lo controla y manipula desde el exterior, c) Es simplista porque explica sólo algunos aspectos del aprendizaje, sin atender a la totalidad, d) La enseñanza escolar es una “copia” del modelo oficial y de los programas oficiales, el currículum es cerrado y la práctica educativa es limitada en la práctica.

2.3.3 Las Teorías Mediacionales (Corriente cognitiva): *Derivaciones pedagógicas y didácticas.*

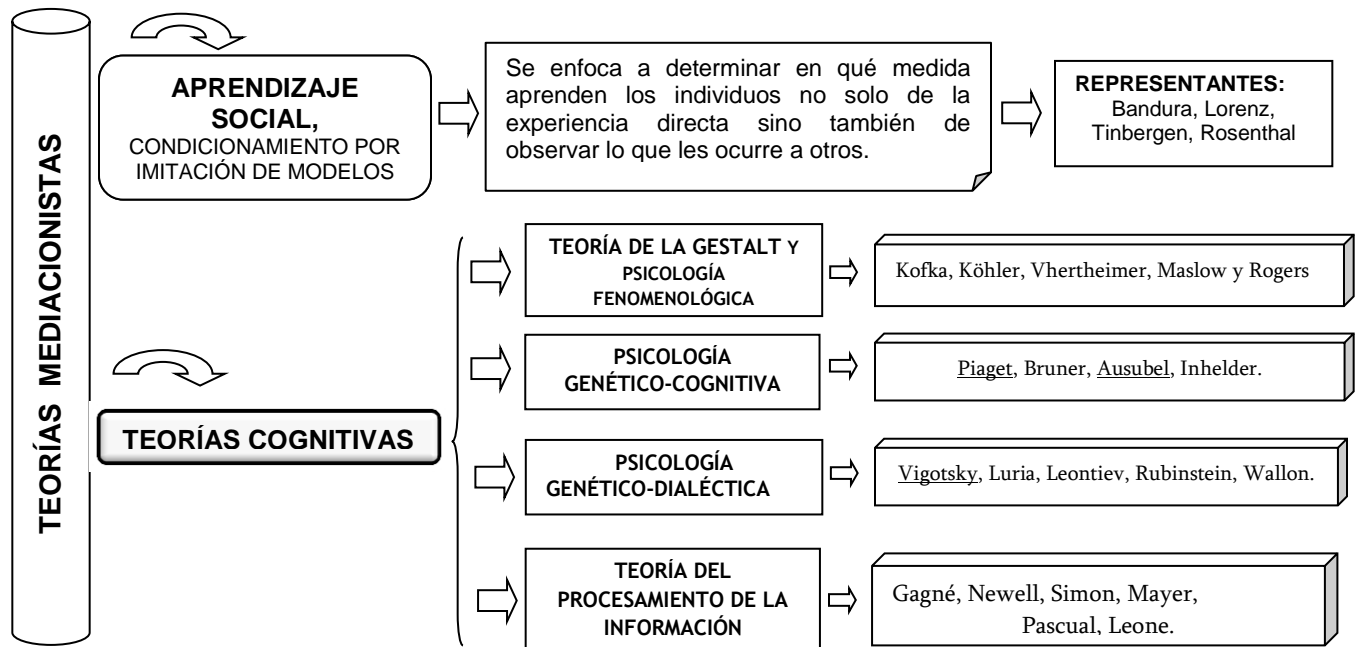
Es conocido que el modelo conductual o paradigma conductual del aprendizaje, están siendo modificados por las Reformas Educativas para asumir el paradigma socio-cognitivo, como consecuencia de las transformaciones del conocimiento en la era de la globalización de los sistemas educativos.

De este modo, en los años setenta, investigadores y teóricos se dedicaron a buscar un nuevo paradigma alternativo: el *enfoque cognitivo*. Este paradigma ofrece una *nueva visión* del ser humano, al considerarlo como un organismo que realiza una actividad realizada estrictamente en el procesamiento de la información, es decir, consideran la inteligencia como potencia capaz de procesar-estructurar la información. Las teorías mediacionales reconocen el *aprendizaje* como un proceso de comprensión creciente de relaciones, en el que las condiciones externas actúan mediadas por estructuras o esquemas internos del individuo; es decir; el aprendizaje depende de la relación con el entorno en que vivimos y asimismo de nuestra relación con las demás personas. Admite la importancia de como *las personas aprenden* porque organizan, evalúan, clasifican, filtran, codifican la información como un proceso de construcción y la manera en como estas herramientas o esquemas mentales son utilizadas para acceder e interpretar la realidad. Con ello, cada individuo tendrá su propio mapa del mundo, sus propios esquemas de representación e interacciones con la realidad y que modifican en relación de las vivencias y experiencias que va construyendo de manera cotidiana.

Las teorías *mediacionales* se engloban dentro de la corriente cognitiva. Las más importantes y significativas diferencias entre ellas, señalaremos sus principales coincidencias: a). La importancia de las

variables internas, b). La consideración de la conducta como totalidad y, c).La supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna. Dentro de las teorías mediacionales pueden distinguirse múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores. A continuación exponemos las aportaciones didácticas de cada una de ellas:

Esquema 2⁹⁹.



2.3.4 Aprendizaje Social: Imitación de modelos.

Sus principales representantes son Bandura, Lorenz, Tinbergen y Rosenthal. El aprendizaje por imitación de Bandura, que afirma que la imitación de modelos se produce a través de la información y que el modelado es fundamental en la enseñanza. En este sentido, el aprendizaje se da en una situación social y sucede al menos con la participación de dos personas. La primera persona funciona como modelo, es decir, es quien realiza o ejecuta la acción, mientras que la segunda persona es quien realiza la observación de la conducta y en dicha observación se tiene como resultado el aprendizaje.

A diferencia del aprendizaje por condicionamiento, el que aprende no recibe el refuerzo, sino que el que aprende lo hace imitando la conducta del modelo. El psicólogo más

⁹⁹ El esquema 2 es el resultado de las clases de *Psicopedagogía de la enseñanza y el aprendizaje*, impartida por la Dra. Martha Diana Bosco, en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-UNAM), 2010.

representativo de esta Teoría es Albert Bandura¹⁰⁰, quien afirma la necesidad de representaciones mentales para comprender la imitación, en particular en la fase de adquirir la conducta. En este sentido, el aprendizaje abre las posibilidades para que el aprendiz participe de manera activa en su aprendizaje y que las personas aprenden en un contexto social más complejo que el simple condicionamiento. Establece diferencias entre aprendizaje directo e indirecto, la fuerza del aprendizaje por observación, el papel de los modelos, procesos del modelado (atención, retención, reproducción motriz, motivación) y mecanismos reguladores del aprendizaje.

Dentro de la línea cognitiva presentamos a las siguientes corrientes:

2.3.5 La Teoría de la Gestalt y Psicología Fenomenológica:

Sus representantes son Kofka, Köhler, Vhertheimer, Maslow y Rogers. Esta corriente surgió a finales del XIX. *Gestalt* es una palabra alemana que significa forma o contorno. Podemos decir que es una teoría del “todo”, es decir, el “*todo es diferente de la suma de las partes*” (Köhler). Por ello nos explica el cómo se percibe en la mente los objetos conocidos en la vida, define el proceso mediante el cual el individuo trata de llevar a un todo a algo completo y no dividir ese todo en pedazos iguales ya que buena parte del aprendizaje humano es global y subjetivo.

La teoría de la Gestalt, afirma que el hombre tiene una inquietud permanente y que es encontrar equilibrio a su entorno y “en su búsqueda de coherencia y de dominio, el hombre da sentido a lo que tiene, o más bien, a lo mucho que podría tener. Una Gestalt es un conjunto **significante**, no necesariamente por el mismo, sino más bien para sí mismo”.¹⁰¹

La teoría Gestáltica es una de las teorías más relevantes para la comunicación visual. Otra forma de denominar esta teoría es Psicología de la forma, en la cual se afirma que “las cosas de nuestro ambiente, tal y como ella son, han sido situadas en él por la naturaleza o por la mano del

¹⁰⁰ Los puntos de vista sobre el aprendizaje social y el modelamiento fueron representados en su libro: Bandura, A. y Walters, R. H. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza. Otros texto son: Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa. Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*, Barcelona. Martínez Roca.

¹⁰¹ Ginger, Serge, Anne Ginger (1993). *La Gestalt: una terapia de contacto*. México, El Manual Moderno.

hombre”.¹⁰² Las que son situadas por el hombre tiene formas muy definidas y poseen un matiz cromático gracias a lo cual se pueden diferenciar de otras cosas. “la psicología de la forma admite que el organismo reacciona a una constelación estimulativa dada como un proceso total. La mente humana es una suma de partes que se asocia. Su objeto de estudio es la conciencia como una estructura compuesta por partes separadas formadas a partir de las asociaciones¹⁰³ .

2.3.6 Psicología Genético-Cognitiva.

Siendo sus representantes Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder. La teoría de **Piaget**, que señala diversas etapas del desarrollo intelectual, insiste en que el aprendizaje es una consecuencia de la *maduración* y, así, primero es la maduración (cuyo componente fundamental es neurofisiológico) y luego el aprendizaje. Por otro lado, señalan que el aprendiz es el protagonista del aprendizaje, y para quienes aprender es: **a) Modificar los conceptos previos, b) Integrar los conceptos nuevos aprendidos en los que ya se poseen, surgiendo así el conflicto cognitivo y c) Contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos.**

Ausubel plantea que el *Aprendizaje significativo*: Puede relacionarse de un modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Es más duradero, facilita nuevos aprendizajes relacionados y produce cambios profundos que perduran más allá del olvido de detalles. El aprendizaje significativo¹⁰⁴: el aprendiz aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende y este sentido se da: a) *Al partir de los esquemas previos*, b) *Al partir de la experiencia previa*, c) *Al relacionar adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos.*

El aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner: implica una visión inductiva del aprendizaje, respetando la estructura del aprendizaje del aprendiz con estas tres etapas: a) *Enactiva*: se construye por la acción desde la percepción, b) *Icónica*: aprendizaje desde la representación mental y c) *Simbólica*: manejo de símbolos y conceptos.

En este tipo de aprendizaje el individuo tiene gran participación. El docente no establece procesos acabados, su actividad consiste en darles a conocer una meta que ha de ser alcanzada y

¹⁰² Katz, David (1945). *Psicología de la forma*, España, Espasa-Calpe, p.28.

¹⁰³ Ídem. p.54.

¹⁰⁴ Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*, México, Trillas.

sirve de mediador y guía para que los estudiantes sigan el camino y logren recorrer los procesos para lograr los objetivos¹⁰⁵.

2.3.7 Psicología Genético-Dialéctica: (Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon).

El aprendizaje es el proceso de internalización de la cultura, y en cada individuo da significado a lo que percibe en función de su propia posibilidad de significación y a la vez, incorpora nuevas significaciones. La internalización se produce a través de una actividad que implica la reconstrucción y resignificación del universo cultural. Este es un proceso interactivo, en el que la acción parte del sujeto, pero a la vez, está determinada por el mundo exterior.

Por ello, Vygotsky¹⁰⁶ considera que el *medio social* es crucial para el aprendizaje, es decir, la integración de dos factores fundamentales: *social* y *personal*. afirma rotundamente que la fuerza y el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por la *socialización contextualizada* (dimensión socio-cultural). Así, la interacción del sujeto con su entorno favorece el aprendizaje significativo individual porque facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizada. Y desde esta doble perspectiva surge el interés y la motivación, lo que facilita la creación de actitudes y valores, capacidades y destrezas.

El paradigma sociocognitivo se ocupa de cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor, mientras el paradigma socio-cultural se centra en el ambiente y las características del aula, del centro, del entorno; con el objetivo de estructurar de una manera significativa los contenidos, el paradigma cognitivo pretende dar sentido y significado a los conceptos mediante la elaboración de mapas, redes conceptuales y esquemas, mientras el paradigma socio-cultural, por su parte, busca estructurar significativamente la experiencia facilitando el aprendizaje compartido; el paradigma cognitivo se centra especialmente en los procesos del aprendiz, mientras el paradigma socio-cultural, sin embargo, lo hace en la interacción de éste con el grupo y el contexto.

¹⁰⁵ Entre los textos de Bruner se encuentran: Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial. Bruner, J. (1991). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Alianza Editorial. Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid, Narcea.

¹⁰⁶ Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Como conclusión, podemos afirmar que ambos paradigmas se entremezclan y se complementan en este trabajo, en el que partimos de la integración de los paradigmas cognitivo y sociocultural, por considerar que los aprendices, como protagonistas de su aprendizaje, necesitan un escenario o escenarios para aprender. El “*qué aprende*” (contenidos) lo subordinamos al “*para qué aprende*” (objetivos: capacidades-valores socializados) y al “*cómo aprende*” (procesos individuales de aprendizaje: capacidades y valores individualizados).

Así, la Teoría de la Psicología Dialéctica se basa en el materialismo dialéctico, como postura filosófica. Considera al aprendizaje como un proceso socio-cultural-histórico. Ofrecemos las ideas más relevantes:

1. *El aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo.* Las adquisiciones en el contexto socio-cultural-histórico promueven nuevos niveles de desarrollo del individuo.
2. *Relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo.* El aprendizaje estimula el desarrollo (versus Piaget).
3. *El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial que estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas.* Esto es, que todo aprendizaje tiene un primer momento **intersubjetivo** (relación con el otro) que promueve un segundo momento **intrasubjetivo** (proceso interno).

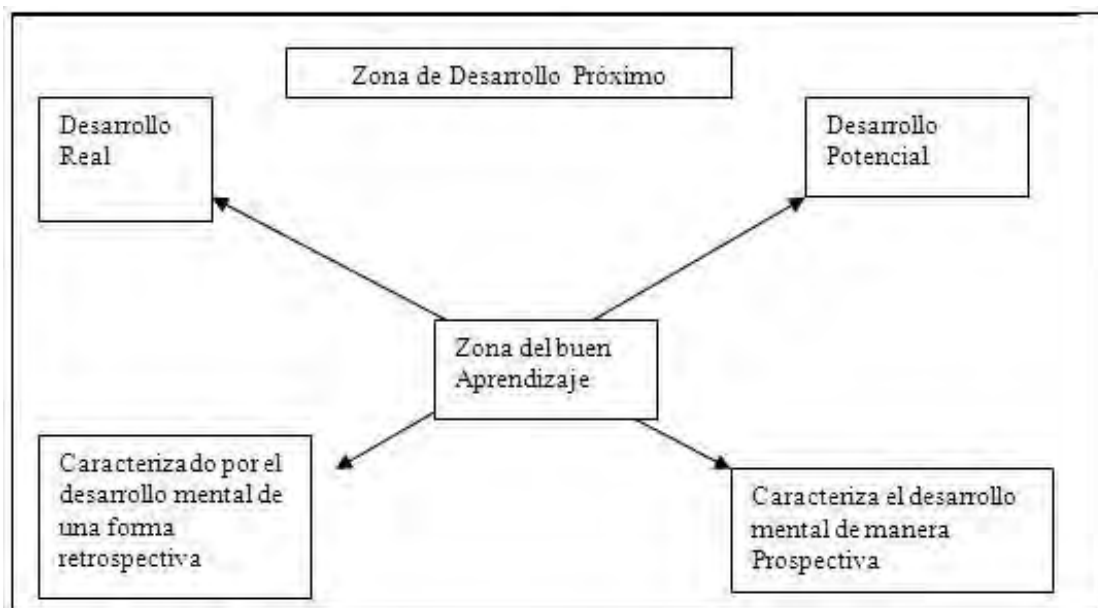
El concepto de *Zona de desarrollo Próximo* o *Potencial* (ZDP) representa un área en donde la *interacción con el otro* (acción autorizada) posibilita al individuo el tránsito hacia el desarrollo de sus potencialidades a partir de un proceso de aprendizaje. En lo escolar estos fundamentos sostienen los intercambios grupales entre pares y la intervención pedagógica como generadora de procesos internos.

La maduración, por sí sola, no es capaz de producir funciones psicológicas que implican el empleo de signos y símbolos. Éstos son el resultado de una interacción social y ello supone necesariamente la presencia de los demás. El desarrollo de las conductas superiores consiste propiamente en la incorporación e internalización de las pautas y herramientas sociales.

En este sentido, la **inteligencia**, para Vigotsky, se convierte en un **producto social**. Las personas que rodean al niño no son sujetos pasivos en su desarrollo. Al conjunto de actividades

que el niño es capaz de realizar con la colaboración y la ayuda de las personas que le rodean se denomina “desarrollo potencial”. Vigotsky, de una manera más concreta, lo denomina “zona de desarrollo próximo” o “zona de desarrollo potencial” (ZDP).

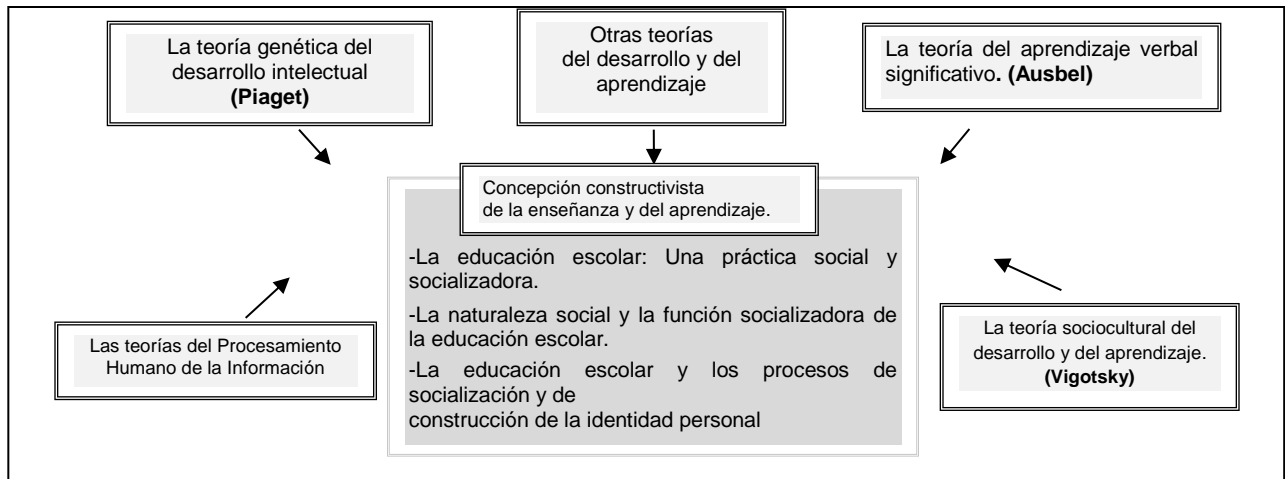
Asimismo, si la zona de desarrollo potencial es producto, como decíamos, del aprendizaje social, y es debido a los estímulos sociales del ambiente donde vive el niño, la “zona de desarrollo real” (ZDR) es el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, sin la guía y ayuda de otras personas. Los conceptos ZDP y ZDR, como decíamos en el anterior capítulo, están íntimamente relacionados con los de “competencia” y “ejecución”, respectivamente. El nivel de desarrollo real indica lo ya alcanzado por el niño, mientras que el nivel de desarrollo potencial supone las posibilidades a conseguir por el sujeto con la ayuda de los demás.



Finalmente, en aras de delimitar el constructivismo, cuando nos referimos a esta teoría o paradigma, no lo hacemos en un solo sentido ni mucho menos en una sola dirección¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Una explicación profunda de las diversas corrientes psicológicas que convergen en la postura constructivista (de sus convergencias y contrapuntos, de los riesgos epistemológicos y educativos de su integración) escapa a las intenciones de esta obra, pero el lector interesado puede realizarla a través de otras lecturas. Se recomienda las lecturas de: Aguilar, J. (1982). “El enfoque cognoscitivo contemporáneo: alcances y perspectivas”. Enseñanza e investigación en Psicología, 8(2), 171-187, julio-diciembre. Castorina, J.A. (1993-1994).”Los problemas de una teoría del aprendizaje: Una discusión crítica de la tradición psicogenética”. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 2(1),1-16, invierno. Rodrigo, M.J. Y Arnay, J. (comps).(1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós. Coll, C, Mauri, Onrubia y Zabala(1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

Enfoques constructivistas en educación¹⁰⁸



*Enfoques constructivistas en educación (Coll 1996).

2.3.8 Teoría del Procesamiento de la Información: (Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual, Leone).

Este modelo considera al hombre como un procesador de información que recibe información, la elabora y actúa de acuerdo con ella, esto significa que mediante un complejo sistema la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. Es una perspectiva cognitiva que implica la primacía de procesos internos, mediadores entre el estímulo y la respuesta superando claramente la visión de “caja negra” sostenida por los enfoques conductistas. Establece tres elementos estructurales del aprendizaje: **registro sensitivo, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo** y cuatro categorías de operaciones en el procesamiento de la información: **atención, codificación, almacenamiento y recuperación.**

La teoría de la instrucción del educador estadounidense Robert Gagné¹⁰⁹ desarrolló una teoría jerarquizada que postula cómo algunos tipos de aprendizaje son requisitos previos de otros

¹⁰⁸ Coll sostiene que la postura constructivista en educación se alimenta de las aportaciones de la diversas corrientes psicológicas: Piaget, Ausubel, Vigotsky y de algunas teorías instruccionales. Al mismo tiempo, comparten el principio de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, el alumno es responsable de su propio procesos de aprendizaje y la función del docente es la de mediar y guiar las actividades al contexto sociocultural. Se puede consultar: Coll, C. (1996). **Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica.** Anuario de Psicología (69), Universidad de Barcelona, p. 168. Versión electrónica en: http://www.academia.edu/1062321/Constructivismo_y_educacion_escolar_ni_hablamos_siempre_de_lo_mismo_ni_lo_hacemos_siempre_desde_la_misma_perspectiva_epistemologica. Consultada el día 15 de enero de 2013. Coll, C, Mauri, Onrubia y Zabala(1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Grao.

¹⁰⁹ Algunas obras de autor: Gagné, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*, Madrid, Aguilar. Gagné, R. M.; Briggs, L. J. (1976). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*, México, Trillas. Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*, México, Diana. Gagné, R. M. (1993). *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*, México, McGraw-Hill Interamericana.

más complejos, y sus investigaciones han sido aplicadas con éxito para determinar estas secuencias en el aprendizaje. Por ello, las diversas teorías del aprendizaje ayudan a los psicólogos a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano. La teoría del procesamiento de la información se emplea a su vez para comprender cómo se resuelven problemas utilizando analogías y metáforas.

Finalmente queremos dejar en claro en este apartado que aprender no es lo mismo que enseñar, ya que aprender es un proceso que ocurre en el alumno y del cual el agente es responsable. La utilidad más importante de este mismo apartado sea la necesidad de que el profesor, el docente comprenda adecuadamente el proceso de aprendizaje para que, al enseñar, se desempeñe y facilite el aprendizaje al máximo. La cognición entraña procesos de adquisición, transformación, organización, retención, recuperación y uso de la información. Activamente, el sujeto extrae información del entorno, que procesa y usa en la adquisición de nuevos conocimientos y en la acción. La psicología cognitiva constituye, pues, una teoría general acerca de la forma en que se procesa la información, se adquiere el conocimiento y se utiliza. Las teorías específicas sobre los procesos de atención, percepción, memoria, solución de problemas, toma de decisiones, lenguaje, que componen su contenido, responden a las mismas bases metódicas y epistémicas, supuestos, principios o proposiciones generales.

2.4 La enseñanza, la docencia y la mediación docente.

La idea central de este apartado es plantear la posible convivencia de la teoría con la práctica, como una manera de interpretar que el hecho de enseñar responde a una forma planeada a las exigencias del proceso de aprender. En este sentido, el docente se convierte en “mediador” entre los significados y los alumnos y, gracias a esta mediación, el docente acompaña al alumno en el aprendizaje y ya no a centrarse excesivamente en el asunto de qué va a enseñar o la preocupación en las técnicas didácticas e instrumentalización para la enseñanza¹¹⁰. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe considerarse como el resultado de la relación que guarda el

¹¹⁰ En este sentido, enseñar- como lo indica Michael Sait-Onger-, no es una actividad fácil, implica la búsqueda de métodos, instrumentos, planeación, que ayuden eficazmente al alumno. El papel del docente es decisivo para la enseñanza porque su labor no es simplemente dar clase, explicar una lección o transmitir los contenidos de un programa. El docente es un facilitador, mediador, compañero en el proceso de aprendizaje: Sait-Onger, M. (2000). *Yo explico pero...ELLOS ¿aprenden?* México, SEP/FCE Ediciones mensajero. Versión electrónica en: <http://es.scribd.com/doc/49518903/yo-explico-pero-ellos-aprenden>. Consultado el 13 de febrero de 2013.

alumno y el docente, no sólo como un proceso de interacciones didácticas, aplicación de técnicas pedagógicas, sino como una *situación de interacción* : el docente, el alumno y la situación que se construye con la interacción. Así, la mediación asegura el proceso, sin detenerse en los contenidos y resultados para configurarse en una relación humana donde el docente no se asume como un tecnólogo de la educación, sino como una persona con gran entusiasmo por la ciencia que enseña, entusiasmo que le lleva a buscar los métodos, materiales, instrumentos que, a su criterio, pudieran suscitar entusiasmo, actividad intelectual y modificación de competencias en los alumnos. Más aún, busca nuevos métodos y explora nuevas experiencias para generar mejores aprendizajes y una enseñanza cercana y significativa para sus alumnos que tiende a maximizar el nivel cognitivo.

En este sentido, el concepto de enseñanza que anteriormente hemos citado, lo ilustra con más claridad una publicación de la revista TIME¹¹¹, quien realizó una investigación sobre las cualidades comunes de los grandes profesores, aquellos cuyos alumnos siguen recordando por su entrega y su buena enseñanza. Más aún, el estudio reveló que los buenos docentes no eran precisamente aquellos dotados de un conocimiento amplio de las vanguardias pedagógicas y didácticas, con un amplio conocimiento en temas de educación, sino aquellos que enseñan con entusiasmo y entrega en el conocimiento de su materia y de su actividad, más aún; se detienen a “pensar” en sus alumnos y buscan cómo hacer que sus alumnos aprendan. Tal estudio nos lleva a focalizar dos aspectos que llaman la atención: por un lado, el buen docente es aquel que está convencido que lo que se propone enseñar es benéfico e importante, por el otro lado, el docente desea fervientemente que todos sus alumnos compartan esa cosa benéfica e importante, esos conocimientos de filosofía que él enseña, transmite y muestra.

Finamente, los buenos docentes y el secreto del buen enseñar estriba en el entusiasmo y las competencias personales del docente, que le viene a éste de su amor y pasión por la enseñanza, por la ciencia, la investigación, la filosofía, a la misión que desempeña y sus alumnos. Sin embargo, vale aclarar que no sólo es el entusiasmo lo que garantizará el aprendizaje, sino que éste debe estar acompañado con formación docente, planeación, metodología e instrumentos

¹¹¹ Wallis, Claudia (2008). “Cómo hacer Grandes Maestros”, TIME Magazine, 13 de febrero; pp. 1-5. Este artículo puede ser consultado en: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1713473,00.html>

didácticos que fortalezcan el sentido de la enseñanza y de la formación intelectual de los alumnos.

De acuerdo a las exigencias de este tiempo, el entusiasmo debe ser transmitido a los alumnos e incentivarlos para que realicen los esfuerzos morales e intelectuales que exige la tarea de aprender. En este sentido, la principal tarea de las instituciones, como lo hemos señalado en el Capítulo I de este trabajo, es desarrollar en los alumnos actitudes científicas, filosóficas y éticas que incentiven lo necesario para el crecimiento y desarrollo integral de las personas.

En consecuencia, la expresión buenos docentes o buenos profesores parece una falacia o un sin sentido en los ambientes escolares, pero alberga implicaciones importantes de carácter ético y profesional, el trabajo bien hecho y con reconocimiento social de sus alumnos y de sus colegas. Por ello, la buena enseñanza se configura con la “biografía docente” que reporta la valoración de la vida personal y profesional. En este sentido, la enseñanza es una práctica cotidiana de incertidumbres y asombros, los buenos docentes abren un panorama sobre la historia personal y profesional que permean el aprendizaje. Por último, traemos a colación un pasaje de Paulo Freire que resume la buena docencia:

Por lo general, cuando se interroga a alguien sobre su preparación profesional, el interrogado al responder tiende a comenzar por enumerar las actividades escolares, resaltando su formación académica, su tiempo de experiencia en la profesión. Difícilmente se toma en consideración, por no rigurosa, la experiencia existencial mayor. La influencia a veces casi imperceptible, que recibimos de tal o cual persona con que convivimos, o de tal o cual profesor o profesora, a quien jamás le faltó coherencia, así como de la competencia juiciosa de personas humildes y serias.¹¹²

2.5 El docente y su dimensión diacrónica: Biografía personal (anterior) y Formación profesional (presente).

Este apartado muestra dos perspectivas, lo que realizan los profesores sobre otros aspectos y los alumnos, tales cosas están recogidas de la experiencia diaria de clase. En este sentido, se pretende cerrar esta sección, realizando una aproximación, en su mayoría en forma intuitiva y

¹¹² Freire, Paulo. (1996). *Cartas a Cristina*. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Madrid, Siglo XXI.

desde la experiencia docente, con el propósito de construir una propuesta de orientación didáctica.

El propósito central es acercarme a aquellos significados y también aquellas formas en que nos interrelacionamos, docentes y alumnos, aquellas visiones y actitudes, que pueden generar ciertas condiciones de posibilidad para el diseño y desarrollo de procesos educativos, que en el contexto de nuestra asignatura, hemos definido como narrativa de ideas y de experiencias.

Cuántos docentes, después de años de práctica como profesores de filosofía en el Bachillerato mexicano, comenzaron a sentir la necesidad de revisar con detenimiento su práctica docente; a saber, las formas, los contenidos y los resultados del trabajo en el salón de clase. En el proceso de iniciación, los docentes noveles experimentan las deficiencias y las insatisfacciones con los resultados, dado el carácter incompleto de la formación y la escasa experiencia docente¹¹³. Generalmente se piensa que la formación y egresión de la Universidad se asocia inmediatamente con la docencia.

Sin embargo, llega un momento en el que observamos –a pesar de los cursos, talleres y lecturas- que existen rasgos básicos de la práctica en el aula que permanecen sin modificar errores sistemáticos dice Couló¹¹⁴, y que los resultados continúan siendo insatisfactorios, a pesar de la acumulación de experiencia y la realización de diversos itinerarios de formación (cursos, talleres y lecturas). Los docentes caen en la cuenta entonces que están, como habitualmente se dice, en crisis existencial y vocacional. Y que deben sacar provecho de esta situación difícil o se

¹¹³ Sobre la iniciación a la docencia, presentamos la siguiente Bibliografía: Marcelo, C. (2007), “Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes”, en Revista Docencia N° 33 Diciembre, España, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Feiman-Nemser, S. (2002) “Learning to teach”, In J. W. Guthrie et al. (eds.). *Encyclopedia of Education* 2. USA. Vaillant, D. (2009): “Políticas de inserción a la docencia en América Latina la deuda pendiente”, en Revista de *Curriculum y Formación del Profesorado*, Vol. 13, N°1. Esteve, José. M. (2006). “Identidad y desafíos de la condición docente”. En Emilio Tenti-Fanfani (Comp); *La Condición Docente*. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 58.

¹¹⁴ Ana Claudia Couló, Profesora Adjunta a cargo de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, catedrática y miembro del “Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía” (UBA). Algunos textos de Couló: Cerletti, Alejandro y Couló, Ana Claudia (comps.) (2009). *La enseñanza de la Filosofía: Teoría y Experiencias*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, 2009. Couló, Ana C. “Patrones de comprensión incorrecta, pedagogía de la comprensión y enseñanza de la Filosofía”, en Obiols, G. y Rabossi, E. *La enseñanza de la Filosofía en debate*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000. Couló, Ana C. “Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria de personas adultas. La experiencia de *Adultos 2000*”, en *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, N° 79 (Mayo-Agosto 2007). Couló, Ana C. y Frassinetti de Gallo, M. “Psicología cognitiva y enseñanza de la Filosofía” (Ficha de cátedra). Couló, Ana C. y Obiols, G. “Adolescencia y Filosofía” (Ficha de cátedra). Margulis, M. y Urresti, M. “La juventud es más que una palabra”, en Margulis, M. (Comp.). *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos, 1996.

sumergen en una rutina sorda a las demandas reales del aula, y comenzar a construir estrategias de “supervivencia”.

Identifiqué, en primer lugar, una situación paradójica, cuya única responsabilidad –y diciendo esto no quiero eludirla– no recae únicamente en los docentes, sino además es el resultado de un conjunto de factores institucionales que la hacen posible.

La paradoja es la siguiente: mientras que es parte esencial a la reflexión filosófica el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, las formas didácticas y los contenidos que suelen darse en las clases de filosofía promueven un aprendizaje memorístico y escindido de la realidad vital de los alumnos.

Como resultado de estas inquietudes, muchos docentes acuden a la Maestría de Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), espacio que me invita a revisar la práctica profesional con el objeto de encontrar recursos para su corrección y mejora. La MADEMS, sin duda; lugar de formación para aprender a transmitir con amor y eficiencia un antiguo saber sapiencial a jóvenes alumnos.

Esta experiencia docente, no pretende quedarse en una vivencia unívoca, sino que permite describir un síntoma general, a saber, la angustia y la crisis que viven los docentes noveles cuando se enfrentan al ejercicio de la docencia en una Institución o contexto determinado¹¹⁵. Este síntoma puede explicarse a partir de la necesidad de una formación disciplinar, didáctica y pedagógica de la docencia. Si bien es cierto que cada disciplina posee su especificidad y características propias, también es verdad que se requieren instrumentos y herramientas indispensables para enseñar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los

¹¹⁵ Existe una Bibliografía extensa sobre la inserción profesional de los Profesores noveles e iniciación a la docencia, tales como: Marcelo, C. (2007): *Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes*, en Revista Docencia N° 33 Diciembre. Vaillant, D. (2009): *Políticas de inserción a la docencia en América Latina la deuda pendiente*, en Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 13, N°1. Esteve, José. M. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En Emilio Tenti-Fanfani (compilador), *La Condición Docente*. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 58. Feiman-Nemser, S. (2002) *'Learning to teach.'* (“Aprender a enseñar”),In J. W. Guthier et al. (eds.). *Encyclopedia of Education 2*. USA. Barth, R.S. (1988b). *Principals, teachers, and school leadership (Los Directores, maestros y dirección de la escuela)*, Phi Delta Kappan, May, 639-642. Marcelo, C. (2009): Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios, en Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol.13, N°1. Araneda, N. et al (2005): *Inducción profesional docente*. Estudios Pedagógicos Vol. 1, n°1. Valdivia, Chile. Alliaud, A. (2004): La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional, en Revista Electrónica Iberoamericana de Educación, 34/4.

apartados anteriores, referidos a la Psicología de la Educación y a las teorías del Aprendizaje ofrecimos algunos de ellos pues, brindan a los docentes la posibilidad de explicar los contextos, conflictos, trastornos, problemas en torno al aprendizaje y las diferentes miradas sobre las actuaciones y decisiones que los docentes asumen en el contexto escolar y de la enseñanza.

2.6 La mediación docente.

Una de las situaciones que son cotidianas y que observamos en el devenir de nuestra práctica docente, es la consideración de la enseñanza y el aprendizaje como dos entidades separadas. Por otro lado, la posición estructural del docente y del alumno limita el “saber” del docente frente al “no saber” del alumno, la posición del adulto frente al adolescente. La posición estructural es un rasgo dominante de un tipo de práctica docente, la cual se refleja en la preocupación por los contenidos a transmitir más que en la transformación educativa real de los alumnos. De ahí el descuido o la omisión de la formación didáctica y pedagógica de los docentes que tenemos como desafío, a partir de las teorías y modelos de aprendizaje, una docencia que gire de estar centrada en la enseñanza a estarlo en el aprendizaje, más aún, una docencia que no sólo enseñe, sino que ayude a aprender a los estudiantes. En este sentido, pretendemos a partir de las observaciones recurrentes y generalizadas que los docentes experimentamos en el aula de clase; nos sitúen en un nivel discursivo no didáctico, a saber; el nivel de *aquello* que hacemos o decimos y no del *cómo* lo hacemos que muestre como el docente intenta permanentemente acompañar, fortalecer la autonomía y subjetividad de los alumnos.

Con frecuencia, cuando los alumnos hablan de una asignatura y en particular, de la asignatura de filosofía, dicen cosas como: *es una materia difícil de aprobar, es abstracta y aburrida, te obliga a leer y pensar, el “profe” habla mucho*, entre otras. Además, desde la misma experiencia docente, estas valoraciones; surgidas desde los alumnos se engloban en la siguiente: *“depende del profesor que te toque”*. Estas afirmaciones cobran relevancia especial porque revelan una dependencia discursiva, es decir; aquello que dicen los alumnos sobre la clase de filosofía y aquello que los docentes piensan sobre su práctica docente. Por ello, la mediación docente, entendida en este trabajo y desarrollada didácticamente en el capítulo IV, muestra de qué manera los sistemas de significado o «discursos» configuran la comprensión que las personas

tienen de sus propios roles sociales y cómo influyen en sus actividades como marcos de referencia para las prácticas sociales como institucionales. De este modo, el discurso como el conjunto de representaciones puestas en juego en la actividad y acción del docente¹¹⁶.

A la teoría del discurso le interesa el papel que representan las prácticas e ideas sociales significativas en la vida política. Analiza de qué manera los sistemas de significado o “discursos” configuran la comprensión que las personas tienen de sus propios roles sociales y cómo influyen en sus actividades políticas. Sin embargo, los discursos no son ideologías en el sentido tradicional o estricto de la palabra (o sea. conjuntos de ideas a través de las que los actores sociales explican y justifican su acción social organizada). El concepto de discurso incluye en su marco de referencia todo tipo de prácticas sociales y políticas, así como instituciones y organizaciones. De este modo, la afirmación “*depende del profesor que te toque*” y lo que los estudiantes piensan de la materia de *filosofía*, cobra especial relevancia porque al momento de reparar en ellos, de interpretarlos y asignarle significados, contribuyen de manera significativa para la comprensión de la interiorización de los significados del alumno y la actuación del docente. En este proceso de interrelación conlleva la fusión de horizontes del alumno y el docente, como un núcleo de comprensión mutua, donde la posición estructural no se borra, porque deben existir límites en la asignación de roles de uno y otro. Así la clase de filosofía cobra sentido con el diálogo, que permite el reconocimiento de la experiencia subjetiva de los alumnos, la pluralidad que sólo es posible reconocerla a partir de un horizonte hermenéutico (conversación, diálogo y lenguaje)¹¹⁷.

De aquí podemos señalar dos dimensiones del docente: la *trayectoria biográfica* y la *posición estructural*. La primera tiene que ver con nuestro pasado, aquellas vivencias existenciales que configuraron y socializaron nuestro ser docente de filosofía: la familia, la formación universitaria, la inserción a la estructura de la institución educativa, la asignación de grupos, las responsabilidades académicas. Esta dimensión discursiva considera las etapas que han ocurrido en la vida del docente y que da cuenta de la gestación de la estructura discursiva del

¹¹⁶ El discurso como un conjunto de representaciones se refiere a las implicaciones afectivas y normativas que guardan el docente y los alumnos. En otro sentido, el discurso está bordado no sólo lo que dice, sino también lo que hace: *decir y mostrar* como lo señala Mauricio Beuchot al reflexionar sobre la docencia y la enseñanza desde la perspectiva de la hermenéutica analógica. Beuchot, Mauricio (2002). Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un modelo de interpretación, México, Editorial Itaca, UNAM.

¹¹⁷ Gadamer, Hans-George (1984). *Verdad y Método I*, Salamanca, Sígueme, p. 335.

docente de filosofía. Es un pasado que se construye desde el presente porque es aquí donde se manifiesta.

La segunda dimensión discursiva se refiere a nuestro presente, no pasado, sino presente actual que se manifiesta como el conjunto de condiciones de posibilidad de la acción docente y de las interrelaciones que se guardan en la posición que se guarda en el discurso, es decir, en la clase de filosofía. Se trata de nuestro pasado como resultado de nuestra historia puesta en contacto e interrelación con la historia de otros y con los acontecimientos, acciones que se tejen en la clase como el espacio discursivo. En este sentido, el vínculo entre la primera y la segunda dimensión discursiva nos llevan al núcleo del asunto: la identidad como profesores y docentes de filosofía. Esa identidad que revela el abanico de formas de actuar, decir y hacer con las que nos identificamos y que se hacen presentes cuando las ponemos en juego, esta tradición personal se actualiza cuando entramos en relación y nos sujeta con los alumnos, colegas y la institución. Desde aquí podemos retornar a la afirmación inicial: “*depende del profesor que te toque*”. Podemos decir que de acuerdo a nuestra identidad, aquella que resulta de nuestra historia personal y nuestras acciones presentes, generamos una asignatura de filosofía determinada, puede afirmarse que no es exclusiva, sino que también puede darse en otras asignaturas.

Sin embargo, ¿cuál es el sentido de considerar la cuestión discursiva respecto de la clase de filosofía y de la mediación docente? ¿Por qué considerarla y qué sucede con tal consideración? ¿Por qué es indispensable considerar la dimensión discursiva como algo no separado de la realidad objetiva y curricular de la asignatura de filosofía? La respuesta es afirmativa porque significa creer que aquello que ocurre en los salones de clase y en especial, en la clase de filosofía; es el resultado de los esfuerzos del docente por transmitir una serie de contenidos que le pide la misma asignatura y que estos lleguen con éxito a su fin último que es lograr que los alumnos los aprendan. De este modo, si consideramos que la mediación docente y el aprendizaje de los alumnos son independientes de los recursos didácticos, instrumentos y objetos de aprendizaje, más aún, independientes del entramado discursivo que guardan los alumnos y docentes, entonces estaremos sumergidos en una relación *enajenada* y *ajena* de experiencias separadas de la realidad. Podemos producir oleadas discursivas pero sin reparar en ellas, clases complejas y aburridas.

Por todo lo anterior, podemos vislumbrar dos problemas que conviene señalar y advertir. La primera tiene que ver con la naturaleza de la propia asignatura de filosofía y los contenidos de la misma, la cual nos lleva a pensar sobre su sentido e importancia en la vida de los estudiantes y el sentido de nuestra actividad docente. En segundo lugar, la enseñanza de la filosofía también entraña la forma de transmisión de los contenidos, lo cual representa un horizonte de reflexión. Al mismo tiempo, las dos advertencias nos llevan a considerar la importancia de reconocer las dimensiones discursivas del alumno y del docente, de lo contrario, se hará presente la clase magistral como paradigma de la enseñanza estructural, donde la mediación docente está ausente. Más aún, la comprensión de la docencia siempre estará en condiciones de crisis y de alienación respecto a las participaciones objetivas de los alumnos. Es así que el docente nunca podrá saltar la verja de las dificultades de enseñar filosofía en el Bachillerato y de pensar que nadie lo entiende o que el alumno es incapaz de entender tales contenidos abstractos de la asignatura de filosofía. Esta dicotomía e incompreensión, en la mayoría de los casos, conduce al docente a buscar recursos de sobrevivencia como el libro de texto, el manual, al dictado de apuntes o a la pedagogía de la amenaza donde el docente ofrece al alumno aprobar la materia a cambio de aceptar dócilmente la normatividad de la clase y donde sólo se vacía un curriculum que al final se evalúa de forma memorística. Este es el precio de la clase enajenada, donde todo está separado o partido: enseñanza, alumno, docente, escuela, evaluación, planeación, recursos didácticos, etc. De este modo, en la construcción de la asignatura de filosofía ocurre una red de significados y de acciones, las cuales provienen de los alumnos y docentes, de su experiencia de vida, de su historia pasada y presente y de las interrelaciones objetivas, cotidianas y presentes. En suma, todo lo que sucede en la clase de filosofía es el resultado de las múltiples mediaciones discursivas, así no es una asignatura única, los recursos didácticos y pedagógicos no son universales, sino una construcción común, en comunidad y en el diálogo que construyen docentes y alumnos.

En este sentido, se pretende desarrollar aquel modelo del docente propuesto en este trabajo, aquel que no sólo enseña con su palabra, sino que muestra con su ejemplo y con lo que dice y cómo lo dice. El docente icónico, hermeneuta y humano. Sin embargo, no tanto para enfatizarlas o efficientizar estrategias didácticas, pedagógicas, sino para tomar conciencia, siempre limitada e incompleta, siempre sucederá algo que no percibimos o que no interpretamos a cabalidad, de lo que pasa en la clase de filosofía. Esta pretensión de situar a la docencia en una

nueva perspectiva, en un sentido de transformación de la práctica docente en el sentido que Gadamer¹¹⁸ lo señala, a saber, “autoconciencia” como transformación constante de la realidad, que no tiene fin, que al concebirse a sí mismo se hace diferente de lo que era, como constante ampliación del horizonte vital.

De lo anterior, nos lleva entonces a considerar que ante los contenidos de la asignatura de filosofía podemos ir y venir a ellos, repasarlos, revisar planeaciones anteriores, apuntes y notas, rehacerlos, diseñar, tomar decisiones, preparar la clase del siguiente día, pensar la clase, aún sin lograr transformar sustancialmente el desarrollo de las mismas. Sin embargo, si recuperar y articular la vida personal, la situación vital con dichos contenidos y en este caso no estamos ante contenidos extraordinarios, ajenos, desvinculados de la vida, sino reconstruyendo las experiencias propias, el propio discurso docente. Es así que, al mismo tiempo que el docente se transforma, no en solitario, sino siempre pensando y articulándose a la vida de los otros, los alumnos; se inscribe en un proceso de construcción de los alumnos, de su forma de pensar, de sus ideas frente a la transformación y construcción de las ideas del propio docente.

Reconocer y recuperar las disensiones discursivas del docente y los alumnos que se manifiestan en el aula de clase, éstas no puede restringirse únicamente en las mediaciones discursivas de trayectoria biográfica y a lo largo del tiempo, además pueden referirse a la posición estructural del docente, del lugar que ocupa dentro de la institución tales como la disciplina, la evaluación, el control, la autoridad y el ejemplo ante sus alumnos. Las acciones que pueden ejemplificar esto es recoger o recopilar todos esos aspectos que configuran la identidad docente dentro del aula: las virtudes y los errores, el valor del saber, el ejemplo, el diálogo, las actitudes y todos aquellos elementos que configuran una manera de “ser docente”, aquello que construye la identidad

Por último, la recuperación de los sentidos de los discursos o la finalidad de recuperar las dinámicas discursivas de la clase, resulta de especial interés por el hecho de considerar esta reflexión discursiva como parte fundamental de la misma asignatura de filosofía. Las reflexiones filosóficas discursivas son puestas como objeto de reflexión filosófica que se comparte entre

¹¹⁸ Gadamer, Hans-George (1986), *Verdad y Método II*, Salamanca: Ed. Sígueme. p. 38.

docentes y alumnos. Por ello, no tendría sentido si el docente realiza las reflexiones desde el interior de su estudio o salón de maestros, en solitario, sino que reflexiona su actividad cotidiana y recupera las vivencias y experiencias que ocurren en el aula de clase para avanzar y que le permite ganar conciencia, autorreflexión y autoconciencia que transforma a las personas mismas y la forma en que estas realizan las tareas.

2.7 Consideraciones finales.

Se han examinado, en sus rasgos más significativos; las principales teorías del aprendizaje y las implicaciones didácticas. Al mismo tiempo, hemos conocido los principios y los procesos para facilitar una mayor comprensión del aprendizaje y, con ello, contar con herramientas y orientaciones pedagógicas, didácticas, metodológicas, planeación, diseño y evaluación de la intervención educativa. Por otro lado, la didáctica como ciencia, como arte y como praxis, como lo señala Gimeno Sacristán en *Comprender y transformar la Enseñanza*; requiere apoyarse de alguna teoría del aprendizaje.

Por otro lado, las Teorías del aprendizaje se pueden resumir en el paradigma que tanto reza en nuestra época: *aprender a aprender*. Con este distintivo se caracterizan las teorías psicopedagógicas contemporáneas y, al mismo tiempo nos advierten dos situaciones relevantes. La primera muestra las transformaciones en el ámbito educativo y con ello su impacto en las prácticas en el aula de clase. La sociedad del conocimiento supone grandes transformaciones y requiere nuevas formas de pensar y actuar en lo educativo, pedagógico y didáctico. La escuela en flujo histórico de su permanencia, debe seguir existiendo como el espacio donde se trasmite la cultura y donde se socializa las nuevas generaciones para reducir la deprivación cultural. En este sentido, la nueva escuela debe asumir las transformaciones que conlleva la globalización en el renglón de la ciencia y la técnica que produce cambios estructurales en el pensamiento y en las sociedades. Por ello, se requiere de instituciones y grupos que posibiliten la convivencia y la interacción contextual.

La escuela debe ser el espacio contextual donde se desarrolle una cultura propia, organizativa e innovadora, que genere una cultura a partir de su función social y de la

consideración del contexto. Ante las grandes transformaciones, es preciso que la escuela se convierta en potencializadora del conocimiento, garantizando las capacidades básicas de las personas y con ello, insertarlas a la sociedad y a la contribución del desarrollo de cada nación.

En segundo lugar, es preciso que reflexionemos con profundidad sobre la importancia de la escuela y su compromiso, refundar la situación de la escuela en la transformación de la mentalidad de quienes educamos, instituciones y docentes, abandonando los viejos esquemas y posiciones estructurales que sólo reproducen la realidad para transitar a nuevos modelos y propuestas que ponen en el centro a los estudiantes como los primeros responsables de su propio aprendizaje. Los docentes estamos llamados a mejorar la cognición de nuestros estudiantes y la docencia en filosofía no puede estar al margen de las nuevas exigencias que marcan el contexto actual, más bien; hay que pensar cómo el aprendizaje de la filosofía contribuye no sólo a explicar la asignatura sino para aportar desde la asignatura de su ámbito, actitudes reflexivas y ensanchamiento del pensamiento de los estudiantes.

Los nuevos paradigmas educativos, cuyas características explicamos en este Capítulo, tienen por objeto la *mejora de la cognición* a través de la intervención educativa y didáctica. De este modo, la presencia de estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo del sistema cognitivo: *capacidades, destrezas y habilidades*, así como la *mejora de la afectividad* con estrategias de aprendizaje (actitudes y valores). Así, el docente como mediador del aprendizaje tiene la responsabilidad de construir un conjunto de símbolos y significados para acercar el conocimiento a sus estudiantes eligiendo las capacidades y los valores que quiere desarrollar.

En consecuencia, la docencia debe renovarse, asumir una actitud reflexiva de sus prácticas y comprender que la docencia es un espacio de construcción personal y profesional, que debe transitar de una docencia que gire alrededor de la enseñanza a una docencia del aprendizaje. Con ello cambiará la lección magistral pero la cuestión no es sólo enseñar, sino acompañamiento y *ayudar a aprender*, acercarse al sujeto individual, aunque en nuestro país siempre es un desafío la responsabilidad de enseñar a grupos numerosos que sobrepasan al docente.

Finalmente, el reconocimiento de los discursos y de la posición estructural del alumno y del docente, permite comprender que la asignatura de filosofía se construye a partir de lo que piensan y dicen los alumnos de la misma y de las dimensiones de la docencia, la biográfica y la profesional que, desde esta perspectiva; se conjugan y entran en interrelación dentro del salón de clases.

CAPÍTULO III.

El contexto Institucional y sociocultural:

La enseñanza de la filosofía en el Municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

3.1 En el contexto de la enseñanza de la filosofía.

En el capítulo anterior hemos hablado y reflexionado sobre la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos complementarios donde los sujetos transmiten sus conocimientos y experiencias. Sin embargo, el binomio que se forma entre enseñar y aprender, no sólo se restringe a las mediaciones docentes, a los discursos y modificaciones del sistema cognitivo o afectivo de los alumnos, a la forma de transmisión y enseñanza de una determinada asignatura, sino que también el aprendizaje depende, en última instancia, de los factores internos del sujeto que aprende, como su nivel cognitivo, motivación, que condicionan el efecto favorable o no de la enseñanza. En este sentido, las distintas formas de enseñar y aprender están enmarcadas por el desarrollo socio-cultural que se va conformando en los contextos humanos¹¹⁹. El desarrollo humano no se da de manera atómica y ajena a las interacciones que se establece entre él y todos los medios, recursos, instrumentos y posibilidades que el contexto le ofrece. En resumen, el proceso socio-cultural se da cuando se comparten significados entre los individuos.

Como resultado de todo esto, el contexto físico o social en que se desarrolla el individuo es objeto y estímulo de aprendizaje. Por ello, la preocupación central de la escuela contemporánea está en observar, interpretar y evaluar el entorno social de las situaciones educativas, se hace evidente también proyectar a la escuela en la vida real, todo ello para enriquecer la red de intercambio e interacciones sociales.

¹¹⁹ Los estudios de Coleman, 1988; Bernstein, 1995; Pérez y Gómez y Gimeno Sacristán, 1993. Ponen de manifiesto que las adquisiciones y desarrollos que produce la escuela están profundamente relacionados con los factores socioculturales que explican la desigual distribución económica de la población, de tal manera que el factor que explica más claramente las diferencias en el desarrollo cognitivo y académico de los alumnos y alumnas está configurado por las desigualdades socioculturales del contexto familiar, en Pérez Gómez, Ángel. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España, Ediciones Morata. Coleman sostiene que el capital social tiene un impacto preponderante en la producción de capital humano y que los logros escolares obedecen a varios factores, no sólo del esfuerzo o talento de los alumnos, sino del ambiente familiar que ofrece un entorno cognitivo apropiado. Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. Por otro lado, Bernstein señala que la distribución desigual, regulada por la clase social, se reproduce sin fin en la escuela misma: Bernstein, Basil (1995). *Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata. Pérez y Gómez y Gimeno Sacristán apuntan la importancia de garantizar la socialización de los individuos en las células primarias de convivencia: la familia, la escuela, el trabajo. A este proceso de socialización suele llamarsele educación. Sin embargo, el papel de la escuela sigue siendo conservadora porque garantiza la reproducción social y cultural para salvaguardar el orden social: J. Gimeno Sacristán, A. I. Pérez Gómez (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

En toda acción social, en este caso el aprendizaje y la enseñanza; subyace una relación dialéctica entre el individuo y su medio. Por ello, el desarrollo humano, biológico, psicológico y social es el proceso que se realiza en el sujeto en el transcurso de su trayectoria mediante la interacción que se establece entre los elementos que se derivan del medio y los de los procesos que ocurren internamente en el sujeto. Así, la enseñanza es un “escenario, espacio, contexto” del medio socio-cultural con el que el sujeto interactúa y sus efectos por tanto quedan enmarcados bajo el concepto de aprendizaje.

Por tal motivo, el argumento de este capítulo pasará por una reconstrucción de los factores y dinámicas de carácter social de la población del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México; pero el objetivo final es mostrar que el contexto donde se realizan las prácticas de la enseñanza y aprendizaje, depende del horizonte de la estructura social de los sujetos y que ello influye significativamente en la comprensión de las trayectorias personales y colectivos de docentes y alumnos.

3.2 Breve Historia del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México.¹²⁰

Chimalhuacán fue fundado en 1259 por tres jefes hermanos llamados Huauxomatl, Chalchiutlatonac y tlatzcantecuhli. Los jefes o tlatoani y su gente eran originarios de Tula, otra parte de ésta era del pueblo de Culhuacán. Hablaban las lenguas chichimeca y mexicana por ser descendientes de acolhuas y mexicanos; con el tiempo prevaleció la lengua náhuatl o mexicana y las costumbres se unificaron.

Chimalhuacán se funda como señorío, con todas sus características. Fue uno de los señoríos de Texcoco y por ello perteneciente a la Triple Alianza México, Texcoco y Tlacopan, a partir de 1431. Cabe recordar que estos pueblos dominaban lo que actualmente constituye el territorio mexicano.

¹²⁰ Los datos históricos fueron recogidos de la página Web del Gobierno Municipal, consultada el 7 de junio de 2012: <http://www.chimalhuacan.gob.mx/historia.php>. Una fuente más es: <http://es.wikipedia.org/wiki/Chimalhuac%C3%A1n>, consultado el 7 de junio de 2012. Además en la obra: *Chimalhuacán, apuntes históricos*, de Eugenio Alonso Martínez, el Decreto del Constituyente de la Legislatura del Estado de México, el Testimonio de 20 de junio de 1849 ante el Juez de Partido, del Partido de Coatepec-Chalco, los Planos y mapas antiguos y el Decreto del Ejecutivo del Estado de México de fecha 24 de junio del 2010.

Como sucesos relevantes de esta época se tiene que previo a la coronación de Nezahualcóyotl como Rey de Texcoco se dirigió a Texcoco acompañado de los jefes de Tenochtitlán, pasaron por lo que fuera la llanura de Santa Martha y cuando llegaron a Chimalhuacán, Izcóatl decretó una amnistía para todos los pueblos que siendo de Texcoco pelearon en su contra y a favor de los tepanecas, como el caso de los de Huexotla; Itzcóatl ofreció el perdón a cambio de que se rindieran, de otro modo; entrarían las tropas aliadas a sangre y fuego contra su ciudad. Sin embargo, los habitantes de Huexotla no aceptaron la propuesta y salieron formados en orden de batalla resultando un combate breve porque Moctezuma hizo prisionero a su señor y las tropas huyeron para después solicitar el indulto¹²¹. Finalmente Nezahualcóyotl fue aclamado Rey de Texcoco.

Otro hecho es que Moctezuma Ilhuicamina estuvo en Chimalhuacán en dos ocasiones por la cercanía del lago de Texcoco con México Tenochtitlán. Esta vía, en esta ocasión significó un medio para salvar la vida de este personaje que fue tomado prisionero por los chalcas para ofrecer su vida a los de Huejotzingo quienes rechazaron la propuesta. Entonces lo llevaron ante Maxtla con la misma finalidad sin que le interesara el sacrificio. Cuateotl, el carcelero de Moctezuma lo libera y le aconseja que regrese a México por Chimalhuacán atravesando el lago de Texcoco.

La segunda ocasión en que este personaje estuvo aquí fue cuando acompañó a Nezahualcóyotl luego de la triunfante guerra contra los tepanecas.

En la época Colonial, parte de la población que se negó a vivir en los sitios en que se asentaron los conquistadores por no someterse a su autoridad, motivó que se declarara a éste lugar de Reducción en 1599. Por lo demás, Chimalhuacán fue República de Indios con sede en el pueblo principal al que se le llamó “Cabecera”, a esta República estaban sujetos algunos pueblos y barrios con sus cabildos, bajo la autoridad del Gobernador.

¹²¹ Capítulo XXXVIII del **VOLUMEN 1, LIBRO SEGUNDO** DE LOS VEINTE Y UN RITUALES Y MONARQUÍA INDIANA compuesto por Fray Juan de Torquemada de la Provincia del Santo Evangelio de Nueva España. De cómo los reyes Itzcohuatl y Nezahualcoyotl fueron contra los rebelados del reino de Aculhuacan, y de cómo los vencieron y redujeron a la obediencia de Nezahualcoyotl. Aquí se narra cómo algunos pueblos no reconocían el señorío de Izcóal, particularmente algunos señores del reino de Nezahualcóyotl, en especial el rey de Huexotla. De este modo para poder someterlo, se reunieron muchas personas en Chimalhuacán, donde colocaron estratégicamente para negociar el sometimiento del rey rebelde. Versión electrónica en: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/monarquia/volumen/01/03Libro%20Segundo/miv1103.pdf>

El corregidor, Don Cristóbal de Salazar, en su Relación de Chimalhuacán Atenco, 1579¹²², registra cómo eran los indígenas de este lugar “...los naturales son de buen entendimiento y razón y bien inclinados, dóciles y de buen ingenio para aprender y saber de todas aquellas cosas y oficios que son enseñados. Algunos saben leer y escribir. Su lengua es la mexicana.”

La importancia que tenía Chimalhuacán en materia religiosa obedece a que fue establecido como cabecera de doctrina conformada por treinta y dos pueblos que acudían aquí para su atención espiritual, a saber; evangelización y catequesis. Por otro lado, Fray Juan de Zumárraga¹²³ presentó al cacique de Texcoco Ometochtzin, en favor de los indios, se prohibió al Santo Oficio castigarlos ya que eran recién conversos.

Siglos después, Chimalhuacán por ser un pueblo colindante de Texcoco, fue escenario de duras incursiones insurgentes, como refiere Fernando Rosenzweig¹²⁴, debió haberse incorporado a la lucha popular, ya que la fiebre bélica invadió al pueblo común que se unía a la causa independentista.

Consumada la Independencia los legisladores mexicanos se dan a la tarea de crear instrumentos legales para organizar y estructurar el Estado mexicano. Así el Congreso expidió el 31 de enero de 1824, el Acta Constitutiva de la Nación Mexicana en la que se considera al Estado de México como uno de los integrantes de la Nación¹²⁵.

Después de haber pertenecido al partido de Chalco, el 4 de enero de 1827, los supremos poderes del Estado se trasladaron a la ciudad de Texcoco, por lo que resulta histórico para Chimalhuacán el haber sido colindante, por breve tiempo, cuatro meses, de la residencia de los

¹²² De acuerdo a un censo de 1715, la cabecera Chimalhuacán Atenco se ubicaba a dos leguas de Texcoco, su población constaba de 75 casas o familias de indígenas, tres haciendas con 50 personas de “razón” y pocos españoles. Las comunidades se mantenían gracias a la producción y venta del pulque y la siembra de maíz para el autoconsumo. Versión electrónica en: http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1050#footnote_12_1050. Consultado el día 12 de enero de 2013.

¹²³ La autora del texto *Indígenas en la inquisición Apostólica de Fray Juan de Zumarraga*, muestra y analiza los procesos judiciales que el inquisidor apostólico Fray Juan de Zumarraga instruyó sobre la nobleza indígena del México del siglo XVI. Buelna Serrano, María Elvira (2009). *Indígenas en la inquisición Apostólica de Fray Juan de Zumarraga*, México, UAM-A/Botello.

¹²⁴ Rosenzweig no era un historiador fundamentalmente preocupado por entender la coyuntura sino en el estudio y la dilucidación de las estructuras de fondo, las grandes tendencias de la producción, del comercio y de las finanzas desde fines del siglo XVIII hasta principios del siglo XX.

¹²⁵ Acta Constitutiva de la Federación Mexicana de 1824, redactada por El Soberano Congreso Constituyente Mexicano ha tenido á bien decretarla. Versión electrónica en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1824A.pdf>

poderes del Estado. En la ciudad de Texcoco fue dada la primera Constitución del Estado de México, el 14 de febrero de 1827.

El 14 de octubre de 1862, un beneficio muy directo y significativo se desprende de la lucha liberal, El Lic. Benito Juárez declara a favor de Chimalhuacán la propiedad de los terrenos de repartimiento que poseían por adjudicación pero con restricciones.

Ante la imposibilidad, hasta el momento, de conocer el decreto por el que este pueblo se erigió en Municipio se ha optado por considerar el 31 de enero de 1824 como el año de su fundación, debido a un mecanograma consultado en el Archivo General del Estado y que registra las fechas en que se constituyen los municipios de la entidad¹²⁶.

En 1875, con territorio de este municipio se da origen a otro con los pueblos de la Magdalena Atlipac, San Sebastián y Tecamachalco. Siendo desconocido, hasta ahora el dato exacto, con territorio chimalhuaquense se crea el municipio de Chicoloapan.

El movimiento revolucionario iniciado el 20 de noviembre de 1910 y cuya consolidación se logra en 1920, es vivido por la gente de Chimalhuacán con toda intensidad, no sólo como espectadores sino como protagonistas ya que muchos de sus hombres se unieron al movimiento revolucionario. Eugenio Alonso Martínez registra: “Salieron comisiones a entrevistarse con Emiliano Zapata, mi abuelo Esiquio Martínez Cedillo encabezó una de ellas, fueron a diversas convenciones y el Licenciado Antonio Díaz Soto y Gama les explicaba el Plan de Ayala...”¹²⁷.

¹²⁶ Al término de la Independencia de México, en 1823, el Congreso Constituyente se reunió en la Ciudad de México para integrar la Federación de Estados Mexicanos y decretar al mismo tiempo la libertad de las antiguas intendencias. El establecimiento del federalismo en el Estado de México, más que una forma de gobierno, significó el aprendizaje de una nueva cultura política, que se nutrió de las expectativas regionales, de las prácticas liberales de la Constitución española de 1812 que dieron forma a instituciones y de los enfrentamientos políticos por las competencias de poder entre federación y estado. Los obstáculos a vencer para alcanzar la unidad política fueron: la inestabilidad hacendaria, pugnas entre logias masónicas, los pronunciamientos de rebeldía de antiguos jefes militares que encabezaron el movimiento de Independencia, la escasez financiera y la atomización del poder municipal. El decreto por el cual se creó el estado de México fue firmado el 4 de octubre de 1823, instalándose el Primer Congreso Constituyente del estado el 2 de marzo de 1824. A partir de esta fecha arranca la primera época constitucional de la entidad.

¹²⁷ Alonso Martínez, Eugenio (1981) *Chimalhuacán: apuntes históricos*, México, Enciclopédica Biblioteca del Estado de México.

Para 1922, se dota al pueblo con terreno ejidal lo que favorece a la economía. De aquí y hasta 1949 se aprecia un sensible auge de la agricultura. Para 1952, el proceso de desecación del lago llega prácticamente a su fin. Los pozos artesianos bajan su nivel. A partir de este momento la agricultura va disminuyendo paulatinamente las actividades lacustres son abandonadas. La fuente de trabajo se centra fuera del municipio recayendo gran parte de ésta en la ciudad de México. Actualmente, la principal actividad económica es el comercio.

En 1963, con territorio de Chimalhuacán se crea el Municipio de Nezahualcóyotl, conformado por lo que fueran las llamadas colonias del Ex-vaso de Texcoco.

La delimitación y estructura territorial de Chimalhuacán se localiza en la parte central del Valle de México, en la zona oriente del Estado de México y al oriente del Distrito Federal; colinda al norte con el municipio de Texcoco, al sur con los municipios de La Paz y Nezahualcóyotl, al oriente con los municipios de Chicoloapan y Texcoco, y al poniente con Nezahualcóyotl. Está integrado en la Región III (Chimalhuacán) del COPLADEM; forma parte de los Distritos Federales Electorales XXV con Cabecera en Chimalhuacán, XXXI con cabecera en Nezahualcóyotl y XXXVIII con Cabecera en Texcoco; y a nivel de Distrito Electoral Local, pertenece al Distrito XXXI (La Paz-Chimalhuacán). A nivel judicial, pertenece al Distrito Judicial con Cabecera en Cd. Nezahualcóyotl.

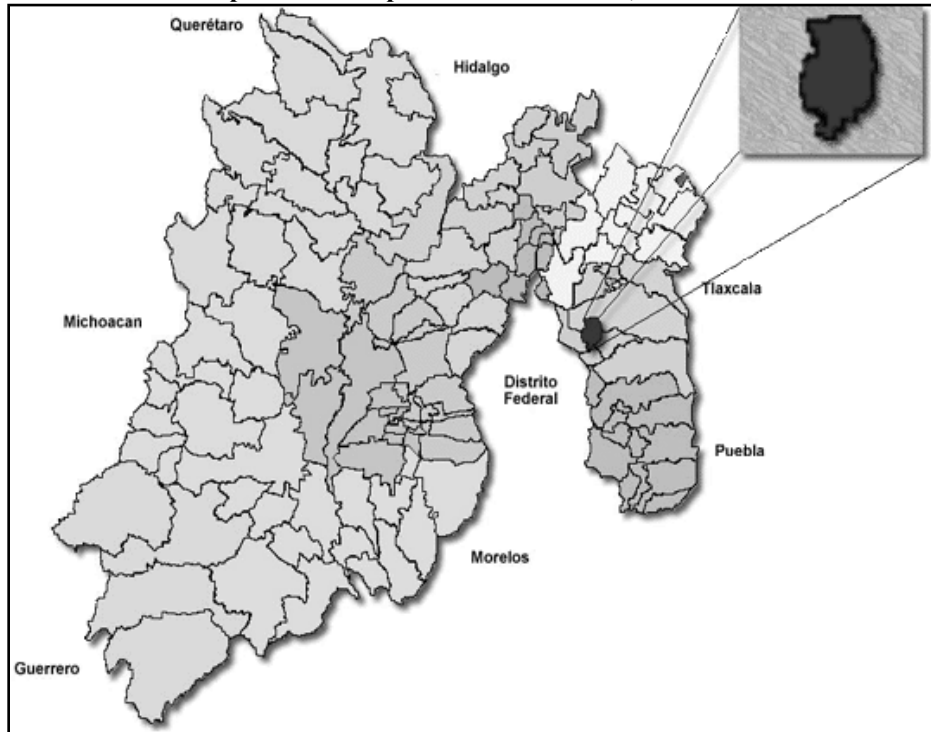
Por su ubicación, Chimalhuacán tiene un carácter estratégico, ya que forma parte de las 17 Ciudades periféricas al Distrito Federal en el Valle Cuautitlán-Texcoco. A una altitud que va de 2,230 a 2,430 metros sobre el nivel del mar. Sus coordenadas geográficas extremas son al norte 19° 28', al sur 19° 22' de latitud norte; al este 98° 55'; al Oeste 98° 58' de longitud Oeste¹²⁸.

El lago Texcoco bajo las faldas del cerro Chimalhuachi, al que debe su nombre y que, en náhuatl, significa “lugar de los poseedores de escudos”. La huella del lago se transformó en una planicie de acogida para el pujante crecimiento de la Ciudad de México, siendo el alto grado de compresibilidad de su suelo bajo diferentes situaciones de humedad la principal característica de este espacio exlacustre. Esto ha determinado la clase de tipología constructiva de los nuevos

¹²⁸ Fuente: Cuaderno Estadístico Municipal 1996 —INEGI.

asentamientos, limitándolos a un máximo de dos alturas, y el proceso de urbanización desarrollado.

Mapa 1.
Mapa del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México.



Fuente: Página Web: Secretaria del medio Ambiente del Gobierno del Estado de México.
<http://www.edomexico.gob.mx/medioambiente/mapa/htm/consulta.asp?municipio=Chimalhuac%E1n>

Mapa 2. División Política del Municipio de Chimalhuacán.



3.3 La formación del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México: Entorno y estructura social de los habitantes.



La descripción del entorno y la formación del Municipio, está contenida en los resultados que arrojó una investigación empírica que se realizó en las nuevas colonias del Municipio de

Chimalhuacán¹²⁹. La reflexión que ofrece dicho estudio arroja cómo los grupos de escasos recursos enfrenta una serie de dificultades para adquirir una vivienda en la Ciudad de México, junto con ello la escasa preparación para el trabajo que incide directamente en los bajos ingresos económicos que solamente alcanza para cubrir las necesidades más inmediatas de una familia. Una de estas necesidades es la de tener un lugar donde vivir. Esto lleva a considerar que la posibilidad que tienen estas familias es la de adquirir un terreno irregular en la periferia de la Ciudad. La elevada tasa de crecimiento demográfico sufrido en Chimalhuacán durante las últimas cuatro décadas (9,85% anual), superior a cualquier otro núcleo del país, ha conllevado un crecimiento urbano acelerado que se ha asentado de forma irregular e ilegal en espacios no aptos para el desarrollo humano.

De esta manera, los habitantes de escasos recursos se instalan en la periferia y Chimalhuacán es el resultado de este fenómeno, donde las familias no disfrutaban de los servicios de la Ciudad de México, donde las autoridades son los responsables de los asentamientos irregulares por otorgar permisos a costa de la corrupción.

La población de Chimalhuacán pasó de 61,816 habitantes en 1980 y 241,552 en 1990, en el año 2000 una densidad de 490,245 habitantes y actualmente es de más de un millón habitantes, los cuales son adolescentes quienes ocupan un lugar significativo. Por otro lado, el Municipio de Chimalhuacán, cabecera que se encuentra en la parte alta del cerro de Chimalhuacán, de modo que las nuevas colonias se asentaron en los alrededores de la falda del cerro, en la parte baja como se le conoce, lo que anteriormente era llamado el vaso del lago de Texcoco que bordeaba el cerro y que ahora se encuentran asentadas las nuevas colonias del Municipio de Chimalhuacán. La importante carencia de infraestructuras básicas, equipamientos, zonas verdes y espacios públicos ha desestabilizado seriamente la sostenibilidad urbana y territorial del municipio, sentenciado su propia capacidad de desarrollo económico, conduciendo a una degradación

¹²⁹ Vega, J. de la C, Ana Lourdes (1994). “Las nuevas colonias del municipio de Chimalhuacán”, en *Revista Polis 94*, Estudios teóricos, urbano-rurales, México, UAM-Iztapalapa, pp. 79-97.

Otro estudio que explica la expansión de la Zona Urbana de la Ciudad de México es el de María Amalia Gracia Sain, *El poblamiento de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: análisis y el empleo de una topología explicativa*, en *Perfiles Latinoamericanos 24*, Junio de 2004. Cfr. Pérez Zamorano, Abel (2010), *Marginación urbana. El caso del oriente mexicano*, México, Porrúa. En este texto el autor analiza la pobreza y la marginación, en sus tendencias generales y la marginación urbana en particular, en sus manifestaciones concretas en seis municipios urbanos del oriente mexicano.

ecológica irreversible del territorio y a una importante disminución de la calidad de vida de sus ciudadanos.

El fraccionamiento de la tierra estuvo caracterizado por lo que los mismo fraccionadores y propietarios decidían sobre el cómo hacerlo y la autoridad que tenía otros planes para ello, de tal suerte que esto originó el trazo irregular entre los fraccionadores y lo que el gobierno municipal pretendía, situación que hoy en día se refleja en los accesos, calles y avenidas. La ausencia de planeación urbana generó la ausencia de infraestructura que ofreciera un nivel de vida seguro y confortable para la población. Una vez ahogado el niño se tapa el pozo, las autoridades al decidir realizar una planeación en los servicios básicos, se enfrenta con a una cuadrícula urbana compleja y conflictiva, lo cual genera molestia de vecinos y los argumentos son la violencia y la corrupción. A pesar de los esfuerzos del gobierno Municipal, no alcanza a recuperar el tiempo perdido y sólo realiza “parches” que no ponen remedio definitivo a los problemas que el apasado ha endurecido.

La planta productiva, comercial y de servicios del Municipio se ve reducida a la pequeña microindustria y es insuficiente para atender la dinámica de desarrollo de la economía local y las necesidades de empleo de sus habitantes. Por ello, gran parte de la población tiene que buscar empleo fuera del Municipio. El Municipio ofrece pocas fuentes de empleo, lo que origina que el trabajo no sea fijo. El 42% son trabajadores manuales: estibadores, vidrieros, panaderos, repartidores o músicos. El 7% conduce microbuses, 16% de albañiles, el 40% son empleados, ya que desempeñan labores administrativas o de servicios. Pero el dato que este estudio encontró y que llamó la atención, fue que el 44% trabajan por su cuenta y sólo el 25% se detectó que el jefe de familia se concentra en el comercio.

Por otro lado, el salario refleja la falta de capacitación para el trabajo de los jefes de familia. El 75% recibe dos o tres salarios mínimos mensuales, actualmente las condiciones económicas no cambian y esto se refleja en el aula de clases: uniformes, útiles, libros, salida a museos o excursiones.

Todos estos elementos aquí presentados, tiene la finalidad de brindar los criterios para entender las condiciones bajo las cuales los adolescentes se desarrollan y viven todos los días. Los adolescentes de Chimalhuacán son parte de su entorno y de una historia de olvido, de retraso, pobreza y marginación. Los jóvenes no sienten “suyo” el Municipio, se sienten alejados, su referencia no es su entorno, no existe la pertenencia a una comunidad, por ello, tiran basura, no respetan las señales de tránsito, obstruyen calles, banquetas, etc. Siempre buscan la oportunidad de expresarse mal de su entorno, de su Municipio, por tanto, ellos asumen la visión de su entorno y se desvalorizan por su territorio. La visión negativa de sí mismos se recrea con su medio y su contexto. Esta experiencia la llevan todos los días al aula de clases, donde los docentes podemos ser sensibles o no importarnos; sin embargo, de lo que podemos estar seguros es que la carga con la que todos los días transfieren a la comunidad escolar, repercute significativamente en su desempeño y convivencia escolar. Estas características del contexto, hacen que se hagan presentes estereotipos que los docentes a veces aceptamos y que se refuerzan a partir de nuestras observaciones y creencias. Por otro lado, los docentes simplificamos la imagen de los adolescentes afirmando que por el simple hecho de ser del Municipio de Chimalhuacán, entonces no son símbolo de esperanza y de futuro. Esto debe cambiar porque la docencia es una gran oportunidad de construir identidades positivas de los jóvenes, contribuir a que se sientan parte de una comunidad y responsables de ella, promover la cultura del diálogo, del respeto y del buen trato. La visión positiva se genera desde la docencia, ellos nos miran como referente ante lo que decimos y hacemos.

3.4 Evolución sociodemográfica del Municipio de Chimalhuacán.

El incremento del fenómeno migratorio se da a partir de la década de 1960-1970 donde se registra una tasa migratoria del orden de 34.54 % lo que significa que al municipio llegaron 2,469 Habitantes. Para la década de 1970–1980 el Municipio registró una tasa migratoria del 78.76 %, recibiendo 14,820 habitantes al iniciarse el proceso de conurbación de la zona oriente del Estado de México, el municipio se convirtió en un destino de alta atracción. Actualmente y de acuerdo a los indicadores del INEGI, en el 2010 el municipio de Chimalhuacán contaba con una población de **614,453** habitantes, incluyendo los migrantes provenientes principalmente del Distrito Federal y de algunos Estados de la república, como son: Oaxaca, Puebla, Veracruz, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Chiapas y Guanajuato.

Por otro lado, la crisis que presenta el sector agrícola, al dejar de ser una actividad rentable da pauta al crecimiento del mercado informal a través de la ocupación irregular del suelo. Es peculiar en el municipio la presencia de mercados sobre ruedas o “tianguis” por todo el territorio, sin orden y regulación; lo que provoca grandes problemas de circulación vial y peatonal. Por otro lado, la mayoría de los padres de los estudiantes ejercen este tipo de comercio ambulante para solventar los gastos familiares, empleando a todos los miembros de la familia.

Cuadro 1. Población del Municipio de Chimalhuacán.

| Población, Hogares y Vivienda: | | |
|--|---------------|-------------------|
| Población: | | |
| | Chimalhuacán: | Estado de México: |
| Población total, 2010 | 614,453 | 15,175,862 |
| Población total hombres, 2010 | 302,297 | 7,396,986 |
| Población total mujeres, 2010 | 312,156 | 7,778,876 |
| Porcentaje de población de 15 a 29 años, 2010 | 29.0 | 27.1 |
| Porcentaje de población de 15 a 29 años hombres, 2010 | 29.0 | 27.3 |
| Porcentaje de población de 15 a 29 años mujeres, 2010 | 29.0 | 26.9 |
| Porcentaje de población de 60 y más años, 2010 | 4.8 | 7.6 |
| Porcentaje de población de 60 y más años hombres, 2010 | 4.7 | 7.1 |
| Porcentaje de población de 60 y más años mujeres, 2010 | 4.9 | 8.0 |
| Relación hombres-mujeres, 2010 | 96.8 | 95.1 |

Fuente: Censo General de Población y Vivienda, INEGI 2010.

Sin embargo, la cifra que señala la densidad poblacional no concuerda con la realidad actual del municipio, ya que de acuerdo con cálculos del Departamento Municipal de Población, se indica que actualmente se rebasan por mucho los indicadores presentados por el INEGI, al estimar una población **mayor al 1'000,000 de habitantes**, provocado por el fenómeno de recepción migratoria que aceleró el crecimiento de la mancha urbana y los asentamientos humanos irregulares; la dinámica de crecimiento de la población es una de las variables críticas del desarrollo, dado que aun cuando el crecimiento exponencial en los últimos treinta años se ha estabilizado y se prevé que en los próximos años su comportamiento se ubique por debajo de la media estatal, considerando que el fenómeno de expulsión se guiará a las regiones de Texcoco y Amecameca; no obstante los índices de crecimiento natural serán cada vez mayores por la cantidad de habitantes ya asentados en el municipio.

La migración de la población rural hacia la zona metropolitana del Valle de México, ha generado en Chimalhuacán un crecimiento urbano que rebasa la capacidad de las autoridades y de la sociedad para brindar opciones adecuadas de bienestar.

Esto ha propiciado asentamientos humanos desordenados y, en múltiples casos, de carácter ilegal, dificultando el control de la oferta de suelo y vivienda; lo que genera cinturones de miseria y pobreza extrema en el municipio, y aun cuando en los tres últimos gobiernos se han hecho múltiples esfuerzos el problema persiste con la acción de fraccionadores clandestinos que no cuentan con un proyecto de urbanización adecuado; colocándose fuera del control oficial.

La venta ilegal de terrenos con escasas posibilidades de urbanización, dificulta la dotación de servicios e infraestructura, condenando a esta población a un largo proceso de urbanización, que se convierte en un problema de graves dimensiones requiriéndose la atención a corto plazo, para consolidar un proceso legal de control, que avale certidumbre jurídica, que permita un crecimiento urbano ordenado.

En la década de los sesenta se produjo un importante cambio en el proceso demográfico local, consecuencia de un proceso de atracción migratoria que aceleró el proceso urbanizador sobre este territorio, en otro tiempo rural.

El crecimiento de la mancha urbana, que colonizó la planicie norte y las laderas del cerro Chimalhuachi, se produjo de manera irregular determinando graves consecuencias en los recursos naturales del municipio y en los servicios ambientales que éstos proporcionaban. Este desequilibrio ambiental ha sentenciado su capacidad de desarrollo económico y ha conducido a una disminución de la calidad de vida de sus ciudadanos.

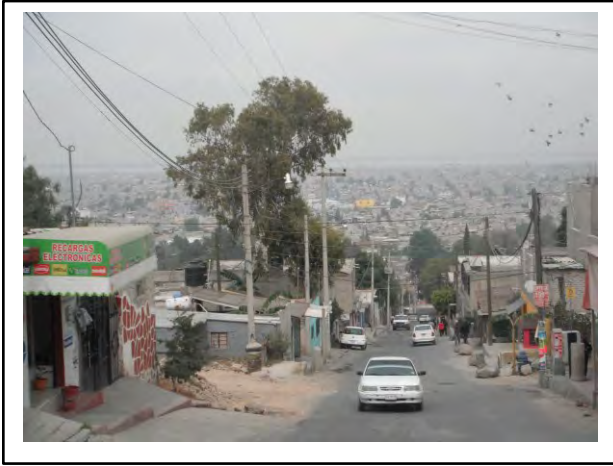
Asentamientos urbanos en el Municipio de Chimalhuacán.





Asentamientos urbanos en el Municipio de Chimalhuacán





3.5 Infraestructura y Desarrollo del Municipio de Chimalhuacán.

En el municipio de Chimalhuacán, el proceso de urbanización, está definido por factores demográficos; su población crece a razón del 9.85 % de tasa de crecimiento media anual. Lo que provoca asentamientos irregulares en zonas no aptas para el desarrollo urbano, deficiencias en la infraestructura, equipamiento y servicios, congestionamiento vial (principalmente en la Cabecera Municipal, por ser receptora de la demanda de servicios, al estar asentado el gobierno municipal en dicho lugar), y consecuentemente generadora de problemas de contaminación ambiental.

Chimalhuacán al ser un Municipio periférico al Distrito Federal, se ve involucrado en la metropolización de la zona conurbada, caracterizada por la excesiva y desordenada concentración poblacional en zonas no aptas para los asentamientos humanos y en consecuencia el déficit o carencia de servicios públicos y equipamiento urbano, lo que se ve reflejado aún en la aplicación de Planes de Desarrollo correctivos y no preventivos, situación que se ha ido corrigiendo con la aplicación de los lineamientos que aporta el Plan Estratégico de Desarrollo Urbano del Municipio de Chimalhuacán vigente, en el que se determinan los usos de suelo, así como la superficie urbanizable y no urbanizable, que de manera paulatina permitirá controlar los flujos migratorios, los cuales han provocado un fuerte impacto, rebasando toda disposición normativa, con el consecuente deterioro ambiental, social y sobre todo un crecimiento desorganizado de la zona

urbana; ya que venían persistiendo asentamientos humanos de manera irregular y marginal en la periferia del municipio y en la zona del cerro Chimalhuachi, ocasionando con esto problemas sociales y una inadecuada distribución del uso del suelo, con la subutilización de los servicios urbanos.

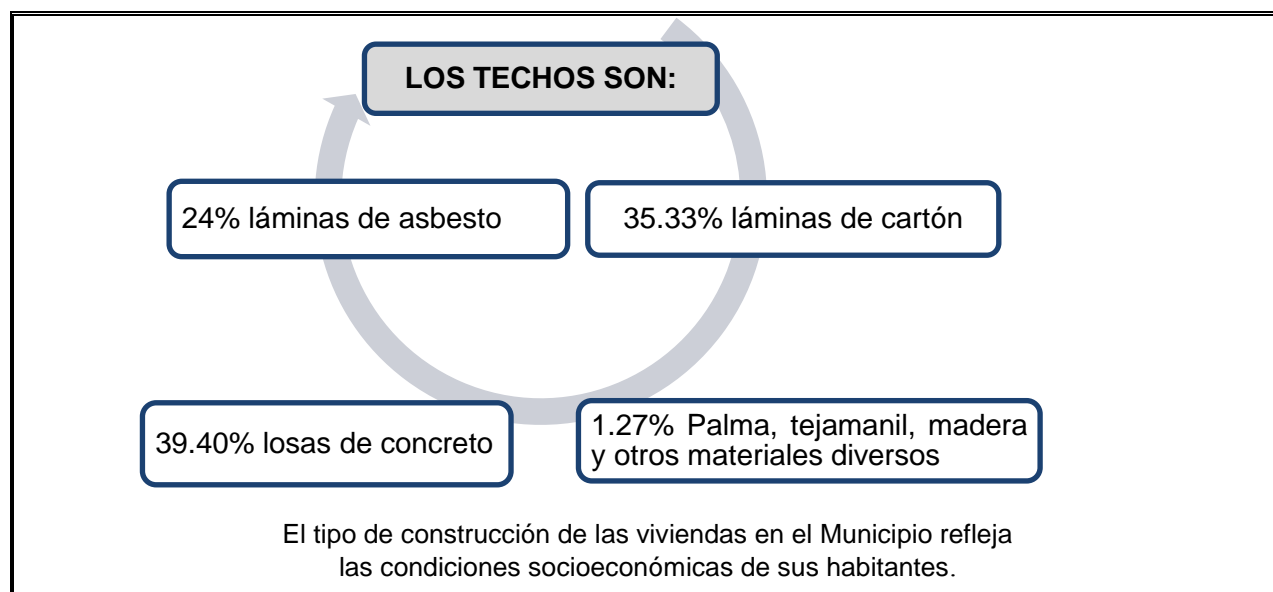
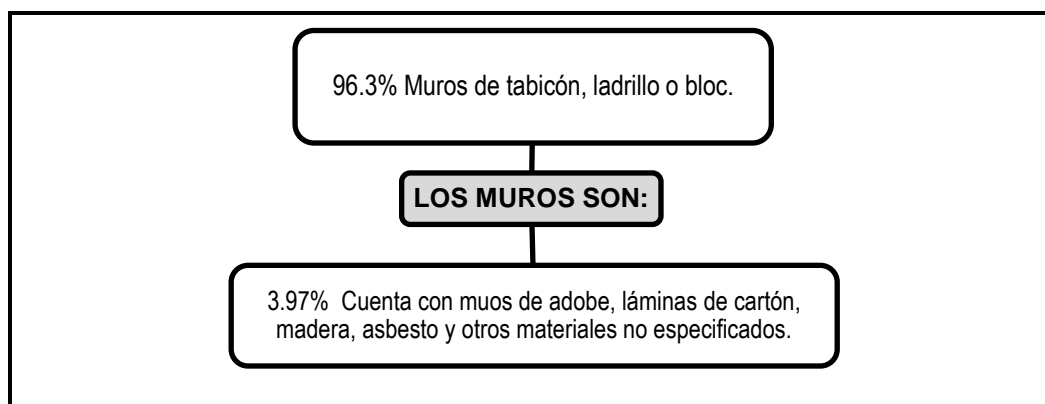
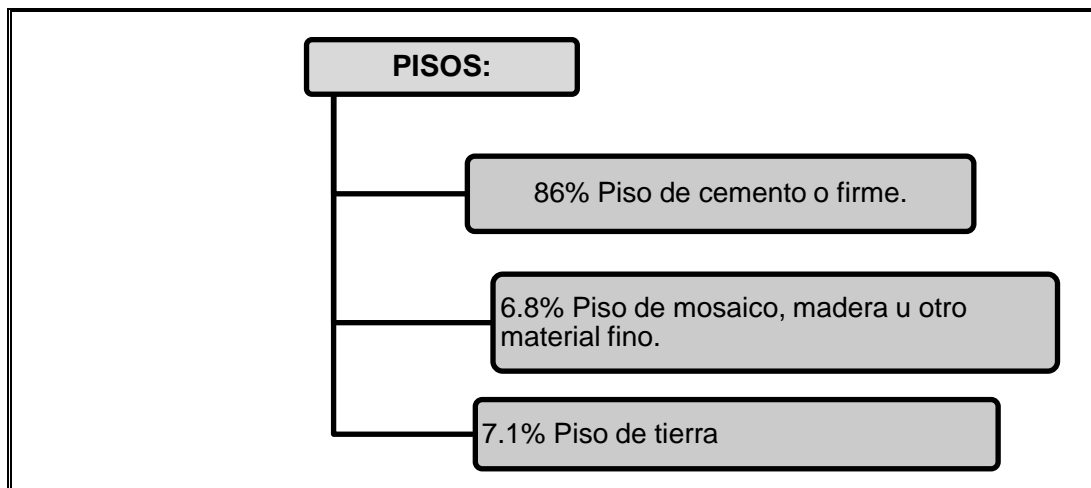
Y aun cuando los últimos tres gobiernos municipales han realizado esfuerzos para corregir este fenómeno, se requiere la coordinación conjunta y el apoyo del gobierno estatal para abatir esta situación.

El déficit en los servicios de agua potable, drenaje y electricidad aumentó para 1995, ya que el número de viviendas entre 1990 y 1995, se incrementó en un 92.30%, en dicho porcentaje se encuentran las viviendas que están en proceso de consolidación y las que están en condiciones precarias, siendo estas últimas las que se encuentran en localidades nuevas y de difícil acceso.

En las zonas dispuestas para el desarrollo de vivienda progresiva, en la zona colindante con el municipio de Chicoloapan y el Barrio de Acuitlapilco, les corresponde a los desarrolladores entregar vivienda con infraestructura urbana.

En el año 2000 Chimalhuacán contaba con 73,864 viviendas particulares habitadas y, de acuerdo al INEGI en su Censo General de Población y Vivienda 2005, el número de viviendas se incrementó a 115,138 viviendas particulares (55.8% más que en el 2000), de las cuales 98,668 son casas independientes; 2,243 son departamentos en edificio; 9,051 son cuartos en vecindad y el resto son viviendas improvisadas en áreas no diseñadas para tal efecto o que se encuentran en proceso de consolidación.

El promedio de ocupantes por vivienda es de 4.71 personas, y los materiales empleados en la construcción de las viviendas registrados por el INEGI-2010, son de acuerdo a los siguientes porcentajes:



3.6. Datos sobre Educación en el Municipio de Chimalhuacán.

Los contextos son inseparables de la vida de las personas, por contexto podemos entender al conjunto de circunstancias sociales, culturales y económicas que rodean a los individuos, a nuestros estudiantes. Por otro lado, debemos admitir que razones económicas y geográficas de las escuelas donde se atienden a alumnos con distintas características socioculturales y donde los docentes desempeñan su trabajo bajo distintas condiciones escolares; factores que en forma combinada impactan diferencialmente el aprendizaje de los estudiantes. Así, el contexto de la enseñanza se da en la relación de los alumnos y los docentes, pero también la enseñanza se da en sistemas escolares donde tiene lugar la organización institucional de la enseñanza. Con ello, exponemos el contexto educativo del Municipio de Chimalhuacán y su impacto en la vida escolar y de la enseñanza de los estudiantes.

Actualmente se cuenta con un padrón actualizado de los espacios educativos necesarios para cubrir la infraestructura material del sector, requiriéndose una cantidad de \$710 millones de pesos, para cubrir el déficit tanto en la rehabilitación de escuelas que se han deteriorado por su uso y antigüedad, como en las escuelas donde los espacios educativos no existen o están contruidos con materiales perecederos. Deberá ser muy grande el esfuerzo de los tres niveles de gobierno para abatir éste rezago.

En las tres últimas administraciones el sector educativo fue objeto de atención especial, ejecutando acciones de rehabilitación, mantenimiento y ampliación de las instalaciones educativas, coadyuvando con ello, a mejorar la cobertura de atención a la población en edad escolar. Pese a los esfuerzos realizados, la infraestructura existente aún es insuficiente para cubrir las necesidades actuales de la población, principalmente en los niveles Medio y Superior, debido en gran parte al crecimiento demográfico.

El nivel de escolaridad de la población del Municipio de Chimalhuacán presenta las características siguientes:

| Educación: | | |
|--|----------------------|--------------------------|
| | Chimalhuacán: | Estado de México: |
| Población de 6 y más años, 2010 | 529,800 | 13,267,167 |
| Población de 5 y más años con primaria, 2010 | 207,448 | 4,457,432 |
| Población de 18 años y más con nivel profesional, 2010 | 26,737 | 1,635,377 |
| Población de 18 años y más con posgrado, 2010 | 808 | 99,285 |
| Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años, 2010 | 8.0 | 9.1 |
| Tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años, 2010 | 99.1 | 99.3 |
| Tasa de alfabetización de los hombres de 15 a 24 años, 2010 | 99.0 | 99.2 |
| Tasa de alfabetización de las mujeres de 15 a 24 años, 2010 | 99.1 | 99.3 |

Fuente: Censo General de Población y Vivienda, INEGI 2010.

La precaria situación económica de la gran mayoría de los hogares Chimalhuaquenses provoca que la mayoría de los jóvenes no concluyan sus estudios y por ende, se rompe la visión de acceder a la Educación Superior. En otros casos, los estudiantes optan por emplearse en el comercio informal o en labores de fin de semana para recaudar ingresos para solventar las demandas de copias, libros y el pago de la inscripción semestral.

De esta manera, la SEP anunció en agosto de 2013, la implementación de un Programa de becas para abatir la deserción escolar y la eficiencia terminal, factores determinantes que afectan a la Educación Media Superior de nuestro país. En este sentido, la SEP detecta que la falta de recursos económicos de las familias, la deserción y bajo desempeño escolar, los altos niveles de reprobación, los embarazos no deseados y la paternidad temprana, son factores que inciden en el desempeño escolar y que gracias a un sistema de becas, los jóvenes permanecerán en la escuela y se motivarán para llegar a la culminación de sus estudios en este nivel.

Por otro lado, la infraestructura de la Escuela Preparatoria Oficial No. 16, los servicios y los espacios apenas permite el desarrollo de las tareas educativas. Sin embargo, las características de la infraestructura física de las escuelas contribuyen significativamente a la construcción de los ambientes en los cuales los adolescentes aprenden porque se convierten en plataforma para promover ambientes de aprendizaje.

Así mismo, dicha infraestructura es una condición para la práctica docente, ya que es un insumo básico para los procesos educativos y su deficiencia, insuficiencia o inadecuación pueden significar desafíos adicionales a las tareas docentes. Así, las características de la infraestructura se transforman en oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza.

3.7 La Escuela Preparatoria Oficial No. 16: Lugar de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes adolescentes: *discurso docente y discente.*



Foto: **Escuela Preparatoria Oficial No. 16.**

Es preciso mencionar que los datos duros que se tiene sobre lo que cuentan y marran los adolescentes en el salón de clase y en la comunidad escolar, son escasos y no están documentados, sin embargo, se recuperan algunas narrativas de los propios estudiantes para intentar aproximarnos a la experiencia y vivencia de los adolescentes con sus familiar o con las personas que viven y; al mismo tiempo; la experiencia que el docente construye desde la convivencia diaria con los alumnos. En lo sucesivo, hablaremos sobre los adolescentes, su entorno, la familia y la pobreza cotidiana que se refleja en las aulas de la Escuela Preparatoria Oficial No. 16, Turno Vespertino.

En primer lugar ofrecemos una información que publicó la Revista Compassion en el mes de Febrero de 2008¹³⁰, donde se recuperan los siguientes datos:

- ⇒ Chimalhuacán es el municipio urbano más pobre del Edo. de México. El 40% de sus habitantes vive bajo la línea de pobreza, la mayoría de ellos son jóvenes.
- ⇒ Cuatro de cada diez personas de Chimalhuacán son niños y adolescentes. Ellos representan casi la mitad de la población total.
- ⇒ La población de Chimalhuacán crece a gran velocidad. Como consecuencia, el Municipio sufre de gran inseguridad, así como de escasez de servicios, viviendas y empleos para todos sus habitantes.
- ⇒ Los cinturones de pobreza son el principal reflejo del crecimiento desmedido. Las familias establecen sus casas en zonas de alto riesgo, viven cerca de aguas negras y tiraderos de basura.
- ⇒ Las cifras más altas de violencia intrafamiliar se reportan en Chimalhuacán. La extrema pobreza, la falta de dinero y de trabajo son los principales motivos de las agresiones.
- ⇒ Un estudio realizado a más de 5 mil habitantes del municipio reveló que 7 de cada 10 niños recibe golpes e insultos de sus padres. Acostumbrados desde pequeños a la violencia, no la reconocen como algo malo.

Todos los días, en la convivencia diaria con los alumnos, podemos escuchar una constante: “no traje la tarea porque tengo problemas familiares...”, “no hice la tarea, no pude investigar, no traje el material porque tuve que ayudar en la casa”, “tengo que ir a trabajar con mi papá y por eso no voy a poder venir a la escuela”, “vivo con mi padrastro y mi mamá no le dice nada cuando me golpea”, “tengo muchos problemas, qué puedo hacer profesor”, “si repruebo mi mamá me sacará de la escuela”, “mi mamá se enfermó y tuve que quedarme a cuidarla”, “ayer me di de golpes con un compañero porque me vio mal”. Además, muchos alumnos, 8 de cada 10 presentan problemas de aseo personal, su ropa es sucia, sus cuadernos están descuidados y sucios, presentan problemas de caries, en una palabra, reflejan lo vivido y visto en casa. ¿Qué queda hacer? ¿Acaso la enseñanza de la filosofía debe atender esta problemática? ¿Cómo enseñar y cómo aprender en medio de tanta pobreza y marginación, donde la violencia y el maltrato es algo

¹³⁰ La información de este artículo se puede leer en: <http://www.compassion.org.mx/pdf/abogacia/realidades/EstadodeMexico.pdf>. Consultado el 15 de diciembre de 2012.

cotidiano? Este contexto nuevamente refleja un mundo negativo de la adolescencia y ello origina que los docentes asociemos, frecuentemente, adolescencia con rebeldía, agresividad y violencia. Pareciera que hoy en día va ganado terreno la idea de que la sociedad debe protegerse de los adolescentes y que la escuela no les importa.

La labor de los docentes no debe desatender la problemática y los intereses de los adolescentes, por lo que la escuela y el aula de clases deben ser un espacio donde los adolescentes se sientan protegidos, respetados y tratados con afecto. Para los adolescentes del Municipio, la escuela sigue representando un lugar donde encuentran la oportunidad de “ser alguien en la vida”, sin embargo, algunos docentes no renuncian a las visiones y posturas erróneas sobre los adolescentes y sólo se quedan con la experiencia negativa y los estereotipos sobre los estudiantes adolescentes, recargando su práctica sólo en hacer todo lo posible para reprobar a los alumnos, sin pensar en cómo atenderles y escuchar sus intereses y problemas. La enseñanza y el aprendizaje lo protagonizan los alumnos y el docente, el éxito o el fracaso radican principalmente en la visión que se tenga de los estudiantes. Una visión positiva sobre los adolescentes hará que se sientan acogidos y que su presencia es útil a la sociedad. La escuela tiene las posibilidades de compensar el déficit familiar y social. La escuela y la docencia son el motor de la promoción de valores y actitudes en la vida de los adolescentes. Los estudiantes están “acostumbrados” a la violencia, a los gritos, al maltrato verbal y a las faltas de respeto, su autoconcepto es deteriorado y negativo: “dice mi mamá que soy una mensa...”, “mis papás no me tiene confianza, pero yo tengo la culpa”, “el maestro no me quiere escuchar, que importa, me voy a extra”. Pareciera que están acostumbrados al maltrato, a la desatención e indiferencia. Vaya tarea la de formar alumnos que recuperen y construyan una imagen positiva de sí mismos.

3.8 La enseñanza de la filosofía y la docencia.

Finalmente no puedo soslayar aquellos docentes de filosofía que tejen una enseñanza positiva desde las aulas, desde lo cotidiano.

La época actual, según Lipovetsky, es caracterizada por el predominio de un acérrimo individualismo al que denomina narcicismo y hedonismo¹³¹. Nada mueve la voluntad o el espíritu

¹³¹ Lipovetsky, G. (1985). *La Era del Vacío: Ensayos sobre el Individualismo contemporáneo*, Editorial Agram, Barcelona, 1985, Capítulo 3.

si no tiene por delante una dádiva, un ingrediente para el amor a sí mismo. San Pablo en la Primera carta a los Corintios, asegura que: “*si yo no tengo amor, nada soy*”. Esto nos lleva a pensar que podemos ser un nicho de virtudes, poseer muchos títulos académicos, ser políglotas, poseer todas las técnicas o estrategias pedagógicas, pero si no amo lo que hago, lo que digo o lo que muestro, nada ni nadie soy. Ninguna tarea docente tiene sentido si no está impulsada por el amor, no sólo a sí mismos, sino por los otros y para los “otros”¹³².

El problema no es de inteligencia o sabiduría, sino de voluntad y de compromiso, pocos estamos dispuestos a hacerlo.

San Agustín se preguntó: “*¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé*”¹³³. Y desde esta duda agustiniana, se construye una experiencia personal que al mismo tiempo se extiende a otras experiencias, el ejercicio de un diálogo interno que narre la experiencia de la vivencia de la docencia como un espacio que contribuye a la construcción de la esperanza, del encuentro y de la imaginación. Al mismo tiempo, quienes nos dedicamos a la docencia entendemos que la labor implica reflexionar, relacionarnos, discurrir, dialogar, compartir, organizarnos, significa tejer una narrativa de nuestra labor, donde el hilo conductor es el sentido a cada jornada. Por eso, narrar es urdir una historia que manifiesta nuestro ser docente.

Cuando voy de camino a la Preparatoria, a la Escuela, lugar donde comparto el salón de clases, me asalta constantemente una pregunta: ¿Qué es aquello que hace que todos los días me levante y vaya al encuentro con los estudiantes? ¿Qué es aquello que me llena de entusiasmo y alegría, a pesar de la ingratitud de algunos, de viajar entre ruidos y obstáculos cotidianos para entrar al salón de clases y compartir la enseñanza? No lo sé con certeza y cualquier respuesta sería arriesgada. Finalmente, ¿Qué es aquello que mueve y le da sentido a mi ser docente? Los manuales, los cursos, los talleres y conferencias dicen mucho sobre el docente, su labor y los

¹³² En una entrevista con el Académico Edgar Morales Flores, Profesor de Textos Filosóficos Medievales y Renacentistas y de Problemas de Filosofía de la Historia y de las Ciencias Sociales en la Facultad de filosofía y Letras, aseguró que no existe una sola definición de amor. Edgar Morales resume el amor en dos sentidos: *Eros* y *Ágape*, el primero se refiere al amor carnal, sensual, erótico y el amor divino, espiritual. El ágape se refiere a un tipo de amor filial, fraternal, donde el amante cuida del ser amado, del “otro”. En este sentido, María Zambrano cunado reflexiona sobre el “ser”, inmediatamente se refiere al interior del ser humano, porque para reflexionar sobre el ser, desde el pensamiento de Zambrano, sólo tiene sentido desde el contexto del amor. Por ello, el amor no puede ser entendido sin la conciencia.

¹³³ San Agustín (2012). *Confesiones*, España, Alianza Editorial, Libro XI, 14,17.

nuevos desafíos, sin embargo, no me dicen a cabalidad lo que implica el ejercicio de la docencia, a saber, una pasión¹³⁴ y un placer¹³⁵.

Otras preguntas que constantemente picotean es: ¿Por qué la escuela, la Prepa, la Institución, vive una profunda crisis, por qué ha dejado de ser ese lugar de “creación” (*poiesis*)? ¿Por qué cuando caminamos entre los pasillos olvidamos que transitamos entre la vida, entre personas, entre humanos? ¿Por qué se nos olvida el encuentro, el diálogo, el saludo? Hemos renunciado a la palabra, al λόγος que se encarna cuando nos enraizamos con el “otro”, con los “demás”. La palabra muerta es aquella que no tiende puentes, que se queda ahogada en el silencio, pero cuando se comparte, cuando se expresa, cuando otros la escuchan, cuando entra en contacto con el otro, es entonces cuando la palabra se saborea y se degusta.

En este sentido, ¿qué es la Escuela, la Preparatoria, la Institución? La respuesta, creo, es que somos nosotros, no es una abstracción, ni una simple Institución, ni mucho menos un período que inevitablemente tenemos que vivir, es el ser mismo y sus habitantes, de este modo se aleja de esta visión en la medida en que esos “nosotros”, los profesores, los estudiantes, los empleados, en suma, todos aquellos que habitamos la Escuela, somos seres concretos con nombres y apellidos, un camino recorrido y otro aún por recorrer.

Los fundamentos últimos de la vocación docente plantean que es *misterio* porque entraña muchas preguntas difíciles de responder o inexplicables, pero quizá hemos intentado dar algunas respuestas sobre nuestra actividad docente, el quehacer cotidiano que no se queda en las cuatro paredes del salón de clases, sino que escapa por las puertas y ventanas para descender hasta los lugares más lejanos. Pero la docencia es también *ministerio*¹³⁶, es servicio, es conversación, es diálogo. Este imaginario se da cuando entramos en contacto con nuestros alumnos, como un

¹³⁴ Este término puede significar: 1) lo mismo que **afcción**, o sea **modificación pasiva** en el sentido general del griego *pathos* y del latín *passio*, 2) lo mismo que emoción, lo cual determina la acción de control y de dirección ejercida por una emoción determinada sobre la personalidad total de un individuo humano, en Abbagnano, Nicola (1996). *Diccionario de Filosofía*, FCE, México, p. 892.

¹³⁵ La definición más hermosa y completa la ofreció el buen Aristóteles. “*El Placer es el acto de un hábito conforme a la naturaleza*”, en Aristóteles (2012). *Ética Nicomaquea*, México, Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades, Biblioteca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana-UNAM. Además, la definición en la que debe recordarse que hábito significa “disposición constante”, la encontramos en Abbagnano, Nicola (1996). *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 916.

¹³⁶ Ministerio, en sentido etimológico: *ministerium-ii* (n); significa servicio, función, servidumbre. En este sentido, por mi parte, entiendo que nos debemos a los demás. Qué ejercicio de la docencia es un “servicio”, esencialmente un docente no sólo vive para sí, sino que su actividad cobra sentido cuando se expresa con sus alumnos.

lector que tiene contacto con el libro que lee, como un amante que conquista a la amada. El docente entra en contacto con su “otro”, como el pintor y sus materiales, como el músico y la partitura. Se trata de un diálogo con nuestros alumnos, un contacto cotidiano en los pasillos y en las aulas de clase, cuando dialogamos con los colegas, cuando planeamos, cuando tenemos juntas académicas, cuando narramos, cuando compartimos nuestra historia. La docencia como ministerio es “transcendencia” que supera la reflexión de “sí mismo”, supera el cubículo que nos secuestra, es “extramuros”, porque trasciende las paredes, el egoísmo y la fama, que se expresa volcándose hacia los demás.

Todo lo anterior es lo que surge de mi reflexión sobre la docencia, de mi ubicación, como dice Luis Villoro, de mi “figura del mundo”. Pienso en una docencia que se expresa, que dialoga, y se comparte. Una docencia que se relata, que se construye de los sentidos y del conocimiento, ambos universos se encuentran y se funden. La docencia no sólo es racionalidad: nómina, vacaciones, tabulador, asistencia, carrera magisterial, puntaje escalafonario, papeles, juntas, calificaciones, oficinas, esto es “enajenación institucional”, no solo es vivir en la “Escuela de papel”, donde se privilegian los “trámites administrativos”. La docencia es interacción y contacto, es diálogo y expresión que son la materia y forma que dan vida a la actividad que vive en nosotros y en la que nosotros vivimos.

Allí están la docencia y los estudiantes que habitan en mi mente, que todos los días imagino y que me mueven a seguir construyendo cada noche aquellos caminos que me lleven al encuentro con mis alumnos, a planear y edificar diálogos auténticos, a inventar nuevas historias. Por ello, la docencia como *ministerio*, se traduce como una forma de educar y enseñar en el aula de clase, como un proyecto de “*dar la vida por el otro*”, una dimensión ética sobre la docencia que salve a los demás, al docente mismo. No podemos dejar de velar, de estar alertas porque el sueño nos acecha. Hoy en día el docente está obligado a no dejar de expresar, de compartir, de pensar que se debe a los demás, no dejar de conquistar cada día una historia más humana y fraterna en la arena de la enseñanza. La docencia auténtica no es inmediata, horaria, sino de cada día, cada noche es tejer una nueva historia que le dé sentido a nuestra actividad, a nuestro ser docente. Cuando una persona está auténticamente feliz, quiere decir que está en armonía consigo mismo y con su ambiente.

Por ello, si caemos en la tentación de creer que hay una naturaleza filosófica, eterna e inmutable que la acción docente debería respetar y asumir, y que la naturaleza de la experiencia filosófica desarrollada por los alumnos depende netamente de la orientación didáctica que el profesor imprima en su práctica docente, entonces estaremos reproduciendo la sobrevivencia de los estudiantes frente a una enseñanza de la filosofía inútil y una docencia enajenada.

Es razonable reconocer que todo aquello que sucede en la clase de filosofía es resultado de múltiples mediaciones, entre ellas las producidas desde lo que dice, hace y piensa el profesor, y desde lo que dicen, hacen y piensan los alumnos, tal como se ha presentado en el inicio de esta investigación.

3.9 Consideraciones finales.

Los docentes y muchos colegas que compartimos la enseñanza en la Educación Media Superior, compartimos que enseñar en contextos de pobreza es cada vez una tarea desafiante y ardua. Dicha enseñanza es difícil de sostener, porque frente a ella, siempre está presente la resignación, la frustración o la indiferencia. Frente a esa enseñanza, podemos sostener una actitud de sobrevivencia o una estrategia de indiferencia.

Por otro lado, también los docentes de filosofía sabemos que nuestra tarea está más allá de abrazar la resignación y la desesperanza y que ambas son incompatibles para que la realización del acto de educar; la educación es un acto, una acción en medio de viejas y nuevas transformaciones, que por supuesto; no afectan del mismo modo a países y regiones. Estas transformaciones muestran problemas como la inequidad en la distribución de la riqueza, la ineficaz regulación del orden social, dramáticos cambios en el mundo del trabajo y con ello, la disolución de la protección social y el aumento del desempleo, la pobreza y la brecha entre pobres y ricos. En otras palabras, docentes y alumnos estamos inmersos en un proceso de fragmentación social que ponen de manifiesto el surgimiento de grandes sectores de la población a situaciones de exclusión y vulnerabilidad social.

De este modo, el contexto desde donde se enseña filosofía significa reconocer los puntos de referencia que nos enfrentan al desafío de construir otras referencias y sentidos. De este modo, desde donde se enseña; nos muestra además que la Escuela no ha permanecido inalterada. Por el contrario, las consecuencias y los efectos de las transformaciones que hemos presentado en el Municipio de Chimalhuacán interrogan profundamente: ¿Cuál es el papel de las escuelas en las transformaciones dolorosas presentes que vivimos? ¿Cuáles son las respuestas y concepciones que sostenemos sobre el oficio de enseñar filosofía en el presente? ¿Con qué herramientas contamos los profesores de filosofía para educar en contextos difíciles donde se agudiza la brecha social? ¿Se trata de redoblar los esfuerzos por la apuesta de la enseñanza y, con ello, ampliar nuevas alternativas o posibilidades de aprendizaje y enseñanza de la filosofía?

A partir de las interrogantes, los docentes de filosofía que enseñamos en contextos de pobreza; debemos asumir dos cosas fundamentales, a saber; la acentuación de procesos de fragmentación social, de exclusión y vulnerabilidad social, por otro lado, que la escuela es parte del paisaje social.

La escuela es el lugar de la transmisión de la cultura y el espacio social para producir ciudadanos, así lo podemos observar si revisamos el surgimiento de la escuela y desde ahí, la conformación de modo específico de enseñar. Para estos fines, fue preciso instaurar un orden nacional y con ello, la construcción de un sistema educativo como una ley única para todos, homogeneizando las diferencias, en pro de la igualdad y equidad. De ahí se deriva **un maestro para todos, para muchos alumnos**, transmitiéndoles un mismo saber al mismo tiempo. Todos a la vez tratando el mismo tema, los mismos contenidos, del mismo modo y con los mismos recursos. Este es el paisaje de la enseñanza y de la escuela moderna.

Con lo anterior, los profesores de filosofía y nuestra labor en la enseñanza de este saber, nos colocamos ante el umbral de la igualdad y equidad en el horizonte de la escuela. La escuela de hoy día se presenta como un espacio cerrado donde están definidas las fronteras entre el adentro y el afuera, como aquellas representaciones que interrogan sobre las condiciones de vida de nuestros estudiantes, los adolescentes del Bachillerato y las dificultades que esto acarrea para hacer efectivo el aprendizaje.

En suma, las condiciones de la enseñanza son definidas y determinadas por el contexto social, a saber; por las condiciones culturales, económicas, políticas, sociales que experimenta un país, un Estado o una localidad determinada y de cómo la tarea de educar es percibida como una acción que se encuentra limitada por el contexto desfavorable.

Las condiciones de determinación en la enseñanza en contextos pobres y desfavorables; no significa que la escuela y los docentes debamos asumir una actitud de abandono y resignación. La invitación es pensar que las condiciones de enseñanza pueden ir más allá de las condiciones internas y externas que bordean a la enseñanza, de interrogar acerca de las posibilidades del aprendizaje y de las alternativas que se abren si el docente de filosofía piensa sobre el papel que jugamos en la construcción de las condiciones de enseñanza.

Finalmente, la enseñanza de la filosofía en contextos adversos nos pone en la circunstancia de pensar y plantear nuevas preguntas sobre dónde se enseña, cómo y qué enseñar, qué se puede aprender y bajo qué condiciones. Por ello, la metodología de las “vías de reflexión” de Laura Benítez, se asume como la analogía entre la “*transmisión de la cultura*” y la “*formación de hábitos de reflexión*”, como prevención de la reproducción de la desigualdad en aula de clase y la univocidad en la enseñanza de la Historia de la Filosofía, que procura orientar o asignar un modo diferencial de enseñanza de la filosofía y como una transformación de la perspectiva didáctica y discursivas docentes por que prima el aprendizaje a través del diálogo, el trabajo cooperativo, la investigación compartida, la reflexión sobre la propia tarea en el aula y la apertura de canales de recepción.

Capítulo IV.

LAS VÍAS DE REFLEXIÓN FILSÓFICA:

Una propuesta metodológica-didáctica y las mediaciones para la enseñanza de la Historia de la Filosofía.

4.1 Caracterización de las “Vías de Reflexión”: Definición de conceptos.

Tenemos ante nosotros dos conceptos que merecen detenernos en ellos y ofrecerles una definición que nos permitan una mayor comprensión de su uso y para los fines que se pretenden ofrecer en este apartado.

El origen etimológico de la palabra *via* significa “*camino*”, es decir, lugar donde se transita, se circula o desplaza. En este sentido, podemos decir que nos referimos a un “*espacio*” donde se hace posible la circulación, el tránsito y el acceso de personas, objetos, ideas, y acontecimientos.

La palabra “*reflexión*” viene del latín *reflectus* de *re-flectus*, lo cual indica acción de doblar, curvar. La Real Academia Española (RAE)¹³⁷ define la palabra *reflexión* en dos sentidos, el primero tiene que ver con analizar algo con detenimiento y la segunda, como un regreso a sí mismo, al yo interior, que posteriormente se articula con los otros o los demás. La reflexión es un “yo en movimiento”, la persona es reflexión, y que su naturaleza reflexiva le exige constituirse con los otros y con la naturaleza. Para la filosofía, la reflexión es una actividad que se lleva a cabo para tener consideración de algo, meditando y pensando al respecto. De este modo, la reflexión tiene ida y vuelta, no es un movimiento cerrado o rígido, sino que interioriza al sujeto y lo vuelve hacia fuera.

Los conceptos de “*vía*” y “*reflexión*” muestran todas aquellas posibilidades, alternativas, caminos, ya sean planeados o heurísticos para establecer relaciones o conexiones entre el pensamiento y la acción que conducen a una meta, fin o resultado del pensamiento reflexivo.

¹³⁷ Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, Vigésima Segunda Edición, Madrid, Real Academia Española, LII págs. Página electrónica: <http://lema.rae.es/drae/>

En los últimos años, se han publicado investigaciones y trabajos que tienen como propósito central la búsqueda y la exploración de nuevos diseños en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, teniendo como eje de construcción la formación reflexiva. Particularmente hablamos de los trabajos de John Dewey y Donald Shön, quienes exponen ideas sobre la reflexión Dewey establece que el camino de la reflexión no es el único y cerrado, mientras que Shön sostiene que la reflexión es un proceso que se lleva antes y después de la acción, en otras palabras, la “reflexión sobre la acción”¹³⁸. Sin embargo, no pretendemos abordar las derivaciones pedagógicas y didácticas que surgen de las afirmaciones anteriores.

4.2 Las “vías de reflexión” filosófica: Propuesta metodológica de Laura Benítez.

Hemos dicho anteriormente que la “vía de reflexión”, a partir de los conceptos etimológicos, muestran un camino, una forma de dirigir y de establecer conexiones entre el pensamiento y la acción. En este sentido, encontramos que la Dra. Laura Benítez Grobet¹³⁹ ha

¹³⁸ John Dewey (1859-1952). Filósofo estadounidense de la primera mitad del siglo XX. Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Para Dewey el camino de “la reflexión no es único y cerrado”, refiere a que los senderos se multiplican y que el sujeto delibera cual será el camino prudencial para la elección. Por otro lado, la “reflexión es darle vueltas a un tema en la cabeza y asumir las consecuencias”. La reflexión como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”. Este concepto de reflexión ha de ser una condición básica para entender la profesión docente en una educación inclusiva como una práctica profesional habitual. Cfr. Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona. En la década de los 80's, el texto de Donald A. Schön sobre la formación de profesionales reflexivos, trae nuevamente a la mesa de discusión la temática de la formación y la reflexión: Shön, Donald 1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona.

¹³⁹ La Doctora Benítez Grobet, nació en México D.F. el 13 de agosto de 1944. Cursó la licenciatura, la maestría y el doctorado en filosofía, respectivamente en la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde que concluyó la licenciatura se dedicó a la enseñanza de la filosofía desde 1969 en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. Al inicio se inclinó por las materias propedéuticas: *Introducción a la filosofía, Filosofía de la educación y Técnicas de investigación filosófica*. Impartió esta última materia durante 15 años pues su meta era incidir en la formación de los alumnos como futuros docentes e investigadores. Dedicó buen tiempo a la evaluación de las aptitudes analíticas y sintéticas de los alumnos de primer ingreso ya que su intento era favorecer el desarrollo de sus capacidades reflexivas. en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y ha impartido numerosas cátedras entre las que sobresalen: Historia de la filosofía del Renacimiento a Descartes, Historia de la filosofía de los siglos XVII y XVIII, para el nivel licenciatura y el Seminario de metafísica para el posgrado en filosofía de la UNAM. Ha participado en más de 90 reuniones académicas como ponente. Ha sido investigador visitante en las universidades de Princeton, Rutgers y Keele. Ha impartido numerosos cursos en diversas universidades de la república mexicana así como en universidades del extranjero. Ha publicado gran cantidad de artículos en revistas especializadas, capítulos en libros y reseñas. Ha sido presidenta de la Asociación Filosófica de México de 1993-1995 y pertenece a varias asociaciones internacionales de filosofía. Recibió el premio “Normand Sverdlin” a la mejor tesis doctoral en 1990. En 2002 se le otorgó el “Premio Universidad Nacional de Docencia en Humanidades” y en 2006 recibió el “Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz” que otorga la Universidad Nacional Autónoma de México. Referencia: (<http://www.filosoficas.unam.mx/~grobet/home.html>). Por otro lado, “La producción a papel de Laura Benítez Grobet” es el título de la ponencia presentada en el COLOQUIO NACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA. CIRCULO MEXICANO DE PROFESORES DE FILOSOFÍA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA. Retos y prospectivas de la educación filosófica, por Javier Naranjo Velázquez, quien hace explícita la producción intelectual, basta y profunda de la Dra. Laura Benítez Grobet. Se puede revisar la ponencia en la página electrónica: <http://www.circulomexicanodeprofesoresdefilosofia.org.mx>

desarrollado una visión original y una guía racional denominada “vías de reflexión”¹⁴⁰, esta importante contribución guarda principal relevancia para el estudio de la Historia de la filosofía, es decir, la de ser una guía racional y normativa que tiene como núcleo la naturaleza de la filosofía, dado que la concepción sobre la naturaleza de lo filosófico será entonces posible «seleccionar problemas y ubicar temáticas, esto es, ordenar y valorar el caudal filosófico»¹⁴¹. En este sentido, la guía racional posibilita un ejercicio de “selección” y “reconstrucción” sobre temas, autores, problemas y períodos, jerarquizar, discriminar y evaluar el saber filosófico que se manifiesta en la Historia de la filosofía. Esta guía racional no es un camino cerrado o absoluto, es una reconstrucción racional, analítica y una reconstrucción subjetiva. Por ello, la labor del historiador no contamina en sentido negativo, sino que da «unidad y sentido» a los datos dispersos «en función de nuestros intereses, problemas y necesidades actuales»¹⁴². La guía racional enriquece, contextualiza y dimensiona a los filósofos estudiados cuya condición es «si se hace explícita y se muestran con claridad sus limitaciones y ventajas»¹⁴³. En definitiva nos dirige para la reconstrucción y constitución del objeto de estudio, el cual no está acabado o dado objetivamente porque siempre queda algo por completar o cerrar. Ahora bien, podemos decir que la guía racional no se restringe a la labor de los historiadores de la filosofía, pensamos en aquellos docentes que imparten justamente la materia de la Historia de la filosofía y que en tales circunstancias no es posible determinar una selección de temas y autores, más aún, experimentar el dilema de asumir sólo cultura filosófica como ejercicio de repetición o transitar libremente sobre el programa sin ser conscientes de los procesos de aprendizaje. La guía racional, en todo caso, servirá de guía para que el docente encare el programa de estudios, reconstruya y articule la lógica interna de los saberes para solventar la enseñanza de la cultura filosófica: temas, autores, textos, problemas; y desarrolle en los estudiantes habilidades reflexivas: analizar, clasificar, comprender, búsqueda y ordenación de la información que conduzcan a un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo de los estudiantes. Al mismo tiempo encontramos una hermenéutica de la enseñanza de la filosofía que por un lado resuelve el dilema entre enseñar cultura filosófica y propiciar hábitos reflexivos.

¹⁴⁰ Benítez, G. Laura (2004) *Descartes y el conocimiento del mundo natural*. México, Porrúa, Capítulo I, pp. 1-21

¹⁴¹ Benítez, G. Laura (1988) «Reflexiones en torno a la metodología de la historia de la filosofía». *Diánoia*, 34. México: UNAM/IIF, p. 191.

¹⁴² *Op. cit.*, p. 192.

¹⁴³ *Loc. cit.*

Hasta aquí hemos hablado de las “vías de reflexión” como guía racional y de sus alcances para el quehacer del historiador de la filosofía y para el docente en todo caso. Cabe decir que hasta aquí hablamos de las “vías de reflexión” como guía racional como una de las aportaciones sobresalientes de Laura Benítez. A continuación daremos a conocer la caracterización de las “vías de reflexión”.

4.2.1 Caracterización y estructura de las “vías de reflexión” filosófica.

La Historia de la filosofía es un “caudal” como lo ha señalado Laura Benítez, un continuo que no se detiene y que matiza cada filosofía. Por lo tanto, resulta problemático referirnos a una definición única y definitiva de filosofía. En este sentido, ¿cómo entender el cambio y la continuidad que pueden darse en el desarrollo del pensamiento filosófico? ¿Cómo explicar el cambio y la permanencia en el desarrollo del saber filosófico? Las “vías de reflexión” o guía racional como la denominaremos en lo sucesivo, establecen que en toda filosofía están presentes dos características esenciales:

- a). Ser una *reflexión metódica* (sistemática)
- b). Adoptar una *función crítica* (problemática).

Por consiguiente, la filosofía en su parte *metodológica* debe exhibir definiciones precisas, argumentación consistente, un marco teórico y coherencia interna. En la *función crítica* incluye la revisión de principios recibidos, la eliminación de prejuicios, la pregunta sobre los límites o alcances del conocimiento y el cuestionamiento sobre la solidez de la argumentación. Esta es la base, el punto de partida para el filosofar, es decir, encontramos que algunos filósofos transitan por la rigurosidad, el conocimiento analítico, metódico y puro, mientras que otros asumen la ruta crítica de no asumir verdades absolutas, sino que ponen en tela de juicio cualquier verdad que se desprenda del ejercicio del filosofar. La parte metódica construye, mientras que la crítica destruye o deconstruye. En la metáfora de la Historia de la filosofía existen corrientes que siguen metódicamente los cauces del río, mientras que otras aguas buscan nuevos caudales o riachuelos para circular. En suma, en la Historia del pensamiento filosófico encontramos períodos críticos y períodos reflexivos, nunca de forma pura, siempre ambas se asoman como condición necesaria

para el filosofar porque ningún filósofo será exclusivamente metódico o simplemente crítico, a saber, constructivo o destructivo.

Desde esta perspectiva, la *reflexión metódica* y *función crítica* que subyacen en la historia de la actividad filosófica, puede aplicarse como herramienta para comprender la historia de la disciplina, más aún como *recurso interpretativo* para que el docente de filosofía jerarquice, organice, construya y planifique el material histórico. Así, la filosofía no se concibe como un sistema de conocimientos o un sistema doctrinal que los profesores deban transmitir a sus alumnos. La distinción entre períodos problematizado o sistemáticos en la actividad filosófica establece una dinámica de mutuas relaciones. Por eso la filosofía del bachillerato debe ser una actividad reflexiva individual y colectiva de los alumnos, los períodos filosóficos no sólo aportarán conocimiento sobre los hechos y dichos de los filósofos, sino que la caracterización de los períodos deben aportar preguntas significativas que les conciernen. No existe una filosofía producto acabado de la reflexión, que se pueda considerar como la única doctrina a enseñar. Por tanto, no tiene sentido adoctrinar a los alumnos para que se adhieran a un determinado sistema o período filosófico presuntamente problematizador o sistematizador. En todo caso, los docentes de filosofía deberán sacar provecho de esta dicotomía para generar espacios de discusión y reflexión. Por un lado, un filósofo problematizador abre múltiples perspectivas para el diálogo, discusión y debate en clase, con ello los alumnos activarán su pensamiento y asumirán una postura propia como una actitud esencialmente filosófica. En este sentido, *cuestionar* y *problematizar* serán los ejes que orienten las estrategias didácticas que el docente deberá diseñar en su planeación y con ello lograr que los estudiantes aprendan a diferenciar e interpretar las diversas maneras y formas de construir la realidad. Por otro lado, los filósofos sistematizadores refieren especialmente al orden determinado que se da a los conocimientos filosóficos y se presenta como un conjunto ordenado y determinado de los conocimientos filosóficos y la Historia de la Filosofía ofrece una pluralidad de sistemas diversos. En este sentido, las derivaciones didácticas para estos períodos sistemáticos en la Historia de la Filosofía, ofrecen la oportunidad de generar habilidades de pensamiento y su utilización de manera reflexiva por parte de los estudiantes, así estas habilidades de pensamiento ofrecen la formación del pensar lógicamente y asumir una actitud crítica como herramientas imprescindibles de la filosofía como actividad reflexiva.

Ahora bien, las “vías de reflexión” filosófica como guía racional articulada con lo subjetivo y sus características para comprender el marco de referencia entre los períodos del saber filosófico, traen consigo dos preocupaciones que Laura Benítez hace notar: La *primera* tiene que ver con ignorar los matices, características y contexto historiográficos del autor, ya que puede tener aspectos críticos y reflexivos. La *segunda* preocupación señala que el cambio de un período a otro no es un rompimiento definitivo, radical, sino que una misma época puede contener elementos constructivos como planteamientos críticos (destructivos).

4.2.2 Desarrollo de las “vías de reflexión” filosófica.

En el desarrollo del pensamiento filosófico, desde la perspectiva de Laura Benítez, presenta momentos de continuidad y discontinuidad, de ruptura y unidad. De este modo, el pensamiento filosófico no es un camino lineal, ni mucho menos cerrado. Como hemos señalado anteriormente, a decir de Laura Benítez: “...*debido a la constitución del saber filosófico, no existen propuestas exclusivamente críticas o puramente sistemáticas*”.¹⁴⁴

En este sentido, las *vías de reflexión* filosófica, como respuesta a estas preocupaciones, para Laura Benítez, constituyen un modelo explicativo o marco teórico que favorece la comprensión del desarrollo y desenvolvimiento del pensamiento filosófico, a saber, la comprensión de la continuidad o el cambio, de los períodos sistemáticos y críticos que se dan en el mismo. En palabras de Laura Benítez, las *vías de reflexión* son definidas como: “un estilo de pensamiento que varias escuelas y autores sustentan, incluso en distintos momentos históricos, con base en una serie de supuestos fundamentales compartidos”.¹⁴⁵

Así entonces, las *vías de reflexión* refieren un marco conceptual explicativo para dar cuenta del cambio o permanencia en el desarrollo del saber filosófico. Este marco tiene como característica principal la de ser un método, un camino, una *vía más amplia* que permite un mayor nivel de comprensión y explicación que aquellos que tiene que ver exclusivamente al flujo histórico del pensamiento filosófico. Sin embargo, es conveniente señalar que la *vía de reflexión* es una red amplia, dinámica y flexible, plural, con múltiples conexiones que da cuenta de los

¹⁴⁴ Benítez, G. Laura (2004) *Descartes y el conocimiento del mundo natural*. México, Porrúa, Capítulo I, p. 3.

¹⁴⁵ *Op. Cit.* Benítez, G. Laura (2004), p. 5.

problemas que se pensaron en la Historia de la Filosofía. En este sentido Laura Benítez dice: “Por mi parte, considero que la continuidad y el cambio están dados por la red de vías reflexivas que los filósofos transitan”.¹⁴⁶

Desde esta perspectiva, Laura Benítez advierte que las vías de reflexión son suficientemente flexibles y por ello evita algunos inconvenientes como son: la forzada adecuación entre períodos cronológicos y desarrollos filosóficos, como pensar que la filosofía en la época moderna es exclusivamente cronológica, es decir, que es posible ser moderno en cualquier época, además que toda propuesta filosófica es cancelada por una propuesta posterior. Esto cancelaría definitivamente el desarrollo del pensamiento y del saber filosófico, si la filosofía se crea y se crea a partir de problemas. Finalmente, el prejuicio que se tiene al considerar que un solo enfoque teórico puede agotar el tratamiento de complejos problemas filosóficos.

Por ello, es de suma importancia que el docente de Historia de la Filosofía, asuma la actitud y la necesidad de recorrer las vías de reflexión que sean necesarias para la comprensión y análisis de un problema a enseñar, en otras palabras, la enseñanza del saber filosófico no es unidireccional ni cerrado, es preciso pensar que la enseñanza de la Historia de la Filosofía nunca se agota y que su enseñanza comprende y reconoce distintas modalidades y contenidos que guardan relación con los distintos puntos de vista sobre aquellos que considera los aspectos principales de la filosofía. Podemos hablar que la Historia de la Filosofía y el mismo pensamiento filosófico es interdisciplinar y transdisciplinar, porque por un lado permite la relación entre varias escuelas, autores y problemas y por el otro, el afán de una integración del conocimiento filosófico.¹⁴⁷

¹⁴⁶ *Op. Cit.* p. 4.

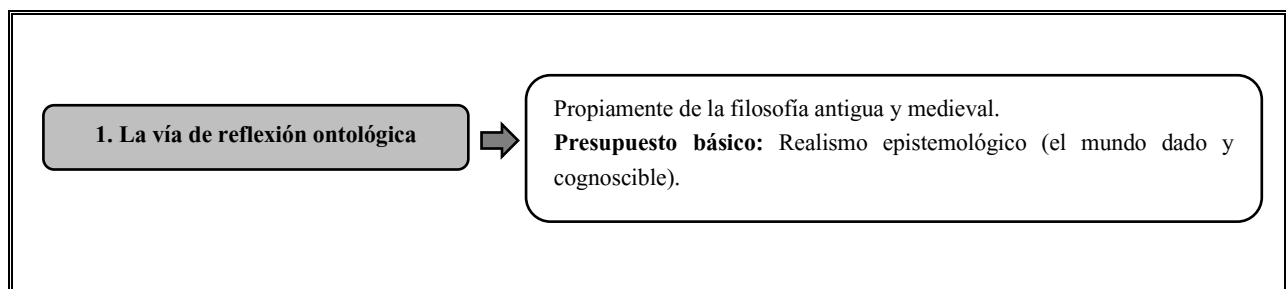
¹⁴⁷ El término interdisciplinariedad, en sentido general, significa el establecimiento de relaciones entre disciplinas, relación puesta en evidencia por un procedimiento pedagógico particular. Mientras que pluridisciplinariedad o multidisciplinariedad es la yuxtaposición dialéctica y orgánica de varias disciplinas, sin ninguna tentativa de síntesis entre ellas. Se habla de transdisciplinariedad cuando los saberes de los campos dispares se integran en una visión de conjunto que permite estudiar sus conexiones y relaciones de coordinación y subordinación. Como método de enseñanza significa un proyecto que parte del estudio de algunas o varias de las disciplinas integradas. Por ejemplo, alrededor del tema del alcoholismo se tratan objetivos y contenidos de biología, química, ecología, lengua, economía, medicina. La transdisciplinariedad se propone ir más allá de la mera integración o cooperación entre disciplinas, para replantear la cuestión de la interconexión de los campos del conocimiento desde una perspectiva doble: 1). Situar al ser humano como el actor central de un viaje integrador del conocimiento, capaz de revelarle la comprensión de su destino como humanidad y 2). Situar al conocimiento humano como un extenso océano interconectado de conocimientos y saberes solidarios, sin fronteras definidas, que constituye y refleja la más alta creación que como humanidad hemos sido capaces de lograr: Exploración, aventura, comprensión de nuestra humanidad, viaje y conocimiento. En este sentido, Edgar Moran pone sobre la mesa el concepto de *complejidad* para referirse a la necesidad de reorganizar el conocimiento para superar la fragmentación abandonar la concepción de disciplinas fragmentadas y separadas que nos impiden ver con más claridad

En suma, las vías de reflexión son maneras de aproximarse al desarrollo del pensamiento filosófico y una herramienta clave para los docentes de filosofía, a saber, la flexibilidad de las decisiones pedagógicas y didácticas en el momento de diseñar los aprendizajes que se articulan a un Curso de Historia de la Filosofía. La enseñanza de la filosofía y el desarrollo de saber filosófico, desde la propuesta de Laura Benítez, no poseen un camino definido, una ruta predeterminada que necesariamente debemos transitar para nuestros fines o intereses. Las *vías de reflexión* superan el difícil camino de la discontinuidad, unidireccionalidad y unidimensionalidad del saber filosófico, es decir, el camino de los “topes”, “baches”, “vuelatas prohibidas”, “bloques viales”, “reparaciones” y toda clase de obstáculos que comúnmente encontramos ahora de transitar una vía para llegar al objetivo determinado. La concepción de saber filosófico se reemplaza por la idea de cultura filosófica cuando Laura Benítez afirma:

“...la idea de que la cultura filosófica es una compleja red de vías reflexivas que construimos, ensanchamos o angostamos en función de nuestros problemas e intereses. Al igual que una red de carreteras, puede haber vías en construcción, en reparación o fuera de uso; asimismo, las puede haber amplias y muy transitadas o angostas y poco frecuentadas pero, como un mapa, las vemos conectadas entre sí de muchas maneras”¹⁴⁸.

Las *vías de reflexión* como un “mapa de carreteras”, Laura Benítez identifica cuatro vías principales, es decir, las más transitadas y relevantes en el contexto histórico del pensamiento filosófico¹⁴⁹:

Primera vía de reflexión:

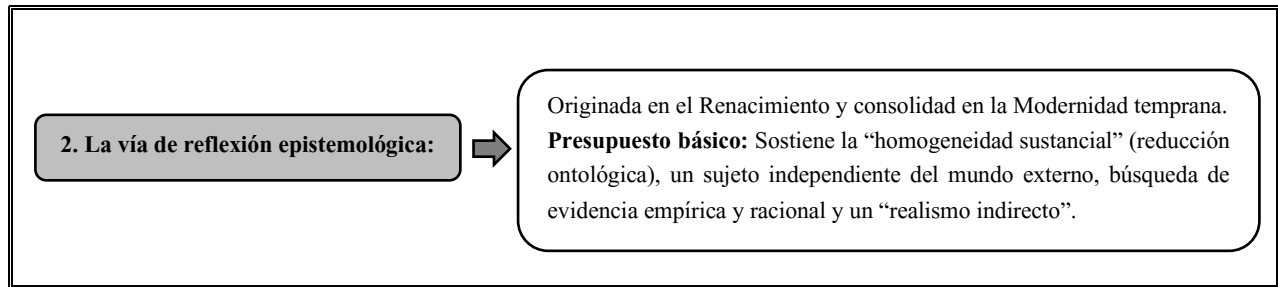


el mundo. Para este tema, hacemos referencia a la entrevista a Edgar Morin: <http://www.inisoc.org/morin75.htm>: Entrevista publicada en Iniciativa Socialista número 75, primavera 2005 y Morin, Edgar (2001). *Los Siete saberes necesarios para de la educación del futuro*, Paidós Estudio, Barcelona.

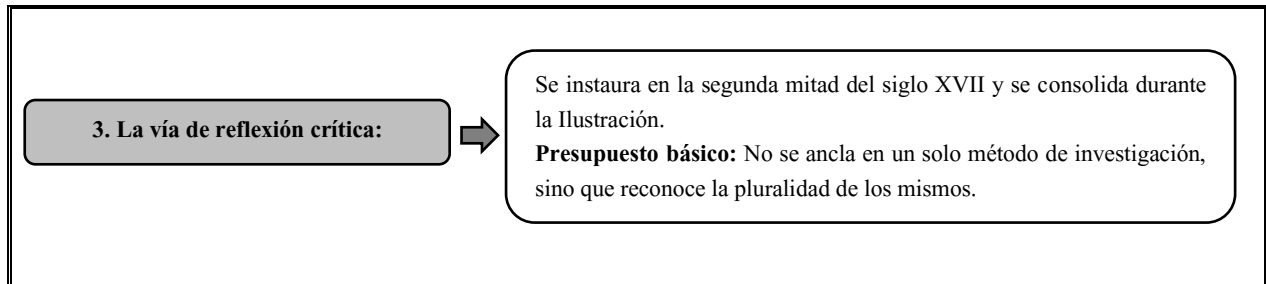
¹⁴⁸ *Op. Cit.* Pp. 5-6.

¹⁴⁹ *Op. Cit.* Pp. 6-7.

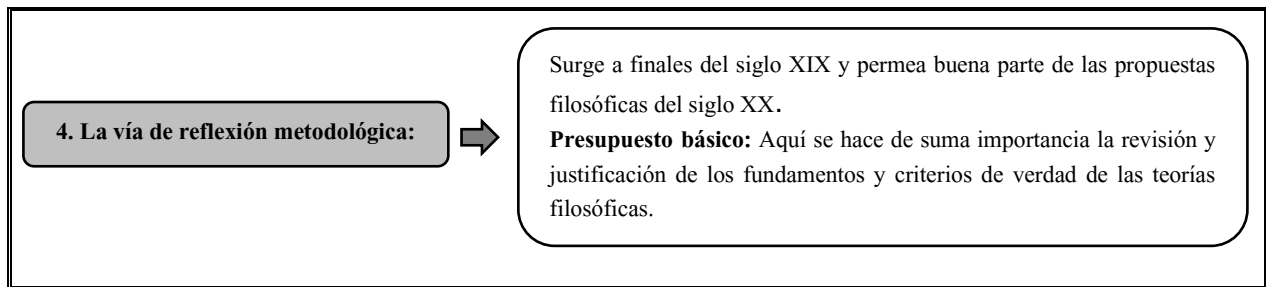
Segunda vía de reflexión:



Tercera vía de reflexión:



Cuarta vía de reflexión:



Las *vías de reflexión* filosófica no son estructuras estáticas y cerradas, sino “rieles orientadores” y tampoco son “meras reliquias arqueológicas usadas y reutilizadas y nos permiten, no sólo reconstruir los pasos de los pensadores del pasado sino echar a andar nosotros mismos”¹⁵⁰. Por eso los marcos teóricos hasta aquí expuestos comparten la visión de que el discurso filosófico y las etapas Históricas de la filosofía son objetos de estudio complejos, multidimensionales y multidireccionales. Laura Benítez trae a cuenta en su propuesta la *permanencia* y el *cambio* en la Historia de la Filosofía, es decir, nos ofrece no solamente una metodología historiográfica, sino una Filosofía de la Historia de la Filosofía que busca las estructuras que subyacen en el devenir y flujo filosófico.

¹⁵⁰ *Op. Cit.* Pp. 20-21.

Como se observa, las *vías de reflexión* filosófica como marco teórico ninguna vía está totalmente cancelada, siempre está abierta y siempre transitada, es decir; no son excluyentes porque un autor o varios autores pueden transitar por varias de ellas.

Hasta aquí hemos expuesto las *vías de reflexión* filosófica como una guía racional y como un marco teórico y las posibles implicaciones que se articulan en la práctica docente, particularmente la docencia que tienen la tarea de enseñar los contenidos temáticos de la materia de Historia de la Filosofía, así como la posibilidad de la comprensión de los programas de Historia de la Filosofía y de las decisiones didácticas y pedagógicas que se pueden asumir a partir de la flexibilidad que proporciona el marco referencial y conceptual de las vías de reflexión.

No obstante, las *vías de reflexión* como comprensión del desarrollo filosófico, son una condición de posibilidad para emprender la práctica de la enseñanza de la Historia de la Filosofía. Pensar que las vías de reflexión por sí mismas ofrecen inmediatamente los recursos para la enseñanza exitosa de un curso de filosofía, sería pensar de manera unívoca y cerrada. Más aún, Laura Benítez advierte que las *vías de reflexión* filosófica no son estáticas ni cerradas, sino que depende de nosotros, los docentes; echar andar el proceso epistémico de enseñanza-aprendizaje, porque su funcionamiento no es por sí mismo, ni directo, ni arbitrario, más bien, es preciso poner en marcha una serie de mediaciones para la pertinencia de su aplicación. Para ello, en los apartados subsecuentes hablaremos de la vinculación de las *vías de reflexión* con las mediaciones y cómo interviene para el logro de una enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la Historia de la Filosofía, donde se transitan la formación e información para desembocar en la estimulación de aprendizajes, como lo asegura Laura Benítez, la formación intelectual y moral de las personas a través de una didáctica como receptores y como dialogantes.

4.2.3 Las “*vías de reflexión*” y la mediación didáctica. *Filosofía y enseñar filosofía: ¿escisión o mutua constitución?*

La mutua relación constitutiva entre la filosofía y su didáctica es el punto de partida para el desarrollo del presente apartado, cuya finalidad es realizar una presentación reflexiva de la filosofía como asignatura del Bachillerato, y de esta manera dibujar el campo dentro del cual se articulará un posible discurso didáctico.

La filosofía y su didáctica nos remiten a la relación entre el conocimiento y su transmisión, es decir, a la búsqueda de formas de transmisión didáctica en relación con la enseñanza de esta asignatura en el Bachillerato.

Es preciso decir que la formación inicial y básica de los docentes de filosofía se desarrolla en las facultades de filosofía. Sin embargo, durante el recorrido curricular y temporal de la carrera no se advierte cómo los temas, autores y problemas, el contenido filosófico en sí aprendido puedan tener como finalidad su transmisión en el ámbito de la enseñanza en la Educación Media Superior. Cuando se egresa como Licenciado en filosofía, la salida profesional remite sólo a ser “profesor de filosofía”. En este sentido, ser docente es una “salida” profesional, lo que inmediatamente reporta es que nos formaron como conocedores de la tradición filosófica, pero no como sus transmisores. Lo que hace suponer que un buen transmisor del saber filosófico es ser un buen conocedor de su tradición histórica, lo que asoma la valoración de la didáctica es una cuestión superflua porque hace pensar que ser un buen profesor se adquiere a través de los años y que la transmisión de la tradición filosófica, el hecho de ser comunicador de esa tradición, depende de las cualidades o dotes naturales del docente. Así, la materia y la práctica no tienen nada de didácticas: el conocimiento teórico de la tradición filosófica, y las habilidades personales para su transmisión.

Para los docentes, el mejor juez es el grupo de alumnos dentro del aula de clase y los resultados que dan en este espacio. A pesar de los años de experiencia, podemos concluir que no es suficiente con saber mucho de filosofía, ni tampoco con ser capaz de establecer una relación más o menos viable con los alumnos, sino que además era necesario contar con una formación específicamente didáctica y psicopedagogía.

A partir de este reconocimiento, las *vías de reflexión* filosófica, como guía racional y marco teórico referencial, pone de manifiesto la actuación docente: poner en marcha al mismo docente de filosofía para orientar y ensanchar el conocimiento de los estudiantes. El compromiso entre la filosofía y la didáctica, desde esta perspectiva, sólo puede entenderse cuando el docente

asume el compromiso de servir los contenidos y determinar los recursos para su transmisión¹⁵¹. De esta forma, la enseñanza de la filosofía y las formas didácticas dejan de ser concebidas como suplementarias y externas a la propia materia. En este sentido, tendríamos por un lado los contenidos ya consolidados y escritos a lo largo de la historia del pensamiento occidental, y por el otro, una serie de formas didácticas de transmisión para que puedan ser entendidos y asimilados por los alumnos.

La idea de constitución mutua entre filosofía y su didáctica a partir de la propuesta de Laura Benítez, nos conduce a la perspectiva “hermenéutica”: más que entender y aprender un contenido separado o ajeno, se trataría de situar el texto como interlocutor que interpela a un sujeto discente (alumno), para que éste responda desde sus propias referencias.

Por ello, siempre cuando se habla de la relación entre filosofía y didáctica nos referimos, inevitablemente a su transmisión y a las formas de su enseñanza en las aulas de clase. Sin embargo, cuando hablamos de filosofía como asignatura, nos referimos a dos perspectivas o finalidades. La primera tiene que ver con la filosofía como contenido o programa curricular que debe ser enseñado. La segunda finalidad, se refiere cuando pensamos a la filosofía como canon, tradición o conjunto de saberes organizados que se expresan como contenido, lo que nos remite a los medios, formas o maneras que hagan posible su transmisión y enseñanza. La primera no presenta mayor dificultad, asumir la filosofía como contenido y la condición de tener que ser enseñada, cuando se piensa en enseñar, se piensa al mismo tiempo, algo que enseñar. Ante un conjunto de saberes, necesariamente se piensa en su transmisión. Por otro lado, la segunda finalidad muestra una *mutua constitución* entre la filosofía y su enseñanza, es decir, la transmisión que implica el contenido, el desarrollo del contenido tiene la necesidad de su transmisión: Tradición y transmisión, la mutua relación entre la filosofía y su didáctica. Estas finalidades o perspectivas evidencian una idea de filosofía como *actividad dialógica y viva*, donde se expresa la filosofía como saber y el proceso por cual se enseña o transmite dicho saber,

¹⁵¹ En el I Simposio de Enseñanza de la Filosofía: “*Filosofía de la Enseñanza*”, organizado por el Dr. Victórico Muñoz Rosales en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el mes de abril de 2012, la Dra. Laura Bentez Grobet señalaba puntualmente en su ponencia *Reflexiones sobre la Enseñanza de la Filosofía*: “Enseñar filosofía y enseñar a filosofar es viable a partir de la transmisión del contenido filosófico, es decir; a través de la didáctica, ya sea como receptores o como dialogantes, no sólo la transmisión e información de los contenidos, sino la formación intelectual y moral de las personas.

una identificación mutua entre filosofía y la actividad filosófica¹⁵². Esta constitución mutua nos lleva a plantear, como objetivo central de este apartado de la presente tesis, la filosofía como actividad, como experiencia vital y de transformación personal, entonces enseñar filosofía es *enseñar a filosofar*. Sólo de esta forma es posible entender que la filosofía como contenido y su enseñanza, son viables desde una perspectiva integradora, hermenéutica y reflexiva que garantice que más que aprender y repetir un contenido separado, unilateral, ajeno, se trataría de *informar* y *formar*. La filosofía como actividad, nos enseña a mirar dos supuestos: no solo se desea *informar* y transmitir un contenido filosófico, sino también tender a una *formación* intelectual y moral de los alumnos. Dos ideas que propongo como centrales en todo el desarrollo del presente capítulo.

4.2.4 La “vías de reflexión” y la mediación metodológica: *Transmisión de contenidos o actividad filosófica.*

En el apartado anterior nos preguntamos por la relación que se puede establecer entre la filosofía y su didáctica: ¿resulta pertinente hablar de una didáctica de la filosofía? ¿La relación mutua entre filosofía y su transmisión es resultado de una preocupación superflua y externa?

Hasta este momento en el desarrollo de esta tesis se ha hecho un reconocimiento conveniente de la mutua constitución de la filosofía y su didáctica, de hecho, la mediación didáctica como punto de partida para la reflexión sobre el significado y el sentido de la filosofía en el Bachillerato: *la filosofía entendida como actividad vital y reflexiva*. De este modo se pone en cuestión la filosofía que los docentes estudian en las Universidades, a saber una filosofía académica, analítica y la filosofía que se transmite en el Bachillerato.

Por ejemplo, no es posible pensar la filosofía como transmisión de un saber de otros y de un cúmulo de contenidos acabados y definitivos, si no lo es un contexto pedagógico y didáctico. La Finalidad de este apartado es preguntar como: ¿cuál es la didáctica a aplicar? ¿Cómo enseñar filosofía? Porque justamente su enseñanza en el Bachillerato se define por sus formas de

¹⁵² Es preciso hacer notar que la filosofía y su enseñanza, desde la perspectiva de este trabajo, se asume como actividad. Sin embargo, para algunos autores, las modalidades y contenidos de la práctica de la enseñanza de la filosofía pueden ser de cuatro tipos: a). En énfasis de la enseñanza en la historia de la filosofía (desarrollo histórico), b). El trabajo con textos filosóficos, es decir, volcar la atención a las obras escritas de los filósofos (práctica tradicional), c). Organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje filosófico a partir de las escuelas, doctrinas o sistemas filosóficos, una cuarta alternativa c). Sugiere en centralizarse en los problemas filosóficos (las preguntas son más importantes que las respuestas).

transmisión, a saber, por su *mediación metodológica*. Ahora ¿los profesores de filosofía debemos poner el acento en la transmisión de contenidos o en el aprendizaje de procedimientos y habilidades cognitivas? ¿Asumir contenidos o procedimientos? No es pertinente pensar de forma separada los contenidos y procedimientos, sino como una actividad que vincula ambas actividades y no yuxtaponerlas. Por su parte Laura Benítez señala que la enseñanza de la filosofía gravita en dos materias, la Cultura filosófica y la reflexión filosófica, indispensable e inevitable transmitir las dos cosas¹⁵³.

Cabe recordar las palabras de Kant cuando distinguió entre “aprender filosofía” y “aprender a filosofar”: “...no es posible aprender filosofía, lo único que se puede aprender es a filosofar”¹⁵⁴. Por consiguiente, los alumnos no pueden aprender filosofía, sino únicamente a filosofar: “El estudiante que sale de la enseñanza escolar está acostumbrado a aprender. Cree ahora que va a aprender filosofía, lo que es imposible, pues él debe aprender a filosofar”¹⁵⁵. Laura Benítez reitera que efectivamente *no se puede enseñar filosofía, pero si el devenir de la filosofía*¹⁵⁶, esto es el devenir histórico. Por ello, la enseñanza de la filosofía, desde esta perspectiva de Benítez, muestra con toda claridad que no es una enseñanza estática, finalizada, dada de forma a priori. Enseñar filosofía es un proceso que se construye y se interpreta de forma dinámica, es decir, se va “haciendo” y que su enseñanza es, pues, una actividad donde se conjugan la “información” y la “formación”.

La posición de Laura Benítez configura un nuevo enfoque para la enseñanza de la filosofía, a saber; la enseñanza de la filosofía como *actividad* filosófica: un camino que transita de la acción a la reflexión, de “*contenidos pasivos*” a “*contenidos operativos*”. Sin embargo, decir que la filosofía es una actividad, desde la postura de Benítez, no significa reconocer que existe sólo como actividad y que otras posibilidades están canceladas, sino que cabe reconocer que prioriza la comprensión y transmisión de los contenidos. De acuerdo con lo anterior, se abre una perspectiva “hermenéutica” no hay aprendizaje del discurso filosófico y de la Historia de la

¹⁵³ Benítez, G. Laura (2000). “Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos” en Obiols, David. y Rabossi, Eduardo (Comp.), *La enseñanza de la filosofía*. Coloquio internacional, *Ediciones Novedades Educativas*, Argentina, p. 29.

¹⁵⁴ Kant, Immanuel (1996). *Crítica de la razón pura*, Alfaguara, México-Buenos Aires, p.651.

¹⁵⁵ Kant, Immanuel (1724-1804). Anuncio de la inauguración de sus lecciones en el semestre de invierno 1765-1766. En: Kant, I. *Werke in Zehn Bänden*. Edición de Wilhelm Weischedel. Darmstadt, WBG, 1981, tomo 2. Traducción de Ciro Alegría Varona.

¹⁵⁶ Benítez Laura en su ponencia: *Reflexiones sobre la Enseñanza de la Filosofía*, UNAM, abril, 2012.

filosofía sino es a través de su construcción. Es este pensamiento que se sitúa como elemento primordial en la enseñanza de la filosofía. La clase de filosofía es donde se pone en marcha la capacidad reflexiva, el pensamiento de los alumnos y los problemas filosóficos que aparecen en la historia del saber filosófico son las herramientas que cuestionan y pone en movimiento las ideas, referencias y vivencias de los estudiantes. Justamente las *vías de reflexión* filosófica de Laura Benítez, formula un cambio de perspectiva didáctica: *apertura de canales de transmisión* y por tanto de transmitir los contenidos de la tradición filosófica desde la participación de los alumnos, de receptores a dialogantes, en suma, una enseñanza donde transita el pensamiento de los alumnos: textos, discurso docente, diálogo, escucha, expresión del pensamiento de los alumnos, pregunta.

En este camino se manifiesta una propuesta de corte hermenéutico, no existe un camino o manera determinada o definitiva de enseñar filosofía, sino que habrá que echar mano de otros materiales o medios que propicien y faciliten el ensanchamiento del pensamiento de los alumnos y que en ocasiones habrá que transmitir los contenidos de los sistemas reconocidos por la tradición filosófica. Por ello, desde la mirada de Laura Benítez hay que transmitir conceptos y también doctrinas de filósofos, pero de un modo activo y creativo.

La aportación central de Laura Benítez está en no sólo conocer el pensamiento de los filósofos de la Historia de la Filosofía, hechos, datos, la cultura filosófica, sino que además debemos *recorrer el pensamiento de los autores*, colocándolos en una posición de diálogo, es decir, transitar de una enseñanza de la filosofía como “*reproducción*” a una enseñanza “*reconstrucción*” y, al mismo tiempo, posibilite el espacio donde los alumnos escuchen al autor y le responda, incluso, desde su contexto y experiencia de vida, construya parámetros y marcos referenciales con los autores y su contexto histórico-social. Es aquí donde los docentes de filosofía optamos por una enseñanza del *filosofar* más que por una enseñanza de la filosofía *definitiva, hecha o acabada*.

Por eso, las *vías de reflexión* filosófica advierten al docente los riesgos de una enseñanza expositiva de la filosofía y de su historia, es decir, acudir reiteradamente a la reproducción de los contenidos y llegar al callejón sin salida: “recibir” y “depositar”, una suerte de enseñanza que provoca aburrimiento y tedio en los alumnos. Ello, desde luego, nos remite nuevamente a la

prescripción kantiana: enseñar y transmitir contenidos como repetición y reproducción equivale a enseñar filosofía y no a filosofar, enseñar sólo contenidos es renunciar a la enseñanza de la filosofía como actividad reflexiva porque no es posible hacer filosofía si se considera una actividad ajena al pensamiento y la reflexión de los alumnos.

Finalmente, la *mediación metodológica* se refiere a la conveniencia de no separar los contenidos y los procedimientos, es una actividad que incluye ambas. Combinando estos dos estratos, los *contenidos* y *procedimientos*, nos llevan al binomio: “*Filosofar con contenido*”. En él se transita, como lo señala Laura Benítez, de “contenidos pasivos” a “contenidos activos” y, en consecuencia, mantiene la concepción de que así los alumnos transitarán de “receptores” a “dialogantes” y con ello garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía que hace hincapié en la actividad filosófica como desarrollo del pensamiento del estudiante, el ensanchamiento de su pensamiento y la formación de hábitos reflexivos¹⁵⁷. Esta postura no pretende reconocer como filosofía la actividad, cuestionadora, indagadora, dialógica, formativa, cognitiva, sino que esta propuesta para enseñar filosofía concede prioridad a los métodos, procedimientos, canales, vías o formas y sujeta o subordina los contenidos: dotar a los alumnos de Cultura filosófica (contenidos filosóficos) y formación (hábitos reflexivos). A fin de comprender la filosofía como actividad existe un puente entre los contenidos filosóficos y su transmisión, esto es las “vías de reflexión” como la puesta en marcha de los contenidos y la orientación del conocimiento de la filosofía, donde el docente está al servicio de los contenidos y de los recursos para hacer de la enseñanza de la filosofía una actividad viva, dialogante, feliz, y que garantice el ensanchamiento del conocimiento de los estudiantes sin reparar sólo en los contenidos. De este modo, la propuesta de Laura Benítez, las “*vías de reflexión*” filosófica, ponen en armonía los contenidos filosóficos, los recursos para su enseñanza o transmisión y la función del docente como el auriga responsable de poner en marcha una enseñanza que promueva las capacidades intelectuales y reflexivas de los alumnos.

¹⁵⁷ Cfr. en: Benítez, Grobet Laura. *Reflexiones sobre la Enseñanza de la Filosofía*. En: I Simposio sobre Enseñanza de la Filosofía: “Filosofía de la Enseñanza”, Anexo Adolfo Sánchez Vázquez, UNAM, México, 18 de abril de 2012.

4.2.5 Las vías de reflexión filosófica y la dimensión discursiva: mediación docente y la mediación discente.

Una consecuencia más de la propuesta de las *vías de reflexión* filosófica, además de las implicaciones didácticas y metodológicas, es la dimensión discursiva. La enseñanza de la filosofía y de la cultura filosófica para Laura Benítez, tienen un valor formativo y benéfico porque no sólo consiste en informar a los estudiantes de los sistemas filosóficos, autores con sus obras representativas, así el beneficio de la cultura filosófica, de acuerdo con Benítez apunta que:

Los alumnos habrán de familiarizarse con algunas formas del discurso filosófico que les haga sentir la diferencia entre las formas de razonamiento del sentido común y el esfuerzo de clarificación, ordenación y rigor que exige el pensamiento filosófico.¹⁵⁸

Sin embargo,-yo diría- que no sólo se les informe a los alumnos sobre la cultura filosófica, sino que también ellos expresen lo que investigan, lo que piensan y sienten con respecto a la cultura filosófica. En este sentido Laura Benítez nos lleva a afirmar una mediación entre el “informar” y “formar” en la experiencia del pensar de los alumnos cuando ella misma dice:

La carga formativa de la enseñanza filosófica está justo en el intento de promover en los jóvenes una experiencia reflexiva distinta. Lograr que encadenen su pensamiento, que sean consecuentes con lo que afirman, que no olviden sus propios pasos, que se centren en una temática dada, que no dejen los temas inconclusos y que fundamenten argumentativamente sus propuestas.¹⁵⁹

Con estas nociones de Laura Benítez, sobre la experiencia de “formar” e “informar” en la enseñanza de la filosofía está mediada por el discurso, si la historia del saber filosófico no es unilateral, ni mucho menos cerrado o fragmentado, entonces nos hace pensar que la enseñanza de la Historia de la filosofía y del saber filosófico, debe oscilar en dos direcciones: lo que dice y hace el docente y lo que dicen, hacen y piensan de la clase de filosofía los mismos alumnos. En otras palabras, la clase de filosofía se constituye o se define como materia o asignatura desde los

¹⁵⁸ Benítez, G. Laura (2000). “Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos” en Obiols, David. y Rabossi, Eduardo (Comp.), *La enseñanza de la filosofía*. Coloquio internacional, *Ediciones Novedades Educativas*, Argentina, pág. 30.

¹⁵⁹ *Ibid.* pág. 30.

discursos: *lo que se dice de filosofía*, a saber, el docente de filosofía y sus alumnos. Habría, entonces una mediación discursiva de la asignatura según quien se refiera a ella, sea el docente o los alumnos, y también una especial manera de provocar esa mediación dado los rasgos específicos de la asignatura de filosofía.

En este sentido, la docencia hace referencia a la planificación de un conjunto de actividades que configuran el proceso de aprendizaje y como ambas entran en interrelación en el aula de clases de filosofía como el encuentro de las decisiones discursivas que hemos señalado en el Capítulo Tercero de este trabajo. Sin embargo, además de la dimensión discursiva; es preciso incluir que la mediación docente también muestra el conjunto de particularidades propias de nuestra clase de filosofía, las cuales se reflejan como un espejo ante nosotros. Por ejemplo, cuando decimos: “*Yo soy el de filosofía*” en mi escuela, la Prepa, el CCH, el Bachilleres; no es lo mismo que “ser el de filo en la escuela, Prepa, CCH, Bachilleres” de al lado o de la colonia cercana. Esto es justamente lo que hacer decisivo el hecho de que la clase de filosofía en ésta escuela, Prepa, CCH o Bachilleres sea única e irrepetible en este espacio, a pesar de ser la misma asignatura presente en todos los programas de los Bachilleratos de la Ciudad de México o del Estado de México.

4.2.6 El discurso de los estudiantes: La mediación discente (adolescente).

Las vías de reflexión de Laura Benítez pone de manifiesto la promoción del pensamiento crítico de los estudiantes y las habilidades reflexivas que aporta la enseñanza de la Historia de la filosofía como apertura al canal de percepción donde los alumnos, de forma didáctica, actúan como receptores y como dialogantes. Por ello, es preciso hablar en lo sucesivo sobre cómo nos ubicamos adolescentes y adultos (docentes) en la experiencia de la enseñanza, aprendizaje y que la curiosidad de formularse preguntas y encontrar respuestas que puede dar la filosofía estarán presentes en los jóvenes de hoy. Las vías de reflexión y la mediación discente establecen un proceso de identidad entre lo que dicen y piensan los estudiantes sobre la filosofía y están como imagen y reflejo de la actitud vital de los estudiantes. Así se establece la armonía en el salón de clases, una identidad armónica que genera sentimientos comunes de entusiasmo, pero que

también puede generar aburrimiento y tedio que exigen agudizar la escucha y regresar al camino de la solidaridad y la comprensión.

En este sentido, la filosofía como asignatura de Bachillerato también se constituye de acuerdo a lo que dicen y piensan de ella los alumnos, no sólo como respuesta a todo aquello que reciben de los profesores, de los libros de texto o de la institución educativa, sino también –y en nuestra investigación es posiblemente la perspectiva que más nos interese–, en función de su propia situación vital “adolescente”, que también se conforma discursivamente. Es decir, la filosofía como actividad y la situación vital de los adolescentes, de los estudiantes, que está mediada por una suerte del discurso del adolescente, a saber, entre su ser adolescente y la actividad filosófica –pregunta, asombro, duda, desconcierto, reflexión- es decir, un conjunto de actividades vitales que se refieren a una forma de relacionarse con las preocupaciones de la vida y del mundo, entendida como un conjunto de actitudes vitales en el recorrido intelectual de los grandes pensadores.

Por otra parte, el “ser adolescente” sería aquel que se constituye por lo que no es, por lo que le falta o adolece (*Adolescere*) como afirmaban los latinos y que este concepto significaba para ellos “ir creciendo”, convertirse en adulto. Consideramos que este concepto sigue vigente a pesar de las transformaciones que el contexto ha sufrido al pasar de los años.

Para e Hollingshead¹⁶⁰, la adolescencia es el período de vida de una persona, en la que la sociedad “cesa de considerar al particular, sea hombre o mujer, como un niño y todavía no le otorga status, roles y funciones completamente adultas”. Por otro lado, la adolescencia fue definida como “moratoria” como un período donde aún no se asumen las responsabilidades y de experimentar con varios roles sin asumir ninguno¹⁶¹. En este sentido, el periodo de la adolescencia es un momento de transición y que depende de la sociedad; a saber, la posición de los individuos en la estructura social, antes que los cambios de orden biopsicosocial aunados a las condiciones psicorgánicos de la pubertad como impulsos, tensiones, pulsiones, etc.

¹⁶⁰ Texto recuperado por J. Martínez-Costa, “Biología, Personalidad y Conducta”, 2ª ed. Paraninfo, p. 236.

¹⁶¹ E. Erikson, (1968). *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Editorial Paidós, p.19.

En el ámbito de la educación, los adolescentes son confiados a los adultos para transmitir y compartir la experiencia y los saberes (relación adulto-joven-docente-discente-alumno-docente), debemos ser nosotros, precisamente los adultos quienes debemos acompañarles en ese proceso. Por ello, nuestro papel como docentes, desde esta perspectiva, es el de ofrecer herramientas: abrir canales de recepción, formar para la pregunta, construir el diálogo con los autores, explicar contenidos, desarrollar habilidades reflexivas, promover actitudes filosóficas y positivas. De este modo, cuando logramos recuperar el diálogo, el acompañamiento escolar y la comprensión de las subjetividades, entonces habremos logrado transmitir y formar a nuestros jóvenes con conocimientos sin censura. Es preciso decir que la ausencia del docente y la omisión del estudiante afectan fuertemente el proceso de enseñanza aprendizaje. El docente debe portar una capacidad para tomar y pedir la palabra, de asumir consensos, en suma, de no arrebatarse el diálogo y convertirse en el centro de atención absoluto. Este primer aspecto apunta al acompañamiento, a la cercanía con los estudiantes, no sólo de los adultos, sino del docente como adulto que tiende puentes de identificación con los jóvenes, con los adolescentes que se ponen en las manos del docente.

Sin embargo, en el imaginario escolar, como en el contexto de la enseñanza, el adultocentrismo permea en las prácticas sociales, en el diseño de los programas y políticas educativas, donde el enfoque adulto, en muchas ocasiones, predomina al grado de discriminar a quienes por la edad aún no tiene un proyecto acabado. Más aún, en su mayoría, los adultos se encuentran desprovistos de suficientes bases en su propia experiencia para orientar y enfrentar a los adolescentes sin tomar en cuenta sus propias perspectivas. Los bloqueos generacionales son la consecuencia de los fenómenos anteriormente descritos. Se expresan en la dificultad que tienen ambos grupos generacionales para escucharse mutuamente y prestarse atención empática.

Además de la relación *docente-estudiante-adulto-adolescente*; que median en la vivencia de enseñanza y aprendizaje centramos otro elemento que es preciso subrayar en el discurso de los estudiantes en el momento de las interrelaciones entre docente y alumnos. Es un hecho generalizado que vivimos, en la escuela y en los salones de clase, una cultura de verticalidad, lo que indica una estratificación social, abusiva y unilateral, donde la figura de autoridad es opresiva

y formal que oprime el corazón y mengua la voluntad¹⁶². Quien de forma directa denuncia esta forma de negación del “otro” es Paulo Freire, quien traduce el verticalismo como “fatalismo”, esa sombra que cobija, mata la esperanza y la fe en los otros, a saber, nuestros estudiantes.

Porque la verticalidad asume un tipo de mirada superficial que ejerce un tipo de dominio y poder frente a los demás, además, en toda verticalidad existe una suerte de enajenación, anulación de la persona, porque imposibilita el diálogo y la fragmentación de la comunidad. En suma no existe un diálogo auténtico entre docente-adulto-alumno-adolescente: *enseñanza vertical y diálogo vertical*, “enseñar filosofía y negación, obstrucción de la experiencia del filosofar”. De esta forma, las *vías de reflexión* como herramienta racional que abre avenidas y caminos, es decir, canales de recepción, no es posible la recepción de la verticalidad en la enseñanza, ni mucho menos considerar a los estudiantes como meros actores y consumidores de ideas que otros dijeron.

Frente a la verticalidad esta la horizontalidad¹⁶³, por eso hemos insistido en que las vías de reflexión de Laura Benítez, nos llevan a proponer una enseñanza de la filosofía de manera hermenéutica, que privilegie la cultura filosófica y la apertura de canales de recepción para que los alumnos adquieran y desarrollen habilidades reflexivas filosóficas (diálogo y escucha).

Como ya hemos adelantado anteriormente, la verticalidad es la distancia del otro, la opresión, como representación de no escucha y la obstrucción del diálogo. Por ello, a continuación abordaremos la *horizontalidad*, como oposición a la verticalidad, su conceptualización y como se articula con la educación y la enseñanza de la filosofía.

¹⁶² Por “verticalidad” entendemos, en una primera aproximación, una forma de concebir el mundo que tiene su reflejo en el modelo piramidal de la sociedad. Sin embargo, quien miró con atención el concepto de verticalidad, fue Paulo Freire al señalar la verticalidad como “educación bancaria”, donde impera una enseñanza fija en contenidos, una realidad estática y la instrucción de sujetos pasivos. Lo que denominamos como “verticalidad”, en este caso, es una idea central porque considera al *otro* como ignorante colocando al educador en una posición arrogante y la separación absoluta de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁶³ Por “horizontalidad” entendemos como una nueva manera de ser y estar en el mundo y con los demás. La obra de Hesíodo, “*Los trabajos y los días*”, es la referencia más antigua que tenemos sobre la conceptualización de horizontalidad que aquí pretendemos abordar, con la mítica “Edad de Oro” (Trab. 106-195), al señalar la representación de una edad dorada cuya principal característica es la convivencia pacífica y la tolerancia entre los seres humanos. Cfr. Hesíodo (2007). *Teogonía. Trabajos y días. Escudo. Certamen*, Lozada, Buenos Aires.

Para este caso, desarrollaremos una determinada concepción de horizontalidad como espacio del encuentro y la escucha. En un sentido general, la horizontalidad como la fraternidad y la utopía, la primera fue acogida por el cristianismo antiguo y la segunda por el Renacimiento. La fraternidad alude al espíritu de hermandad y la correspondencia entre hermanos. La utopía como aquella instancia donde no existe el odio entre los hombres. Sin embargo, para este caso, la horizontalidad la entenderemos como una “disposición” mental y social, interna y externa, donde no se anula la presencia del otro, de manera que la expresión, la subjetividad del otro están acompañados y reconocidos para su crecimiento. Desde luego, el adolescente es tomado en cuenta, su expresión, rebeldía, ideal de descontrol, la búsqueda de placer permanente, la ilusión de una juventud que no tiene fin, lo que piensa y dice de la filosofía se vuelcan en ayuda mutua donde el docente y el adolescente se funden de forma interna y externa, a través de un sincero *interés* por el otro.

En este sentido, la “cultura adolescente”, que anteriormente citamos, nos increpa y cuestiona cuando tenemos que enseñar filosofía. Citemos un ejemplo, cuando afirmamos que una verdad no es absoluta, que tiene dos caras, una clara y otra oscura, o que existen niveles o grados, donde es preciso, valorar, criticar, evaluar, deliberar, entonces nos damos de “topes” cuando los docentes apelamos a la racionalidad, al pensar razonado, a la pregunta, a la espera, lejos de ganar, perdemos, porque el pensar razonado exige un tiempo. Conviene decir que hay dos extremos y contradicciones del rol adulto, aquellos que abandonan el rol adulto tradicional y otros que asumen actitudes autoritarias, ambos extremos se solventan cuando los docentes estamos convencidos de nuestro lugar, de la importancia de nuestra actividad y que la ejerzamos con la mejor actitud y las mejores herramientas para lograr una buena comunicación con la generación que actualmente nos corresponde formar y convivir.

La enseñanza de la filosofía ocupa un lugar importante en este punto. Gracias a las vías de reflexión, como ayuda mutua porque “forma” e “informa” a los estudiantes, tiene las herramientas para promover habilidades reflexivas, pensamiento crítico y les ayuda a los estudiantes a ubicarse en el tiempo que les toca vivir. La vías de reflexión ponen la enseñanza de la filosofía en horizonte, aleja la dependencia y dominio del docente, porque manifiesta el verdadero interés por el otro, de los estudiantes. Definitivamente, la enseñanza de la filosofía

mediada por las vías de reflexión, constituye la condición de posibilidad para una enseñanza que construye y fomenta la escucha, así como la apertura al diálogo, la inclusión del estudiante-adolescente como prójimo (próximo), que parte de la convicción de que el estudiante adolescente vale cabalmente porque aporta algo. La horizontalidad permite el desenvolvimiento de una actitud docente más humana, contraria a la actitud autoritaria y rígida.

Por último, no podemos pensar en una enseñanza donde lo que dice el alumno, su discurso, sea desconocido para los docentes. La enseñanza de la filosofía y las vías de reflexión, nos invitan, por decir poco, nos obliga a considerar una adolescencia positiva.

La adolescencia ha sido descrita frecuentemente como una etapa evolutiva difícil, emocionalmente inestable y llena de conflictos y problemas. Tradicionalmente se ha pensado que la adolescencia era un periodo tormentoso, de tensión y estrés¹⁶⁴, un periodo agotador¹⁶⁵ y de crisis de identidad¹⁶⁶ que estaba cargado de trastornos emocionales, de alienación psicológica y de enfrentamiento y conflicto con los padres¹⁶⁷. Estos estudios contribuyeron considerablemente a crear una concepción negativa de la adolescencia muy extendida en nuestro contexto cultural. Para muchos padres y profesores constituye un tiempo en el que los chicos y las chicas presentan una especial dificultad para la acción educativa.

Cuántas veces no escuchamos juicios que califican a los adolescentes como: “*los jóvenes son promiscuos*”, “*dicen que quieren trabajar pero cuando encuentran trabajo no quieren hacerlo*”, “*son todos unos vagos*”, “*todos se pelean con todos*”, “*se drogan, son tranzas, flojos, irresponsables*”, “*menos respetuosos*”, “*más egocéntricos*”; entre otras expresiones¹⁶⁸.

¹⁶⁴ Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. 1, 2). New York: Appleton-Century-Crofts y Freud, A. (1980). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*, Barcelona, Paidós.

¹⁶⁵ Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation* (Sobre la Adolescencia: Una interpretación psicoanalítica). New York: Free Press.

¹⁶⁶ Erikson, E. (1980). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

¹⁶⁷ Calzada, R., Altamirano, N., & Ruíz, M.L. (2001). La adolescencia. *Acta Pediátrica de México*, 22, 288-291.

¹⁶⁸ Es preciso mencionar que dentro de la psicología, la adolescencia se caracterizó inicialmente como una etapa en la que se encontraban conductas que oscilaban entre los extremos más opuestos. Enfatiza que es un periodo de intensa perturbación como una transición necesaria para romper los lazos de dependencia infantil para tener acceso a la madurez sexual y afectiva. Cfr. Freud, Anna (1965). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.

Sin embargo, desde los años setenta del siglo XX, se ha venido creando una corriente de opinión que contrasta con la concepción estereotipada y negativa de esta etapa evolutiva de los jóvenes. En las últimas décadas, dentro del campo de la Psicología del Desarrollo, asistimos a una reconceptualización de la adolescencia, especialmente a partir de algunos conocidos estudios, en los que se llega a la conclusión de que los adolescentes no se perciben a sí mismos como viviendo un momento difícil y problemático. En general, perciben su situación personal, familiar y social como razonablemente buena. A continuación presentaremos algunos trabajos de investigación que muestran nuevas reconceptualizaciones positivas de la adolescencia, que lejos de contribuir a ideas estereotipadas, nos instalan en una concepción e idea contemporánea que ayuda a redimensionar la consideración de los adolescentes como un mundo de esperanza y construcciones positivas.

En un estudio de Daniel Offer y sus colaboradores¹⁶⁹ no se pudo verificar esta visión negativa de la adolescencia. Sin embargo, se analizó la propia imagen que los adolescentes tienen de sí mismo en distintas partes del mundo, donde se concluyó que el 73% de los jóvenes tiene un imagen positiva de sí mismos, mostraban confianza y optimismo por el futuro, están contentos la mayor parte del tiempo, disfrutan de la vida, sienten que tienen autocontrol, valoran el trabajo escolar, expresaban seguridad en su identidad sexual, tenían sentimientos positivos hacia sus familias y se sentían capaces de afrontar el estrés de la vida –lo que no encaja demasiado con la imagen de la adolescencia como una etapa de estrés y tempestad. En definitiva, para Daniel Offer *el Sturm und Drang* de la adolescencia no era más que un mito construido por los adultos descontentos que ubicaron en los adolescentes sus temores, sueños y fantasías.

Para Alves¹⁷⁰ la adolescencia es un período social, en consecuencia, un momento en que la identidad adquiere nuevas y significativas configuraciones en un proceso dinámico, en desarrollo constante. Por tanto esta idea de adolescencia permite pensarla no como en un momento de crisis, sino entenderla como una etapa en la que se incluye la posibilidad de crear principios que liberen el desempeño de papeles de una heteronomía coercitiva, para que se transite a una autonomía creativa como posibilidad de construcción de una autonomía libre y

¹⁶⁹ Offer, D., Ostro, E., Howard, K.L., & Atkinson, R. (1988), *The teenage world: Adolescents self-image in ten countries* (El mundo adolescente: la imagen de sí mismo de los adolescentes en diez países). New York: Plenum.

¹⁷⁰ Alves, C.P. (1995). *Quem sou eu. O processo de identidade de uma joven adolescente*. Sao Paulo: Cabral Editora Universitaria.

responsable. Por tanto, la adolescencia es la etapa donde el sujeto tiene la posibilidad de construir sus marcos de conducta y autorregulación, por lo que no cabe la visión de una adolescencia pasiva y carente de dinamismo.

Por otro lado, Steinberg¹⁷¹ propuso el término de *autonomía adolescente*¹⁷² como la capacidad de pensar, sentir, tomar decisiones y actuar por uno mismo. El desarrollo de la independencia naturalmente representa un componente decisivo en el proceso de ser autónomo, pero la autonomía significa algo más que el simple comportarse con independencia. Se cree que la autonomía se desarrolla a través de relaciones en el seno de la familia, con los iguales y también con personas ajenas a la familia. El conflicto familiar provocado por la autonomía de los adolescentes, al desobedecer las normas de sus padres, puede ser considerado como un componente normal del desarrollo psicológico e implica cambios en las relaciones familiares. En este sentido, la autonomía no se construye en solitario, está involucrada la horizontalidad entre adultos y adolescentes, donde se pone freno a la autoridad abusiva y la imagen del adulto representa un modelo o una imagen.

La contribución y el trabajo del Dr. William M. Kurtines¹⁷³ han dado como resultado la Promoción positiva del desarrollo de los adolescentes. Más concretamente, la intervención se sitúa en la línea del *Positive Youth Development (PYD)* (Desarrollo de la Juventud Positiva), una perspectiva basada en una concepción positiva del desarrollo juvenil y adolescente, que sustituye el clásico modelo del déficit por un modelo centrado en el fomento de la competencia. Derivada de la teoría sistémica del desarrollo enfatiza que el desarrollo positivo emerge cuando la potencial plasticidad del desarrollo humano se alinea con recursos y factores positivos. El *PYD* destaca la importancia de la promoción de competencias como la confianza, la conexión con los demás, el carácter y el cariño-afectividad positiva.

El conocimiento que tengamos sobre los diferentes puntos de vista desde los que se ha estudiado sobre la adolescencia, nos permitirá hallarle una aplicación en nuestras aulas y con los

¹⁷¹ Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5ª ed.). Nueva York: Mc.Graw-Hill.

¹⁷² Es preciso aclarar que la autonomía está mejor conceptualizado como *detachment*, desapego, desvinculación o independencia, que se manifiesta como la desvinculación de los padres y colegas.

¹⁷³ Kurtines, W.M., Montgomery, M. J., Eichas, K., Ritchie, R., Garcia, A., Albrecht, R., Berman, S., Ferrer-Wreder, L., and Lorente, C. C. (2008) 'Promoting Positive Identity Development in Troubled Youth: A Developmental Intervention Science Outreach Research Approach, *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8:2, 125-138.

sujetos a los que debamos darles clase, no sólo para transmitirles de un mejor modo todo nuestro caudal de saberes, sino para hallar la mejor forma de que lo adquieran, de que lo asimilen y de que dejemos honda huella en sus corazones y en su pensamiento, para que vean a la labor docente como un aliciente en su posterior profesionalización.

En este sentido, la enseñanza y la docencia filosófica deben asumir que la adolescencia debe ser pensada, más como desarrollo como proceso que como una etapa estática. Este proceso se desenvuelve en medio de los desequilibrios que dan como resultado la formación de su personalidad y el ingreso al mundo adulto. Los cambios en este periodo abarcan los aspectos biológicos, psicológicos y sociales. En el primer campo, son decisivos los cambios corporales, el desarrollo de sus órganos genitales y la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Desde el punto de vista psicológico tiene lugar cambios decisivos en la fase intelectual y la afectiva. Desde el punto de vista social, el adolescente y luego de rechazar las pautas culturales heredadas, las adopta modifica. Las vías de reflexión filosófica articulan la enseñanza desde el discurso y el ser adolescente desde la perspectiva biológica, psicológica y social. De este modo la enseñanza de la filosofía mira a la adolescencia bajo una mirada hermenéutica, como una comprensión del adolescente-docente-enseñanza. De tal suerte que, si nos quedamos únicamente con la mirada psicológica, no es posible hacer referencia lo que sucede o se debe hacer en el aula, además porque se ocupa de sujetos individuales, en situaciones controladas. La situación y el contexto del aula están traspasados por diversos elementos que se originan de la dinámica de grupo, de aquellos adolescentes que provienen de distintos ambientes culturales, familiares, económicos, sociales y que actúan en una Institución determinada. Sin embargo, sí es posible reconocer los límites sobre lo que es posible hacer en la clase: por ejemplo, planear las clases y las intervenciones docentes arrancan del reconocimiento de dónde se está “parado”, que ciertos aprendizajes no son posibles para los estudiantes que no dispone de ciertas capacidades y habilidades básicas, así como la adolescencia que debe ser pensada por aquellas características específicas de la filosofía como disciplina que pueden acompañar al desarrollo de los adolescentes.

Finalmente, la enseñanza filosófica y las *vías de reflexión* de Laura Benítez, es tener presente las características de la adolescencia antes señaladas en dos sentidos: en primer lugar

porque constituyen condiciones previas, puntos de partida para pensar en objetivos, contenidos y métodos de las ideas de la enseñanza de la filosofía, y en segundo lugar porque, por su índole particular, la enseñanza filosófica puede dar respuesta a partir de la pregunta, la duda, la reflexión y el asombro, además porque explorar, profundizar y construir canales de recepción que manifiesten que la adolescencia no es unívoca ni ajena a la enseñanza de la filosofía, antes bien, articular lo que piensan y dicen los estudiantes; a saber, el discurso discente y adolescente, docente-discente, cobren su verdadero sentido cuando se ponen en interrelación en el aula, en la enseñanza y en los ambientes de aprendizaje.

4.2.7 Las vías de reflexión filosófica y la mediación curricular: La enseñanza de la filosofía como asignatura.

Hasta aquí hemos mostrado una descripción de las mediaciones que circunscriben las vías de reflexión filosófica en la enseñanza de la filosofía como asignatura en el Bachillerato. El concepto de mediación a partir de las *vías de reflexión* filosófica ha sido desarrolladas para mostrar que la enseñanza es una actividad pedagógica porque remite a una experiencia hermenéutica: las mediaciones en torno a la enseñanza de la filosofía son una actividad, un camino de la experiencia de personas que se forja todos los días en la clases de filosofía. Por tanto, la enseñanza de la filosofía y las vías de reflexión, hasta este momento, han mostrado que es posible superar la univocidad en la enseñanza, los monismos que siempre surgen al momento de enseñar los contenidos de un Programa de filosofía. Por ello, las mediaciones son clave a la hora de transmitir el saber filosófico y las *vías de reflexión* filosófica de Laura Benítez abren dos canales de recepción: la dimensión informativa y la dimensión formativa. La enseñanza de la filosofía en el Bachillerato como asignatura no puede separarse de la mediación curricular oficial¹⁷⁴, su relación mutua constituye el resultado de la interacción institucional y de la dinámica que se vive en las escuelas. En este sentido, la mediación curricular tiene diferentes grados de incidencia al momento de la filosofía como asignatura en el Bachillerato. Por ello, en

¹⁷⁴ No es objeto de este apartado dar cuenta de las investigaciones o teorías sobre el *currículum*. Sin embargo, cualquiera que sea la perspectiva o enfoque de éste, se sabe que el *currículum* está directamente vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido y de sus objetivos. La definición de César Coll puede servir de marco general de referencia al asumir el currículum se asume como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tiene la responsabilidad directa de su ejecución. Para ellos el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar (Coll, C. (2007). *Psicología y currículum*. México, Paidós Mexicana).

lo sucesivo, abordaremos la incidencia del currículum en los docentes, (Propuesta Curricular) la presentación y exposición del currículum oficial de la institución donde se da la enseñanza, la estructura que guarda, su operatividad y, por último, la expectativa didáctica de aplicación que inspiran o abren *las vías de reflexión* filosófica.

4.2.8 La mediación curricular y las acciones o decisiones de los docentes frente a la enseñanza de la filosofía.

En primer lugar, debemos decir que el valor primordial del currículum está en proponer un cambio en la práctica educativa y que se aplica en situaciones reales. Por otro lado, el currículum se hace realidad y cobra significado en situaciones concretas en las actividades que alumnos y docentes realizan. De este modo el currículum es la mediación entre la teoría y la práctica, entre la teoría y la acción, lo que significa que la práctica educativa, las acciones que realizan el docente, y las exigencias curriculares están mediadas por los valores e intenciones de los profesores y que las acciones y valores e intereses de los docentes están mediados por las exigencias del currículum.

La mediación curricular tiene varias conexiones o relaciones al momento de determinar la filosofía y su enseñanza. La relación entre los objetivos y contenidos que subyacen en el currículum oficial y las acciones docentes están en estrecha relación educativa en el salón de clase de filosofía. En este sentido, el libro de texto, los manuales y los apuntes de clase, juegan un papel preponderante y depende del uso que los docentes realicen de dichos medios e instrumentos. Hablemos de los libros de texto. Un buen número de docentes renuncian a los libros de texto, esta opción didáctica no les parece conveniente y prefieren diseñar sus propios materiales de trabajo: fotocopias, esquemas y ejercicios. Sin embargo, otros docentes, por el contrario eligen el libro de texto y comprometen a sus alumnos a comprar el texto. Lo anterior plantea dos consecuencias que es preciso atender. Quienes no solicitan el libro de texto, ponen especial énfasis en su experiencia, podemos decir que conocen de memoria el currículum y que el texto más que un auxilio, representa un problema a la hora de impartir las clases. ¿Es posible prescindir del texto y abandonarse exclusivamente a la experiencia de los años? ¿Es posible filosofar o enseñar filosofía exclusivamente con el currículum? Apelando a la misma experiencia docente, afirmamos que esta experiencia se da comúnmente en las clases y especialmente en las

clases de filosofía. El desarrollo de las clases prescindiendo del texto, no significa que estamos abandonando la tierra prometida o la meta definitiva, sino que es sustituido por un mapa o una guía que nos aproxime a los contenidos y fines del currículum. Pues se considera que el texto no es el fin en sí mismo, ni la música es la partitura, ni el mapa el territorio.

Otros profesores, por el contrario hacen comprar un libro de texto a sus alumnos; cabe decir que éste funciona como el principal mediador entre el currículum y la clase de filosofía. El texto juega un papel de mediador para las acciones del docente. Más aún, el libro de texto funciona como guía. El texto es la provocación y los demás instrumentos son innovación e iniciativa del docente. En este caso, el uso del texto puede ser para varios fines: desde aquellos que lo utilizan como guía para el desarrollo de la clase y de las actividades, hasta quienes explican o dictan sus apuntes y relegan el libro de texto o material complementario o de consulta.

Debemos advertir que no se trata de poner el acento en el texto, sin embargo, el uso del texto presenta riesgos que debemos señalar sin ahondar en ello. La mediación exclusiva del libro de texto en la clase de filosofía puede asumirse como absoluto. El abandono absoluto del texto o manual por parte de los docentes, es señal de sobrevivencia, lo cual sólo abre un canal de recepción para los estudiantes, la experiencia del filosofar queda obstruido por letra muerta.

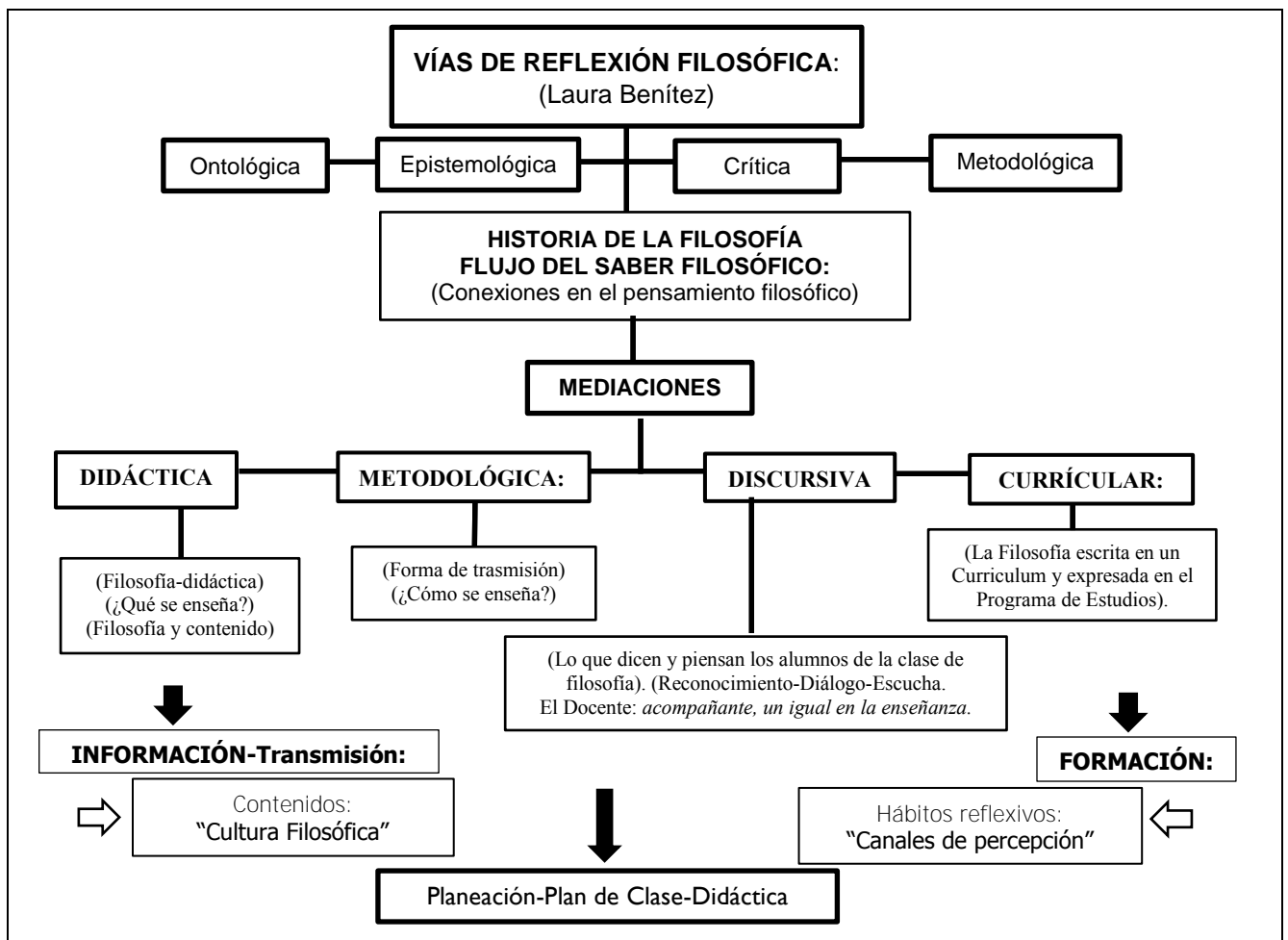
Una clase de filosofía que sólo atiende al texto o sin considerar o tomar en cuenta la mediación curricular puede ocurrir que se tomen decisiones que lesionen el aprendizaje y la comprensión del estudiante. Un ingeniero tiene la tarea de instalar una antena, puede prescindir del manual o de la guía de instalación, ya sea por su experiencia o su inexperiencia, pero los resultados serán la de echar a perder su funcionamiento o definitivamente dañarla irremediablemente. Así entonces, currículum- texto-docente-alumnos, no son entidades o actores autónomos, siempre están en estrecha relación para crear las posibilidades de aprendizajes significativos.

La mediación del currículum oficial como forma de interacción con los contenidos y fines educativos no son algo que deben ser absorbidos directamente, no es sustituir contenidos por procesos, sino que son la materia prima para desarrollar habilidades reflexivas, para el caso de la clase de filosofía. La mediación curricular está dada en primer lugar por el docente y los

instrumentos o herramientas que sirven de guía no para dominar saberes o técnicas, sino para forjar y formar la *actitud filosófica*. El texto enriquece los datos, la información pero sin descuidar la formación de hábitos reflexivos.

En resumen, hemos presentado una síntesis de las tesis metodológicas que Laura Benítez ha desarrollado a través de las *vías de reflexión* filosófica y de las mediaciones que acompañan y dicha metodología. También es preciso advertir que las *vías de reflexión*, por sí mismas, no aseguran la formación filosófica, sino que las vías de reflexión van acompañadas de las mediaciones, de las estrategias y decisiones del docente, de la Planeación y los Planes de Clase, requisitos indispensables para una enseñanza que armonice la formación intelectual, moral y reflexiva de los estudiantes.

Las vías de reflexión filosófica y las mediaciones



4.3 Presentación del Plan y Programa de Estudios de Filosofía de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Bachillerato General del Estado de México (EPOEM).

En este apartado se hace la presentación y revisión del Plan y Programa de Estudios, que de acuerdo a la normatividad de las autoridades educativas del Gobierno del Estado de México se está ejecutando en el Bachillerato de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México¹⁷⁵. El Plan y Programa de Estudios 2008 de las EPOEM (Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México) para el curso de Filosofía, impartido para el primer semestre plantea los siguientes objetivos generales, correspondientes a cuatro unidades temáticas: **Iniciación a la Filosofía, La Filosofía Medieval, El conocimiento y la sabiduría en el la Filosofía Moderna y Contemporánea, La Filosofía latinoamericana.**

A continuación se presenta el esquema global de las Unidades del Programa de la materia de Filosofía, la descripción de las Unidades temáticas y los subtemas que contempla.

| UNIDAD: | DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD: |
|-------------|--|
| UNIDAD I: | La Unidad uno está organizada por cuatro mesoretículas y once microretículas que introducen al estudiante al campo filosófico , mediante interrogantes de la vida, el mundo, la sociedad, los valores. El alumno analiza situaciones cotidianas, se inicia en el quehacer filosófico planteando preguntas sobre cualquier fenómeno social, económico, político, etc. Y hacer de cada experiencia un intercambio de ideas. |
| UNIDAD II: | Se introduce al alumno al reconocimiento de los problemas fundamentales tratados durante el periodo medieval , la relación entre la fe y la razón, la naturaleza y existencia de Dios, los límites del conocimiento y la libertad en el hombre. |
| UNIDAD III: | La unidad tres está organizada por tres mesoretículas, y once microretículas. Estos contenidos pretenden que el estudiante se inicie en la Hermenéutica de pensamientos filosóficos, identifique y elabore un argumento propio sobre su realidad y la situación política, social y económica en que vive. |
| UNIDAD IV: | Esta unidad está constituida por tres mesoretículas y por nueve microretículas. Pretende que el alumno conozca y valore el pensamiento propio de nuestra raza, y cultura, por medio del estudio de los autores y textos de Latinoamérica, y pueda valorar la importancia e influencia de los mismos en el movimiento revolucionario intelectual, social y cultural del continente. Además es de suma importancia motivar al alumno para que se inicie en que hacer filosófico plasmando y sustentando su ideología y pueda así influir de manera positiva en su entorno particular, estatal y nacional. |

¹⁷⁵ En el año 2008 se implementó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), los documentos y la Justificación de la Reforma curricular la podemos ver en: Subsecretaría de Educación Media Superior (2009): “¿Qué es la Reforma?”, en el sitio en internet de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), en: <http://www.slideshare.net/hardfirewire/reforma-educativa-ems>. Consultada el 26 de septiembre de 2012. Al mismo tiempo, el Modelo Educativo emanado de la Subsecretaría de Educación Pública del Estado de México (META): Modelo Educativo de Transformación Académica, publicado en la Gaceta del Gobierno del estado de México, Mayo 6, 2008; donde surge el Plan y Programa de Filosofía en la actualidad.

UNIDAD I.

| | |
|---|---|
| UNIDAD I INICIACIÓN A LA FILOSOFÍA | Subtemas: |
| | <p>1.1 Concepto y significado de Filosofía.</p> <p>1.1.1 Los problemas filosóficos.</p> <p>1.1.2 Las disciplinas filosóficas (prácticas y especulativas)</p> <p>1.1.3 Los métodos de la filosofía</p> <p>1.2 Concepto y significado de Sabiduría y Conocimiento.</p> <p>1.2.1 Diferencia y semejanza entre saber y conocer.</p> <p>1.3 Los Filósofos de la Naturaleza.</p> <p>1.3.1 Filósofos físicos.</p> <p>1.3.2 Filósofos Mecanicistas.</p> <p>1.3.3 Filósofos Metafísicos.</p> <p>1.3.4 Los Pitagóricos.</p> <p>1.3.5 Los Sofistas.</p> <p>1.4 Los Pilares del pensamiento filosófico</p> <p>1.4.1 Sócrates y la Mayéutica.</p> <p>1.4.2 Platón y el Idealismo (La República)</p> <p>1.4.3 Aristóteles y las causas de la materia (Materia y Forma, Esencia y Existencia, Causa y Efecto, Acto y Potencia, Sustancia y Accidente).</p> |
| UNIDAD II LA FILOSOFÍA MEDIEVAL | Subtemas: |
| | <p>2.1. Pensamiento Medieval.</p> <p>2.1.1. Características generales (Periodo temporal, corrientes que lo preceden).</p> <p>2.2 Jesucristo.</p> <p>2.2.1 ¿Hombre, Filósofo o Dios?</p> <p>2.3 Escuelas filosóficas medievales</p> <p>2.3.1 La Patrística de San Agustín (las herejías como errores del pensamiento y el problema del tiempo).</p> <p>2.3.2 La Escolástica de Santo Tomás de Aquino. La demostración racional de la existencia de Dios y la Summa Teológica.</p> |
| UNIDAD III EL CONOCIMIENTO Y LA SABIDURÍA EN LA ÉPOCA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA. | Subtemas: |
| | <p>3.1. El Renacimiento y la Ilustración.</p> <p>3.1.1. Concepto y significado.</p> <p>3.1.2. Del Teocentrismo al Antropocentrismo.</p> <p>3.1.3 Pascal y la recuperación del Hombre.</p> <p>3.1.4 El Racionalismo de René Descartes.</p> <p>3.1.5 El Empirismo de David Hume.</p> <p>3.2 Filosofía de los siglos XVII y XVIII.</p> <p>3.2.1 El Idealismo Alemán (E. Kant y F. Hegel).</p> <p>3.2.2 Filosofía clásica alemana (Marx, Nietzsche, Heidegger).</p> <p>3.3. Filosofía de los siglos XIX y XX</p> <p>3.3.1 La Fil. Analítica (L. Wittgenstein. Y J. Habermas).</p> <p>3.3.2 El Personalismo (E. Mounier).</p> <p>3.3.3 El Existencialismo (J.P. Sartre).</p> <p>3.3.4 El Círculo de Viena (Alfred. J. Ayer).</p> <p>3.3.5 La Escuela de Frankfurt.</p> |

| | Subtemas: |
|--|---|
| UNIDAD IV LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA. | 4.1 Antecedentes del pensamiento en Latinoamérica. 4.1.1 Netzahualcóyotl, los Aztecas y los Mayas. 4.2 La Mujer en la Filosofía. 4.2.1 Sor Juana Inés de la Cruz, Juliana González, María Zambrano. 4.3 Los Pensadores Latinoamericanos. 4.3.1 Simón Bolívar, José Martí. 4.3.2 José Antonio Ramírez y Alzate. 4.3.3. Enrique Dussel. 4.3.4 Antonio Caso y José Vasconcelos. 4.3.5 Samuel Ramos. 4.3.6 Leopoldo Zea. 4.3.7 Mauricio Beuchot. |

Tabla 1. Contenidos de la asignatura de Filosofía.

Desde esta perspectiva, se desprenden varios tópicos a considerar. El primero tiene que ver que el Plan y Programa de Estudios de Filosofía, de acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); se incorpora al modelo por *competencias*, segundo; la importancia de la asignatura de Filosofía está contenida en el Campo Disciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades, el cual establece la adquisición de competencias genéricas y disciplinares.¹⁷⁶

4.3.1 El Plan y Programa de Estudios de Filosofía y la importancia de la enseñanza de la Filosofía.

En el Plan y Programa de Filosofía de las EPOEM encontramos una justificación que expresa la importancia de la Filosofía y la manifestación de la preocupación de su estudio:

En el campo disciplinar de las Ciencias Sociales y Humanidades, la Filosofía forma parte de la asignatura de Humanidades, ya que *su preocupación es el hombre como ser individual, el carácter ontológico ha propiciado posturas filosóficas en la que el conocer, el saber y la verdad* son el eje de la interpretación de la realidad en contextos determinados. Dentro del mapa curricular, la materia de Filosofía, permite dar cuenta del comportamiento del hombre desde su constitución como ser individual; *la materia busca propiciar la transformación tanto del individuo como de lo que percibe en su entorno, bajo criterios objetivos. La participación del estudiante, a través de la explicación de sí mismo*

¹⁷⁶ “Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, Diario Oficial de la federación, Primera sección, ed., martes 21 de octubre de 2008, D, F, México, pp. 2- 7.

y de su problemática coadyuva a comprender el porqué de las ciencias, tanto formales como factuales que poseemos hoy día; de ahí la importancia del estudio de la Filosofía. Las características de la materia exigen en todo momento el diálogo, la reflexión, el punto de vista, el juicio, el argumento y la explicación de los temas abordados, lo que permite establecer un vínculo entre el estudiante y docente, que propician ambientes didácticos de gran interés y de continua búsqueda de información y retroalimentación. ***El diseño del Programa no es un cúmulo de conceptos o teorías básicas sobre la materia***, es decir, la perspectiva es interactiva ya que a lo largo del ejercicio se desarrollan preguntas de profundidad e interés, acompañados de lecturas e imágenes que propician la reflexión, análisis, interpretación y explicación”.¹⁷⁷

4.3.2 El Plan y Programa de Estudios de Filosofía y el desarrollo de competencias.

Sobre el desarrollo y adquisición de competencias, el Programa de Filosofía señala lo siguiente:

Su naturaleza hace necesaria la toma de conciencia por lo que se requieren de las competencias genéricas y específicas, tales como:

- Analiza críticamente los factores que influyen en sus decisiones.*
- Maneja tecnología de la información y comunicación para obtener información y expresar ideas.*
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica falsos prejuicios. -Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos.*
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.*
- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.*

Estas competencias requieren de *habilidades del pensamiento* específicas que contribuyen a la interpretación de la realidad. Por ello, la actividad creativa del docente, a lo largo del curso, es fundamental para motivar la gestión del conocimiento y de ello generar: *Una conciencia, -Una crítica constructiva de la realidad, la necesidad de la reflexión en todo momento de nuestra vida y la comunicación de aquello que haya generado como conciencia propia*”.¹⁷⁸

Por otro lado, la **Presentación** del Programa de la asignatura de filosofía se expresa de la siguiente manera:

¹⁷⁷ EPOEM: Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México. Programa de Estudios de Filosofía, agosto de 2009, Cédula 2. Introducción, Materia: Filosofía. Las cursivas son mías.

¹⁷⁸ EPOEM. Programa de Estudios de Filosofía, agosto de 2009, Cédula 2.1. Introducción, Materia: Filosofía.

La Reforma Educativa implica un nuevo enfoque para cada programa que integra el campo disciplinar de las Ciencias Sociales y Humanidades, con el propósito de orientar el trabajo áulico al desarrollo de competencias genéricas y específicas, bajo el desarrollo de habilidades del pensamiento que permitan la comprensión de la realidad de manera objetiva e integral. Esta perspectiva, requiere de una dinámica que integre al estudiante al proceso de enseñanza aprendizaje bajo condiciones concretas, a través de situaciones didácticas que propicien la aplicación del conocimiento a los diversos contextos que enfrenta el joven bachiller, con la seguridad de contar con fundamentos cognitivos que coadyuven a su propio desenvolvimiento, por lo que es indispensable conocer el por qué y el para qué de cada materia y temas que complementan este campo disciplinario, organizado en cuatro asignaturas: -Ciencias sociales, -Humanidades, -Arte, -Desarrollo Nacional. La diversidad y amplitud de este campo disciplinar obedece a la interrelación del actuar humano con él mismo, con la naturaleza o en la composición en la que se inserta, por lo que se requiere de una gama de competencias genéricas que constituyen los ejes transversales, así como las competencias disciplinares básicas que responden al carácter nacional e integrador del Sistema Nacional de Bachillerato, de igual manera se consideran competencias extendidas.¹⁷⁹

4.3.3 El Plan y Programa de Estudios de Filosofía y la carga horaria.

Con respecto a la carga horaria del Programa de Filosofía, presentamos el siguiente cuadro¹⁸⁰:

| Total de Horas frente a grupo: | | 80 Horas. | | | | | | | |
|--|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------------------|----------------------------|
| CÉDULA 8.5 CARGA HORARIA MATERIA: FILOSOFÍA | | | | | | | | | |
| Unidad | Nombre de la Unidad | Actividad didáctica por competencias | Cuadrante didáctico uno | Cuadrante didáctico dos | Cuadrante didáctico tres | Cuadrante didáctico cuatro | Cuadrante didáctico cinco | Cuadrante didáctico seis | Número de horas por Unidad |
| IV | EL FILOSOFAR EN LATINOAMÉRICA | 2 | 2 | 6 | 4 | 5 | 2 | 5 | 26 |

Tabla 2. Carga Horaria de la asignatura de Filosofía.

¹⁷⁹ EPOEM. Escuela Preparatoria Oficial. Programa de Estudios de Filosofía, agosto de 2009, Cédula 1. Presentación. Las cursivas son mías.

¹⁸⁰ Programa de estudios de Filosofía, Cédula 8. 5: Carga horaria. Es preciso aclarar que en Plan y Programa de Filosofía solo contiene impresa la Carga Horaria correspondiente a la Unidad IV en la p. 68. Sin embargo, considerando las Cuatro Unidades temáticas, podemos sumar 80 horas frente a grupo.

4.3.4 El Plan y Programa de Estudios de Filosofía y la evaluación de los aprendizajes.

| CÉDULA 10.2 MODELO DE VALORACION POR RÚBRICAS MATERIA: FILOSOFÍA (CÉDULA DE CARACTERIZACIÓN DEL TERCER PAR DE CATEGORÍAS PARA RUBRICACIÓN) | | | | |
|--|--|---|---|--|
| PARES CATEGÓRICOS PREVISTOS | DESEMPEÑO BAJO | DESEMPEÑO MEDIO | DESEMPEÑO ALTO | DESEMPEÑO SOBRESALIENTE |
| CONSTRUCCIÓN Y REALIZACIÓN DEL REPORTE O EXPOSICIÓN ORAL | REPORTE ESCRITO O EXPOSICIÓN ORAL DEL TEMA CON AUSENCIA DE MARCOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS, ARREGLOS DE DATOS SIN REFERENCIA A LA MATERIA DE ESTUDIO Y RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA BASE DE LA EXPOSICIÓN, CARENTE DE ESTRATEGIAS LÓGICAS | REPORTE ESCRITO O EXPOSICIÓN ORAL DEL TEMA CON PRESENCIA DE MARCOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS INCOMPLETOS, ARREGLO DE DATOS CON REFERENCIA RELATIVA A LA MATERIA DE ESTUDIO Y USO DE MARCOS LÓGICOS DELGADOS PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA BASE DE LA EXPOSICIÓN. | REPORTE ESCRITO O EXPOSICIÓN ORAL DEL TEMA CON PRESENCIA DE MARCOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS COMPLETOS, ARREGLO DE DATOS CON REFERENCIA AMPLIA A LA MATERIA DE ESTUDIO Y USO DE MARCOS LÓGICOS ROBUSTOS PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA BASE DE LA EXPOSICIÓN. | REPORTE ESCRITO O EXPOSICIÓN ORAL DEL TEMA CON PRESENCIA DE MARCOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS COMPLETOS, ARREGLO DE DATOS CON REFERENTES DIVERSOS PARA LA MATERIA DE ESTUDIO Y USO DE MARCOS LÓGICOS VARIOS Y COMPLETOS PARA LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA BASE DE LA EXPOSICIÓN. |
| VALORACIÓN RUBRICADA (SEGMENTO UNO DEL PAR TERCERO) | 25% CALIFICACIÓN CINCO | 50% CALIFICACIÓN DE SEIS-SIETE | 75% CALIFICACIÓN DE OCHO-NOVE | 100% CALIFICACIÓN DE DIEZ |
| PARES CATEGÓRICOS PREVISTOS | DESEMPEÑO BAJO | DESEMPEÑO MEDIO | DESEMPEÑO ALTO | DESEMPEÑO SOBRESALIENTE |
| CONSTRUCCIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE LA DEFENSA DEL TEMA EN TÉRMINOS ARGUMENTATIVOS | OTORGAMIENTO DE RESPUESTAS A LOS ESTUDIANTES Y DOCENTE BASADAS EN ARGUMENTOS DESPROVISTOS DE MARCOS TEÓRICOS, CONCEPTOS NO CLAROS Y POCO APEGADOS A LA MATERIA Y SUS BASES DISCIPLINARIAS | OTORGAMIENTO DE RESPUESTAS A LOS ESTUDIANTES Y DOCENTE BASADAS EN ARGUMENTOS PROVISTOS DE MARCOS TEÓRICOS DELGADOS, PROCESOS ARGUMENTATIVOS MEDIANAMENTE EXPLÍCITOS RELATIVOS A LA MANERA EN QUE SE ABORDÓ Y SOLUCIONÓ EL PROBLEMA Y LA TAREA. | OTORGAMIENTO DE RESPUESTAS BASADAS EN ARGUMENTOS PROVISTOS DE MARCOS TEÓRICOS COMPLETOS, PROCESOS ARGUMENTATIVOS BIEN PLANTEADOS RELATIVOS A LA MANERA EN QUE SE ABORDÓ Y SOLUCIONÓ EL PROBLEMA Y LA TAREA Y UN DISCURSO CLARO ATADO A MAPAS CONCEPTUALES | OTORGAMIENTO DE RESPUESTAS BASADAS EN ARGUMENTOS PROVISTOS DE MARCOS TEÓRICOS BASADOS EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA DISCIPLINA, PROCESOS ARGUMENTATIVOS BIEN PLANTEADOS RELATIVOS A LA MANERA EN QUE SE ABORDÓ Y SOLUCIONÓ EL PROBLEMA Y UN DISCURSO PRECISO VÍA MULTIMEDIA |
| VALORACIÓN RUBRICADA (SEGMENTO DOS DEL PAR TERCERO) | 25% CALIFICACIÓN DE CINCO | 50% CALIFICACIÓN DE SEIS-SIETE | 75% CALIFICACIÓN DE OCHO-NOVE | 100% CALIFICACIÓN DE DIEZ |
| SUMATORIA DE VALORACIÓN DEL PAR TERCERO DE CATEGORÍAS | UNIDAD TEMÁTICA RESPECTIVA NO ACREDITADA POR EL PAR TERCERO | UNIDAD TEMÁTICA DE ACREDITACIÓN MEDIA POR EL PAR TERCERO | UNIDAD TEMÁTICA DE ACREDITACIÓN ALTA POR EL PAR TERCERO | UNIDAD TEMÁTICA ACREDITADA SOBRESALIENTEMENTE POR EL PAR TERCERO |

Tabla 3. Carga Horaria de la asignatura de Filosofía.

La propuesta de evaluación de los aprendizajes que ofrece el Plan y Programa de la asignatura de Filosofía sólo contiene el instrumento de *rúbrica* para medir las habilidades y desempeños de los estudiantes.

4.3.5 El Plan y Programa de Estudios de Filosofía y las paradojas localizadas.

El Programa de Filosofía para el Bachillerato del Estado de México, se derivó en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), presentado en 2008 e instrumentado en el Ciclo Escolar 2009 y que actualmente rige en todas las Preparatorias Oficiales del Gobierno del Estado de México. Desde entonces, el Programa no ha sido acreedor a una revisión ni evaluación para atender las necesidades de equidad y calidad de la educación. Por otro lado, es menester mencionar que el Programa de Filosofía careció de mediación de una reflexión y análisis por parte de los diversos agentes del propio contexto sociocultural donde tiene lugar el proceso socioeducativo.

A continuación presentamos las Unidades Temáticas de la asignatura de filosofía y, al mismo tiempo, el dominio cognitivo, las habilidades y los procedimientos que contiene o carece de los mismos el Plan de Estudios, por ellos los podemos agrupar en esta Primera Unidad como se muestra en la siguiente tabla:

Contenidos de la UNIDAD I.

| | Subtemas: | Dominio cognitivo (<i>Nivel de aprendizaje</i>): |
|--|---|---|
| <p style="text-align: center;">UNIDAD I INICIACIÓN A LA FILOSOFÍA</p> | <p>1.1 Concepto y significado de Filosofía. 1.1.1 Los problemas filosóficos. 1.1.2 Las disciplinas filosóficas (prácticas y especulativas) 1.1.3 Los métodos de la filosofía 1.2 Concepto y significado de Sabiduría y Conocimiento. 1.2.1 Diferencia y semejanza entre saber y conocer. 1.3 Los Filósofos de la Naturaleza. 1.3.1 Filósofos físicos. 1.3.2 Filósofos Mecanicistas. 1.3.3 Filósofos Metafísicos. 1.3.4 Los Pitagóricos. 1.3.5 Los Sofistas. 1.4 Los Pilares del pensamiento filosófico 1.4.1 Sócrates y la Mayéutica. 1.4.2 Platón y el Idealismo (La República) 1.4.3 Aristóteles y las causas de la materia (Materia y Forma, Esencia y Existencia, Causa y Efecto, Acto y Potencia, Sustancia y Accidente).</p> | <p>Pretende acercar a los estudiantes a los problemas filosóficos a través de preguntas. Sin embargo, no se encuentra una relación concreta entre conceptos, relaciones y procedimientos. Por otro lado, de manera explícita, solo recomienda la <i>búsqueda de información</i> y la <i>jerarquización de datos</i> para responder a la temática planteada. Podemos así establecer que esta Unidad plantea un nivel de conocimiento declarativo y almacenamiento de información.¹⁸¹</p> |

Tabla 4. Contenidos y nivel cognitivo del Primera Unidad del Primer Semestre.

El Objetivo de esta Unidad no está definido, solo plantea una *base interrogativa* donde se plantean una serie de dudas relativas a situaciones, fenómenos o hechos que no orientan los aprendizaje, habilidades y procedimientos que se deben desarrollar. Por ello, el nivel de aprendizaje que ofrece esta Unidad, la podemos caracterizar como un conocimiento informativo.

¹⁸¹ Dentro de la Taxonomía de Blomm, se establecen 6 niveles: 1). Conocimiento, 2). Comprensión, 3). Aplicación, 4). Análisis, 5). Síntesis y 6). Evaluación. Como podemos ver, los diferentes niveles del aprendizaje pueden ser comparadas, porque finalmente se refieren a una misma "magnitud"; el grado de aprendizaje. Benjamin Bloom, psicólogo de la educación de Universidad de Chicago., quien propuso en 1956 tres "dominios": cognitivo, afectivo y psicomotor, aunque sólo los dos primeros fueron desarrollados inicialmente. La taxonomía de Bloom es jerárquica, es decir, asume que el aprendizaje a niveles superiores depende de la adquisición del conocimiento y habilidades de ciertos niveles inferiores.

Contenidos de la Unidad II.

| | Subtemas: | Dominio cognitivo (Nivel de aprendizaje): |
|--|--|--|
| UNIDAD II LA FILOSOFÍA EN LA EDAD MEDIA | 2.1. Pensamiento Medieval. 2.1.1. Características generales (Periodo temporal, corrientes que lo preceden). 2.2 Jesucristo. 2.2.1 ¿Hombre, Filósofo o Dios ? 2.3 Escuelas filosóficas medievales 2.3.1 La Patrística de San Agustín (las herejías como errores del pensamiento y el problema del tiempo). 2.3.2 La Escolástica de Santo Tomás de Aquino (La demostración racional de la existencia de Dios y la Summa Teológica. | En esta Unidad, el Plan de Estudios propone que el alumno se introduzca al reconocimiento de los problemas fundamentales tratados durante el período medieval: la fe, la razón, Dios, los límites del conocimiento y la libertad en el hombre. Las sugerencias de aprendizaje se concentran en la <i>búsqueda de información y arreglo de la información</i> a través de un mapa conceptual. Podemos así establecer que esta Unidad sólo establece un nivel de conocimiento y almacenamiento de la información. |

Tabla 5. Contenidos y nivel cognitivo del Primera Unidad del Primer Semestre.

La presente Unidad coloca los problemas centrales de la Filosofía medieval: conocimiento, razón, fe; sin embargo, el subtema de Jesucristo: ¿hombre o Dios? Está fuera de los problemas centrales de la filosofía de este período, lo cual suscita confusión para su abordaje teórico y práctico. Por otro lado, el período de la filosofía medieval desde esta perspectiva, posibilita un estudio lineal y cronológico: autores, obras, fechas, pensamiento filosófico, sin atender a las relaciones socioculturales que pueden emerger con la filosofía medieval, nos referimos al arte, la pintura, la música y la literatura que influyeron de manera importante en el pensamiento filosófico y teológico. De tal suerte que la búsqueda de información sobre los temas y autores, los estudiantes abren el canal de percepción de la búsqueda de información, mientras que la mediación del docente queda relegada o ausente.

Contenidos de la Unidad III.

| UNIDAD III EL CONOCIMIENTO Y LA SABIDURIA EN LA ÉPOCA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA. | Subtemas: | Dominio cognitivo (Nivel de aprendizaje): |
|---|---|---|
| | 3.1. El Renacimiento y la Ilustración. 3.1.1. Concepto y significado. 3.1.2. Del Teocentrismo al Antropocentrismo. 3.1.3 Pascal y la recuperación del Hombre. 3.1.4 El Racionalismo de René Descartes. 3.1.5 El Empirismo de David Hume. 3.2 Filosofía de los siglos XVII y XVIII. 3.2.1 El Idealismo Alemán (E. Kant. Y F. Hegel). 3.2.2 Filosofía clásica alemana (Marx, Nietzsche, Heidegger). 3.3. Filosofía de los siglos XIX y XX 3.3.1 La Fil. Analítica (L. Wittgenstein. Y J. Habermas). 3.3.2 El Personalismo (E. Mounier). 3.3.3 El Existencialismo (J.P. Sartre). 3.3.4 El Circulo de Viena (Alfred. J. Ayer). 3.3.5 La Escuela de Frankfurt. | La Unidad propone que el estudiante reconozca su individualidad a través de reconocer su individualidad y comparar las ideologías filosóficas. Por otro lado, propone construir un mapa conceptual en torno a las bases filosóficas, ejercitar la lectura de textos para conformar la filosofía moderna y contemporánea. De este modo, la Unidad no ofrece más caminos de abordajes temáticos que remedien la información y recolección de datos. |

Tabla 6. Contenidos y nivel cognitivo de la Tercera Unidad del Primer Semestre.

La saturación de información y la extensión de los temas y problemas, son las principales características de esta Unidad temática. El Renacimiento, la Ilustración, la filosofía del siglo XVI, XVII y XIX, de acuerdo al Cronograma correspondiente a la asignatura de filosofía, debe cubrirse en doce sesiones. Lo anterior genera un ambiente de disociación entre los intereses de los alumnos y las pretensiones del docente de abarcar los contenidos sin superar el riesgo de solicitar información y colocarla en el cuaderno de notas del alumno, solicitar un resumen de los autores, temas o problemas que ocurren en los períodos filosóficos abordados, sin atender al diálogo y al trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Finalmente, desde la práctica y experiencia docente, la cuarta Unidad es pretenciosa en cuanto a contenido e información. Los docentes, en aras de cumplir con las demandas del Programa de Estudios, solicitan a los alumnos que acudan a la Biblioteca y recolecten información bibliográfica sobre los períodos establecidos y la ordenen en su libreta, generando con ello, el adelgazamiento entre la sensibilidad del alumno y la capacidad creativa del docente.

Contenidos de la Unidad IV.

| | Subtemas: | Dominio cognitivo (Nivel de aprendizaje): |
|--|---|---|
| UNIDAD IV LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA. | 4.1 Antecedentes del pensamiento en Latinoamérica. 4.1.1 Netzahualcóyotl, los Aztecas y los Mayas. 4.2 La Mujer en la Filosofía. 4.2.1 Sor Juana Inés de la Cruz, Juliana González, María Zambrano. 4.3 Los Pensadores Latinoamericanos. 4.3.1 Simón Bolívar, José Martí. 4.3.2 José Antonio Ramírez y Alzate. 4.3.3. Enrique Dussel. 4.3.4 Antonio Caso y José Vasconcelos. 4.3.5 Samuel Ramos. 4.3.6 Leopoldo Zea. 4.3.7 Mauricio Beuchot. | Esta Unidad pretende que los estudiantes conozcan y valoren el pensamiento propio de nuestra raza y cultura, valorar la importancia e influencia de los mismos en el movimiento intelectual revolucionario intelectual, social y cultural de nuestro continente. Además, solicita que los estudiantes sean motivados para asumir una actitud filosófica que influya de manera positiva en u entorno. Propone realizar preguntas y realizar un mapa conceptual. Bajo estas condiciones de aprendizaje, sólo propone un nivel de conocimiento . |

Tabla 7. Contenidos y nivel cognitivo de la Cuarta Unidad del Primer Semestre.

Con respecto a las observaciones de la Cuarta Unidad, podemos agregar simplemente que la Biblioteca Escolar de la Preparatoria donde se enseña, no posee un catálogo de textos de Filosofía mexicana y Latinoamericana. Por otro lado, el abordaje temático se obstaculiza porque los tiempos y los espacios de clase se restringen para los preparativos de las festividades decembrinas y con ello, los estudiantes sólo recolectan información sin reparar en el análisis y discusión de los problemas ni de los autores que conformaron el pensamiento filosófico mexicano y latinoamericano.

4.3.6 Las paradojas localizadas en el Programa de Estudios de Filosofía y la alternativa de las “vías de reflexión” filosófica.

Desde la perspectiva de César Coll el currículum se concibe como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tiene la responsabilidad directa de su ejecución. Para ellos el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar,

cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar.¹⁸² Por otro lado, en la teoría del aprendizaje de Vygotski, como lo hemos señalado en el segundo Capítulo de este trabajo, son de gran relevancia los Procesos de instrucción, representación, lenguaje y contexto como factores de facilitación externa de mediadores para su internalización¹⁸³.

Hemos presentado los contenidos y las actividades que los estudiantes y el docente debe realizar en cada una de las Unidades temáticas del programa de Filosofía y al mismo se han señalado los aprendizajes que de ellos se derivan así como de las paradojas que muestra cada Unidad del Programa de Filosofía.

En este sentido, el propósito central de este apartado será la de presentar la problemática teórica y práctica de la enseñanza de la Filosofía, en especial; de la materia de Historia de la Filosofía. El escenario problemático se da en la *instrumentación y operatividad* del Programa de Estudios de Filosofía, que se imparte en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM).

Sin embargo, debemos destacar que en general el Programa de Estudios sólo describe y expone sus componentes sin realizar orientaciones sustanciales para los aprendizajes. Por otro lado, las actividades y las acciones sugeridas que debe realizar el docente, sin reparar en cómo se debe actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en definitiva, el Programa se deslinda y no asume el modelo por competencias, ya que por el simple hecho de enunciarlas, no necesariamente se garantizan aprendizajes de dichas competencias y el docente puede saber lograrlo *per se*. En suma, el programa de Estudios de Filosofía presenta deficiencia metodológicas y en consecuencia problemáticas espacio-temporales de contenido para su ejecución y aplicación.

¹⁸² Coll, C. (2007). *Psicología y currículum*, México, Paidós Mexicana, p. 31.

¹⁸³ Citando la apalabras de mismo Vygotsky: *Una palabra sin significado es un sonido vacío; el significado es, por tanto, un criterio de la palabra y su componente indispensable... Pero, desde el punto de vista de la psicología, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto... Sin embargo, esto no implica que el significado permanezca formalmente a dos esferas diferentes de la vida psíquica. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento o iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento, en Vygotsky, L. S (1973). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, pp. 160-161. Lo cual indica que el pensamiento está mediado por el lenguaje que desemboca en la representación en los modos de interacción y comunicación con los demás.*

Por nuestra parte, no deseamos asumir una actitud prejuiciosa o inquisidora hacia el Programa de Estudios de la filosofía, sino crítica; que cuando surgió, en el año 2008, la novedad curricular por competencias y la ansiedad del Gobierno estatal por ser la primera entidad en publicar y oficializar la Reforma curricular, descuidó los medios y herramientas para explicarlos en el Programa su aterrizaje en el aula de clase. Más aún, la formación docente en este renglón, ha sido tema de constantes debates en los espacios académicos. A continuación, mencionamos comentarios críticos y autocríticos sobre los desafíos y las dificultades a las que se ha tenido que enfrentar al definir e instrumentar el Programa de estudios de filosofía como materia en el Bachillerato General del Estado de México.

A continuación, se enlista seis características que engloban la incompatibilidad e imposibilidad de enseñar filosofía y la Historia de Filosofía en un solo semestre y en las condiciones que dicta la normatividad gubernamental e Institucional de las escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México:

a). El Programa de Estudios de filosofía es extenso, abigarrado y “obeso”: La asignatura de filosofía se imparte en un solo Semestre (Primer Semestre: Agosto a Diciembre), lo cual no muestra una delimitación conceptual de los contenidos. Ante tal situación, el docente siempre experimenta el desafío de abarcar la totalidad de los contenidos en el tiempo y espacio disponibles. Finalmente, la cantidad supera la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, ante esto, muchos docentes asumen rutas prácticas de enseñanza y no dan lugar a la creatividad o diseño de actividades, ni ambientes propicios para la experiencia filosófica.

b). El Programa de estudios de filosofía no recupera una definición de filosofía que refleje el carácter histórico de la filosofía: 1). Adquisición de nuevos conocimientos. (Dimensión informativa). 2). Desarrollo de técnicas y estrategias de pensamiento y de aprendizaje (dimensión cognitiva), 3). Formación personal en el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía (dimensión formativo-ética), 4). Comprensión racional de la realidad social y política, y desarrollo como ciudadano (dimensión formativo-política) y, 5). Integración de los diferentes saberes que equilibre la tendencia a la especialización (dimensión interdisciplinaria), la dimensión histórica y filosófica.

c). El Programa de Estudios de filosofía presenta un desajuste entre la formación e información de los contenidos: El catálogo de temas, autores y problemas es variado y extenso. Esto acarrea como consecuencia, el privilegio de la información: fechas, nombres, ideas. El docente renuncia, ante tal caso, a propiciar espacios de diálogo y pone la información en el centro de su práctica. Además, es un Programa cerrado y unilateral porque no establece conexiones entre la actitud filosófica y los contenidos u “objetos” que se le atribuye por los matices entre las posiciones entre épocas distintas como entre las diversas corrientes de una misma época.

d). El Programa de Estudios de filosofía muestra la importancia de la dimensión procedimental y cognitiva: El Programa tiene en esencia un fin técnico y pone de manifiesto la aplicación de las técnicas por sí mismas y que no van a lo humano. El diseño por competencias, para este caso, ocurre en un nivel de informar, lo que imposibilita una enseñanza auténtica de cualquier materia; la de formar personas.

e). El Programa de Estudios de filosofía no manifiesta su carácter histórico-filosófico: El diseño del Programa no concibe la Historia de la filosofía como una “guía racional” que orienta al desarrollo y construcción del pensamiento filosófico. Por otro lado, no están presentes los elementos esenciales del filosofar, que son: 1).Formulación y respuesta a problemas desde un *punto de vista crítico y radical*, 2). Tratamiento de cuestiones relacionadas con *la existencia y la experiencia humana* y 3). Creación y desarrollo de *formas propias de reflexionar* sobre estos problemas. En suma, la asignatura de Filosofía, expone una Historia de la Filosofía de forma lineal, cuantitativa y formal.

f). El Programa de estudios de filosofía no muestra una lógica interna de los procesos de aprendizaje y enseñanza: El Programa, en teoría; muestra un inicio y un fin, pero cuantitativo y no cualitativo. Insinúa que con su simple enunciación de las competencias, es suficiente para aplicarlas y desarrollarlas. Por otro lado, la enseñanza de la filosofía y los aprendizajes están articulados como actividades aisladas y cerradas a procesos y mediaciones. No dice el cómo transitar de la información a la formación. No hay ninguna consideración de la auténtica reflexión filosófica.

g). El Programa de Estudios de filosofía presenta un desajuste entre la formación e información de los contenidos: El catálogo de temas, autores y problemas es variado y extenso. Esta acarrea como consecuencia, el privilegio de la información: fechas, nombres, ideas. El docente renuncia, ante tal caso, a propiciar espacios de diálogo y pone la información en el centro de su práctica. Además, es un Programa cerrado y unilateral.

¿Cómo solventar las deficiencias y cómo enfrentar los inconvenientes presentes en el Programa de Estudios de Filosofía del Bachillerato General del Estado de México? ¿Es posible hermenutizar la información y la formación, equilibrar la carga informativa y la carga formativa de la Historia de la filosofía? ¿Es posible transmitir la Cultura filosófica y la experiencia del ejercicio de la reflexión filosófica? Es preciso advertir que no se pretende soslayar, ignorar u omitir el Programa vigente en las Instituciones de Media Superior del Estado de México, sino todo lo contrario, lo que deseamos es atenderlo, darle sentidos, solvencia y hermenutizar contenidos y formación reflexiva. No se pretende ir más allá del Programa, sino plantear su viabilidad a partir de coordenadas reflexivas, estructurales y metodológicas que aseguren la transmisión de la Cultura filosófica y la actitud del filosofar en los estudiantes.

Como hemos dicho antes, existe la necesidad de situar la enseñanza de la filosofía y de la Historia de la Filosofía en un terreno informativo y formativo, la relación entre teoría y práctica, conexiones que articulen lo que se plantea y lo que se ejecuta, una inclusión de la enseñanza y el aprendizaje; son algunas de las preocupaciones y bondades que le atribuimos a la Propuesta del

esquema de las *vías de reflexión* filosófica de Laura Benítez. Por ello, el siguiente apartado intenta rastrear la concepción de Benítez de complementar las instancias de la Cultura filosófica y el ejercicio de la reflexión filosófica en la enseñanza de la filosofía.

En este sentido, deseamos partir de lo que hemos desarrollado en los apartados anteriores de este Capítulo, las *vías de reflexión* filosófica y las mediaciones que se derivan de su desarrollo y aplicación particularmente en la enseñanza de la filosofía y de la Historia de la filosofía.

El esquema de Laura Benítez es esencialmente una propuesta para encarar la Historia de la Filosofía como enseñanza y porque muestra cómo la enseñanza de la filosofía, comprendida como una actividad, funciona bajo la marca de *vías de reflexión* y dónde surge la filosofía o lo filosófico en los diseños didácticos que el docente asume para su enseñanza. Las *vías de reflexión*; muestran un proceso distinto de enseñanza-aprendizaje que conjuga una herramienta metodológica, desde la filosofía y para las decisiones o rutas de acceso que el docente cuenta para su enseñanza.

El punto de partida será la presentación de las *vías de reflexión* y su articulación con la mediaciones: didáctica, metodológica, discursiva, curricular y como desemboca en una didáctica de la enseñanza de la Historia de la filosofía, que solventa los problemas e inconvenientes que hemos señalado en los apartados anteriores sobre el Programa de filosofía del Bachillerato General del Estado de México.

4.4 Las *vías de reflexión* filosófica y su caracterización para la intervención en la enseñanza de la Historia de la filosofía: Los vínculos y las relaciones.

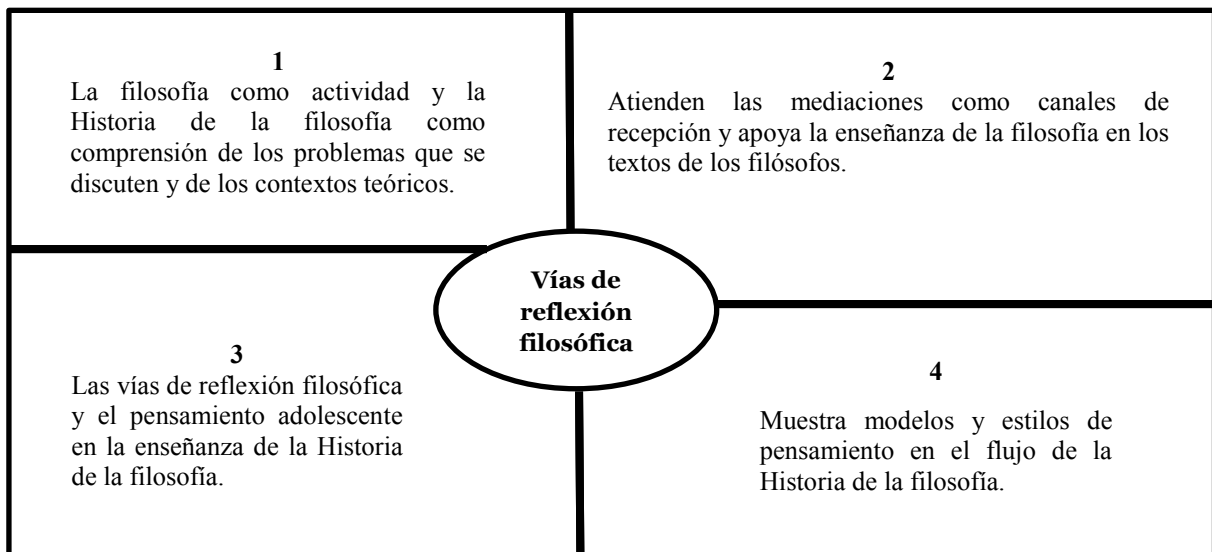


Tabla 8. Vínculos y relaciones entre la filosofía y las *vías de reflexión*.

Es frecuente encontrar en la experiencia docente, que al momento de pensar en términos generales sobre los contenidos que tendría que seguir un Programa de filosofía para los estudiantes de Bachillerato, nos preguntamos ¿qué orientaciones se deben señalar puntualmente para tener en cuenta en su diseño curricular? De manera general y partiendo del esquema de *vías de reflexión* filosófica, se propone las siguientes orientaciones:

1. Debe incluir, explícitamente: estrategias y recursos para el desarrollo de *habilidades* de pensamiento para los alumnos.
2. La trayectoria o recorrido general del Programa debe tener un carácter flexible: *evolución*, que asciende. Los alumnos ponen en juego las significaciones de sus experiencias personales y, desde ellas ascienden inductivamente a formulaciones más generales, para luego descender nuevamente a la consideración de estas experiencias pero ahora desde la perspectiva universal.
3. El material que se decida utilizar para instrumentar el Programa de filosofía, deben ser de carácter narrativo.
4. La propuesta de contenidos de filosofía debe seguir formas inductivas de desarrollo: *preguntas, diálogo, participación, solución de problemas en conjunto*.
5. El Programa de filosofía debe incluir estrategias y recursos para el desarrollo de *habilidades reflexivas y habilidades de pensamiento*.

4.5 Las coordenadas de las “vías de reflexión” filosófica: Apuntalando la Enseñanza de la Historia de la Filosofía.

a). *La filosofía como actividad y la Historia de la Filosofía como flujo del saber que incluye la contextualización de los problemas y contextos teóricos, presupuestos y comprensión de los problemas que se discuten*

De ahí que, un curso de Historia de la filosofía no debe centrarse o convertirse en un curso de habilidades cognitivas, pero es preciso considerar que los alumnos no las adquieren de forma espontánea o casual. La investigación, la crítica y la investigación reflexiva de las ideas. Las vías de reflexión filosófica asumen la propia actividad filosófica, al menos la posibilita, y supera el mero aprendizaje muchas veces memorístico de contenidos incluidos en la tradición. El diálogo con los filósofos, escucharlos, comprender los problemas que plantean y como los mismo iluminan nuestro tiempo. Enseñar a discutir, argumentar, definir, comparar el pensamiento de otros para alimentar el propio. Además, las vías de reflexión auxilian en la identificación de los períodos problemáticos y sistemáticos a lo largo de la Historia de la Filosofía.

b). *Las vías de reflexión filosófica atienden las mediaciones como canales de recepción con rigor metodológico y el apoyo de la enseñanza en los textos filosóficos.*

El texto es la fuente primaria de la investigación filosófica y la exposición primordial de los problemas filosóficos que no tienen una solución, sino que abren el espectro de los problemas y de las discusiones que nunca están acabadas. La investigación filosófica está necesariamente en los textos, con ellos también se dialoga y se discute. Los alumnos deben ser formados en la lectura y comprensión de textos como paradigma del diálogo y la argumentación filosófica.

El material utilizado a lo largo del curso debería ser preferentemente de *carácter narrativo*. Este tipo de textos abren la expresión del pensamiento de los alumnos, y a su ventaja respecto de los textos expositivos, o exclusivamente informativos, para promover el pensamiento creativo. Los textos narrativos pueden estar preparados por el propio docente a partir de anécdotas o situaciones vividas con sus alumnos, o creados por su propia imaginación. Las actividades propuestas a los alumnos pueden tener un formato narrativo, consistiendo, por ejemplo, en la construcción de narraciones y su posterior trabajo colectivo en clase, la narración oral de cuentos o historias creadas y contadas por los alumnos o la redacción rotatoria de actas de clase.

c). *Las vías de reflexión filosófica y el pensamiento adolescente en la enseñanza de la Historia de la Filosofía.*

El pensamiento adolescente no deja de asombrarnos con sus rasgos paradójicos y con su carácter continuamente cambiante. Visto desde una perspectiva adulta estas características suelen ser incomprensibles o frecuentemente mal interpretadas. Para el adolescente esta comprobación no deja de ser una experiencia embriagadora y a la vez angustiante: tiene muchas cosas para elegir, pero al mismo tiempo no tiene la posibilidad de dejar de hacerlo, a riesgo de hipotecar la construcción de su identidad adulta, con todas las complicaciones que esto conlleva.

Todas estas nuevas herramientas el adolescente necesita ponerlas a prueba, ensayar su uso; y como toda utilización de un nuevo recurso, junto al entusiasmo y la energía puesta en su aplicación, tiene lugar la desmesura y el error. Esta perspectiva de la etapa adolescente nos permite matizar aquella frecuente valoración que se suele hacer de las dificultades cognitivas de los alumnos: “*no tienen capacidad de abstracción*”. Sin embargo, debemos decir que comienzan a tenerla y la están ensayando. Estas consideraciones sobre la adolescencia nos lleva a recomendar una orientación didáctica que también no deja de tener ese mismo rasgo paradójico que acabamos de señalar: promover al máximo la construcción creativa de diferentes mundos posibles, incluso a costa de una cierta tolerancia con el error o con la incongruencia – entre la verdad y la creatividad consideramos que la balanza debería inclinarse ligeramente hacia esta última–; y al mismo tiempo priorizar las formas inductivas de explicación, evitando en lo posible las inferencias deductivas, al menos en los momentos de acceso inicial a determinadas áreas temáticas.

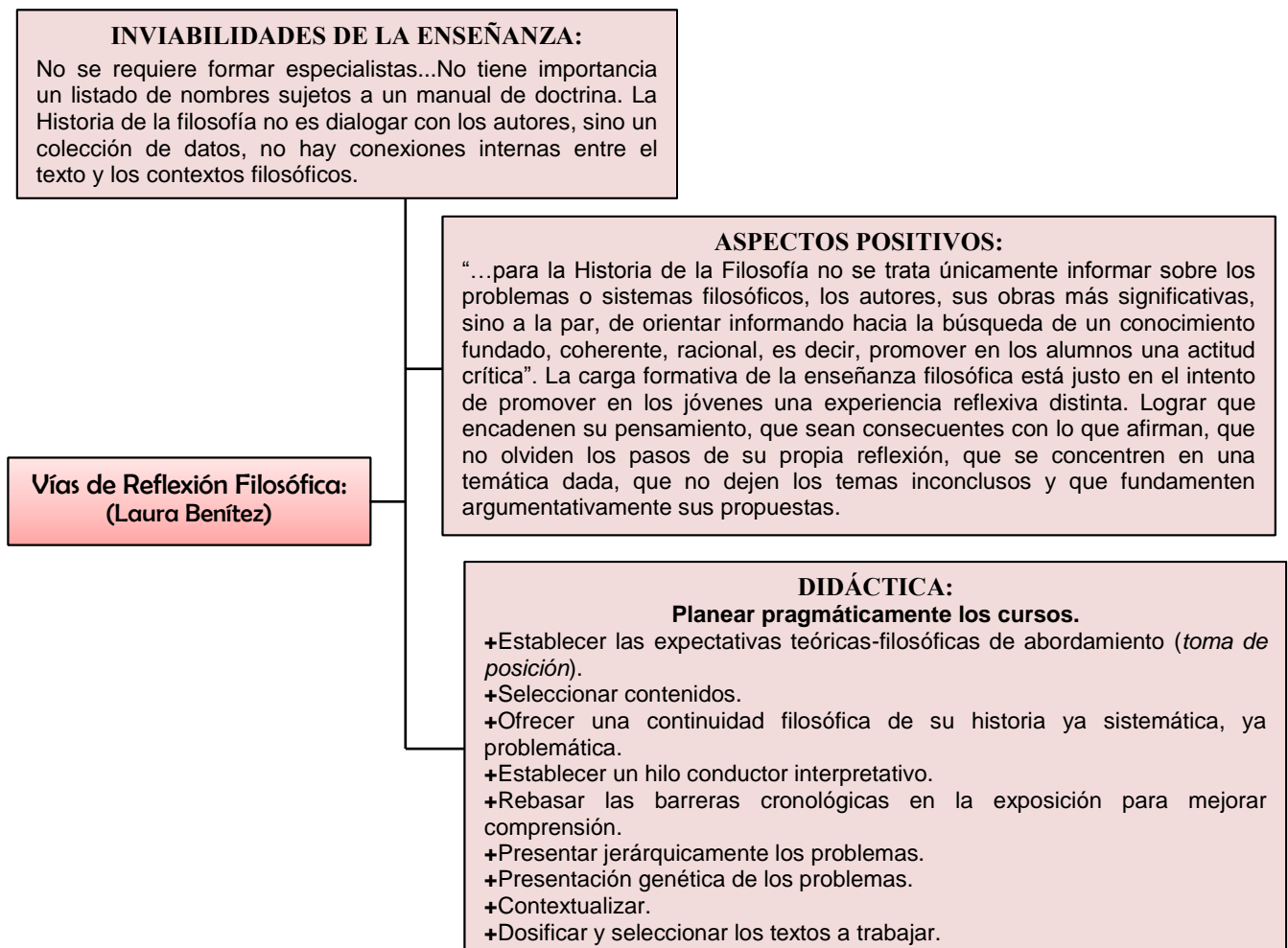
4.6. *Las “vías de reflexión” filosófica: La construcción de una Didáctica de la enseñanza de la Historia de la filosofía.*

Hemos expuesto los puntos más importantes del Plan o Programa de Estudios de filosofía como asignatura en la Escuela Preparatoria Oficial No. 16. Al mismo tiempo, hemos señalado los puntos cruciales para la propuesta y diseño didáctico. Dado que este trabajo es un proyecto que intenta y busca implementar la enseñanza de los contenidos de la asignatura de Filosofía desde una perspectiva disciplinar bajo la metodología de las vías de reflexión de Laura Benítez. También es preciso señalar y dejar en claro que desde el enfoque de las vías de reflexión son

condiciones de posibilidad para una didáctica de la enseñanza de la Historia de la Filosofía. Esta es la razón por la cual adoptamos la propuesta del modelo de Laura Benítez, de la cual se erige una didáctica para la enseñanza, porque contempla y aborda las preocupaciones por rescatar las mediaciones que suscita, al mismo tiempo que plantea una enseñanza abierta, con posibilidades múltiples, donde no se agotan las vías de acceso a la experiencia del filosofar y del flujo histórico de la filosofía.

A continuación exponemos los aspectos que constituyen la didáctica que se desprende de las vías de reflexión filosófica¹⁸⁴:

4.6.1 Aterrizaje metodológico y didáctico derivado de las “vías de reflexión” filosófica.



¹⁸⁴ Benítez, Laura (2000). “Enseñar a filosofar. Una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos”, en La Enseñanza de la filosofía en debate. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, México. La contribución de las conexiones y los contenidos de los puntos que se describen en el esquema, son autoría del Dr. Víctorico Muñoz Rosales, Tutor de esta Tesis, Profesor MADEMS-Filosofía y docente de Didáctica de la Filosofía.

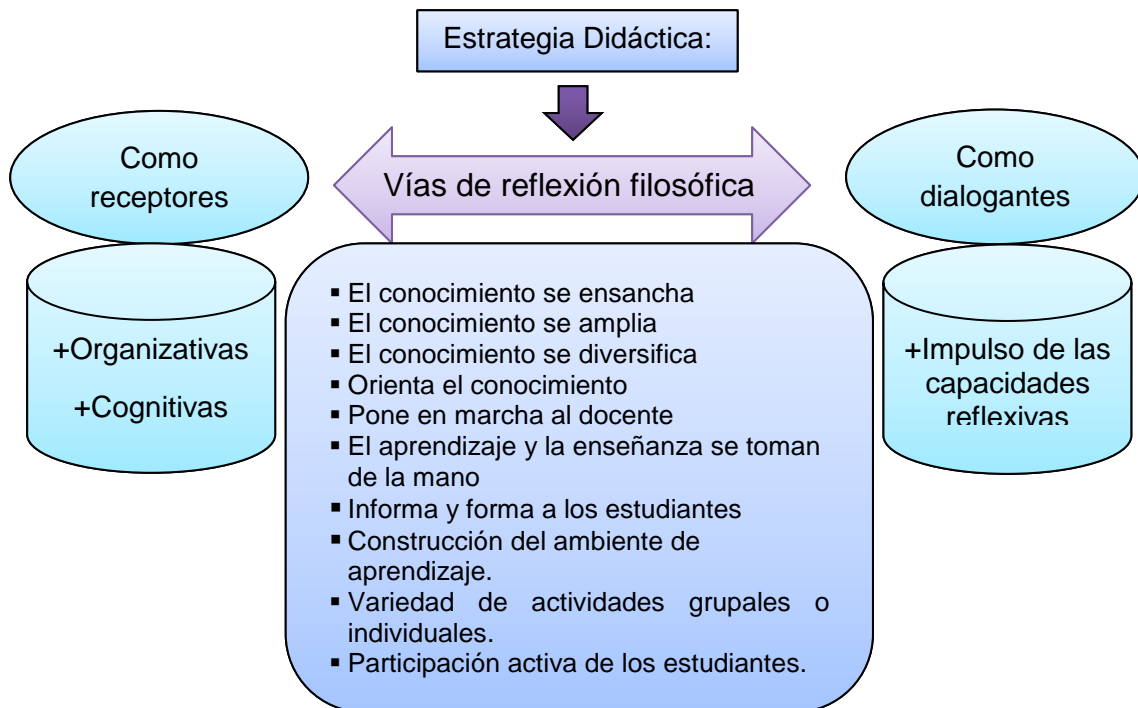
Como resultado de todo lo anterior, las *vías de reflexión* filosófica, propone los arreglos curriculares del Programa de Estudios de Filosofía para la aplicación y aterrizaje didáctico. Con ello, el docente de filosofía cuenta con un apoyo y una guía básica para diseñar la secuencia que guiará el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en un curso de Historia de la Filosofía como en el caso del bachillerato general del Estado de México.

Por otro lado, debemos advertir que nuestro análisis curricular al programa de estudios de Filosofía, estará centrado en la Primera Unidad exclusivamente, con la finalidad de mostrar los alcances de las *vías de reflexión*, además, debemos cuidar la existencia del trabajo que presentamos.

| <i>Vías de reflexión filosófica:</i> | |
|---|---|
| MODELO Y PROCESOS DEL FILOSOFAR PARA INFERIR METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA. | ATERRIZAJE DE POSTURA A UNA PROPUESTA DIDÁCTICA |
| 1. Contextualización histórica de la filosofía. | A). Seleccionar período, problema y/o sistema. |
| 2. Organización y comprensión de la continuidad filosófica en sus sistematicidad. | B). Selección de textos. |
| 3. Actitud crítica al filosofar al ir a los textos directos. | C): Al analizar: Contextualizar, descubrir conexiones internas, hilo conductor. |
| 4. Relación entre Contexto-Sistema-Problema-Tesis-Argumento. | D). Presentar genéticamente. |
| | E). Exposición problemática o sistemática. |
| | F). Dosificación del análisis de los textos. |

La enseñanza de la filosofía, como hemos señalado, en el Programa de Estudios de la Escuela Preparatoria Oficial No. 16; se restringe y se reduce a enseñar los períodos de la Historia de la Filosofía. En este sentido, ¿por qué insertar las vías de reflexión en la enseñanza de la filosofía y su historia? ¿Cuáles son las ventajas y cómo contribuyen para que los estudiantes se apropien de aprendizajes significativos a través de autores, temas y problemas en el espacio-temporal de la filosofía? Pensamos que las vías de reflexión permiten solventar y equilibrar (hermeneutizar) la información y la reflexión, la transmisión de la Cultura filosófica (contenidos) y la formación intelectual y moral de los estudiantes. Más aún, construyen y orientan las

responsabilidades del alumno y del docente. Presentamos como en el siguiente esquema donde se ilustra una didáctica concreta sobre la enseñanza y recepción de la Historia de la Filosofía¹⁸⁵:



4.6.2 Desarrollo y fases de la propuesta didáctica de las “vías de reflexión” filosófica.

Hemos dejado en claro que las *vías de reflexión* apuntan a solventar, dar sentido y pertinencia al Programa de Estudios de Filosofía vigente para el Bachillerato General del Estado de México, donde cobra un sentido especial porque es ahí donde nace la propuesta como una preocupación para quienes enseñan la materia en un semestre. Desde la experiencia docente, mi experiencia que pretende mostrar una realidad general en la docencia, a saber, un primer problema para la enseñanza de la filosofía y su historia; se manifiesta en la formación disciplinar de los docentes, la mayoría son egresados de las escuelas normales de la entidad. Un problema es pensar que enseñar la filosofía es enseñar autores, lo que pensaron y dijeron, los docentes sirven a los contenidos y se descuidan qué ocurre en y con los alumnos.

¹⁸⁵ Etty Estevéz denomina *estrategia* como un plan, curso de acción, procedimientos o actividades secuenciadas que orientan las acciones del docente y de los alumnos para el logro de un objetivo. Desde la perspectiva de las *vías de reflexión*, estrategia es comprendida como la apertura de canales o vías de percepción, donde los estudiantes ensanchan el conocimiento y el docente guía y forma a los estudiantes para que transiten de receptores a dialogantes, de contenidos pasivos a contenidos activos, de receptores a dialogantes. Cfr. Estévez, E. (2010). *Enseñar a pensar*. Estrategias cognitivas, Maestros y Enseñanza, Paidós, México, pp. 94-95.

Otra mirada al problema de la enseñanza de la Historia de la Filosofía, en las preparatorias Oficiales, se encuentra en las condiciones del entorno de la enseñanza: Biblioteca paupérrima, infraestructura limitada, medios electrónicos reducidos, sólo un cañón para toda la comunidad escolar, pobreza, entornos de violencia y desintegración familiar, adicciones y por último, bajos puntajes al momento del concurso de ingreso. Todo ello incide directamente en los procesos de aprendizajes. Todo esto, debe llevar al docente en filosofía en imaginar, intuir y diseñar ambientes de aprendizaje, donde surja lo filosófico en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, el docente de filosofía tiene dos caminos, reproducir y repetir lo que otros dijeron o construir caminos, vías que le permitan aproximar el aprendizaje a los estudiantes y mantener una actitud de reflexión sobre las acciones que puedan abrir canales de recepción en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tal razón, la motivación de la propuesta didáctica cobra sentido con la pregunta: *¿para qué enseñar filosofía en la Educación media Superior?* No se pretende cerrar la puerta del aula filosófica y como docente, recurrir a la mera intuición sin aza. Las *vías de reflexión* filosófica es un esquema, un modelo, una manera de deslindar la información y la formación en la enseñanza de la filosofía, donde los alumnos y el docente se interrelacionan, dialogan, escuchan, trabajan y filosofan mutuamente porque entran en juego las mediaciones: disciplinar, curricular, docente y discente. Las *vías de reflexión* filosófica plasman el conocimiento e impulsa las capacidades reflexivas en los estudiantes. Por tanto, la enseñanza de la filosofía, en este caso, es al unísono: *conocimiento y reflexión*.

Sin embargo, las *vías de reflexión*, por sí mismas; tienen corto alcance por ser un marco explicativo del pensamiento filosófico, pero se iluminan y cobran sentido gracias a la perspectiva del Constructivismo Sociocultural y a las mediaciones que se explicitan en los apartados anteriores de este trabajo. Referimos al Constructivismo Sociocultural como una teoría psicopedagógica que asume la atención a la diversidad como sello distintivo y principio didáctico porque pone en el centro de la enseñanza y aprendizaje a los alumnos, a los estudiantes y el docente está inmerso en el proceso de construcción del aprendizaje, el nuevo rol del docente será

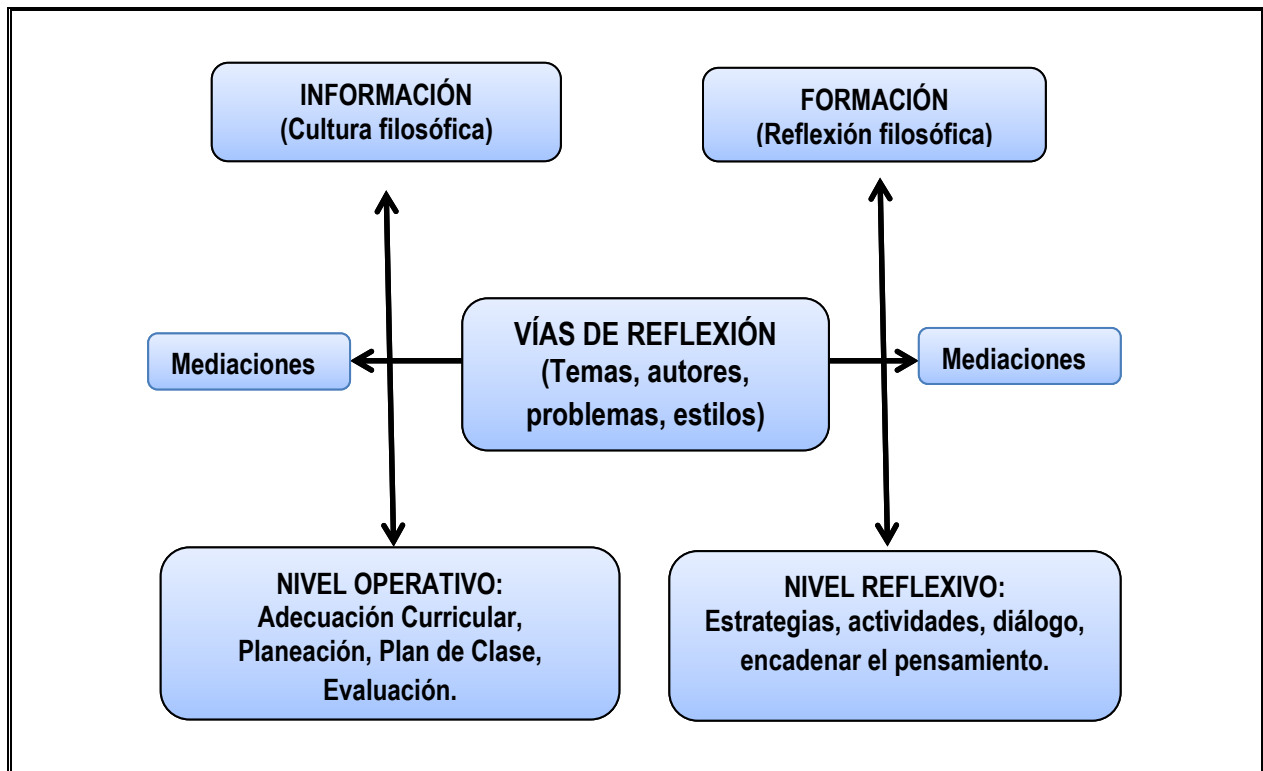
la de acercar el conocimiento, ya que implica una reestructuración de su función de enseñante y, en segundo lugar, garantizaría dos situaciones básicas en el proceso de construir el conocimiento:

a) *Partir de la vida y contexto de los alumnos.*

b) *Relacionar su cultura experiencial con los contenidos disciplinares y; c) experimentar en la realidad. Por otro lado, la enseñanza y el aprendizaje no son aislados, están en contacto con su contexto y con los “otros”. Pero hace falta algo más: la teoría constructivista necesitaba de un enfoque que correlacionara la cultura con la sociedad con el propósito de generar una construcción cultural interactuante de los sujetos y determinar el desarrollo como la expresión entre aprendizaje y apropiación. Dentro de esta visión se ubica a Vygotsky.*

Cuáles son las derivaciones didácticas y metodológicas que se desprende de las *vías de reflexión* filosófica? ¿Cómo se inserta el Programa de Estudios de filosofía a las coordenadas de las vías de reflexión? ¿Cómo se incluyen aprendizaje, enseñanza y evaluación en este esquema? ¿A partir del esquema de las vías de reflexión filosófica, cuáles tendrían que ser las orientaciones para la construcción de un programa viable de filosofía? Estas preguntas articulan el propósito central de la propuesta metodológica y didáctica, por un lado, construir una metodología que albergue elementos psicopedagógicos, disciplinares, contextuales y socioculturales que orienten los alcances y realidades de la enseñanza de la filosofía y su historia en el Programa de Estudios de la asignatura en Escuela Preparatorias Oficiales del Estado de México, por el otro, que el conjunto de procedimientos que se derivan de tal propuesta, sirvan a los docentes para comprender que la enseñanza de la historia de la filosofía, puede ir más allá de los contenidos temáticos, que es posible entonces, generar espacios de diálogo con los temas y autores, con los problemas y estilos de pensamiento a lo largo y ancho del flujo del saber filosófico.

Finalmente, el núcleo central de la propuesta que aquí presentamos, se puede observar a partir del siguiente esquema donde se establecen relaciones y vinculaciones con otros medios o canales de percepción, a saber, el *aprendizaje colaborativo* y las *estrategias organizativas y cognitivas*.



4.6.3 Las “vías de reflexión” filosófica y el arreglo curricular¹⁸⁶.

El concepto de adecuación se comprende como la interpretación y adaptación del currículum al contexto educativo en donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta interpretación y adaptación pueden suponer la ampliación, profundización de los contenidos curriculares. En este contexto, se trata que el currículum sea una referencia amplia (el currículum debe ser un consejero y no un dictador) que ilumine el quehacer pedagógico. Por otro lado, la adecuación curricular, considera las necesidades de los estudiantes mediante la modificación de elementos cuantitativos y cualitativos que lo constituyen. Finalmente, son decisiones que se toman para pensar y diseñan condiciones de normalización e individualización de la enseñanza.

¹⁸⁶ Es pertinente aclarar que la pretensión de los arreglos y adecuaciones metodológicas a partir de las vías de reflexión filosófica, su instrumentación y aplicación, corresponderá única y exclusivamente para la Unidad I: Iniciación a la Filosofía. La razón obedece a tan sólo mostrar una unidad, de arreglar las tres restantes, me llevaría a una extensión de páginas considerables que haría embarazosa la exposición, sólo expondré la Unidad I.

Para el caso de la **Primera Unidad**, se tejerá en tres apartados para mostrar como los estudiantes encadenan su pensamiento lógico y filosófico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se parte del supuesto que los estudiantes poseen conocimientos previos, es decir, ese equipaje que contiene experiencias sociales y culturales que influye de manera importante en su aprendizaje. Por ello, la enseñanza de la filosofía no es neutral, siempre aparecen los intereses, contextos, problemáticas, motivaciones y expectativas de los estudiantes, así la enseñanza de la filosofía traiciona o apasiona, su naturaleza solicita de vías y caminos para poner en marcha su comprensión a partir de las interacciones y relaciones en la actividad filosófica.

En consecuencia, la propuesta de *vías de reflexión* pretende diseñar actividades que pongan en marcha la relación entre contenido y comprensión, información y ejercicio de la reflexión, teniendo a la base:

- a). *Contenido.*
- b). *Tipo de contenido.*
- c). *Nivel de aprendizaje.*

La atención al *contenido* permitirá reconocer si son declarativos, semánticos o interpretativos. El *tipo de contenido* permitirá reconocer si es informativo o formativo. Los *niveles de aprendizaje* están determinados por: *cognitivo, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación*, los cuales permitirán asumir decisiones de cantidad y cualidad de los aprendizajes y los tratamientos pertinentes.

En el plano conceptual es factible trazar relaciones entre los contenidos temáticos y las actividades de aprendizaje. El tránsito de lo conceptual a la práctica y luego al desarrollo de la actividad reflexiva se logra mediante las actividades de aprendizaje. Con base en esta idea, en la tabla siguiente se presenta un ejemplo para establecer relaciones entre los contenidos relacionados con la asignatura y los aprendizajes.

Aquí presentamos la estructura de la Primera Unidad, su aplicación y diseño, a través de tres procesos: Contenidos, Tipo de contenido y Aprendizaje. Hemos señalado que en el Programa de Filosofía, sólo se atienden los contenidos fácticos, sin embargo, a través de las *vías de reflexión*, podemos establecer las relaciones entre contenidos conceptuales, procedimentales y

actitudinales¹⁸⁷. Los aprendizajes y dimensiones se obtienen del tipo de contenido que subyace en el Programa de Estudios de Filosofía. De forma esquemática, presentamos la estructura de la Primera Unidad, en cuanto a los contenidos y aprendizajes.

**ARREGLO CURRICULAR:
Contenidos y Aprendizajes**

**UNIDAD I:
INICIACIÓN A LA FILOSOFÍA.**

| Relación entre Contenidos y Aprendizaje | | | |
|--|--|--|--|
| PROCESOS: | CONTENIDO: | TIPO DE CONTENIDO: | APRENDIZAJE: |
| 1 | 1.1 Concepto y significado de Filosofía. 1.1.1 Los problemas filosóficos. 1.1.2 Las disciplinas filosóficas (prácticas y especulativas). 1.2 Concepto y significado de Sabiduría y Conocimiento. 1.2.1 Diferencia y semejanza entre saber y conocer. | Flujo Informativo (externo) | (Dimensión Cognitiva y Procedimental) Desarrollo de técnicas y estrategias cognitivas y organizativas de aprendizaje |
| 2 | 1.3 Los Filósofos de la Naturaleza. 1.3.1 Filósofos físicos. 1.3.2 Filósofos Mecanicistas. 1.3.3 Filósofos Metafísicos. 1.3.4 Los Pitagóricos. 1.3.5 Los Sofistas. | Flujo Informativo-Formativo (externo-interno) | (Dimensión Ética-Formativo) Formación personal en el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía. |
| 3 | 1.4.1 Sócrates y la Mayéutica. 1.4.2 Platón y el Idealismo (La República) 1.4.3 Aristóteles y las causas de la materia (Materia y Forma, Esencia y Existencia, Causa y Efecto, Acto y Potencia, Sustancia y Accidente). | Flujo Informativo-Formativo (externo-interno) | (Dimensión Histórico-Formativa) Formación personal en el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía. |

¹⁸⁷ Los contenidos se dividen en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales se entienden como un producto histórico y cultural, como un modo de acercarse a la realidad, articularse con el mundo y comprender nuestro contexto. Los contenidos procedimentales refieren a que el conocimiento debe ser “aplicado”, es decir, haciendo algo con ellos, ponerlos en práctica. De este modo, las *vías de reflexión* y el aprendizaje mediado, permitirán diseñar actividades de aprendizaje para que los estudiantes reflexionen, dialoguen, asuman posturas críticas y actitudinales frente a su realidad, exploren respuestas, indaguen ideas o problemas de la Historia de la Filosofía, analicen respuestas, supuestos y consecuencias, dialoguen y argumenten. Los contenidos actitudinales se refieren a tener una experiencia y una manera de relacionarse con el mundo, al comportamiento personal y social que obedece reglas o principios de acuerdo a su creencia o creencias que cree poseer. Desde este punto de vista, recuperamos a Fernando Salmerón, al referir que un hombre tiene una actitud bien fundada en una filosofía de vida cuando alguien tiene un compromiso, que consiste en ser congruente, con la filosofía y consigo mismo: Salmerón, Fernando (1991). *La filosofía y las actitudes morales*, México, Siglo XXI Editores, p. 18.

Los conocimientos no pueden ser vistos como como estantes o cajones en que los que se ubican conocimientos, habilidades o actitudes, no debemos concebirlas como categorías separadas. El desarrollo de cualquiera de los tres elementos “mueve” o “moviliza” a los otros dos. De la misma manera, las *vías de reflexión* de Laura Benítez, constituyen redes, conexiones y relaciones entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

4.7 Ejemplo de relación entre contenidos y aprendizajes.

Operación del Programa de Filosofía a través de la metodología de las *vías de reflexión* filosófica.

A través de la metodología de las *vías de reflexión* filosófica podemos solventar y resolver algunas preguntas ¿cómo operar el Programa de Historia de la Filosofía? ¿cómo lograr los propósitos informativos y formativos de los aprendizajes? ¿Cómo generar aprendizajes? No es suficiente ofrecer un Programa oficial de filosofía, es necesario; desde la perspectiva de Laura Benítez, abrir canales de percepción, explorar nuevos caminos en la experiencia del filosofar en el aula de clase de filosofía. Por ello, es preciso transitar por la Cultura filosófica y al mismo tiempo, construir mediaciones para que los estudiantes se apropien de un pensamiento conducente, argumentativo, crítico y reflexivo.¹⁸⁸

En este sentido, el abordaje secuencial para la operación del Programa de Filosofía tiene, desde la perspectiva de las *vías de reflexión* dos focos esenciales: atender los temas como van apareciendo, como se presentan en forma secuencial y la segunda consiste en buscar determinadas secuencias para un abordaje por lecturas o el planteamiento de situaciones cotidianas de los estudiantes podrían abordar alguna de las áreas de interés con la finalidad de propiciar, recuperar y reconstruir la experiencia de la reflexionar sobre conceptos o aspectos de la vida cotidiana.

El abordaje antes mencionado nos permitirá esquematizar los contenidos y los componentes de cada uno de los mismos como se muestra en las siguientes tablas, con la finalidad de poder realizar las mejoras al Plan de estudios y facilitar una mayor comprensión y abordaje en el aula de clase. Sin embargo, cabe señalar que esta propuesta no agota otras posibles secuencias o forma de trabajo. Estas consideraciones ofrecen sólo un balance parcial. En las siguientes tablas podemos apreciar los contenidos de Filosofía que se determinan enseñar

¹⁸⁸ En este sentido, la enseñanza de la Historia de la Filosofía a través de las *vías de reflexión* filosófica, no es ajena al modelo de enseñanza por competencias: disciplinares y genéricas. Es así que, la propuesta de Laura Benítez no desconoce el modelo de enseñanza que está vigente para las Instituciones que ofrecen Bachillerato General. Por ello, se pueden consultar: Acuerdo Secretarial 486. En él se establecen las competencias disciplinares extendidas que forman parte del Marco Curricular Común (MMC) del Sistema Nacional de Bachillerato y el Acuerdo Secretarial 4442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato, donde se desprende la creación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias en las cuales se entregan conocimientos, habilidades y actitudes.

(Programa Oficial) y la enseñanza efectiva e implementada en el aula y que está relacionada con lo que enseña el docente de filosofía.

ARREGLO CURRICULAR:
Vías de reflexión filosófica
UNIDAD I:
INICIACIÓN A LA FILOSOFÍA

| Contenidos (Programa dado): | Contenidos esenciales (Programa enseñado) | Vía de reflexión: | Aprendizajes: |
|---|---|--|---|
| 1.1 Concepto y significado de Filosofía. 1.1.1 Los problemas filosóficos. 1.1.2 Las disciplinas filosóficas (prácticas y especulativas) 1.1.3 Los métodos de la filosofía. 1.2 Concepto y significado de Sabiduría y Conocimiento. 1.2.1 Diferencia y semejanza entre saber y conocer. 1.3 Los Filósofos de la Naturaleza. 1.3.1 Filósofos físicos. 1.3.2 Filósofos Mecanicistas. 1.3.3 Filósofos Metafísicos. 1.3.4 Los Pitagóricos. 1.3.5 Los Sofistas. 1.4 Los Pilares del pensamiento filosófico 1.4.1 Sócrates y la Mayéutica. 1.4.2 Platón y el Idealismo (La República) 1.4.3 Aristóteles y las causas de la materia (Materia y Forma, Esencia y Existencia, Causa y Efecto, Acto y Potencia, Sustancia y Accidente). | 1. Definición de Filosofía y la reflexión filosófica. 1.1 Introducción. 1.2 La filosofía. 1.3 Esclarecimiento del término filosofía. 1.4 El preguntar filosófico. 2. Objetos de estudio de la filosofía. 3. Disciplinas filosóficas. 4. Los Métodos de la filosofía (Fenomenológico, hermenéutica y Dialéctico). 5. Los problemas de la filosofía (conocer, ser, ético). 6. El Conocimiento y la filosofía. 7. La filosofía en la vida cotidiana. | Pregunta Duda Reflexión Asombro | Conocimientos Habilidades Actitudes |
| | 1. Los Presocráticos: | Reflexión ontológica <i>(La realidad: todo lo que existe se presenta como pluralidad sustancial y su percepción es sensible).</i> (Modelos de explicación de la naturaleza). | Conocimientos Habilidades Actitudes |
| | 2. Sócrates: | Reflexión ontológica <i>(Hombre)</i> | Conocimientos Habilidades Actitudes |
| | 3. Platón: | Reflexión ontológica <i>(sensible-inteligible)</i> | Conocimientos Habilidades Actitudes |
| | 4. Aristóteles: | Reflexión ontológica <i>(Realismo)</i> <i>(Realidad individual)</i> | Conocimientos Habilidades Actitudes |

Estas consideraciones ofrecen un balance parcial para la Primera Unidad. Las relaciones entre contenidos, procedimientos y aprendizajes pretenden abrir canales de percepción donde los

estudiantes generen la capacidad de reflexión y cultura filosófica; más que avanzar en los temarios de los programas, sin importar “en que unidad se haya quedado el alumno”. Por ello interesa que el proceso de toma de decisiones sobre el qué enseñar en un momento dado, se oriente hacia la elección de aquellas temáticas que propicien la movilización de saberes en situación. En este sentido, se replantea la idea de secuencia temática y la organización de los contenidos desde la fragmentación disciplinaria, al mirar los procesos formativos de manera más holística y en relación con las necesidades del sujeto que aprende. A continuación mostramos las relaciones entre los procesos y el deslinde de las responsabilidades de los estudiantes y de los alumnos.

DISEÑO DE SECUENCIA DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE.

PROCESO 1.

| PROCESO 1: | Alumnos: | Docente: |
|---|---|--|
| <p>DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL Y COGNITIVA:</p> <p>1. Definición de Filosofía y la reflexión filosófica.</p> <p>1.1 Introducción.</p> <p>1.2 La filosofía.</p> <p>1.3 Esclarecimiento del término filosofía.</p> <p>1.4 El preguntar filosófico.</p> <p>2. Objetos de estudio de la filosofía.</p> <p>3. Disciplinas filosóficas.</p> <p>4. Los Métodos de la filosofía (Fenomenológico, hermenéutica y Dialéctico).</p> <p>5. Los problemas de la filosofía (conocer, ser, ético).</p> <p>6. El Conocimiento y la filosofía.</p> <p>7. La filosofía en la vida cotidiana.</p> | <p>Formarlos en la atención y recepción de indicaciones del docente.</p> <p>El aprendizaje articulará: investigación bibliográfica, recolección de información, ordenación de la información y ordenación de la información.</p> <p>Los alumnos toman decisiones.</p> | <p>El Docente debe saber que en toda secuencia existen tres momentos: Apertura, Desarrollo y Cierre. Considerar que son alumnos de nuevo ingreso y que es importante acompañarlos durante el proceso de aprendizaje. Puntualizar las instrucciones sin obstruir el diálogo y la participación de los alumnos. Ayudar a los alumnos en el desarrollo de nuevas habilidades y en la construcción de nuevos significados.</p> |
| <p>OSERVACIÓN: Este apartado es introductorio con fines informativos y conceptuales.</p> | | |
| <p>EVALUACIÓN:</p> <p>La evaluación es este rubro deberá estar centrada en identificar los desempeños de los estudiantes. Por tanto, la evaluación de desempeños consiste en que los estudiantes deben mostrar las habilidades que aplican en situaciones de aprendizaje: <i>búsqueda de información, selección de información, arreglo de la información, representación gráfica de la información, procesamiento de la información y comunicación de la información.</i>¹⁸⁹</p> | | |

¹⁸⁹ Frida Díaz , sobre la evaluación de los aprendizaje y la enseñanza, asegura que desde una visión constructivista; la evaluación no debe ser fragmentada, es decir, debe corresponder una coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, lo cual pone de manifiesto una evaluación de procesos y de formación, congruente con la propuesta de las *vías de reflexión* filosófica porque aspira a que la enseñanza de la Historia de la Filosofía solvente y equilibre la enseñanza y el aprendizaje, a saber, la información y la formación a través del conocimiento de la Cultura filosófica y la formación de hábitos reflexivos: Díaz Barriga, Frida. (2005). “La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza” en *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw Hill, pp. 125-163.

PROCESO 2.

| PROCESO 2: | Alumnos: | Docente: |
|--|--|--|
| <p>Vía de Reflexión Ontológica.</p> <p>1.3 Los Filósofos de la Naturaleza. 1.3.1 Filósofos físicos. 1.3.2 Filósofos Mecanicistas. 1.3.3 Filósofos Metafísicos. 1.3.4 Los Pitagóricos. 1.3.5 Los Sofistas.</p> <p>OSERVACIÓN: Este apartado es esencialmente histórico: Autores, temas, problemas y propuestas de pensamiento.</p> | <p>Formar en la búsqueda de información para contextualizar: filósofos, temas y problemas. Descubrir el problema esencial de este período filosófico: Postula una concepción del mundo, este es cognoscible a través de sustancias que constituyen el todo, se incluyen a los seres humanos, donde el alma intelectual es una sustancia más.</p> | <p>El Docente debe solventar la información (Cultura filosófica) y la formación (reflexión filosófica). Además, el docente debe orientar el conocimiento y acompañar el aprendizaje. Ofrecer los medios, herramientas y estrategias para la enseñanza significativa.</p> |
| <p>EVALUCIÓN: Para este proceso, la evaluación de los aprendizajes no sólo recogerá la información de los desempeños de los estudiantes, sino que optaremos por una evaluación interpretativa y axiológica. Por tanto, la evaluación se centrará en los procesos y no en los resultados, en otras palabras, una evaluación para mejorar, como una guía para el aprendizaje. El acento, estará entonces en que la evaluación es un medio para motivar el aprendizaje y no la clausura del mismo.</p> | | |

PROCESO 3.

| PROCESO 3: | Alumnos: | Docente: |
|---|--|---|
| <p>Vía de reflexión Ontológica.</p> <p>1.4.1 Sócrates y la Mayéutica. 1.4.2 Platón y el Idealismo (La República) 1.4.3 Aristóteles y las causas de la materia (Materia y Forma, Esencia y Existencia, Causa y Efecto, Acto y Potencia, Sustancia y Accidente).</p> <p>OSERVACIÓN: Este apartado es esencialmente histórico: Autores, temas, problemas y propuestas de pensamiento.</p> | <p>Deberán familiarizarse con los filósofos, su pensamiento y la forma del discurso filosófico. Al mismo tiempo, se les acompañará para que asuman una postura personal a partir del ejercicio de la reflexión filosófica.</p> | <p>El Docente debe saber que en toda secuencia existen tres momentos: Apertura, Desarrollo y Cierre. Promover en los estudiantes una experiencia reflexiva presente y actual, que se centren en una temática o problema dado. Ayudarles para construir sus propios argumentos</p> |
| <p>EVALUCIÓN: La particularidad de los contenidos que pertenecen a este proceso, están orientados para acercar a los alumnos a los estilos de pensamiento de tres grandes autores del Historia de la Filosofía. Por tanto, los procesos de evaluación no serán memorísticos o repetición de la información. Es por eso, que la evaluación está orientada a observar y escuchar las posiciones y opiniones de los estudiantes, argumentar sobre una idea que comparten sobre un tema o autor, a expresar sus desacuerdos y comunicar sus puntos de vista. Por tanto, a esto le llamaremos evaluación cualitativa y de actitudes reflexivas frente a la filosofía.</p> | | |

La concepción de formación por las *vías de reflexión* filosófica rompe de raíz con la concepción de secuenciación propia de la organización tradicional del currículo, en donde el orden de los temas es uno y no puede alterarse porque así lo dicta el programa, aunque los intereses de los docentes y alumnos, así como las problemáticas de los contextos de enseñanza y

de las aulas de clase sean múltiples. Con ello, una lógica *per se* o establecida del Programa, nos planteamos la necesidad de estructurar la planeación didáctica a partir de lo que Laura Benítez llama la transición de lo pasivo (contenido) a la acción (reflexión).

Por otro lado, la toma de decisiones sobre la selección de contenidos a enseñar siempre debe tomar en cuenta las situaciones del contexto y las inquietudes de los alumnos como referente para la toma de decisiones con respecto a los contenidos por enseñar, comprendiendo que esto propiciará mayor involucramiento y participación de los alumnos y alumnas y favorecerá el desarrollo de aprendizajes significativos que sea capaces de ser movilizados para desarrollar y favorecer la reflexión filosófica de situaciones concretas que enriquecen situaciones formativas.

El ejercicio de deslindar los contenidos, a partir de tres procesos, permite observar los niveles de aprendizaje y los tipos de contenido, para que el docente de filosofía asuma las decisiones pertinentes, observando los alcances de los aprendizajes y diseñe estrategias que permitan organizar el conocimiento y las formas de interactuar con los temas, problemas y autores de la filosofía. De este modo, preparado el terreno y la delimitación de los contenidos y aprendizajes, procedemos al diseño propiamente del Plan de Clase.

4.7.1 El Plan de Clase.

La reflexión sobre la naturaleza de la filosofía, así como sobre las posibilidades y alcances de su enseñanza, tuvo lugar en dos materias centrales durante el curso de la MADEMS, a saber; *Práctica Docente*¹⁹⁰ y *Didáctica de la Disciplina*¹⁹¹, donde se diseñaron los Planes de Clase, los cuales muestran las experiencias en el aula, donde también la planeación, ejecución y resultados, forman parte del proceso de las propuestas del mismo Plan de Clase.

¹⁹⁰ Los Planes de clase fueron dirigidos y evaluados por la Mtra. María del Carmen Calderón, quien sostenía que el Plan de Clase era la mediación indispensable entre la Práctica Docente y la enseñanza.

¹⁹¹ Esta asignatura la impartió el Mtro. Roberto Alba Meraz, en este espacio, se discutió ampliamente sobre la naturaleza de la filosofía, las responsabilidades propias del docente de filosofía y los procesos que deberían guiar la enseñanza de lo filosófico. La preocupación central del Mtro. Alba, consistía en cómo hacer para que en la enseñanza de la filosofía, apareciera “lo filosófico”, como principal distintivo de una clase de filosofía.

Un Plan de clase¹⁹², para el caso de la materia de la historia de la filosofía, conviene responder: *¿qué orientaciones, elementos y contenidos deben señalar un Plan de Clase?* De manera general y partiendo del esquema de las vías de reflexión filosófica, se proponen las siguientes orientaciones:

1. **Diseñar un Plan coherente y real:** El docente debe superar las exigencias y presiones de la Institución y asumir una actitud coherente con el contexto de los estudiantes y de la situación escolar. Por ello, es necesario reconocer el lugar donde se lleva a cabo la enseñanza, la situación de los estudiantes, sus necesidades y circunstancias de su interés y motivación para conocer cosas nuevas.
3. **Un Plan de carácter flexible:** El carácter flexible se traduce como *evolución*, que asciende. Los alumnos ponen en juego las significaciones de sus experiencias personales, y desde ellas ascienden inductivamente a formulaciones más generales, para luego descender nuevamente a la consideración de estas experiencias pero ahora desde la perspectiva universal.
4. **Seguimiento:** No es suficiente diseñar el Plan de Clase si el docente no atiende el punto de partida, la situación inicial, real de los estudiantes y su interacción con los contenidos. La continuidad y la coherencia son la lógica interna de un Plan de Clase.
5. **Debe incluir, explícitamente, estrategias y recursos** para el desarrollo de *habilidades de pensamiento y habilidades reflexivas en los alumnos*.
6. **Dinámico y activo:** Debe seguir formas inductivas de desarrollo: *preguntas, diálogo, participación, solución de problemas en conjunto*.

PLAN DE CLASE.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

| | | | | | |
|--|---|---------------------------------|----------------------------|--|-----------------------|
| Profr. | | Unidad:). | | | |
| Tema: | | Semestre: | | | |
| Tiempo: 1 hora y 20 minutos. | | Nombre de la Unidad: | | | |
| OBJETIVO Y APRENDIZAJE: Objetivo: | Que los estudiantes comprendan que las preguntas filosóficas surgen de la admiración, el asombro y la duda sobre lo que vemos, escuchamos y sentimos todos los días sobre hechos, y vivencias cotidianas sobre nuestra. Justamente el ejercicio de preguntarse es una actitud filosófica que no se agota y que aparece cada vez que nos preguntamos y que se expresa mediante un argumento. | | | | |
| Aprendizaje: | El preguntar filosófico no sólo es una tarea individual, sino que también surge a partir de dialogar y convivir con otros compañeros sobre lo que nos cuestiona, nos asombra y provoca admiración. | | | | |
| TEMA DE CLASE: | | | | Trabajo en equipos Tarea/Exposición | |
| Momento: | Tiempo: | Procedimiento/Estrategia | Recursos/Materiales | Espacio de Aprendizaje | Evaluación: |
| | | | | | Indicadores: |
| | | | | | Instru-mentos: |

¹⁹² El Plan de clase, como aspiración a la coherencia con nuestra propuesta, contiene dos elementos centrales de acuerdo a Laura Benítez, asumir una didáctica como receptores y como dialogantes, donde la información y la formación van al unísono, es decir, enseñar los contenidos propios de la disciplina y junto a esto, acompañarla de la formación intelectual y moral de los estudiantes.

| | | | | | | | |
|--|------------------------------|------------|---|---|----------------|---|-----------------|
| E N T R A D A | Motivación | 15 Min. | Saludo. Bienvenida. Construcción de un ambiente cordial para el trabajo. | Pizarrón Plumón Imágenes impresas Papel blanco Cuerda | Salón de clase | Analiza Describe Explica | Lista de Cotejo |
| | Información: Instrucción: | | 1. Realiza una preparación del objetivo a trabajar. 2. Se enuncia con claridad el propósito u objetivo de la clase. 3. Desarrollo de actividades para entrelazar los contenidos presentados y los conocimientos previos de los alumnos. | | | | |
| D E S A R R O L L O | Construcción: | 40 Min. | 1. Se forman equipos de trabajo (3 integrantes). 2. Se le distribuye a cada equipo tres imágenes impresas sobre diversas situaciones sociales, políticas y culturales. 3. A partir de la observación de dichas imágenes, deberán dialogar con los integrantes del equipo y deberán redactar las preguntas filosóficas que surjan a partir de la imagen observada. | | | | |
| C I E R R E | Conoc. Hab. Actitud. | 25 Min. | 1. Exposición por equipos, en turnos. 2. Manifestación de la competencia: | | | | |
| | Metacognición. | | 1. ¿Qué aprendí? 2. ¿Cómo lo aprendí? 3. ¿Cómo sentí esta experiencia de aprendizaje? | | | | |
| | | | | | | Expresa Comunica Organizador Gráfico: Establece conceptos Redacta Impacto visual Exposición Oral: Plantea argumentos Propone ejemplos Ordena la información Presenta conclusiones | |

Los elementos esenciales del Plan de Clase, como lo señala el formato anterior, establece las relaciones y secuencias que deben de guardar entre sí como un todo organizado. La elaboración del Plan de Clase debe primordialmente atender el contexto donde se desarrollan los estudiantes, la selección de los contenidos que otorguen aprendizajes significativos, que no sólo memoricen o asimilen información, donde la enseñanza de la filosofía active su conocimiento y pongan en marcha la experiencia del diálogo, compartir información, comprensión auténtica de los contenidos que aportan hábitos reflexivos e incidir en su vida personal y escolar. Finalmente, para que su pensamiento sea coherente, conducente y autónomo. De esta forma el Plan de Clase se convierte en un medio fundamental porque:

1. Adecuación del plan de Clase con los contenidos.
2. Articular los conocimientos con la vida cotidiana de los estudiantes.
3. Acciones y Decisiones en la elección y diseño de estrategias para mostrar la importancia del aprendizaje de la filosofía como medio para encadenar y ampliar su conocimiento y la capacidad de reflexionar sobre sus acciones escolares y personales.
4. Explicitar los niveles de aprendizaje: *conocimiento, información, organización, síntesis, análisis*, para ubicar el proceso de los estudiantes, proceder a la autorregulación y evaluación de su aprendizaje.
5. El Plan de Clase debe ser un medio para orientar el quehacer docente y la asignación de las responsabilidades de los estudiantes, manteniendo la atención e interés del tema o problema. Las estrategias y la actitud positiva del docente, serán ingredientes determinantes para solventar la distracción y desinterés de los estudiantes.
6. Finalmente, el Plan de Clase mantiene la actitud reflexiva de la práctica docente, preguntando y cuestionando el *cómo* propiciar una enseñanza de la filosofía, como apropiación de la pregunta, duda, reflexión y asombro.

4.7.2 La Planeación Didáctica.

Para quienes nos dedicamos a la enseñanza, no podemos soslayar la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante la planeación didáctica en nuestra labor docente? Planear es prever, por lo tanto la planeación didáctica es importante porque en ésta se describe de manera específica las actividades (estrategias y técnicas) que se llevarán a cabo tanto dentro, como fuera del espacio áulico, en busca de alcanzar, de un forma consciente y organizada, el objetivo de la materia. En este sentido la *Planeación Didáctica* orienta los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, la *Planeación Didáctica* es un instrumento regulativo para evitar la cultura de la sobrevivencia en el aula de clase, la improvisación y el olfato frente a los contenidos, sin reparar en la reflexión de la práctica y la consideración de los estudiantes.

La *Planeación Didáctica*, de manera general, contiene los siguientes elementos:

1. Datos de Identificación.
2. Objetivo General y Específico de la Materia.
3. Desglose de temas y subtemas.
4. Estrategias de Enseñanza (Estrategias de Instrucción).
5. Experiencias de Aprendizaje Independiente.
6. Acciones para el desarrollo de habilidades (experiencias de aprendizaje con docente).

7. Estrategias de Evaluación de Contenidos.
8. Estrategias de Evaluación.
9. Material Didáctico.
- 10 Referencia Bibliográfica por sesión.

4.7.3 Operación del Programa de Filosofía: *Las actividades de aprendizaje.*

La historia profesional y el ejercicio de la docencia de los profesores de filosofía suele acumular una muy rica experiencia y una gran acumulación de recursos didácticos. Esta experiencia y estos recursos están almacenados en la mochila del recorrido por las aulas y en la memoria implícita y expresa en documentos, escritos, artículos o planeaciones didácticas y se recuperan cada vez que las demandas del entorno y el despliegue de la práctica así lo requieren.

Nuevamente pienso en la historia personal y profesional de la docencia, el pasado docente marca y contiene una enseñanza de la filosofía que nos acompaña y que va y regresa, que recupera el pasado y que se recupera en la práctica presente, y que mediante su recuperación ya se convierte en un saber nuevo. Por ello, el presente apartado tiene como objeto mostrar la experiencia de la enseñanza a través de una óptica didáctica reflexiva, inspirada en las vías de reflexión de Laura Benítez.

El objeto del siguiente apartado, tal como lo indica el subtítulo, es desarrollar una lista de actividades de aprendizaje para el desarrollo del curso de filosofía en el Bachillerato General del Estado de México y al mismo tiempo, mostrar las estrategias que se han aplicado y la recuperación que de ellas se ha realizado a lo largo de los últimos años, revisándolas y reformulándolas en esta propuesta desde una óptica didáctica reflexiva y que a partir de las *vías de reflexión* filosófica de Laura Benítez, como divisa de certeza de que la reflexión y la autoconciencia transforman cualitativamente ese saber hacer. Lo que desarrollo a continuación es el relato de mi experiencia individual y gracias al intercambio con la experiencia de otros docentes. La recuperación de esta experiencia está expresada en un *formato de actividades* diseñadas y pensadas para que los alumnos promuevan el pensamiento propio, la movilización

del pensamiento creativo, la construcción de nuevos pensamientos a partir de la incorporación de contenidos filosóficos.

Esto significa que he recuperado los conceptos teóricos más generales del Capítulo I del programa de Filosofía, pero ahora concretados por las mediaciones y arreglos curriculares que se presentaron anteriormente y, con ello, mostrar las relaciones entre contenidos, habilidades, actitudes y aquellos aprendizajes que se esperan de los estudiantes.

4.8 Formato de actividades de aprendizaje: PROCESO 1.

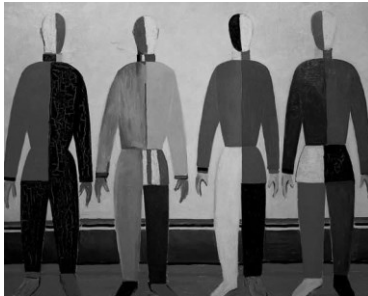
UNIDAD I.

PROCESO 1.

| PROCESO 1: | Alumnos: | Docente: |
|---|---|--|
| <p>DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL Y COGNITIVA:</p> <p>1. Definición de Filosofía y la reflexión filosófica. 1.1 Introducción. 1.2 La filosofía. 1.3 Esclarecimiento del término filosofía. 1.4 El preguntar filosófico. 2. Objetos de estudio de la filosofía. 3. Disciplinas filosóficas. 4. Los Métodos de la filosofía (Fenomenológico, hermenéutica y Dialéctico). 5. Los problemas de la filosofía (conocer, ser, ético). 6. El Conocimiento y la filosofía. 7. La filosofía en la vida cotidiana.</p> <p>OSERVACIÓN: Este apartado es introductorio con fines informativos y conceptuales.</p> | <p>Formarlos en la atención y recepción de indicaciones del docente.</p> <p>El aprendizaje articulará: investigación bibliográfica, recolección de información, ordenación de la información y ordenación de la información. Los alumnos toman decisiones.</p> | <p>El Docente debe saber que en toda secuencia existen tres momentos: Apertura, Desarrollo y Cierre. Considerar que son alumnos de nuevo ingreso y que es importante acompañarlos durante el proceso de aprendizaje. Puntualizar las instrucciones sin obstruir el diálogo y la participación de los alumnos. Ayudar a los alumnos en el desarrollo de nuevas habilidades y en la construcción de nuevos significados.</p> |
| <p>EVALUACIÓN: La evaluación es este rubro deberá estar centrada en identificar los desempeños de los estudiantes. Por tanto, la evaluación de desempeños consiste en que los estudiantes deben mostrar las habilidades que aplican en situaciones de aprendizaje: <i>búsqueda de información, selección de información, arreglo de la información, representación gráfica de la información, procesamiento de la información y comunicación de la información.</i></p> | | |

UNIDAD I.

INTRODUCCIÓN: Caracterización de la Filosofía.



Deportistas, de Kasimir Malevich.

Propósito de la Unidad:

Esta unidad de aprendizaje tiene como propósito que el alumno reflexione y asuma una actitud filosófica frente a una problemática de su entorno cotidiano, a través de aspectos teóricos que involucren la existencia humana, el sentido de la vida y las concepciones del mundo en el desarrollo humano. Se pretende, entonces, que puedan desarrollar y ejercer un pensamiento crítico, es decir, lograr un acercamiento fundamentado, metódico y problematizador sobre la filosofía y de las diferentes disciplinas que le acompañan, valore, analice y reflexione sobre la importancia del filosofar en el desarrollo del pensamiento crítico. A pensar filosóficamente. Por ello, se diseñan lecturas y actividades que apunten a la dimensión procedimental y cognitiva que propicia la investigación y la reflexión filosóficas.

Contenidos:

- 1.1 Concepto y significado de Filosofía.
 - 1.1.1 Los problemas filosóficos.
 - 1.1.2 Las disciplinas filosóficas (prácticas y especulativas).
 - 1.1.3. Los métodos de la filosofía.
- 1.2 Concepto y significado de Sabiduría y Conocimiento.
 - 1.2.1 Diferencia y semejanza entre saber y conocer

| |
|---|
| Tema: 1 CONCEPTO Y SIGNIFICADO DE FILOSOFÍA. |
|---|

Desarrollo:

Se proponen y apuntan en el pizarrón los objetivos del Tema: *Concepto y significado de la filosofía:*

- a). Establecer estrategias cognitivas y organizativas.
- b). *Comprender e interpretar* textos.
- c). *Argumentar* con coherencia lógica y de forma creativa.
- d). *Dialogar* y trabajar de manera cooperativa.
- e). Se solicita que tomen su Cuaderno de Trabajo de Filosofía (evitar en lo posible el dictado de nada).
- f). Lectura en parejas sobre el Tema.
- g). Solución de Actividades.
- h). Plenaria y retroalimentación.

Luego de unos 20 minutos aproximadamente se pueden comentar las respuestas de las parejas que voluntariamente quieran hacerlo. Es posible que luego de algunas intervenciones se suscite debate; éste puede interrumpir y reemplazar la lectura de las respuestas.

Es importante recoger todas las respuestas escritas después de que cada pareja haya escrito sus nombres.

| |
|--------------------------|
| 1.1 INTRODUCCIÓN: |
|--------------------------|



| |
|---|
| VIDEO: SACAR LA FILSOFÍA A LA CALLE: http://www.youtube.com/watch?v=11hnjhlk6wc El siguiente texto fue reconstruido a partir de este enlace. |
|---|

La filosofía es una actividad reflexiva propia de los seres humanos. Por ello, está inherente, adherida a la existencia humana.

La filosofía tiene como surgimiento la condición finita del hombre, es decir, el hombre es un ser finito: “*estira la pata*”, “*cuelga los tenis*”, se muere y es porque se muere que reflexiona, filosofa, hace preguntas, hace todas las cosas que hace en este mundo. Si en lugar de hombres fuéramos dioses, no nos preocuparían las cosas que preocupan a la filosofía. Si fuéramos dioses descansaríamos en el Olimpo, dictaríamos las leyes a Moisés vigilaríamos al mundo y a los hombres. Los dioses son dioses y no se hacen preguntas.

Pero, ¿qué pasaría si fuéramos inmortales? ¿Qué pasaría si no nos muriéramos? Hay un cuento de Jorge Luis Borges que se llama “*El Inmortal*”. Trata de la historia de alguien que no va a morir jamás y se encuentra con Homero que también es inmortal y dice: “*Homero y yo nos separamos en las puertas del Tánger; creo que no nos dijimos adiós*”. Claro, dos inmortales no se puede decir, adiós, a lo largo de su inacabable vida se van a encontrar. Esto nos dice que en su vida “inmortal”, en algún momento de su vida les aguarda el encuentro.

Sin embargo, nosotros, los mortales; al despedirnos nos decimos: “adiós”, “hasta pronto”, “que te vaya bien”, “vuelve pronto”, “espero verte pronto”, “feliz viaje”, porque cada partida puede tener un no retorno. Pero dos inmortales que se separan, saben que en su inacabable vida se van a encontrar.

En este sentido, el hombre es un ser “patético” (angustia) pero también es un ser “maravilloso”, porque cada uno de los instantes de la vida vale infinitamente, la vida de un inmortal sabe que se va a repetir, mientras que la vida de un mortal, cada momento de nuestra vida es un instante irrepetible, único y hermoso.

De este modo, ser “filósofo” es preguntarse y arriesgarse a pensar por sí mismo, de construir nuestra autonomía, ser auténticos, cuestionar nuestra forma de vivir, de actuar, de sentir. Implica todos los días nuestra forma de pensar el mundo, de cuestionar lo que escuchamos y afirmamos. La pregunta filosófica es derrumbar las creencias y levantar una y otra vez el edificio de nuestra existencia, es encontrar un sentido que oriente nuestra vida por la “vida de la razón”. Filosofía y filosofar es atreverse, todos los días de nuestra vida, a revolucionar nuestro pensamiento, a buscar nuevas rutas que regulen nuestros modelos de vida individual y colectiva.

Ahora bien, el pensamiento filosófico, el suyo, el nuestro, es recomendable que sea “nuestro”, que no nos “piensen”, porque hay un enorme sistema que “*nos piensa*” (radio, televisión, prensa escrita), los cuales nos ahorran vida y la tarea de pensar, porque las personas no están diciendo sus ideas, no hablan, más bien están “siendo habladas” por los medios de comunicación. Esto se denomina “*Existencia inauténtica*”, aquella que está sujeta al poder y no a la razón.



Bitácora de Evidencias de aprendizaje:

La Lectura suscitó en los estudiantes:

1. *Reflexión*: La filosofía es preguntar sobre nuestra vida.
2. *Pregunta*: ¿Por qué morimos?
3. *Duda*: “No sabemos cuándo vamos a morir”.
4. *Asombro*: Es importante preguntar y hacer preguntas sobre lo que nos preocupa.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE:



Instrucción: Lee con atención el siguiente pensamiento y escribe de forma breve, los elementos filosóficos que contiene, qué piensas sobre este hecho y cuáles son las preguntas que puedes formular, reflexiona sobre este hecho de la existencia humana. (En tu libreta de notas).

POEMA O PENSAMIENTO (Anónimo).

Solo tengo 17 años

El día de mi muerte fue tan común como cualquier otro día de mis estudios escolares. Hubiera sido mejor que me hubiera regresado como siempre en el autobús, pero me molestaba el tiempo que tardaba en llegar a casa.

Recuerdo la mentira que le conté a mamá para que me prestara su automóvil; entre los muchos ruegos y súplicas, dije que todas mis amigas manejaban y que consideraría como un favor especial si me lo prestaba.

Cuando sonó la campana de las 2:30 de la tarde para salir de clases, tiré los libros al pupitre porque estaría libre hasta el otro día a las 8:40 de la mañana.

Corrí eufórica al estacionamiento a recoger el auto, pensando sólo en que iba a manejar a mi libre antojo.

¿Cómo sucedió el accidente?, eso no importa.

Iba corriendo con exceso de velocidad me sentía libre y gozosa disfrutando del correr del auto. Lo último que recuerdo es que rebasé a una anciana, pues me desesperé su forma tan lenta de manejar.

Oí el ensordecedor ruido del choque y sentí un tremendo sacudimiento. Volaron fierros y pedazos de vidrio por todas partes, sentía que mi cuerpo se volteaba al revés y escuché mi propio grito.

De repente desperté, todo estaba muy quieto y un policía estaba parado junto a mí, también vi un doctor.

Mi cuerpo estaba destrozado y ensangrentado, con pedazos de vidrio encajados por todas partes; cosa rara, no sentía ningún dolor.

¡Hey, no me cubran la cabeza con esta sábana! no estoy muerta. Sólo tengo 17 años, además tengo una cita por la noche, tengo que crecer y gozar una vida encantadora, ¿no puedo estar muerta!

Después me metieron en una gaveta. Mis padres tuvieron que identificarme, lo que más me apenaba es que me vieran así, hecha añicos.

Me impresionaron los ojos de mamá cuando tuvo que enfrentarse a la más terrible experiencia de su vida. Papá envejeció de repente cuando le dijo al encargado del anfiteatro: "Sí, ésa es mi hija".

El funeral fue una experiencia macabra; vi a todos mis parientes y amigos acercarse a la caja mortuoria; uno a uno fueron pasando con los ojos entristecidos.

Algunos de mis amigos lloraban, otros me tocaban las manos y sollozaban al alejarse.

¡Por favor, que alguien me despierte! Sáquenme de aquí, no aguanto ver inconsolables a papá y mamá; la aflicción de mis abuelos apenas les permite andar; mis hermanas y hermanos parecen muñecos de trapo.

Pareciera que todos están en trance, nadie quiere creerlo; ni yo misma.

¡Por favor, no me pongan en esa fosa! Te prometo, Dios mío, que si me das otra oportunidad seré la más cuidadosa del mundo, sólo quiero otra oportunidad más.

¡Por favor, Dios Mío, sólo tengo 17 años!

Recopilación: Profr. José Martínez Arellano.



Bitácora de Evidencias de aprendizaje:

El texto *“Sólo tengo 17 años”*, generó un ambiente de silencio al terminar la lectura. Cabe decir que en algunos estudiantes se observaron lágrimas que expresaban el recuerdo de una experiencia de su vida familiar, otros se encontraban en actitud de meditación sobre el hecho narrado, unos más se preguntaban por qué la vida era injusta con la chica. De este modo, el texto generó una experiencia filosófica grupal: *“es preciso aprovechar la vida, valorar la existencia, sólo existe una oportunidad en la vida, hay que vivir bien porque no sabemos cuándo vamos a morir”*. Finalmente, el docente concluyó con una analogía: *“La vida hay que degustarla, saborearla, cada experiencia tiene su tiempo, su momento”*.

Cada estudiante escribió los elementos filosóficos que localizó en el texto.

1.2 El término Filosofía.

La palabra filosofía se deriva del griego φιλοσοφία (filosofía filos-sofia), que significa amor a la sabiduría, de la cual a su vez se deriva la palabra φίλοςσοφος (filósofo) que quiere decir el que ama, el amigo de la sabiduría. El concepto de filosofía no es el mismo ni el único, existen diversas formas de definirla todo depende del momento en la Historia de la Filosofía. Para que nosotros podamos tener una visión clara del término la definiremos de la siguiente forma: *La filosofía es la ciencia de todas las cosas por sus razones últimas, adquiridas por la luz natural de la razón.*

Es decir: **(Definición):** Fuente: Gutiérrez Sáenz, Raúl (2007). *Historia de las Doctrinas filosóficas, México, Esfinge.*

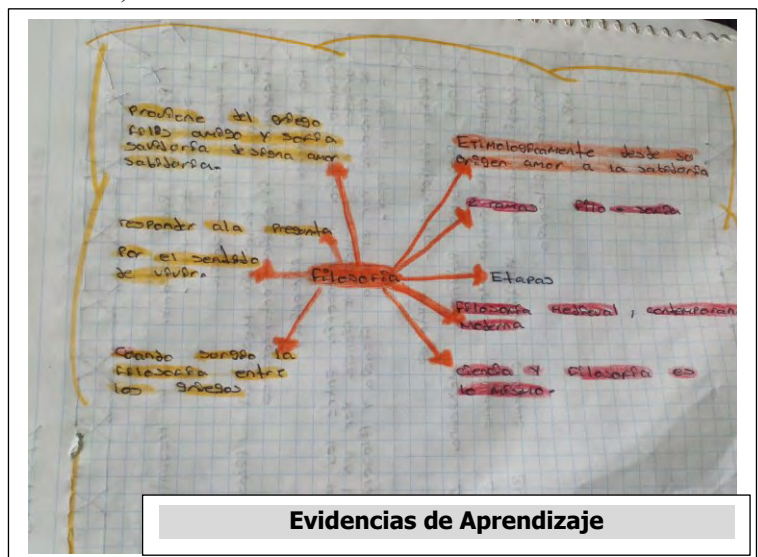
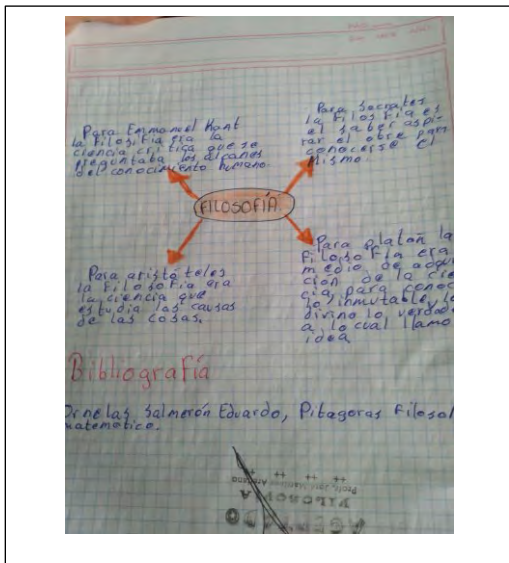
Ciencia: la filosofía es ciencia, ya que es un sistema de verdades adquiridas por medio de la razón. De todas las cosas: el objeto material, o sea, aquello sobre lo que trata la filosofía son todas las cosas (mundo, hombre, Dios).

Por sus razones últimas: el objeto formal, es decir, el aspecto bajo el cual la filosofía trata sobre todas las cosas; busca aquellas razones supremas. Adquirida por la luz natural de la razón: la filosofía trata de buscar en la mente humana las razones últimas explicativas de las cosas.

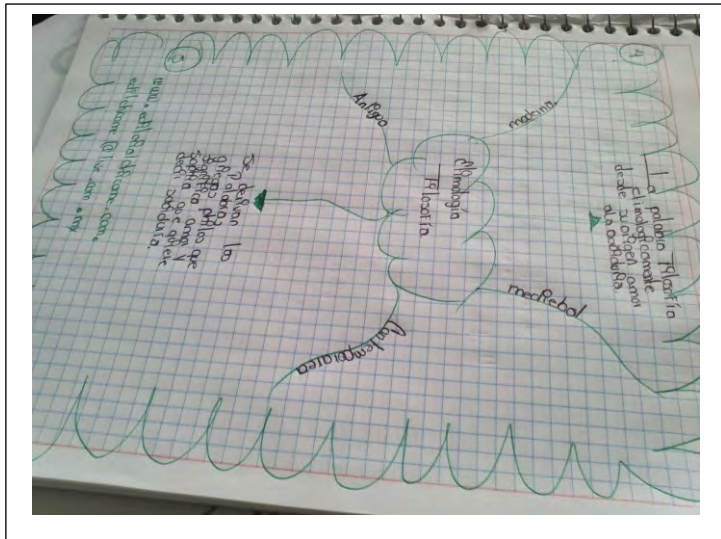
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

Instrucción. Acude a la Biblioteca Escolar y consulta la bibliografía filosófica, Consulta el Tema: "Definición de Filosofía", lee e investiga. Posteriormente escribe la actividad en tu libreta de notas las siguientes asignaciones:

- Construye 3 definiciones breves sobre el concepto de filosofía.
- Investiga la definición etimológica de filosofía (raíces etimológicas).
- Investiga en cuántas etapas está dividida la Historia de la Filosofía.
- Realiza un producto de aprendizaje, tú decides, donde se plasmen las definiciones (científica y etimológica) de filosofía, así como de las etapas que comprende la Historia de la Filosofía.
- Recuerda anotar la ficha bibliográfica (datos del texto) donde realizaste la consulta.



Evidencias de Aprendizaje



Bitácora de Evidencias de aprendizaje:

Los estudiantes trabajaron en pequeños grupos de trabajo. Cada equipo estuvo conformado de 5 estudiantes, quienes acudieron a la Biblioteca para solicitar Textos de Filosofía para recopilar información y resolver la Actividad asignada:

Los aprendizajes logrados fueron:

- a). Recopilación de la Información.
- b). Selección de la Información.
- c). Arreglo de la Información.
- d). Representación gráfica de la Información.

Cabe mencionar que los alumnos lograron el “Procesamiento de la Información”, gracias a una selección previa de los contenidos, planteamiento de los objetivos, para obtener la respuesta esperada de los estudiantes.

1.3 EI PREGUNTAR FILOSÓFICO:

Para este subtema se utilizará el **diálogo introductorio** donde se puede realizar a partir de una pregunta o problema. Esta pregunta debe ser amplia que permita articular e iniciar el trabajo. Para ello, debe anunciarse en el aula que se va a iniciar con una pregunta y esta debe escribirse en el pizarrón: *¿Qué es la vida? ¿Qué es el universo? ¿Qué es ser persona? ¿Qué es ser hombre, joven, mujer?* Se puede preguntar de forma individual para que los alumnos piensen su respuesta y las anoten en su cuaderno. Se siguen el turno de intervenciones si el grupo es participativo, de lo contrario, el profesor puede aleatoriamente solicitar intervenciones y seleccionar aquellas más significativas para alimentar las ideas y opiniones de los estudiantes. En este sentido, el diálogo

introdutorio posibilita colocar a los adolescentes en una primera aproximación a los temas problemas y posteriormente contrastar sus opiniones con otros puntos de vista de sus compañeros. El docente, en este caso, debe reconocer los conocimientos o referencias previas de los alumnos para pensar en unos nuevos a partir de las intervenciones de los alumnos. Por ello, el docente debe mantener una actitud de escucha activa para ir reconociendo y registrando las intervenciones que permitan introducir al tema. A continuación presentamos un ejercicio del *preguntar* filosófico, donde los estudiantes deberán leer el siguiente texto y posteriormente formular o construir preguntas filosóficas, distinguiéndolas estas mismas de las que no son propiamente filosóficas.

TEXTO: *El preguntar filosófico.*

El darse cuenta de que para preguntar por lo que existe, pero por todo lo que existe, no es fácil. Se empieza a ejercer un acto propio del filosofar: la capacidad de pensar en lo pensado.

Ese pensar sobre lo que se piensa es la reflexión, el elemento de inicio de ese proceso de pensar.

El pensar filosófico no es el pensamiento de todos los días. La pregunta filosófica deja de lado nuestros deseos, emociones, tu voluntad propia. Es simplemente lo que llamamos una pregunta objetiva. A este tipo de pregunta se les denomina preguntas universales: preguntas que dejan de lado lo particular. Se centra en la dimensión racional y reflexiva.

Así, la razón es el punto de partida del pensar filosófico. Este tiene un carácter de trascendencia; que va más allá de lo efímero, lo particular. No es sólo una manera más de pensar el mundo, sino que implica también una actitud. La actitud es la manera de activar la conciencia.

En el momento en que el hombre comienza a reflexionar, y se da cuenta de que está pensando, también se convierte en responsable de lo que piensa, y por tanto, también responsable de lo que hace.

El objeto de la filosofía no está nunca fuera del mundo. Busca la Verdad del mundo y de las cosas.

La actitud de asombro, es decir, ya no sólo ver la realidad de todos los días, sino aprender a verla con otros ojos, admirarse ante lo cotidiano. Así, las preguntas filosóficas parten de la admiración, ante lo aparentemente ya visto, redescubren, re significan y conducen a nuevas preguntas. El saber asombrarse es lo que conduce a preguntarse por el "por qué" de las cosas. El por qué conduce al análisis, y éste al conocimiento y razonamiento expresado mediante un argumento.

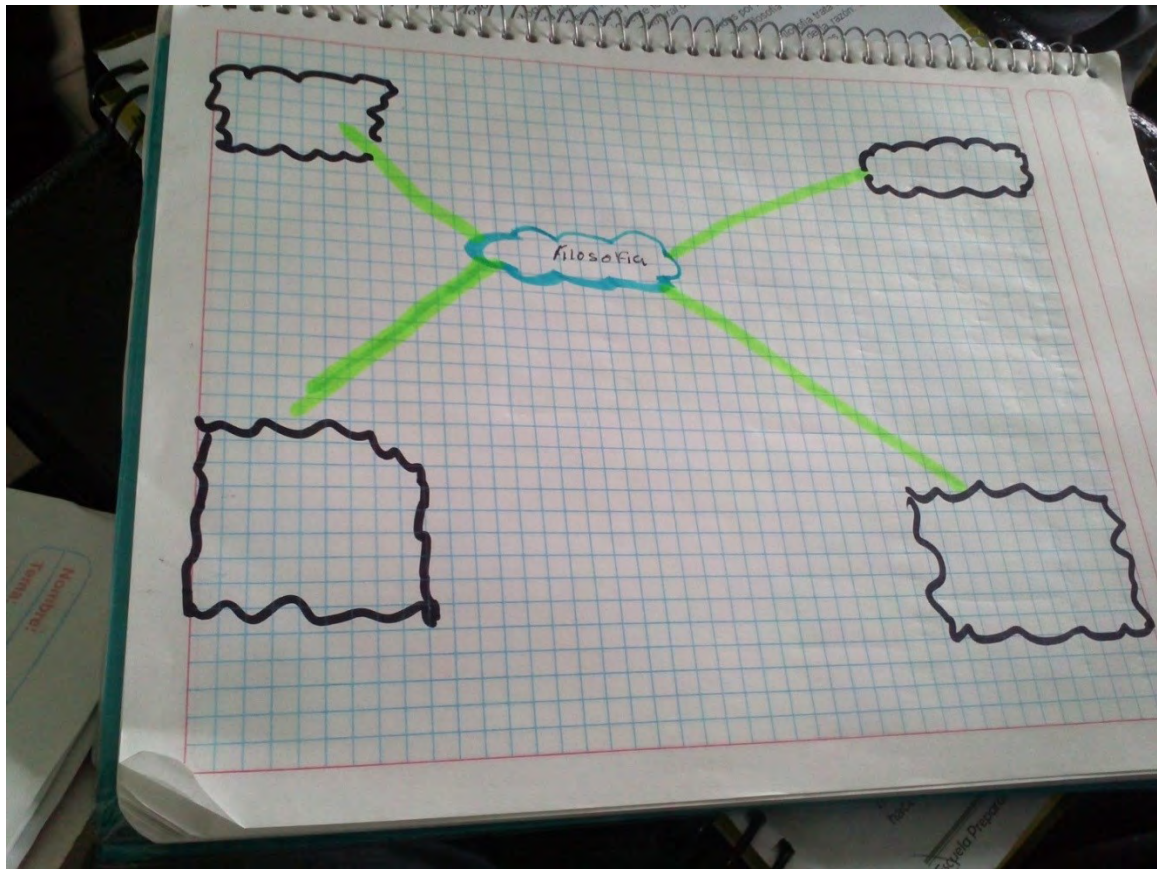
El filósofo se dedica a observar, aprender a ver con atención; puede relacionar lo que está ante mis ojos con el conjunto de cosas que nos rodean, con la totalidad. Vinculan la parte con el todo. Esto es la capacidad de integración o de totalización, ya que permite la “prospectiva”, la capacidad para pensar escenarios futuros en el presente.

La actitud filosófica radica en la aparente “inutilidad” de sus preguntas. Esta aparente inutilidad es la que descubre la verdadera “utilidad” de las cosas, el despertar de lo que existe en la realidad.

Así, todo pensar filosófico está condicionado por las condiciones históricas y sociales de quien reflexiona y se expresará mediante argumentos explicativos para encontrar una manera de aprender a vivir mejor, a convivir unos con otros y a tratar de ser feliz.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

ACTIVIDAD 1. Realiza un mapa conceptual, con las sugerencias del Profesor, sobre los elementos de la actividad del filosofar a partir de los núcleos de significación: *Duda, pregunta, reflexión y asombro.*



ACTIVIDAD 2.

a). Realiza 10 preguntas que te hayas planteado a lo largo de tu existencia, elige las más significativas (no las respondas solo plantéalas).

| |
|------|
| 1.- |
| 2.- |
| 3.- |
| 4.- |
| 5.- |
| 6.- |
| 7.- |
| 8.- |
| 9.- |
| 10.- |

Debo advertir que con estas dos actividades, estábamos entrando de lleno en el campo de la filosofía como un saber de segundo grado porque presupone otros saberes previos; como una experiencia del preguntar y cuestionar. Sin embargo, no insistí demasiado en profundizar en esta idea por considerarlo algo prematuro.



Bitácora de Evidencias de aprendizaje:

1. Los alumnos, en un primer momento; experimentaban duda sobre qué preguntas formular. Ante tal situación, el Profesor fue paciente y les animaba a seguir pensando sobre qué preguntas podrían considerarse de carácter filosófico y cuáles no lo eran.
2. Poco a poco se fueron acercando al Profesor para mostrar sus primeros intentos de respuesta y ocurrieron preguntas como las siguientes: *¿dónde vivo? ¿Cuándo nací? ¿A qué hora tomo un descanso?* Pero al ser cuestionados por el Profesor sobre esta lista de preguntas, ellos cayeron en la cuenta que no tenían mayor significado y que no ocurría nada si no tenían respuesta.
3. Más tarde, otro grupo de estudiantes presentaron por escrito en su Cuaderno de trabajo, las diez preguntas que se les solicitó construir y entonces ocurrieron preguntas verdaderamente interesantes que hacían referencia a la experiencia filosófica: *¿Para qué estamos en este mundo? ¿Por qué existe el mal? ¿Dónde está la verdad?, etc.*
4. Finalmente, algunos alumnos por iniciativa leían sus preguntas filosóficas frente al grupo y al mismo tiempo, realizaban la discriminación y distinción de las preguntas eminentemente filosóficas de las que no lo eran.

2. LOS OBJETOS DE LA FILOSOFÍA.

Para este subtema, el Profesor debe asumir una explicación introductoria y explicar que todas las ciencias tienen por objeto conocer algo y por ello, poseen un Objeto Material y un Objeto Formal, es decir, *¿qué estudia?* Y *¿cómo lo estudia?* Desde esta perspectiva, ambos objetos abren la ventana del conocimiento y del cómo conocemos. Podemos decir entonces que estamos ante un segundo tipo de diálogo, a saber, el **diálogo de investigación**, los cuales funcionan para introducir al tema y poner en marcha la actitud de investigar a partir de aquellos rasgos más relevantes de las referencias previas de los estudiantes. Es el momento de animarlos a transitar en la experiencia de la investigación filosófica de una manera creativa en la construcción del conocimiento, al mismo tiempo se manifiesta el discurso de los estudiantes y la experiencia de la información y formación. A partir del siguiente texto, los estudiantes deberán investigar y responder a la pregunta: *¿cuáles son los Objetos de la Filosofía?*

TEXTO:

El objeto que se asigna a la filosofía nunca fue el mismo a lo largo de las etapas de la historia de la filosofía. Las diversas corrientes filosóficas han generado toda una discusión interminable sobre el objeto de la filosofía. Según la corriente filosófica que profesa el filósofo tal es el tipo de objeto que asigna a la filosofía.

Dichos objetos de estudio de la filosofía pueden ser de diversas clases: objetos reales, objetos ideales, objetos metafísicos, objetos cuyo ser consiste en el valor. Todo lo que existe, todo lo que no existe realmente y todo lo que puede existir es objeto de la filosofía.

La filosofía tiene su objeto propio de análisis y estudio: el hombre, Dios, el alma, el mundo, el espacio, el tiempo, el conocimiento, el pensamiento, la conducta moral del hombre, los valores, la estética, la vida, la muerte, el Ser, el universo, la realidad, los hechos científicos, etc.

La filosofía estudia su objeto por las razones últimas o más generales. El objeto de la Filosofía no es dado, es más bien descubierto. Entre los objetos de la Filosofía se consideran los siguientes: objetos reales o propiamente dichos (Ontología), objetos suprasensibles (Metafísica). En opinión de Marco Tulio Cicerón la filosofía tiene por objeto "la enseñanza de la virtud, el deber y la vida recta". El objeto de la filosofía no es algo sensible o empírico, sino suprasensible o metaempírico.

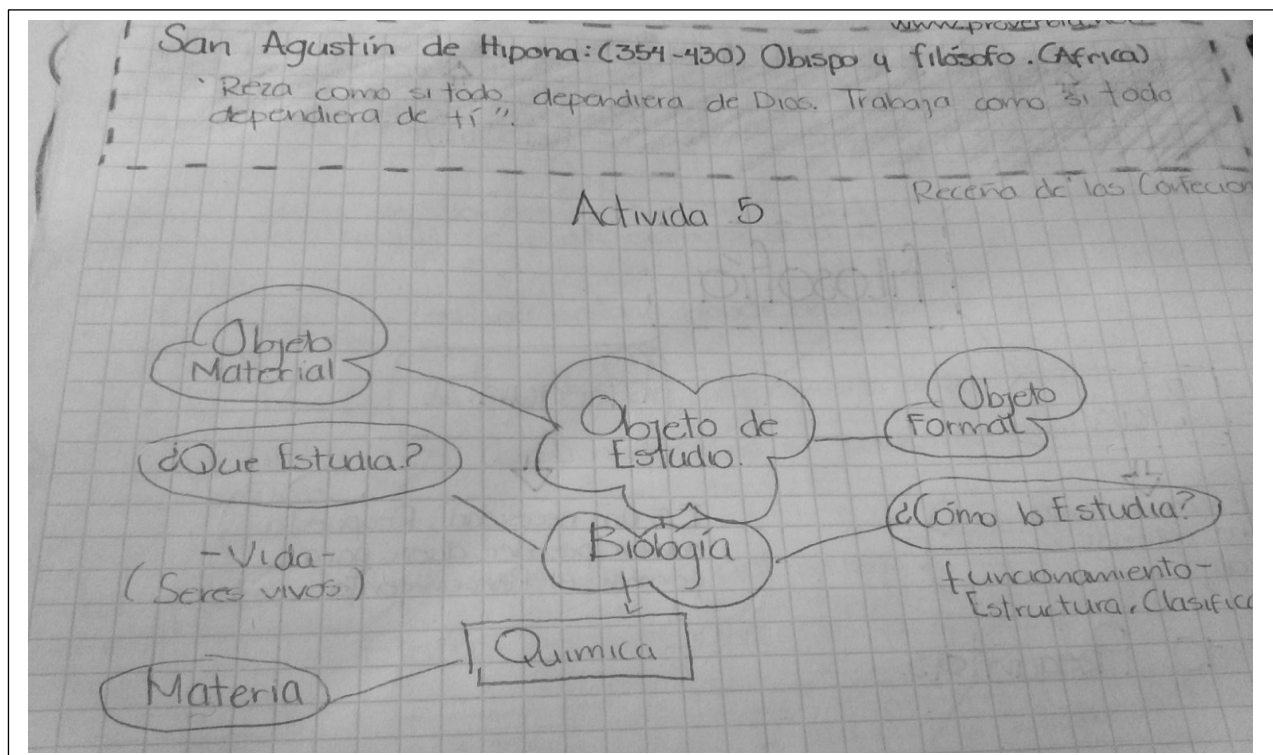
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

Acude a la Biblioteca escolar, busca e investiga en los textos de filosofía las siguientes cuestiones:

a) ¿Cuál es el Objeto Material de la Filosofía?

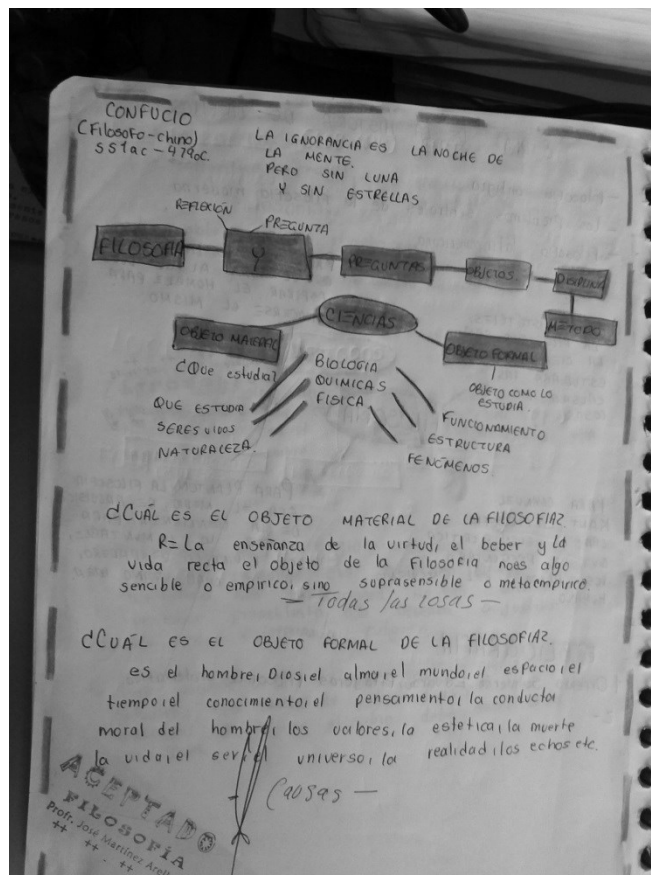
b) ¿Cuál es el Objeto Formal de la Filosofía?

c). Realiza un cuadro comparativo donde expliques las diferencias que existen entre ambos objetos.



Bitácora de Evidencias de aprendizaje:

1. Los estudiantes, en el transcurso de los temas, van mostrando habilidades para la investigación y ordenación de su información, lo cual nos hace afirmar que al mismo tiempo se observa la articulación de saberes y conocimientos anteriores (Secundaria). La investigación, el procesamiento y ordenación de la misma información, permite ensanchar el pensamiento y entrelazar los conocimientos y generar nuevos sentidos de sus saberes para abordar una realidad que es cambiante constantemente, objeto propio de la filosofía.



3. LAS DISCIPLINAS DE LA FILOSOFÍA.

El abordaje de esta temática sigue la línea de un estilo didáctico participativo, lo cual exige el abandono de explicaciones expositivas recurrentes de los docentes. Sin embargo, la figura del docente continúa siendo una referencia primordial en todas las intervenciones aun cuando resulta inevitable cuando los grupos son numerosos. Como hemos dicho, la base de estos diálogos en los que se desarrolla el tema, suele ser una explicación del profesor, donde las intervenciones del docente se intercalen lo largo del desarrollo de clase. En las intervenciones del profesor conviene que siempre estén presentes las participaciones abiertas de los estudiantes sin cerrar o concluir definitivamente el diálogo porque no debemos olvidar que el objetivo es convertir la función transmisora del docente en una función posibilitadora, formadora, propiciadora del diálogo para que cada estudiante exprese lo que piense.

TEXTO:

Las disciplinas fundamentales de la filosofía son la ética que hace referencia a la conducta moral de los hombres, la estética con los problemas referentes al arte y a la belleza y la lógica que se ocupa del orden que han de guardar nuestros pensamientos o enunciados. Ahora bien, existen otras disciplinas que podrían considerarse también como ramas de la filosofía: la metafísica u ontología que estudia el ser en tanto que ser; la axiología que se relaciona con la ética ya que estudia los valores que determinan cierta acción; la antropología filosófica que estudia particularmente al hombre inmerso en sus relaciones políticas, ideológicas, económicas y morales; la filosofía de la historia que reflexiona sobre el presente y pasado histórico del hombre, y otras más. Aquí te mostramos el edificio de la filosofía en el que cada disciplina forma una pieza indispensable de la estructura:

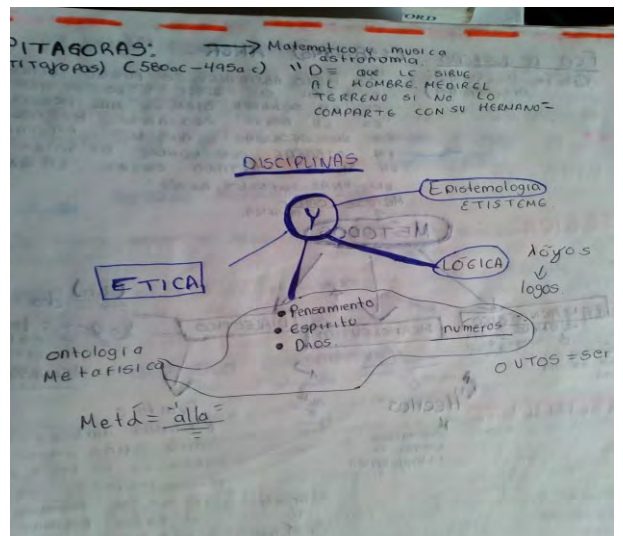
| DISCIPLINAS DE LA FILOSOFÍA: | OBJETO DE ESTUDIO: |
|--|---|
| METAFÍSICA: | Se entiende desde entonces por metafísica, la filosofía primera o de los primeros principios, una disciplina que intenta ir más allá de lo físico y captar lo esencial, lo inmutable. |
| ONTOLOGÍA: | Estudio del ser, de lo que es en cuanto que es y de lo que no es en cuanto que no es. No de las cosas en cuanto que son esto o lo otro, sino del ser, por ser. Un problema de esta disciplina sería: si el ser es finito o infinito. |
| TEORÍA DEL CONOCIMIENTO (Epistemología). | Estudio del modo de conocer las cosas. Cómo percibimos la realidad, qué podemos y qué no captar de ella y cómo pasamos de esta percepción a los conceptos. Un problema fundamental de esta ciencia es por ejemplo las ficciones. Un problema fundamental de esta ciencia es ¿qué características debe tener un conocimiento para considerarlo verdad?. |
| ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA: | El estudio del hombre. Un problema de antropología filosófica sería: si tenemos o no un alma o una mente, o si somos sólo materia, cuerpo. |
| COSMOLOGÍA: | Estudio del universo o la naturaleza (cosmos), Explicación de cómo funciona la naturaleza, también llamada física, a pesar de que actualmente la física se refiere solamente a los cuerpos y su movimiento. Un ejemplo de problema cosmológico sería cuál es el origen del universo. A las teorías sobre el origen del universo se las llama cosmogonías. |
| ÉTICA: | Teoría sobre el bien y el mal. Versa sobre la virtud y las acciones buenas y malas. La moral es lo que acostumbramos a entender culturalmente como bueno y la ética, a pesar de que proviene del término ethos: costumbre, busca el sentido objetivo de lo que es bueno en sí. A veces son empleadas indistintamente. Un problema ético sería por ejemplo: ¿es el ser humano esencialmente bueno? ¿Por qué el hombre realiza acciones calificadas como malas? |
| TEODICEA: | Es una rama de la filosofía, también conocida como teología natural, cuyo objetivo es la demostración racional de la existencia de Dios mediante razonamientos, así como la descripción análoga de su naturaleza y atributos. |
| ESTÉTICA: | Teoría sobre la belleza, la teoría sobre la belleza no siempre ha estado asimilada a la del arte. Es teoría de la sensibilidad o de cómo sentimos las cosas bellas, del gusto, de lo placentero en sí, por que sí. Actualmente existen otras categorías estéticas como lo pintoresco o lo grotesco. |
| LÓGICA: | El estudio de los principios y reglas que rigen el razonamiento válido. La lógica formal estudia la estructura de los argumentos prescindiendo de los contenidos concretos a los que se refieren. La lógica informal estudia los modos correctos de argumentar atendiendo a los distintos contextos de diálogo y a las cuestiones tratadas en ellos. |

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

Completa el siguiente cuadro, escribe la Disciplina filosófica y completa las columnas.

| Disciplina o Rama de la Filosofía: | En qué consiste: | Dos ejemplos: |
|------------------------------------|------------------|---------------|
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |

| Disciplina o Rama de la Filosofía | En qué consiste | Dos ejemplos |
|-----------------------------------|--|----------------|
| 1. METAFISICA | estudio de las cosas en sí mismas, en sus principios y causas esenciales | arítm., física |
| 2. ONTOLOGIA | estudio de ser de lo que son las cosas, como realidad | arítm., física |
| 3. TEORIA DEL CONOCIMIENTO | estudio de modo conocer las cosas, como realidad | arítm., física |
| 4. ANTILOGIA | estudio de lo que no es, como realidad | arítm., física |
| 5. COSMOLOGIA | estudio de universo o lo naturalista (cosmos) | arítm., física |
| 6. ETICA | teoría sobre bien o mal, virtud y acciones | arítm., física |
| 7. TEORIA | teoría filosofía también como teoría | arítm., física |
| 8. ESTETICA | teoría sobre la belleza, estado asumido | arítm., física |
| 9. LOGICA | estudio de los principios, reglas, razonamiento | arítm., física |



Bitácora de Evidencias de aprendizaje:

1. La presente actividad abrió el diálogo y las vías de investigación. Los estudiantes, ante la explicación y simplificación de las ideas más importantes del tema, experimentaron confianza en la toma de decisiones para desarrollar la actividad.
2. La actividad se realizó en pequeños grupos, en triadas; se observó la permanencia del diálogo entre los miembros, otros decidieron nombrar a un lector y el resto escuchaba atentamente, en otros grupos se observó que cada uno se ocuparía de una disciplina.
3. Finalmente, cada grupo de trabajo presentó una disciplina y se comentó el ejercicio que se planteó en la actividad.

4. LOS MÉTODOS DE LA FILOSOFÍA

En este apartado, el desarrollo de la sesión consistió en organizar a los alumnos por grupos de trabajo, a saber; grupos de cuatro integrantes. Se prepararon tres textos: “Método Fenomenológico”, “Método Hermenéutico” y “Método Dialéctico”, los cuales fueron distribuidos a cada grupo. Los objetivos de la actividad son: a). Conocer los tres métodos, b). Comprender que el método es un camino, un modo de obrar ordenado para hacer una cosa, c). En filosofía significa el procedimiento que se sigue para la búsqueda de la verdad y también para transmitir esos conocimientos. El docente realiza *diálogo explicativo* que tiene como base un texto y la explicación del docente, el cual interviene durante el desarrollo de la clase. Durante las intervenciones del docente conviene que prevalezcan las preguntas y respuestas abiertas para explorar los conocimientos previos de los estudiantes, no olvidar que el objetivo es no obstruir el proceso con conclusiones definitivas para transitar de la función transmisora del docente a una función posibilitadora y apertura de canales de recepción y procesamiento de la información. Finalmente, el docente debe solventar las dificultades explicando y simplificando las ideas principales.

TEXTO:

MÉTODO FENOMENOLÓGICO:

Propuesto por Edmund Husserl, consiste en examinar todos los contenidos de la conciencia, determinar si tales contenidos son reales, ideales, imaginarios, etc., suspender la conciencia fenomenológica, de manera tal que resulta posible atenerse a lo dado en cuanto a tal y describirlo en su pureza.

Hablar de lo fenomenológico es hablar de lo que sucede cuando tomamos un objeto en la conciencia. Es “volver a las cosas mismas”, a partir de la experiencia, evitar toda explicación, para que se convierta en una ciencia objetiva e imparcial. Para Husserl detrás de lo que sucede no hay nada. Intencionalidad de la conciencia. Rechazan los sistemas filosóficos como el naturalismo o positivismo.

Para poner en marcha el método fenomenológico hay que adoptar una actitud radical, esto es la de la “suspensión” del “mundo natural”. De esta manera, podría decirse que la creencia en la realidad del mundo natural así como las proposiciones que dan lugar a esas creencias, son colocadas ‘entre paréntesis’. No se trata, pues, de negar la realidad natural. El método propone

colocar un nuevo “signo” a la “actitud natural”, lo que significa abstenerse respecto a la existencia espacio-temporal del mundo.

En síntesis, el método fenomenológico, consiste en:

- *Examinar todos los contenidos de la conciencia*
- *Determinar si tales contenidos son reales, ideales, imaginarios, etc.*
- *Suspender la conciencia fenomenológica, de manera tal que resulta posible atenerse a lo dado en cuanto a tal y describirlo en su pureza.*

MÉTODO HERMENÉUTICO:

El término hermenéutico proviene del griego que significa declarar, anunciar, esclarecer y, por último, traducir. Significa que alguna cosa es vuelta comprensible o llevada a la comprensión. Así la hermenéutica será la encargada de proveer métodos para la correcta interpretación, así como estudiar cualquier interpretación humana.

Características:

- a) Parte de que el ser humano es por naturaleza es interpretativo.*
- b) El círculo hermenéutico es infinito. No existe verdad, sino que la hermenéutica dice su verdad.*
- c) Es deconstructiva, porque sólo deconstruyendo la vida se reconstruirá de otra manera.*

El método hermenéutico buscará insertar cada uno de los elementos del texto dentro de un todo redondeado. Donde lo particular se entiende a partir del todo, y el todo a partir de lo particular.

Así, pretende explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el cual acontece. El intérprete debe desprenderse de su tiempo, de sus juicios personales e intentar lograr una contemporaneidad con el texto de referencia y el autor mismo, interpretándolos.

MÉTODO DIALÉCTICO:

Tiene su origen en la antigüedad griega. Se retomó hasta la modernidad con Hegel y Marx. Su esencia está determinada por las fuentes teóricas y científicas y por las categorías fundamentales del movimiento, del espacio y del tiempo.

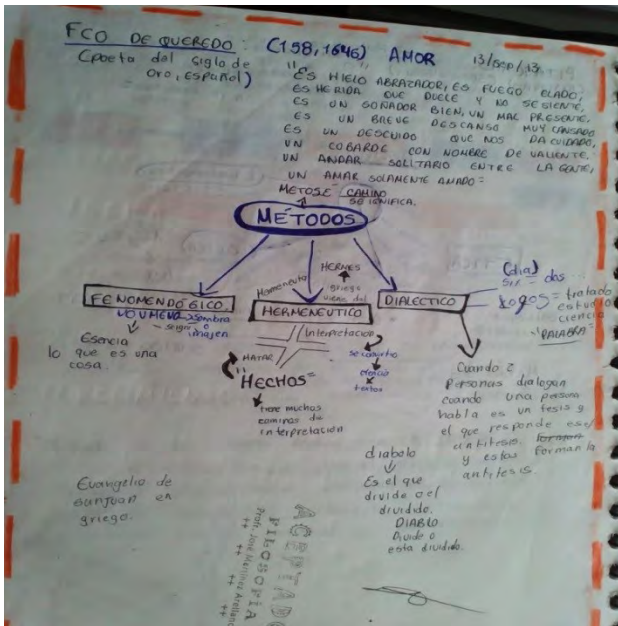
Ha tenido distintos significados a lo largo de la historia: se ha entendido como el arte del diálogo y la discusión; como la lucha de los contrarios por la cual surge el progreso de la historia; como una técnica de razonamiento que procede a través del despliegue de una tesis y su antítesis, resolviendo la contradicción a través de la formulación de una síntesis final; como el arte de ordenar los conceptos en géneros y especies; como un modo de elevarse desde lo sensible hacia lo inteligible, es decir partiendo de la certeza de los sentidos hacia el desarrollo de conceptos de un mayor grado de universalidad y racionalidad; teoría y método de conocimiento de los fenómenos de la realidad en su desarrollo y auto movimiento, ciencia que trata de las leyes más generales del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano que surge en oposición a la metafísica.

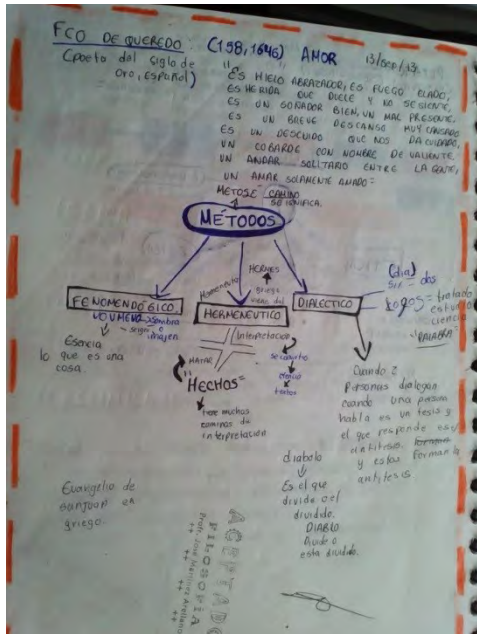
El método dialéctico constituye el método científico de conocimiento del mundo. Proporciona al hombre la posibilidad de comprender los más diversos fenómenos de la realidad. El método dialéctico al analizar los fenómenos de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento permite descubrir sus verdaderas leyes y las fuerzas motrices del desarrollo de la realidad.

La dialéctica tiene las siguientes características:

- a) Todo está unido, nada está aislado, hay una conexión universal. La acción recíproca entre dos cosas y sus relaciones complejas. El trabajador se adapta a las condiciones que encuentra en la naturaleza y que ordena sus movimientos; pero la transforma por el trabajo. Más aún: por el trabajo, el hombre se ha ido transformando paulatinamente.
 - b) Todo cambia. La realidad está en constante transformación. El cambio es debido a la lucha de fuerzas contrarias en la esencia de las cosas.
- Así, la dialéctica consiste en trabajar un tema visualizado su evolución en tres momentos sucesivos: Tesis (planteamiento, primera idea) Antítesis (oposición, segunda idea) Síntesis (resultado o combinación de la Tesis y la Antítesis, tercera idea).

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:





Ejemplo de dialéctico.

- Cuando dialogamos o hablamos con alguien razonando.

Ejemplo de Hermenéutico.

- Cuando uno algo y piensa que puede ser más de una probabilidad de que sea algo.

Ejemplo de Fenomenología.

- Cuando examinamos algo y buscamos la conclusión de eso para saber una cosa.

METODO FENOMENOLÓGICO:

Consiste en examinar todos los contenidos de la conciencia determinados si tales contenidos son reales.

2- Es hablar de lo que sucede cuando tomamos un objeto de conciencia.

METODO HERMENÉUTICO

El término hermeneutic proviene del griego que significa "declarar/interpretar".

Parte de que el ser humano tiene de todo un momento como parte de una sistematización.

METODO DIALECTICO

Tiene su origen en la antigüedad griega.

Ha tenido distintos significados a lo largo de la historia. Se ha entendido como el arte del diálogo y la discusión como lucha.

ACEPTADO

Instrucción: Realiza esta actividad en tu cuaderno de notas.

1. Escribe dos ejemplos de la vida cotidiana donde utilices el método dialéctico para explicar la realidad.
2. Escribe dos ejemplos de la vida cotidiana donde utilices el método hermenéutico para explicar la realidad.
3. Escribe dos ejemplos de la vida cotidiana donde utilices el método fenomenológico para explicar la realidad.

Bitácora de Evidencias de aprendizaje:

1. La evidencia de aprendizaje inicio con la puesta en común o el debate propiamente dicho.
2. Durante el turno de las intervenciones, cada grupo explicó los ejemplos que ha realizado a partir de la lectura de cada uno de los métodos.
3. Se anotaron algunos ejemplos en el pizarrón.
4. Posteriormente se promovió el intercambio de criterios que utilizaron los estudiantes para construir los ejemplos que explicarán la aplicación de los métodos y se seleccionaron los mejores ejemplos.
5. Finalmente, este tema propició en diálogo e intercambio abierto de opiniones y posturas. Al mismo tiempo surgieron dudas, opiniones, comentarios, puntos de vista sobre el contenido del texto. Sin embargo, ocurrió algo que llamó profundamente mi atención, me refiero a la “apelación” a la metodología y con esto obstruir el diálogo entre estudiantes y docente. Debemos decir que la actividad que se ha formulado es sólo un punto de partida, lo que auténticamente importa es el diálogo que puede suscitar el contenido de un texto.

5. LOS PROBLEMAS DE LA FILOSOFÍA.

Los problemas que presenta la filosofía son una posibilidad de mostrar nuevamente a los estudiantes que la actitud filosófica es un preguntar sin tener respuestas inmediatas, al mismo tiempo, es un intento de responder a las cuestiones que plantea no de una manera definitiva como lo hacen el resto de las ciencias, sino de una manera crítica. Por ello, esta actividad pretende que los estudiantes comprendan que en la vida en ocasiones aceptamos cierta o muchas cosas sin un análisis riguroso, lo cual representa un gran esfuerzo del pensamiento para determinar la verdad y la falsedad de nuestras creencias. Por otro lado, el texto que a continuación se les distribuyó a los estudiantes sobre los problemas de la filosofía, posee el formato de analizar situaciones reales de manera intuitiva, pretender construir definiciones conceptuales, podría presentar una explicación de manual. Por ello, la presente lectura sobre los problemas de la filosofía, pretende acercar a los alumnos y mostrarles que ninguna respuesta precisa puede ser considerada como verdadera, ya que los problemas sólo amplían nuestra concepción de lo posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen las posturas dogmáticas.

PROBLEMAS GNOSEOLÓGICOS (*Problema del conocer*):

Los problemas que corresponden a esta disciplina hacen referencia al conocimiento.

La importancia de esta disciplina filosófica es reciente (siglo XVII), aunque ya antes Platón y Aristóteles plantearon problemas concernientes al conocer y las condiciones que lo hacen posible. Fue Aristóteles quién organizó algunos conocimientos a partir de las observaciones directas que llevó a cabo. Pero en ninguna parte de su obra se plantea un proceso controlado de sus observaciones y menos una experimentación en sentido estricto.

Durante el cristianismo y la Edad Media, el conocimiento científico y filosófico quedó subordinado a la teología. Fueron Galileo, Bacon, Descartes e incluso todavía anteriores a estos grandes hombres tendríamos que mencionar a Duns Escoto y Guillermo de Occam entre los pioneros de la ciencia moderna. Ellos sentaron las bases de un método científico y le dieron un lugar preponderante a la observación, experimentación e hipótesis científica.

En lo concerniente a la relación sujeto y objeto del conocimiento, existen tres modelos o posturas fundamentales según el énfasis que se le dé al sujeto, al objeto o a la relación que se establece entre ambos términos. Así podemos esquematizar tres posturas fundamentales: a) el subjetivismo o racionalismo, b) el objetivismo o empirismo y, c) el materialismo o dialéctica crítica.

El problema del conocer puede enfocarse desde la teoría del conocimiento o desde la Lógica; a últimas fechas la Epistemología se ha encargado de estudiar el conocimiento científico.

En muchas ocasiones los problemas gnoseológicos pueden ser muy evidentes y fáciles para ti. Responde a que se conoce por medio de los sentidos y la razón resulta obvia; pero no lo fue así entre empiristas y racionalistas que en el siglo XVII entablaron una polémica al respecto.

Por otra parte, consideramos que algo de lo que estudia la Lógica y la teoría del conocimiento ya lo sabes, sólo se trata, ahora, de que se pasa algo del proceso. Por ejemplo, para saber cuándo algo es verdadero, se utiliza un criterio de verdad; el más utilizado es el de correspondencia con la realidad: cuando algo que se afirma corresponde con lo que existe realmente, es verdadero. Este criterio es, primordialmente, el de las Ciencias Naturales. Pues bien, llega a casa y dile a un niño de cuatro años (o más o menos de esa edad) que hay en la cocina pastel del que le gusta. Lo primero que hará el niño será ver si es cierto, pero no saldrá de la cocina diciendo: “según mi criterio de verdad como correspondencia con la realidad, lo que me han dicho es falso”. Simplemente lo llevará a cabo, aún sin saberlo.

Por ello decimos que hacemos las operaciones lógicas, pero desconocemos cómo es el proceso. Cómo conocemos, cuál es el proceso del pensamiento y qué validez tienen esos conocimientos son preguntas importantes de la Gnoseología.

PROBLEMAS ONTOLÓGICOS (*Problema del ser*):

La ontología suele identificarse con la metafísica, la cual es aquella parte de la filosofía que se ocupa en determinar el porqué de las cosas. Para Aristóteles la metafísica se ocupará de los primeros principios y las primeras causas de las cosas. Esta filosofía primera, metafísica, es la que deberá explicar los fundamentos últimos de todas las cosas.

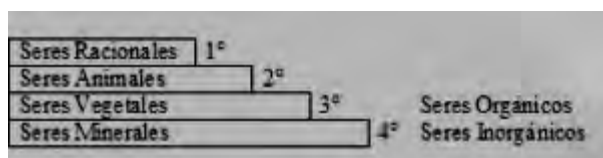
De este modo, podríamos decir que la metafísica de Aristóteles es una teoría del ser o una ontología. Pues bien: “preguntarse sobre el sentido del ser equivale a tratar de explicar la sustancia del universo, siempre que entendamos por sustancia el sustrato último, la base o punto de apoyo de la realidad. Así, Aristóteles no se preocupa de aquellos elementos del ser que pueden ser variables y contingentes, sino de aquellos que son constantes y comunes a todos los individuos.”

Aristóteles no busca definir el ser de las cosas por sus accidentes, sino por lo que él denomina sustancia, es decir, por aquello que no cambia o bien, que permanece invariable. Por ejemplo, lo sustancial en el hombre es que sea racional y viva en sociedad, y accidental será que sea alto, delgado, blanco, moreno, etc.

Los primeros filósofos de la antigüedad griega (Tales de Mileto, Anaxímenes, Anaximandro) tienen como problema fundamental un problema metafísico. El mundo sensible es un mundo cambiante, en un eterno nacer y morir (ser y no ser). En otras palabras, el mundo a los ojos del hombre aparece como lleno de contrariedades. Ante esta visión cambiante del mundo natural, los filósofos griegos se preguntan ¿cuál es el verdadero ser de las cosas? ¿Existe un principio al que en medio del cambio infinito (generación y corrupción) se le puede considerar como permanente y estable? Llegar a conocer este principio explicativo de las cosas es sólo posible por la vía del logos o de la razón y no por vía de los sentidos que sólo registran un mundo de contradicciones y de meras apariencias.

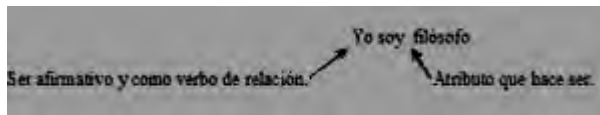
El problema del ser, visto ontológicamente, es sólo una parte o enfoque sobre la pregunta del ser en general; incluso, para algunos no habría diferencia entre Ontología y Metafísica. Pero, preferimos diferenciar ambas disciplinas, así que hablaremos del problema del ser desde el punto de vista de las formalidades de los objetos materiales o concretos.

Lo *primero* que se debe explicar es que todo lo que existe en la realidad como seres concretos, son seres orgánicos e inorgánicos, y dentro de esta realidad no existen más seres; pero en una realidad abstracta hay seres que existen, pero no son concretos.

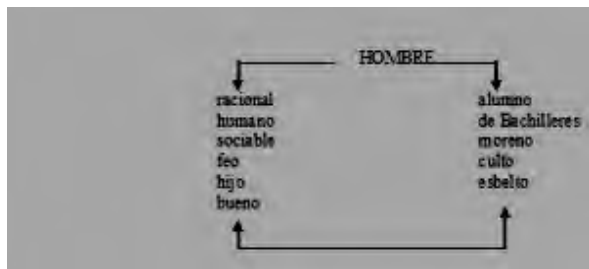


Lo *segundo* es el nombre de cada ser, que no es lo mismo que cada ser; por ejemplo, tú no te agotas en el nombre Pedro, eres más que eso.

En *tercer lugar*, la forma como se utiliza el concepto ser es, a veces, a manera de afirmaciones: “yo soy un ser humano, racional, etc.”, y, otras, como un atributo: “ser bueno, honesto, malo, etc”. Asimismo, el concepto ser es una relación al actuar como verbo bueno, honesto, ser malo, etcétera”. Así mismo, el concepto ser es una relación al actuar como verbo.



En *cuarto lugar* se explica que lo que soy, en parte son mis características, que en conjunto conforman mi ser.



PROBLEMAS ÉTICOS (*Problema del deber ser*):

La ética tiene por objeto de estudio la conducta moral de los hombres histórica y socialmente considerada. El término ética se deriva de la palabra griega *ethos*, que quiere decir lugar habitado por hombres y animales. “La acepción más conocida y difundida del vocablo *ethos* se presenta a partir de Aristóteles, ligado a un conocimiento llamado precisamente ética. Según esta acepción, *ethos* significa temperamento, carácter, hábito, modo de ser. De acuerdo con el significado etimológico, ética sería una teoría o un tratado de los hábitos y las costumbres.”

Ahora bien, la ética entendida como ciencia o teoría cuyo objeto de estudio es la moral, plantea problemas concernientes a la relación que guarda la libertad con la moral, la diferencia que existe entre el aspecto normativo y el fáctico, el carácter histórico de la moral, la diferencia entre las normas morales y las normas jurídicas, entre otros problemas.

Recordemos de manera rápida que la moral (del latín *mos*=costumbre) como conjunto de reglas adquiridas por hábito no se desligan, en la filosofía de Platón y en Aristóteles, del ámbito social y político. Según Aristóteles la virtud no es algo que se imponga desde el exterior al individuo, sino una disposición a obrar de manera deliberada, la cual está racionalmente determinada tal como la determinaría el hombre prudente.

Para Aristóteles la virtud, la felicidad y el bien moral en general, sólo se realizan en plenitud si al hombre se le concibe en relación y en armonía con la sociedad. El hombre separado de la sociedad, dice Aristóteles, sería un dios o una bestia.

Emmanuel Kant formula una ética o moral autónoma. Según Kant el deber moral proviene de la voluntad o del hombre mismo. En este sentido, la responsabilidad moral se sitúa en la conciencia del sujeto, quién se da a sí mismo la ley moral que debe cumplir.

El problema del deber ser se refiere a los actos que realiza el individuo con respecto a normas morales o individuales. A lo largo de la historia, el hombre se ha preguntado a sí mismo: *¿Qué debo hacer? ¿Qué no debo hacer? ¿Qué puedo hacer o dejar de hacer?*

Y en esa conducta del hombre se juega la libertad, la responsabilidad y la conciencia morales. Por ejemplo, resulta curioso constatar que, en ocasiones, cuando quieres, no debes; y al revés, cuando debes, no siempre quieres. Debes ir a la escuela, pero no quieres, o no siempre quieres, debes estudiar y hacer la tarea, pero no quieres.

Ante estas contradicciones, lo que se debe hacer es elegir. Por otra parte, es importantísima la acción del Hombre, pues ahí es donde uno se construye a sí mismo. *¿Cómo actuar? ¿Soy libre o estoy obligado con algunas acciones? ¿Quién pone las reglas de conducta moral? ¿Son las mejores? ¿Se pueden cambiar?* El problema del deber ser nos lleva a tomar conciencia de nuestra conducta; y donde se actuaba por actuar, ahora se actúa conscientemente, dirigiendo la acción hacia la propia superación.

| |
|--|
| ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: |
|--|

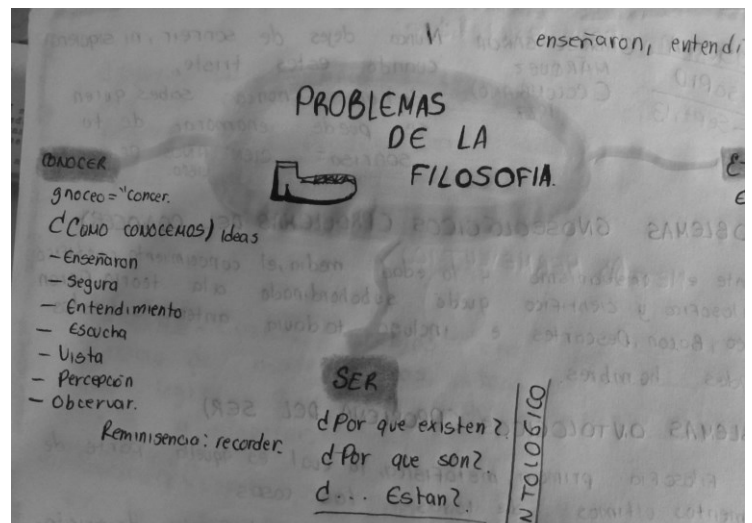
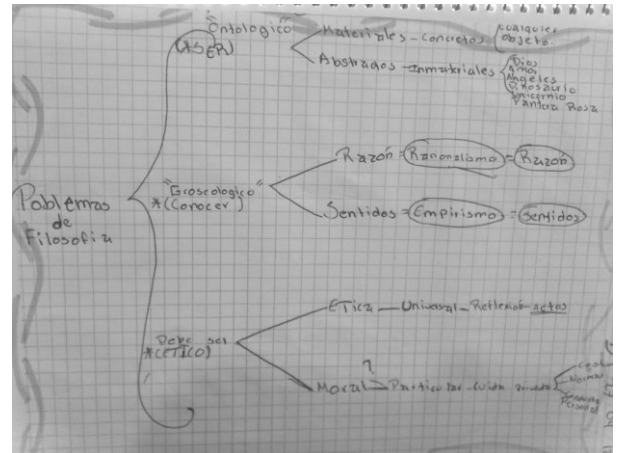
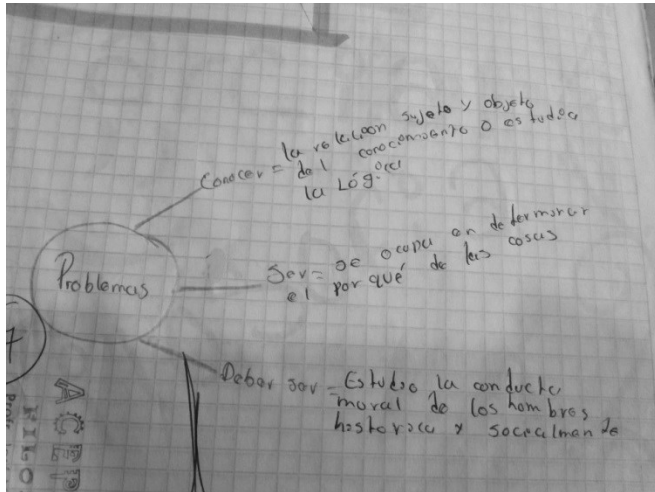
Instrucción: Realiza ambas actividades en tu libreta de notas.

1). Realiza un producto de aprendizaje, el que tú decidas; donde representes los tres grandes problemas de la filosofía.

2). Instrucción: Identifica y escribe el tipo de problema al que se refiere el cuestionamiento planteado.

1. ¿Cómo sabes que conoces? _____
2. Quieres permanecer en la fiesta pero probablemente no debes. _____
3. ¿Quién eres? _____
4. ¿Cuál es el origen del universo? _____
5. Sabes que piensas, pero ¿sabes cómo lo haces? _____
6. ¿Crees que todas las cosas tienen un origen o una razón de ser únicas? _____
7. ¿Quién propone las reglas de conducta moral? _____
8. Tienes ideas, por supuesto, pero ¿cómo las elaboras? _____
9. ¿Qué es el bien y el mal? _____
10. Quieres, probablemente, relacionarte en forma amorosa con varias personas al mismo tiempo, pero te han dicho que no debes ¿por qué? _____

Evidencias de aprendizaje:



Bitácora de resultados:

1. Los alumnos, algunos con dificultades; comprendieron los tres problemas de la filosofía.
2. Los estudiantes trabajaron en parejas, lo que favoreció en intercambio de opiniones.
3. Es conveniente que el docente, realice previamente un diálogo interrogativo para explorar los saberes y anticipar las dificultades conceptuales y procedimentales de las tareas a realizar.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

Bitácora de Evidencias de aprendizaje:

1. La estructura del formato de actividades sobre los Problemas de la filosofía, como se advirtió en el objetivo, consiste en analizar situaciones reales de una manera intuitiva. La experiencia de aprendizaje arrojó que la actividad remite a nuevas preguntas que se pueden enlazar con el subtema anterior (métodos de la filosofía). En ningún momento se limitó la actividad investigadora de los alumnos, sino que por el contrario, ante la dificultad de su comprensión, posibilitó favorecer aprendizajes nuevos a partir de nuevas preguntas, es decir, se promueve continuar con la investigación.
2. Por otro lado, podemos afirmar que lograron *distinguir* las características y diferencias de cada uno de los problemas que la filosofía contiene. La evidencia de esta afirmación la podemos observar en los productos de aprendizaje que se muestran en los esquemas anteriores.
3. Lo interesante de esta actividad consiste en que si no se sabe responder a las preguntas que surgen, entonces podemos decir que la naturaleza de lo filosófico está en no tener respuestas definitivas, sino que remite a nuevas preguntas.

6. EL CONOCIMIENTO Y LA FILOSOFÍA.

La pregunta detonadora para este subtema es: “¿Por qué la filosofía nos lleva a cuestionarnos sobre el mundo? Ahora bien, la pregunta anterior nos lleva a una nueva pregunta ¿qué valor tiene nuestro conocimiento del mundo? Se pretende con esto, presentar a los estudiantes tres tipos de conocimiento: Científico, No científico (vulgar) y filosófico. Por otro lado, estas preguntas conducirán a un análisis filosófico del conocimiento. En primer lugar, haremos una presentación de los tres tipos del conocimiento para que, en segundo lugar, se elabore una síntesis de las principales características de cada uno los mismos.

TEXTO:

1. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: ¿QUÉ ES?

Intenta hacer generalizaciones sobre los objetos, atendiendo exclusivamente a los elementos de los fenómenos relacionados entre sí.

Es un proceso crítico mediante el cual el hombre va organizando el saber, va superando las experiencias cotidianas, hasta llegar a un saber sistemático, ordenado, coherente, verificable, preciso, especializado y universal.

Pretende descubrir relaciones constantes que se obtienen mediante la investigación metódica y apropiada; pretende y logra hallar las leyes y principios que obedecen los fenómenos y los acontecimientos. Se propone explicaciones profundas de amplio alcance objetivo, con mayor rigurosidad y precisión; se apoya en las leyes y principios, cuyo ordenamiento lleva sus experiencias a razonamientos profundos y busca establecer conclusiones de validez universal.

CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO:

1. Objetivo: Trata a los hechos y se apegan a ellos evitando introducir en la explicación cosas sobrenaturales, valores sentimentales o emocionales. La objetividad como característica primordial rebasa la subjetividad; por tanto, como categoría de validez general clarifica y precisa al fenómeno del conocimiento.
2. Sistemático: Consiste en establecer un orden o coherencia entre los conocimientos producidos en la investigación.
3. Racional: Toda explicación debe ser fundamentada, a través de principios y pruebas racionales.
4. Universal: Con esta característica queremos señalar que cualquier conocimiento tiene validez para todos los objetos del conjunto a que se refieren las afirmaciones.
5. Relacionable: Consiste en relacionar y descubrir las conexiones y vínculos entre los fenómenos y acontecimientos que conforman la realidad.
6. Verificable: Es un proceso mediante el cual se somete a prueba nuestras afirmaciones sobre los hechos, para confirmar si son verdaderas o falsas, y que cualquiera lo puede comprobar.
7. Crítico: Emite juicios de valor.
8. Falible: Que se puede llegar a crear conocimientos erróneos, pero ciertos a las condiciones históricas y sociales en las que se producen.

2. EL CONOCIMIENTO NO CIENTÍFICO:

Son parte del conocimiento no científico; el vulgar y el empírico, al vulgar también se le conocen como conocimiento común, de sentido común u ordinario.

El conocimiento vulgar, que proviene del término latino *vulgus* (pueblo), pertenece al común de los hombres; en él es el sujeto el que conoce algo acerca de un objeto, fenómeno o proceso sin investigar el por qué o las causas que lo producen como tal, tiene un conocimiento parcial, aislado, contingente y superficial de él.

Es decir, está formado por las noticias inmediatas que se tienen de las cosas o la información que se recibe de los mayores.

El conocimiento empírico, que proviene del término *empire* que significa experiencia; su aceptación radica en la experiencia personal del sujeto y no tanto en una experiencia generalizada, aunque también puede darse este último caso.

A través de la experiencia el hombre acumula los datos obtenidos por los sentidos siendo la fundamentación de este conocimiento la percepción de los datos sensibles y una dependencia total en la fidelidad sensorial, sin rebasar este ámbito.

Las opiniones del sano sentido común, son en cierto grado racionales y objetivas; aunque no se centran en un tipo determinado de objetos y fenómenos,

carecen de un método específico para crear conocimientos; dependen de las sensaciones, de la conciencia o el pensamiento, de las ciencias, de las pasiones, de la voluntad, de las emociones, de la imaginación, de la fantasía e incluso de la ignorancia de los sujetos.

Así, el conocimiento no científico o del sentido común es intrascendente en el sentido de que no va más allá del hecho o fenómeno particular. Este tipo de conocimiento es vago e inexacto ya que en la vida cotidiana no nos preocupamos o no necesitamos dar definiciones correctas o precisas, caracterizaciones exactas o mediaciones adecuadas. Carecen de un método, por no ser necesario. No hay crítica por parte del sujeto, se atiene a lo superficial y dado; los juicios se mueven en un ámbito de opiniones propias de las apariencias.

CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO NO CIENTÍFICO:

1. Impreciso. No demarca de manera clara el conocimiento del objeto a que se refiere.
2. Inconsistente. Sus proposiciones o juicios no se apoyan lo suficiente unos a otros.
3. Subjetivo. Porque en él van implícitos ciertos deseos de aquél que lo emite.
4. Acrítico. No somete a reflexión y análisis sus resultados.
5. Lenguaje ambiguo. Que tiene cierta racionalidad y organización, que le permite cubrir los requerimientos propios de la vida cotidiana.
6. Falible. No llega a explicaciones profundas en torno del objeto que conoce, por esta razón los conocimientos que genera pueden ser engañosos y erróneos.
7. Racional en cierto grado, ya que llega a una cierta certidumbre acerca de los objetos conocidos, porque hay una seguridad y certeza con relación a ellos, si bien sólo abarca sus aspectos externos.
8. Superficial. Sólo abarca los aspectos aparentes o no relevantes de los procesos, objetos o acontecimientos.
9. Intrascendente. No va más allá de lo particular y contingente, responde a necesidades inmediatas del hombre común, es decir, no va más allá del hecho o fenómeno.
10. Carece de método, pues no se basa en una disciplina que ponga de manera particular la manera de hacer investigación, y en consecuencia, no se llega al conocimiento de manera sistemática; es decir, no hay procedimiento lógico que permita comprobar y reflexionar sobre los datos obtenidos.

3. EL CONOCIMIENTO FILOSÓFICO:

Los filósofos, cuando realizan investigaciones para producir conocimientos no utilizan ningún instrumento de medición. El instrumento que requiere y con el cual “observa” su entorno, es básicamente el razonamiento. El trabajo filosófico es un trabajo en que la actividad racional juega un papel de suma importancia, ya que cuando generan nuevas ideas, lo hacen después de haber analizado y criticado no sólo su pensamiento sino también el de filósofos tanto anteriores como contemporáneos.

El conocimiento filosófico es un conocimiento que se obtiene de los documentos escritos, pero esto no quiere decir que el filósofo se dedique únicamente a recopilar datos escritos sino que los analiza y los corrobora en la práctica humana.

Dos herramientas que tiene el filósofo para ejercer y producir conocimientos son el *análisis* y la *crítica*. Mediante un buen análisis podemos darnos cuenta de cómo se han ido desarrollando los razonamientos. Esto nos permite detectar fallas y contradicciones en nuestras explicaciones. Mediante la crítica refutamos dichas fallas y contradicciones, y proponemos su superación. Por la crítica el filósofo busca conocer las concepciones imperantes en determinada sociedad, siendo una de las diferencias entre el científico y el filósofo la manera de abarcar los fenómenos. El científico selecciona los fenómenos y su objeto de estudio. Por su parte, el filósofo estudia los fenómenos como totalidades; busca entender sus relaciones.

La filosofía se va ocupar de objetos que en algunos de los casos son abstractos, esto es, de objetos a los que no podemos conocer por la vía estrictamente sensorial, sobre ellos, intenta establecer características universales.

CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO FILOSÓFICO:

1. Racional. Uso de conceptos, categorías y principios lógicos en la explicación de un objeto de estudio; sus conocimientos son fundamentales a través de la lógica.

2. Analítico. Distingue, separa las partes de un todo: teorías, categorías, conceptos científicos o filosóficos.**3. Crítico.** Emite juicios de valor sobre una concepción filosófica imperante en la realidad, su finalidad es detectar o determinar contradicciones en su formulación.

4. Totalizador. Tener un saber o conocimiento de los fundamentos de toda ciencia o disciplina.

5. Histórico. Su problemática está determinada por condiciones histórico-sociales.

6. Sistemático. Qué exista ordenación de principios (conceptos y categorías) que sustente las teorías o argumentaciones, de forma que éstas sean coherentes.

Así, los filósofos se preguntan, entre otras cosas, si la realidad puede ser conocida, hasta qué punto puede ser conocida y con qué medios. La filosofía se nutre de la actividad científica y viceversa, con ella reformula sus problemas, investiga de qué manera se plantean los problemas de las ciencias y el tipo de respuesta que se propone para la solución. Teniendo así un saber totalizador.

| |
|--|
| ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: |
|--|

ACTIVIDAD 1:

De las siguientes oraciones, identifica cuáles de ellas corresponden a ser conocimientos científicos, científicos y filosóficos.

| Situación: | Tipo de conocimiento: |
|--|-----------------------|
| 1. El fuego quema. | |
| 2. La forma del vientre avisa el sexo del bebé. | |
| 3. La energía se emite por cuantos. | |
| 4. Existe sólo una Verdad. | |
| 5. Dos cuerpos cualesquiera caen con la misma aceleración en el vacío. | |
| 6. El té de manzanilla cura el dolor de estómago. | |
| 7. Dios existe porque mi razón lo dicta. | |
| 8. La tierra gira alrededor del sol siguiendo una órbita elíptica. | |
| 9. El ser es único e irrepetible. | |
| 10. Todos los cuerpos caen. | |

ACTIVIDAD 2:

a). Resuelve y completa el siguiente cuadro:

| PREGUNTA (Acontecimiento): | EXPLICACIÓN DE LA GENTE (Conocimiento vulgar): | OPINIÓN PERSONAL: |
|--|--|-------------------|
| ¿Cómo se creó o se originó el universo? | | |
| ¿Existe vida fuera de nuestro planeta? | | |
| ¿A qué se debe la drogadicción o el alcoholismo? | | |
| ¿Qué es la muerte? | | |
| ¿Es cierto lo que los medios nos informan? | | |

ACTIVIDAD 3:

De las respuestas que ofreciste en la Actividad 1 y 2, realiza un esquema (Mapa Conceptual) de las principales ideas.



Bitácora de Evidencias de aprendizaje:

Los estudiantes mostraron un abanico de respuestas sobre los tipos de conocimiento. La narrativa de los alumnos mostró que la articulación de ejemplos desde el diálogo explicativo por parte del docente, potencializa los niveles de comprensión del texto y del contenido del tema en cuestión. En este sentido, los estudiantes realizaron esquemas para representar los tipos de conocimiento, escribieron sus puntos de vista. Sin embargo, un hecho curioso que ocurrió durante el desarrollo de la actividad, sucedió cuando un estudiante recordó las recomendaciones de su abuelita con respecto a un accidente que sufrió cuando jugaba fútbol. Pues al término del partido, se dirigió a la casa de su abuelita y ésta al verle en tal situación, se dispuso inmediatamente a colocarle en la lesión, rebanadas de sábila caliente y posteriormente, le hizo introducir el tobillo en agua caliente con suficiente sal. Este hecho, le hizo traer a colación que el conocimiento empírico (vulgar) no tenía que ser menospreciado frente a la opinión de un médico experto en huesos y tendones. Dicho estudiante concluía “que el estatus del conocimiento científico no tendría que obstruir otras fuentes de conocimiento”. Esta experiencia avala el nivel de comprensión de un texto cuando el docente asume un diálogo explicativo que funciona como introducción a un tema o problema.

Tema:

IMPORTANCIA Y UTILIDAD DE LA FILOSOFÍA EN NUESTRA VIDA DIARIA.

En los apartados anteriores, hemos hecho alusión a los diálogos que el docente puede realizar durante el proceso de la clase, el abordaje de los temas y las actividades de aprendizaje. Este subtema cierra las características generales de la filosofía que se proponen en el programa de Filosofía. Al mismo tiempo, se considera que el discurso narrativo, para este caso, promueve la expresión reflexiva del pensamiento de los alumnos. Por ello, se pueden sustituir los textos por narraciones realizadas por el docente, por los alumnos, o por todo el grupo, o bien por medio de una presentación audiovisual. Gracias al recorrido emprendido por los subtemas, los estudiantes han logrado comprender que la filosofía es un esfuerzo por pensar, una actividad que nunca tiene fin, que nunca podemos renunciar a pensar. A continuación presentamos un escrito que el docente narrará al grupo y posteriormente dará cuenta de sus opiniones y reflexiones.

NARRACIÓN:

“LA FILOSOFIA EN MI VIDA DIARIA”.

La filosofía está en nuestra vida diaria y no está alejada de la realidad, en muchos casos, para plantear y resolver lo que en la vida es de interés práctico (qué

debo hacer) exige un gran esfuerzo conceptual que compromete a la actitud filosófica. A largo de su historia en una reflexión del ser humano en torno a la realidad y a sí mismo. Una reflexión que se pretendía crítica y totalizadora y cuya fuente de vida han sido las experiencias. Lo que en primer lugar para saber cómo la hago presente en mi vida diaria tenemos que tener bien claro lo que es filosofía: “amor por el saber”, por nuestra parte, es un individuo que busca el saber por el saber mismo, sin un fin pragmático, utilitario o de fines. Se mueve por la curiosidad acerca de los últimos fundamentos de la realidad.

Por ello, la importancia de la “*filosofía en nuestra vida diaria*”, tiene que ver con:

- ✓ *Es una preparación para la vida, aportando visión crítica para evitar la manipulación y hacerte libre, consciente y reflexivo. Ejercer nuestra libertad asumiendo las consecuencias de nuestras acciones y, con base en ellas, construir nuestra vida. El significado de tu existencia no se puede desentrañar sin partir de la libertad.*
- ✓ *Desarrolla un proceso de pensamiento que te permite explicar los fenómenos de tu entorno desde distintas perspectivas que, aplicadas a tu vida cotidiana, contribuyen a asumir una actitud positiva y consciente de los problemas. A todos nos importa saber qué somos, de dónde venimos y adónde vamos.*
- ✓ *Ayuda asumir una actitud de reflexión y analítica para interpretar la realidad y los sucesos que en ella se presentan integralmente. Es una actividad vital diaria de perfección y de reconocimiento de mi dignidad, reconociendo la dignidad de los demás; es la mejor forma de ser libre, respetando la libertad de los demás.*

| |
|--|
| ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: |
|--|

ACTIVIDAD:

Responde la siguiente pregunta: *¿Cómo crees que la filosofía puede ayudarte para mejorar tu vida?*



Bitácora de Evidencias de aprendizaje:

Los alumnos decidieron no escribir nada, hecho que llamó mi atención. Decidieron narrar lo que para ellos significaba el acercamiento con la filosofía. Al tomar la palabra, algunos expresaron las siguientes experiencias: “*Esta clase me gusta porque me invita a pensar sobre lo que hago*”, “*me gusta la clase porque el maestro nos anima y explica bien*”, “*la filosofía me pone a reflexionar sobre lo que he vivido*”, “*la filosofía me permite tomar decisiones y pensar sobre mi vida*”. Esta experiencia refleja lo que abordamos en el Capítulo Tres de este trabajo, a saber, el discurso de los estudiantes, el discurso discente. En este sentido, podemos establecer y contrastar que la enseñanza de la filosofía tiene dos rostros: el docente y el alumno.

4.8.1 Resultados del PROCESO 1.

A continuación se muestran los resultados de este primer proceso en función de las relaciones entre contenidos, procedimientos y aprendizajes a partir de los arreglos al Programa de Estudios de Filosofía que se realizó a través de las *vías de reflexión* filosófica y su impacto en los aprendizajes, a saber, conocimientos, habilidades y actitudes en la enseñanza de la filosofía. En este sentido las *vías de reflexión* filosófica han funcionado para determinar los contenidos que han de aprender los estudiantes, y en consecuencia la forma o la manera en cómo se dará la transmisión de los propios contenidos, colocan en perspectiva dos elementos esenciales para emprender la reflexión y la enseñanza de la filosofía. Dichas razones nos colocan frente a una didáctica de contenidos y procedimientos. En este sentido, mostramos los resultados obtenidos del primer proceso que peculiarizan nuestra propuesta:

1. Del análisis de los resultados, se desprende que, si bien los estudiantes de la escuela Preparatoria Oficial No. 16, Turno Vespertino, no tiene un nivel académico bajo, no cuentan con los conocimientos básicos necesarios para aprender los conocimientos y procedimientos de Filosofía, condiciones indispensables para lograr un aprendizaje significativo.
2. Desde nuestra propuesta de metodológica, las modificaciones y adecuaciones al Programa de Estudios de Filosofía; proporcionaron una mayor comprensión y articulación entre los contenidos, procedimientos y aprendizajes esenciales en la asignatura de filosofía.
3. La adaptación curricular permitió la operatividad del Programa de Estudios de filosofía, proporcionó orientaciones de acción metodológica y didáctica como son:

- **Las decisiones previas:** En este momento se realiza la selección de los materiales de trabajo y de los objetivos didácticos. Cabe decir que el docente debe elegir qué materiales serán necesarios para que los alumnos trabajen de manera individual o grupal. Los materiales están impresos en un Cuaderno de Trabajo y los Textos filosóficos están reunidos en un cuadernillo de lecturas. Por ello, al inicio de cada Actividad de Aprendizaje del Primer Proceso, se ha colocado el objetivo y los procedimientos previos para el abordaje de cada subtema. Las decisiones previas permitieron generar las condiciones favorables para el aprendizaje en los grupos de trabajo como son: Plan de Clase, Planeación, selección de materiales, objetivos, estrategias cognitivas y organizativas. La experiencia que arrojan las decisiones previas, permiten y favorecen la apertura de canales de percepción de los estudiantes. Así, podemos decir que las decisiones previas fueron positivas y siempre deben implementarse en cualquier experiencia de aprendizaje.
- **La elección de los grupos:** Lo que se observó es que no existen condiciones ideales para el aprendizaje, ni grupos completamente dispuestos a colaborar en la observación y medición de sus aprendizajes. Es preciso mencionar que los grupos son numerosos, cada uno de ellos cuenta con 50 alumnos. Por ello, la propuesta se aplicó a dos grupos: Primero IV y Primero V, correspondientes al Primer Semestre de Filosofía. La elección de los grupos obedeció a su disposición al trabajo académico, la capacidad receptiva y el horario. Por tanto, los grupos Primero I, II y III, no fueron monitoreados en su aprendizaje, lo cual podemos hacer un contraste entre grupos de “aprendizaje tradicional” y “grupos de aprendizaje reflexivo”. A continuación presentamos las características de cada uno de los mismos:

| APRENDIZAJE TRADICIONAL: | GRUPOS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO: |
|---|--|
| Se indica que los alumnos trabajen y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas que se les asignan no están estructuradas para que logre aprendizajes activos. Los estudiantes consideran que serán evaluados sólo por la entrega de tareas y se limitan a interactuar para saber cómo deben llevar a cabo las tareas. El aprendizaje es solitario y aislado porque no existe ninguna relación entre el discurso del docente y el discurso de los estudiantes. Las relaciones en general son verticales | Existe una interrelación entre los contenidos, la mediación del docente y las actividades que deben realizar los estudiantes. Algunas características encontradas son: <i>el trabajo en el aula depende de todos, los estudiantes se sienten motivados y cada uno trata de realizar su mejor esfuerzo para trabajar y participar de forma activa, hay un ambiente de cordialidad y armonía para cumplir los objetivos en común, la selección de contenidos esenciales posibilitan la adecuación de los procedimientos, se construyen ciertas formas de interrelación personal que se emplean para coordinar sus trabajo y el logro de sus metas de aprendizaje.</i> Por último, el grupo logra una identificación con sus logros y fortalezas que inciden en un mejor desempeño grupal e individual. |

- **La disposición del aula:** El ambiente del aula incide directamente en los aprendizajes y en el aprovechamiento académico de los alumnos. Por ello, la principal dificultad encontrada fue la colocación de las butacas individuales, las normas de la institución que ordenan la colocación de los estudiantes de acuerdo al número de lista, no se permiten actividades fuera del aula de clase, existe la preconcepción de que el conocimiento sólo se da en el aula, la infraestructura es limitada y los recursos son mínimos. Ante esta situación se decidió; no siempre fue posible, no contradecir la normatividad escolar y entonces se organizamos grupos de trabajo dentro del aula de clase. Sin embargo,

podemos decir que la disposición del espacio áulico fue la principal limitación que encontramos para la realización de las actividades planeadas. A pesar del espacio, los estudiantes siempre mostraban buena actitud y disposición para el diálogo, la escucha y reflexión sobre los temas de la asignatura.

- **Los aprendizajes deseables:** Cabe mencionar que desde un Programa dado, los contenidos y procedimientos se encuentran determinados, en este caso, para cada subtema se ha colocado una Bitácora de Aprendizajes, donde se recogen las experiencias que ocurrieron durante y al final del proceso. Una experiencia constante fue la disposición de escucha de los estudiantes y la participación grupal e individual. Sin embargo, no renunciamos al trabajo de forma individual aunque el trabajo grupal es más rico y significativo. Las expectativas de aprendizaje fueron en general positivas, la manifestación de los conocimientos, habilidades y actitudes se plasmaron en las actividades y productos de aprendizaje mostrados en las fotografías antes señaladas. De tal suerte que la presencia de la planificación de las clases, la selección de actividades de aprendizaje, la presencia expresiva y dinámica del docente, modifican las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, las *vías de reflexión* filosófica, implementadas al Programa de Filosofía contribuyen significativamente como una guía racional para solventar la *información* y la *formación*, a saber, la mediación didáctica y la mediación metodológica. La primera incluye al docente que pone en marcha los contenidos y los recursos para asimilarlos, la segunda; el diseño de actividades que ponen en marcha los contenidos y los procedimientos para transitar de contenidos *pasivos* a contenidos *activos*.

Finalmente, el Proceso 1 y los contenidos temáticos propuestos, atendieron el desarrollo de habilidades cognitivas básicas que sirven para poner en marcha el análisis y la comprensión de la información recibida, como se procesa y como se ordena en un producto de aprendizaje. Podemos decir que los estudiantes, durante el proceso, mostraron una actitud positiva, se sintieron motivados y valorados en su desempeño y trabajo.

4.9 Formato de actividades de Aprendizaje: PROCESO 2.

UNIDAD I.

INICIACIÓN A LA FILOSOFÍA.

PROCESO 2.

| PROCESO 2: | Alumnos: | Docente: |
|-------------------------------------|--|---|
| Vía de Reflexión Ontológica. | Formar en la búsqueda de información para contextualizar: filósofos, temas y problemas. Descubrir el problema esencial de este período | El Docente debe solventar la información (Cultura filosófica) y la formación (reflexión filosófica). Además, el docente debe orientar el conocimiento y acompañar el aprendizaje. Ofrecer los medios, |
| 1.3 Los Filósofos de la Naturaleza. | | |
| 1.3.1 Filósofos físicos. | | |
| 1.3.2 Filósofos Mecanicistas. | | |
| 1.3.3 Filósofos Metafísicos. | | |
| 1.3.4 Los Pitagóricos. | | |
| 1.3.5 Los Sofistas. | | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>OSERVACIÓN: Este apartado es esencialmente histórico: Autores, temas, problemas y propuestas de su pensamiento.</p> | <p>filosófico: Postula una concepción del mundo, este es cognoscible a través de sustancias que constituyen el todo, se incluyen a los seres humanos, donde el alma intelectual es una sustancia más.</p> | <p>herramientas y estrategias para la enseñanza significativa.</p> |
| <p>EVALUCIÓN: Para este proceso, la evaluación de los aprendizajes no sólo recogerá la información de los desempeños de los estudiantes, sino que optaremos por una evaluación interpretativa y axiológica. Por tanto, la evaluación se centrará en los procesos y no en los resultados, en otras palabras, una evaluación para mejorar, como una guía para el aprendizaje. El acento, estará entonces en que la evaluación es un medio para motivar el aprendizaje y no la clausura del mismo.</p> | | |



Propósito General de Proceso 2:

Este apartado tiene como propósito la información y la formación de la reflexión filosófica de los contenidos temáticos. Por ello, es preciso partir del filosofar y de la pregunta filosófica, como preámbulo para transitar al contexto histórico de los filósofos, las propuestas teóricas, contextualización de los problemas. De esta manera, los alumnos comprenderán modelos de argumentación filosófica que ensanchen su pensamiento y propicien el diálogo entre ellos, expresen sus ideas y pensamientos de una manera racional y conducente, pensar y hacer filosóficamente. Por ello, se diseñan lecturas y actividades que apunten a la formación ética que fortalezcan las actitudes frente a la investigación y la reflexión filosóficas.

Una vez que el docente ha elegido los contenidos y los objetivos conceptuales, realizó las decisiones previas, es el momento de que les explique a los alumnos qué deben hacer para cumplir con las tareas asignadas y cuál es la mejor manera de realizarlo. La explicación de la tarea debe ser clara y precisa de modo que los alumnos sepan qué se espera que realicen y para que el docente pueda evaluar si se realiza o no se realiza. Finalmente, es conveniente especificar

el resultado de la tarea, para que los alumnos se concentren en los conceptos y la información necesaria durante el proceso de la clase.

Contenidos:

- 1.3 Los Filósofos de la Naturaleza.
- 1.3.1 Filósofos físicos.
- 1.3.2 Filósofos Meticistas.
- 1.3.3 Filósofos Metafísicos.
- 1.3.4 Los Pitagóricos.
- 1.3.5 Los Sofistas.

EL NACIMIENTO DE LA FILOSOFÍA.

La filosofía tiene su propia historia. Es una historia donde encontramos diálogo, conversación, reflexión y encuentro. Es un diálogo de personas, de experiencias, de ideas. Los filósofos, los pensadores; van trazando la historia, van colocando como un constructor pequeños trozos de ideas y pensamientos que se tejen gracias a las preguntas y cuestionamientos sobre problemas y preocupaciones de la propia existencia y del entorno que nos abraza. La historia de la filosofía, es una reflexión prolongada y profunda que nunca se agota en el tiempo, siempre es actual. Cuando repensamos y reflexionamos junto a un filósofo, de cualquier época o etapa de la historia, actualizamos el diálogo y le damos vida a la actitud y actividad filosófica: la pregunta, el asombro, la duda y la reflexión, aquellos motores que hicieron posible el surgimiento de la filosofía y que se renueva cada vez que continuamos preguntando y planteando otras interrogantes.

La historia de la filosofía es también muestra del pensamiento auténtico, de esos hombres y mujeres que buscan la verdad como principio de la historia. Así, la historia de la filosofía ofrece dos ámbitos que marcan definitivamente la comprensión entre lo “histórico” y lo “filosófico”: la enseñanza de la filosofía como “formación de hábitos reflexivos” y la “información de la cultura filosófica”, ambas se complementan porque ensanchan la formación cognitiva de los alumnos y encuentran su equilibrio en la actitud crítica y reflexiva a través del diálogo y de los canales de recepción del profesor y de los alumnos.

La filosofía busca una explicación última, un fundamento (arjé) que explique el surgimiento de todo lo que existe, de toda la realidad. Por ello, la filosofía es “cuestionadora”, no se conforma con cualquier explicación. Mientras que otras ciencias describen y explican fenómenos sin tener como preocupación central el fundamento, el origen y la explicación de la realidad que nos envuelve. La historia de la filosofía es también momento de crisis, donde el pensamiento se ofusca y se paraliza, pero que avanza por la duda y el asombro.

El origen histórico y geográfico de la filosofía: la ciudad griega de Mileto hacia principios del **siglo VI a.C.** Allí vivió Tales de Mileto, el primer filósofo.

ACTIVIDAD 1.

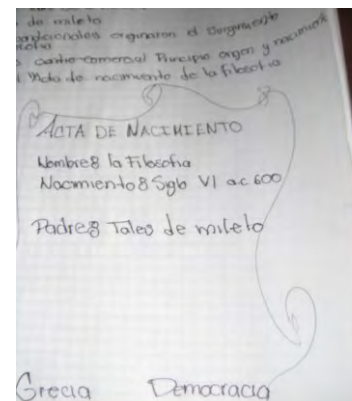
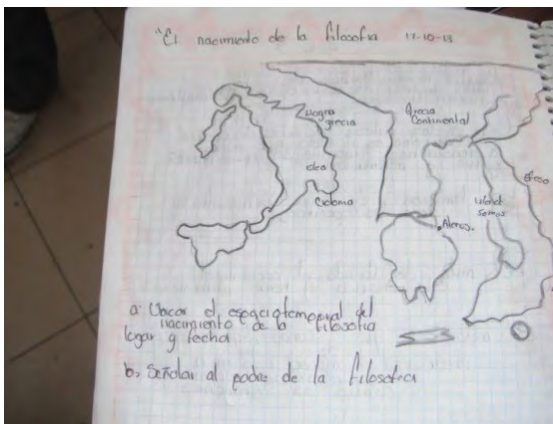
NACIMIENTO DE LA FILOSOFÍA: “El Acta de nacimiento de la Filosofía”.



Secuencia didáctica:

Para este tema, los estudiantes realizan dos actividades e investigación: a). Localizar el lugar del nacimiento de la filosofía, b). Ubicar el espacio-temporal del origen del nacimiento de filosofía y c). Señalar 3 condiciones que originaron el surgimiento de la filosofía. Posteriormente, redactan el “Acta de nacimiento de la Filosofía”, como signo de la herencia de la Cultura occidental. Posteriormente, exponer 3 o 4 estudiantes y finalmente se propicia el diálogo para expresar su pensamiento y puntos de vista.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

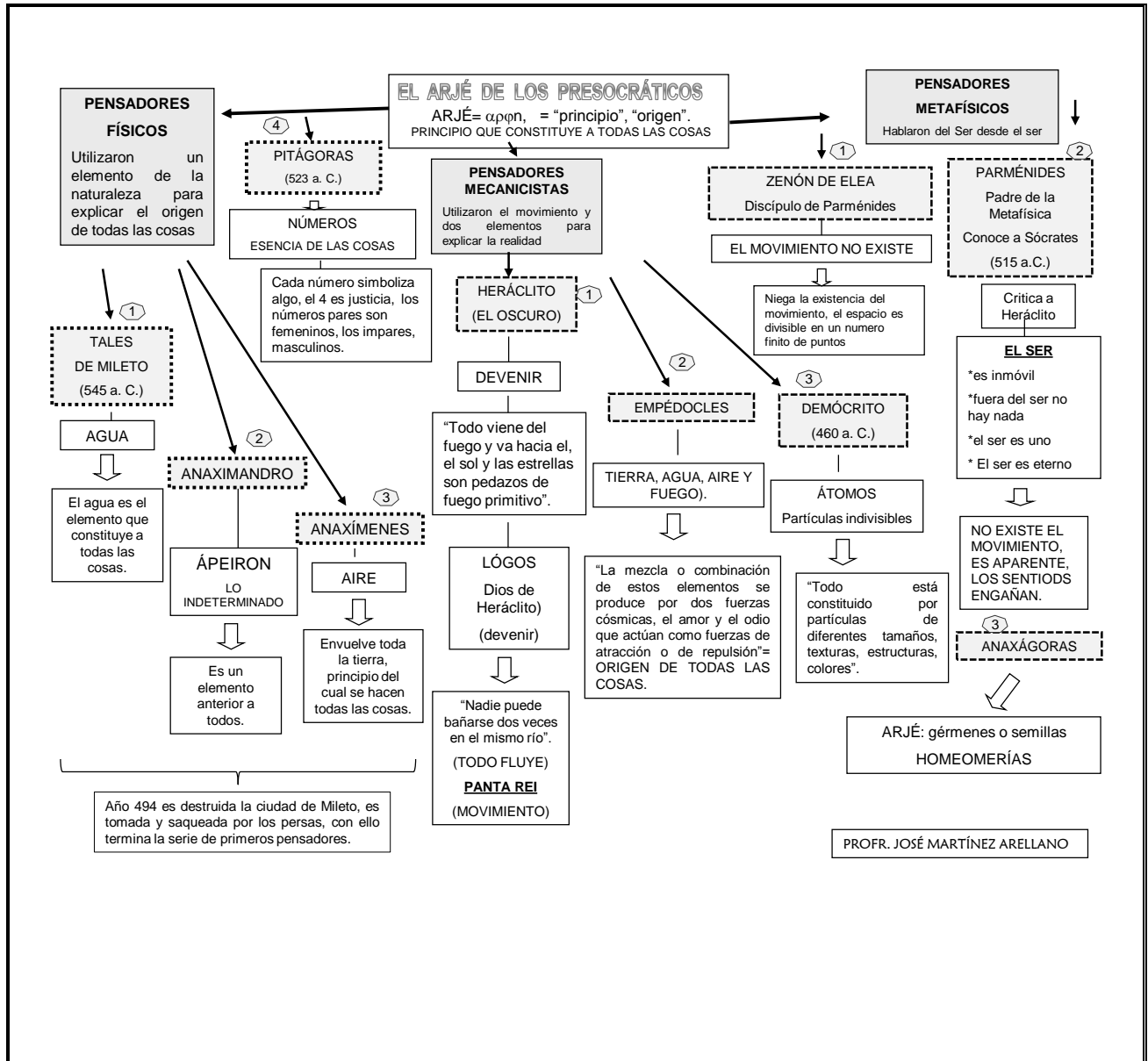


ACTIVIDAD 2.

LOS PRESOCRÁTICOS:

Secuencia didáctica:

Los alumnos obtienen el siguiente mapa conceptual con la finalidad de contextualizar a los filósofos de este período histórico. El docente contextualiza a través de una exposición clara y precisa sobre los problemas planteados. El tema central es el “arjé”, principio material que explica la realidad y cómo se deriva todo cuanto existe. La mediación discursiva debe incluir las opiniones de los estudiantes y las intervenciones del docente con la finalidad de construir un diálogo que los conduzca a la reflexión filosófica.



ACTIVIDAD 3.

LOS PRESOCRÁTICOS: "El Crucigrama del arjé".

Secuencia didáctica:

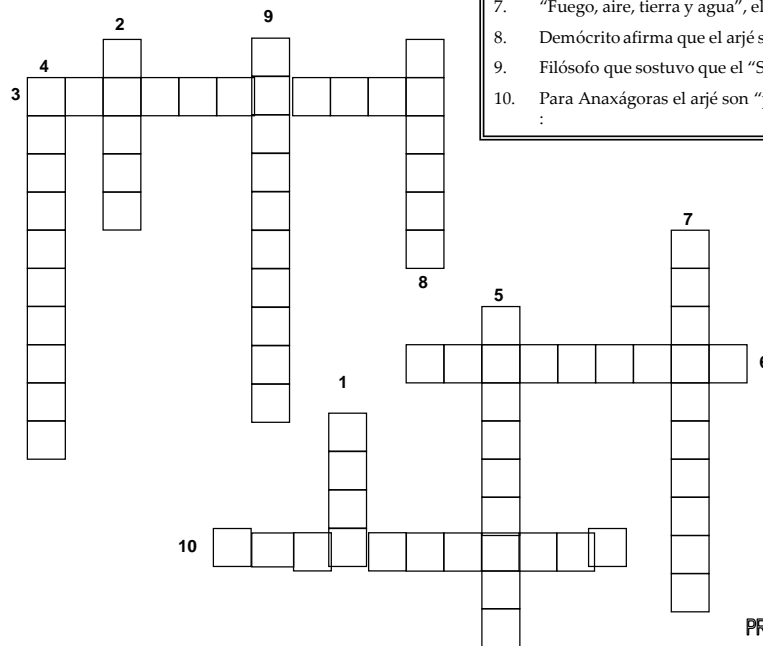
Una vez que los alumnos hayan explorado los principios que cada filósofo Presocrático planteó, a través del siguiente Crucigrama se pretende que realicen las relaciones entre el arjé con el filósofo respectivo. El objetivo de esta actividad es el trabajo en pequeños grupos, donde el docente no debe ofrecer mayor información para que los estudiantes resuelvan en parejas cada una de las cuestiones. En el caso de que en parejas no pueda ser resuelto el problema, entonces deberán dirigirse al compañero más próximo y formar equipos de cuatro para encontrar la respuesta correcta. Finalmente, no deberán apresurarse al escribir e intercambiarán con el grupo lo que realizaron.

PRESOCRÁTICOS CRUCIGRAMA

ENCUENTRA Y ESCRIBE LAS RESPUESTAS CORRECTAS.

NOMBRE: _____

GRUPO: _____



1. Elemento que indica el origen de todas las cosas...
2. Filósofo que tiene como principio el agua.
3. Es el filósofo que postula el ápeiron como arjé.
4. Establece el aire como principio o arjé.
5. Se llamó por primera vez así mismo como filósofo y según él cada número simboliza algo.
6. Afirmó que: "Todo fluye, todo está en constante movimiento".
7. "Fuego, aire, tierra y agua", elementos que propuso...
8. Demócrito afirma que el arjé son:
9. Filósofo que sostuvo que el "Ser" es inmutable.
10. Para Anaxágoras el arjé son "partículas o semillas" llamadas:
:

PROFR. JOSÉ MARTÍNEZ ARELLANO

ACTIVIDAD 3.

LOS PRESOCRÁTICOS: "El arjé de mi vida".

Secuencia didáctica:

Este proceso se cierra con las siguientes preguntas: *¿Cuál es el arjé de tu vida? ¿Cuál es el principio que sostiene tu existencia, tu sentido de la vida?* Esta actividad detona las preocupaciones e intereses de los alumnos. Por ello, el objetivo debe ser que reflexionen sobre algunos aspectos de su vida personal, familiar y académica. A manera de los presocráticos, cada estudiante deberá escribir y después compartir con sus compañeros sobre aquellos principios que sostienen su existencia, su permanencia en este mundo. El docente debe mantenerse en una actitud de escucha y receptivo frente a las opiniones o dudas que los alumnos expresen sobre el objetivo de la actividad.

4.9.2 Resultados del PROCESO 2.

El Proceso 2 tuvo como característica principal asomarse a los comienzos de la filosofía: *nacimiento y primeros filósofos* llamados Presocráticos. Una vez más, las *vías de reflexión* filosófica orientan la selección de los contenidos que han de aprender los estudiantes, y en consecuencia la forma o la manera en cómo se dará la transmisión. Desde aquí estamos hablando propiamente de la mediación didáctica, la preparación de los contenidos, los recursos para asimilarlos y la mediación del docente que pone en marcha la reflexión y la enseñanza de la filosofía. Detallamos a continuación, después de dos Procesos, los aspectos positivos:

1. *Las indicaciones precisas* son fundamentales y la organización de los materiales posibilitaron el logro de los aprendizajes propuestos.
2. *La mediación docente* es otro elemento importante. Sin embargo, para este proceso, la intervención sólo se realizó por petición de los estudiantes. Por tanto, es preciso detectar los momentos cuando el docente debe mantenerse alejado de las actividades para dar espacio al diálogo entre los alumnos, la toma de decisiones y la oportunidad de explorar sus propios caminos y modos de investigación y desarrollo de las actividades.
3. *La preparación del aula* es importante, como lo hemos señalado en los apartados anteriores, para este proceso se modificaron las butacas y la circulación de los estudiantes era libre porque podían comunicarse con otros grupos e intercambiar ideas y dudas.
4. *Los aprendizajes deseables*: Nuevamente se observaron las derivaciones didácticas del arreglo curricular del Programa dado. Las actividades diseñadas tuvieron una buena aceptación de parte de los alumnos porque les parecían sencillos y comprensibles. La experiencia constante en este Proceso fue la interrelación y el intercambio de ideas e información con respecto a los temas vistos en clase.

Por último, el Proceso 2 y los contenidos temáticos propuestos, atendieron al conocimiento de la Cultura filosófica, el primer acercamiento de la Historia de la Filosofía: textos, autores y propuestas de pensamiento. Podemos afirmar que los estudiantes, durante el

proceso, mostraron una actitud positiva, se sintieron motivados y valorados en su desempeño y trabajo.

4.10 Formato de actividades de Aprendizaje: PROCESO 3.

UNIDAD I. INICIACIÓN A LA FILOSOFÍA. PROCESO 3.

| PROCESO 3: | Alumnos: | Docente: |
|--|---|--|
| Vía de reflexión Ontológica. | Deberán familiarizarse con los filósofos, su pensamiento y la forma del discurso filosófico. Al mismo tiempo, se les acompañará para que asuman una postura personal a partir del ejercicio de la reflexión filosófica. | El Docente debe saber que en toda secuencia existen tres momentos: Apertura, Desarrollo y Cierre. Promover en los estudiantes una experiencia reflexiva presente y actual, que se centren en una temática o problema dado. Ayudarles para construir sus propios argumentos |
| 1.4.1 Sócrates y la Mayéutica. 1.4.2 Platón y el Idealismo (La República) 1.4.3 Aristóteles y las causas de la materia (Materia y Forma, Esencia y Existencia, Causa y Efecto, Acto y Potencia, Sustancia y Accidente). | | |
| OSERVACIÓN: Este apartado es esencialmente histórico: Autores, temas, problemas y propuestas de pensamiento. | | |
| EVALUCIÓN: La particularidad de los contenidos que pertenecen a este proceso, están orientados para acercar a los alumnos a los estilos de pensamiento de tres grandes autores de la Historia de la Filosofía. Por tanto, los procesos de evaluación no serán memorísticos o repetición de la información. Es por eso, que la evaluación está orientada a observar y escuchar las posiciones y opiniones de los estudiantes, argumentar sobre una idea que comparten sobre un tema o autor, a expresar sus desacuerdos y comunicar sus puntos de vista. Por tanto, a esto le llamaremos evaluación cualitativa y de actitudes reflexivas frente a la filosofía. | | |



Propósito General del Proceso 3:

Laura Benítez señala que “la cultura filosófica permite acercarse al contexto en que genera una problemática, en torno a la cual se dan distintas propuestas teóricas”, así se conoce la génesis de los problemas y de las diversas opiniones, controversias, argumentos y

contrargumentos atendiendo al contexto teórico donde se originaron. De este modo, la cultura filosófica proporciona el contexto biográfico-filosófico de los pensadores, mientras que la dimensión formativa-ética, incluida en la dimensión histórica, contribuye a la formación personal en el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes. En este sentido, el diálogo con los filósofos debe estar presente en el desarrollo de este apartado. Conocimiento de la cultura filosófica (pensamiento de los filósofos) y el ejercicio de la reflexión filosófica, constituyen la auténtica educación filosófica.

Contenidos:

1.4.1 Sócrates y la Mayéutica.

1.4.2 Platón y el Idealismo (La República).

1.4.3 Aristóteles y las causas de la materia (Materia y Forma, Esencia y Existencia, Causa y Efecto, Acto y Potencia, Sustancia y Accidente).

Secuencia didáctica:

La presente secuencia se denomina *análisis y comentarios de textos*. Dicha actividad es la más recurrente para los alumnos de Bachillerato. Por tal razón, se le denomina la actividad “reina” dada la importancia que se le suele dar y la frecuencia que suele darse en la enseñanza clásica de la filosofía. Sin embargo, en este caso, pretendemos darle un marco didáctico que se desmarque del formato tradicional de los “análisis y comentarios” de textos. Esta orientación refiere el intento de orientación práctica desde el *horizonte hermenéutico* donde el texto le “habla” a los lectores, les realiza preguntas. Esto quiere decir que nuestros lectores, los alumnos, se dirigen al texto para ser interpelados, como si el texto dijera: *busca preguntas, plantea respuestas, realiza preguntas que emergen de tu historia particular, de tus inquietudes, encuentra el sentido de mi mensaje*. En este sentido, consiste en apoderarse del texto, es golpear la puerta por primera vez e introducirse al texto como una experiencia de comunicación diálogo con el autor.

Orientaciones clave para la apertura del horizonte hermenéutico:

1. *No escatimar a los alumnos este primer acercamiento ante un nuevo texto*. La práctica común nos dice que el texto se escatima cuando se utiliza para justificar o deducir la teoría del autor o para aprender de memoria el cuerpo teórico de los autores.
2. *Extraer del texto preguntas, significados, relaciones con el pensamiento propio, analogías con la experiencia personal y con la historia personal*. Este conjunto de ideas y de sentidos deben ser compartidos con los demás compañeros de clase.
3. *Situar el momento de la escritura*. Una vez que se ha encontrado con el texto y haber compartido los sentidos y significados con el resto del grupo, conviene que los estudiantes redacten sus comentarios, puntos de vista que le acerquen al pensamiento del autor. La redacción de un comentario de un texto sería el producto final que muestre la riqueza del proceso. En este

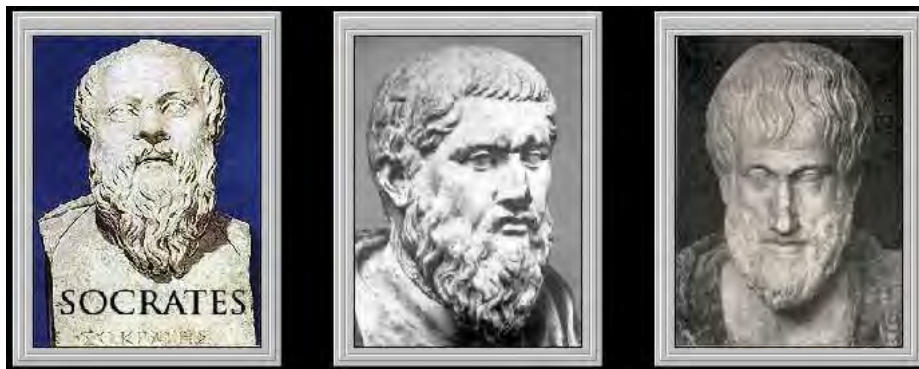
sentido, no existen formulaciones previas, sino que cada uno de los estudiantes se apropia y escriben su encuentro con el texto.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

Los alumnos investigarán sobre su vida biográfica, sin pasar por alto los detalles de su pensamiento, con la finalidad de resaltar las formas argumentativas que cada filósofo utilizó como vehículo para explicar y exponer su reflexión. (Producto de Aprendizaje: Mapa conceptual).

ACTIVIDAD 1.

Biografía de los grandes pensadores de la filosofía griega.



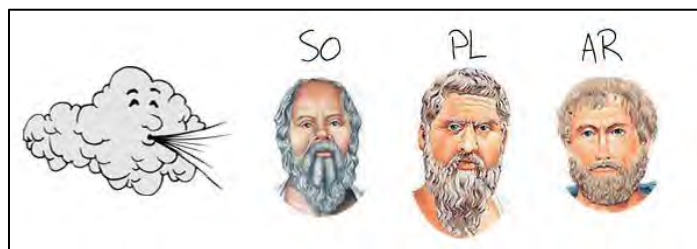
Sócrates

Platón

Aristóteles

ACTIVIDAD 2.

“La radiografía de su Pensamiento”.



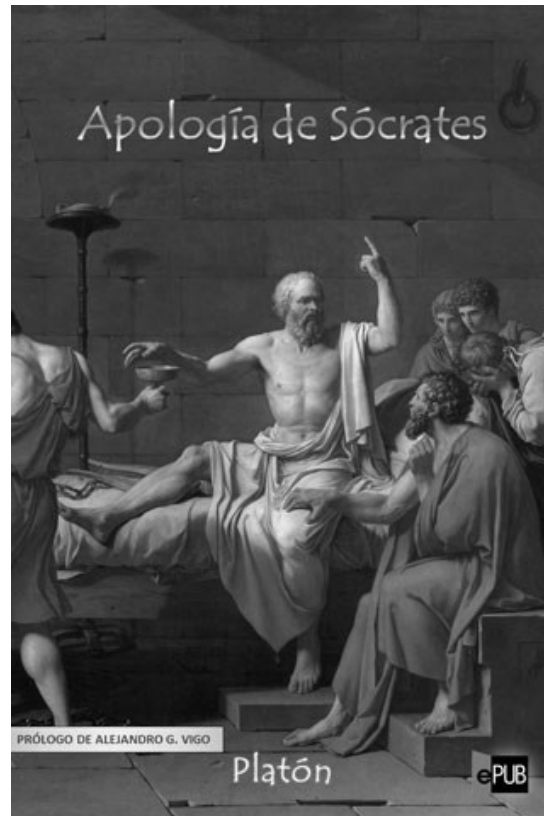
Instrucción:

Los estudiantes acudirán a la biblioteca para investigar y recolectar información sobre los rasgos más importantes de su vida y pensamiento.

ACTIVIDAD 3.

EL TEXTO: “*La Apología de Sócrates*”.

(BIBLIOGRAFÍA: De Azcárate, Patricio. *Obras Completas de Platón*, Madrid, Tomo 1, pág. 49-86).



La lectura del texto de Platón, pretende revelar las acusaciones en contra de Sócrates y las vicisitudes que enfrentamos cuando pensamos por sí mismos o pensamos diferente. El pensamiento autónomo, sincero y auténtico representa ser diferente: ser filósofo. El compromiso con la verdad, no garantiza nuestra seguridad, más bien; nos arriesgamos a perder la amistad de quienes nos rodean. Por ello, en una cuartilla, los estudiantes redactarán los elementos con los que se identificaron, narrando si ellos han vivido una experiencia semejante. El docente mediará entre el texto y el diálogo con los estudiantes.

A continuación, se expondrán los procedimientos que deben seguir los alumnos para realizar la actividad, el modo de trabajar en grupo. Para ello, es necesario que el docente sensibilice a los alumnos para que trabajen juntos y no dejar duda con respecto a la indicación

dada. Un procedimiento que puede explicárseles a los alumnos que tienen la tarea de “leer el texto y contestar las preguntas”, por ejemplo, es el siguiente:

1. Algunos miembros del grupo leen el texto en voz alta mientras los demás lo leen en silencio y escuchan.
2. Se lee la primera pregunta: *¿Qué nos dice el texto o qué preguntas podemos hacerle al texto?*
 - a. Cada alumno ofrece respuestas posibles.
 - b. El alumno encargado de llevar el registro de respuestas se asegura de que se ofrezcan al menos tres respuestas aceptables.
 - c. El grupo decide cuál es la mejor de las respuestas.
 - d. El encargado de verificar la comprensión pide a uno o más miembros del grupo que expliquen por qué la respuesta elegida es la mejor.
3. Después de haber contestado todas las preguntas, el grupo resume su visión global del texto, de lo que éste significa y de la relación que guarda lo que han aprendido con sus anteriores conocimientos sobre el tema.

A veces conviene formular algunas preguntas concretas a los alumnos antes de que empiecen a trabajar en los grupos, para verificar si han comprendido la actividad. Mediante estas preguntas se establece una comunicación de ida y vuelta que le permite al docente constatar que ha asignado correctamente la actividad y que los alumnos están en condiciones de ponerse a trabajar.

Por otro lado, el docente debe asegurarse de que los grupos muestren un resultado visible, que cada miembro realice un producto final de aprendizaje y en grupo realizar un reporte sobre la lectura realizada y hacerlo llegar al docente. Esto contribuye a que los miembros del grupo se concentren en la tarea y se comporten en forma responsable.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

PLATÓN.

ACTIVIDAD 1. Platón: “*La ignorancia y la educación*”.

Secuencia Didáctica:

El docente prepara el texto platónico: “*El mito de la caverna*” (República, VII), mismo que poseen los alumnos en su *Cuaderno de Textos Filosóficos*. El objetivo de la actividad apunta a que los alumnos conozcan, analicen y se apropien de la alegoría platónica para comprender el sentido de la educación y la importancia de acudir a la escuela como una experiencia de transformación personal y superación de la ignorancia.



En este apartado se proponen dos lecturas que pueden contribuir a la formación de los estudiantes y posibilitar la reflexión a partir de los problemas que expone el filósofo de las dualidades. El docente puede resaltar la importancia de la educación y de su asistencia a la escuela. Porque el hecho de acudir a la escuela y estudiar, significa “*salir de la caverna*”. Quienes finalmente logran salir y superar el estado de ignorancia, quienes no se esconden de forma egoísta, sino que se solidarizan con los que aún viven presos y encerrados en sus creencias e ideas que les paralizan ante la vida.

El docente propone la lectura comentada donde se combina la participación activa de los estudiantes y la intervención del docente para proporcionar un ambiente de diálogo y reflexión fraterno. Se recomienda iniciar la sesión en el aula, apagando las luces del salón o vendar los ojos de los estudiantes para simular el interior de una caverna. Posteriormente, cada estudiante hablará de su experiencia en la oscuridad y en condiciones de iluminación, metáfora que contribuye a contrastar la ignorancia y el conocimiento.

ACTIVIDAD 2.

PLATÓN: “EL BANQUETE”.

Secuencia Didáctica:

El docente prepara el Diálogo platónico: “El Banquete”. Se dispone el aula de clase con elementos que simulan el banquete. Algunos alumnos se encargan de darle lectura, mientras que el resto sólo escucha y toma nota sobre aquellos pasajes que más les llama la atención. Al terminar la lectura, se realiza la puesta en común sobre el significado y sentido del amor platónico.

“Pues la sabiduría es una de las cosas más bellas, y el Amor es amor respecto de lo bello, de suerte que es necesario que el Amor sea filósofo y, por ser filósofo, algo intermedio entre el sabio y el ignorante”. (Platón, Banquete, 203 b-204 b).



Este diálogo platónico es un pretexto. Invita a la reflexión del amor a través de la convivencia y del diálogo franco. El docente juega un papel importante, es animador de la comunidad filosófica y quien es también modelo de Amor para sus estudiantes. La lectura se conecta con la convivencia y la participación, al mismo tiempo que se simula que estamos bebiendo (refresco) como la imagen del Banquete que describe y narra Platón. Posteriormente, los estudiantes escriben poesía sobre la vivencia de la convivencia en la clase.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

ARISTÓTELES.

ACTIVIDAD 1.

“LA AMISTAD”.

“Los amigos se necesitan en la prosperidad y en el infortunio, puesto que el desgraciado necesita bienhechores, y el afortunado personas a quienes hacer bien. Es absurdo hacer al hombre dichoso solitario, porque nadie querría poseer todas las cosas a condición de estar sólo. Por tanto, el hombre feliz necesita amigos”. (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, IX, 1170 a 13-17).

Secuencia Didáctica:

Para este tema se eligen algunos pasajes de los apartados VIII-IX de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. Los estudiantes poseen este escrito, construido por el docente y que se encuentra en su Cuaderno de Textos Filosóficos. La lectura se realiza en grupos, existe un lector y uno más va tomando nota de las características de cada uno de los tipos de amor que plantea el autor. Finalmente, cada grupo expresa al grupo sus puntos de vista.

Particularmente a los adolescentes les anima que el docente atienda las cuestiones del amor y la amistad desde el punto de vista de la filosofía y esta oportunidad, el docente debe aprovechar al máximo para generar hábitos reflexivos.

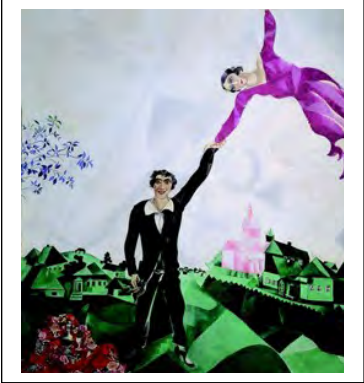


A continuación se presenta el texto impreso:

LA CONCEPCIÓN ARISTOTÉLICA DE LA AMISTAD

Profr. José Martínez Arellano.

Materia: Filosofía.



Ética a Nicómaco.
LIBROS VIII Y IX

Es bien conocida la importancia que Aristóteles concede a la amistad en el marco de sus reflexiones éticas. Baste recordar que la *Ética a Nicómaco*, la más representativa de las obras éticas de Aristóteles, contiene dos libros completos, los libros VIII y IX, dedicados a la amistad. Esto quiere decir que al tema de la amistad se le concede un espacio mucho más amplio que a otros temas éticos fundamentales, como son, por ejemplo, la indagación acerca de la felicidad, o el tema del placer, o el problema de la incontinencia, o las cuestiones relativas a la justicia.



“Sobre la amistad”.

Cuántas veces decimos: “Yo tengo muchos amigos”, “Esta chica o este compañero es mi amigo”, “tengo muchos amigos”, “todos son mis amigos”, “soy muy amigüero”.

Aristóteles define la amistad con las siguientes palabras: “¿Qué es un amigo? son dos cuerpos con una sola alma”. Para Aristóteles hay tres tipos de amistad, Amistad de Utilidad, de Placer y de Virtud.

La primera clase de amistad, --la de **utilidad**-- está basada en nuestra propia necesidad e interés. Son relaciones útiles de las cuales se obtiene algún beneficio. Esta amistad no es un bien supremo, auténtico, valioso, más bien, funciona mientras el vínculo que las sostiene se mantenga intacto. Sin embargo, aquello que mantiene esta unión es tan débil que basta con que una de las partes deje de sentir el interés por el “otro” para que rompa y termine la amistad. “Si eres mi amigo, préstame dinero”, “Vota por mí”, “Si me amas, demuéstrelame”.

El segundo tipo, la amistad por **placer**, Aristóteles la llama amistad deleitable, está basada en la cantidad de goce y alegría que se recibe de ella, es decir, los amigos y amigas que únicamente se reúnen para pasarla bien, compartir fiestas y actividades recreativas. Se disfruta uno al otro, no se cobran, se disfrutan por falta de amistad suprema, auténtica.

Por último, el tercer tipo, es aquella que Aristóteles le daba verdadera connotación, es decir, la amistad **honest**a: El bien del otro (virtud). Buscar el bien de la otra persona. Personas que comparten en las buenas y en las malas, que se quieren y están unidas por un vínculo fuerte de lealtad, honestidad y desinterés. Esta amistad de virtud, al decir del eminente pensador, es realmente difícil de hallar en la vida y por ello también sentenciaba: ¡Oh, amigos míos, no hay ningún amigo!

Aristóteles dice: “Sin amigos nadie querría vivir, aunque tuviera todos los otros bienes; incluso los que poseen riquezas, parece que necesitan sobre todo amigos; porque ¿de qué sirve esta abundancia de bienes sin la oportunidad de hacer el bien, que es la más ejercitada y la más laudable hacia los amigos? ¿O cómo podrían esos bienes ser guardados y preservados sin amigos? Pues cuanto mayores son, tanto más inseguros. En la pobreza y en las demás desgracias, consideramos a los amigos como el único refugio (...).

4.10.1 Evidencias de Aprendizaje del PROCESO 3.

Resultados:

Las tareas en general han sido satisfactorias. Una vez más se pudo observar que las decisiones iniciales son indispensables para el logro de los objetivos de aprendizaje. El tema de los Presocráticos fue el primer acercamiento al conocimiento de la Historia de la Filosofía. En este sentido, los estudiantes conocieron rasgos del pensamiento de las máximas personalidades de la filosofía occidental: Sócrates, Platón y Aristóteles. Los textos que se eligieron para este tema resultaron atractivos para los estudiantes. Durante el desarrollo de este Proceso, prevalecieron la Cultura filosófica y la generación de hábitos reflexivos.

4.10.2 Resultados del PROCESO 3.

Los resultados del proceso 3 son satisfactorios. La enseñanza de la filosofía no se ciñe a un aprendizaje de conceptos y nombre de autores. Para este caso, la lectura de Textos ha sido detonadora para propiciar el diálogo y la convivencia mutua en el aula de clase.

Por ello, recurrimos a que las *vías de reflexión* filosófica han funcionado para determinar los contenidos que han de aprender los estudiantes, y en consecuencia la forma en cómo la transmisión de los propios contenidos emprende el camino de la reflexión filosófica porque el filósofo es el pensador en voz alta. Pensar en voz alta es dialogar, pero no solo con uno mismo, sino simultáneamente establecer un diálogo con la tradición; esto es en cierta manera hacer historia de la Filosofía.

En la clase de filosofía lo que debería suceder es un recrear de los problemas en el cual se presentarían dos vías, por un lado la personal en la cual cada uno se pregunta y se responde de forma personal; y la otra que tiende a las respuestas de los filósofos.

4.11 LA EVALUACIÓN GLOBAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: Las “*vías de reflexión*” filosófica.

Contenidos-Procedimientos–Aprendizajes.

Creemos que estas generalidades en cuanto a la evaluación de la propuesta permiten ver el proceso desde su generalidad: *Contenidos, Procedimientos y Aprendizajes*. Dicho proceso nace y tiene su sentido en la metodología de Laura Benítez: las *vías de reflexión* filosófica, quien inspira

este trabajo para poner en marcha la Cultura filosófica y la formación de hábitos reflexivos en los estudiantes de la Escuela Preparatoria Oficial No. 16, Turno Vespertino, Bachillerato del Estado de México, ubicado en el Municipio de Chimalhuacán, donde los adolescentes viven la pobreza y la fragilidad humana que se palpan a flor de piel todos días en la clase de filosofía.

En este sentido, las condiciones del contexto donde se enseña y las exigencias del Programa de Estudios de filosofía y los efectos que ello puede tener en las posibilidades de una didáctica que incluya la comprensión y aplicación de las *vías de reflexión* filosófica, no como una receta, sino como condiciones de posibilidad para ensanchar el pensamiento de los estudiantes, como una herramienta racional, donde el docente identifique vías, los caminos y las formas de mediación entre la enseñanza y el aprendizaje, entre las formas de transmisión de los contenidos y la formación de hábitos reflexivos, pensamientos espontáneos y coherentes, capacidad de escucha, diálogo y escritura.

Las *vías de reflexión* filosófica, como lo hemos mostrado, afrontó un Programa de Estudios de Filosofía abigarrado, ausente de rutas didácticas, sin recursos para el desarrollo de habilidades reflexivas y la omisión de las relaciones entre contenidos, procedimientos y aprendizajes. Por ello, nos dimos a la tarea de emprender una reestructuración de los contenidos dados en la Primera Unidad del Programa de Estudios, asumiendo el compromiso de estructurar los contenidos esenciales, los procedimientos y los aprendizajes, considerando dos aspectos esenciales: la *mediación didáctica* y la *mediación metodológica*. La primera se encargó de poner en marcha aquellos contenidos esenciales que los estudiantes deberían afrontar, así como los recursos y la mediación docente como vehículo para servir y disponer dichos recursos, el segundo aspecto se ocupó de unir los contenidos con los procedimientos, es decir, el tránsito de contenidos pasivos a contenidos activos. Todo lo anterior nos hace afirmar que la propuesta aquí mostrada, subyace en su interior la presencia de *procesos*, de encadenamientos, intuiciones, de faces, etapas, conjunto de actuaciones que nos indican que la enseñanza no se da en el vacío porque cruzan las decisiones y mediaciones del docente para formar la autonomía y la promoción de la racionalidad en la experiencia del filosofar. De ahí que no podemos enseñar filosofía, pero sí podemos enseñar a filosofar.

Planear un curso es hacer patente las intenciones, evaluar es valorar la medida y la forma de realización de esas intenciones. De este modo, existe una estrecha relación entre el diseño de la Planeación y las formas de la evaluación. Sin embargo, si sólo atendemos al cumplimiento de ciertos objetivos, sin incluir el proceso, entonces tendremos como resultado de tal evaluación, meros datos cuantitativos externos, donde el docente y los participantes del procesos, son ajenos porque dichos objetivos son presupuestos fijos. En estas condiciones, la evaluación se entiende como control.

Creemos, sin embargo, que si se pone el acento en el proceso, la evaluación será auténtica y se inclinará por los rasgos más cualitativos (*objetividades-subjetividades*). En esta evaluación están incluidos los actores del proceso. En ella impera la diversidad y la pluralidad, a saber, *autoevaluativa* porque fija la mirada y se valoran la relación entre los participantes, el proceso en su conjunto, es decir, contenidos aprendidos, la convivencia en el aula de clase, las emociones, las interrelaciones, las existencias en perspectiva y todo lo que se construyó no tiene alcances objetivos, porque son particulares sin fines preestablecidos.

Si bien es cierto que la segunda concepción de evaluación puede levantar sospechas pedagógicas por aparentar ser una experiencia improvisada o ligera, podemos decir con toda seguridad que no es así. No lo es porque si al Planear un curso, están de por medio las intenciones, entonces somos conscientes del punto de partida y de llegada. La intención marca claramente las fronteras de la racionalidad (*sé que hago y a dónde puedo llegar*) y de los deseos (*sé que se puede realizar y que no*). Poner los objetivos como eje de la evaluación y planeación significa tomar el camino más económico porque no se invierte tiempo, dinero ni esfuerzo, es ceder las intenciones a lo cómodo, eficaz e inmediato. Planear y evaluar la calidad del proceso no es llegar al punto de llegada, es detenerse en cada paisaje, en cada puerto, en cada vida, el pretexto para realizar el viaje.

Esta perspectiva de evaluación donde se acentúa el proceso más que los objetivos, coloca al docente como un detonador de experiencia educativas, más que un transmisor de contenidos de aprendizaje. Porque el docente no evalúa los resultados, el punto de llegada, sino la calidad del

proceso y la transformación del pensamiento de los alumnos mediante la comprensión y fusión de horizontes.

En este ámbito de la evaluación de la propuesta didáctica de las *vías de reflexión* filosófica, el docente asume una actitud receptiva, reflexiva, flexible, y sensible porque participa de forma activa en la transformación de los cambios de referencia de los alumnos y también de los propios. El docente comprensivo y humano, transita las aguas de la adolescencia de sus alumnos, los acompaña durante el viaje, comparte con sus alumnos el descubrimiento de nuevos rincones del saber y de la existencia, el auténtico acompañante comparte el tiempo, la experiencia investigadora y la alegría del descubrimiento con los viajeros a su cargo. Por eso, el docente tiene que librar todos los días la batalla contra el academicismo y el secuestro de las tribus académicas, cuando esto ocurre, la enseñanza se vuelve un texto pesado, un folleto confuso y una guía de viaje incomprensible. Los textos no siempre acompañan durante el viaje, en ocasiones aguardan o se dejan a un lado y nuevamente son recuperados más tarde, con nuevos significados, entre sus páginas vistos con ojos nuevos, para continuar el viaje.

La racionalidad tecnológica de los sistemas de evaluación se aleja cada vez más de la evaluación holística y de procesos. La evaluación por competencias presume poseer la totalidad de los procesos, pero sigue siendo una caja negra, no sabemos ni conocemos la trayectoria de los procesos de aprendizaje, sólo discriminamos si es regular, bueno o excelente sin atender el espíritu y la humanidad de los participantes. La evaluación ideal sería una evaluación que equilibre los dos extremos, procesos y objetivos, la calidad de unos y la eficacia del cumplimiento de los segundos. Consideramos que si es posible. La experiencia docente nos reporta que más allá de los modelos y de las intenciones está la realidad del aula de clase, los contextos y las inercias, vinculadas a la experiencia y formación docente, a las condiciones de posibilidad que radican en los contextos institucionales, como podrían ser los sistemas oficiales per se de evaluación, más aún, las condiciones reales y físicas de los espacios educativos, como el tamaño de las aulas o el número de alumnos por clase.

De esta forma, los docentes no debemos de abandonar la esperanza de pensar todos los días sobre qué tipo de educación queremos impulsar en el salón de clases, como un ideal regulativo, como condición de posibilidad que nos aproxime aunque siempre veamos que está

aún lejos o inalcanzable. Estas formulaciones nos llevan a pensar en la distinción aristotélica entre *phronesis* y *tecné*, siguiendo a dicha distinción, la propuesta o la mirada que se acerca más es la de “deliberación práctica” o *phronesis*, que la de “racionalidad técnica” o *techne*. La segunda tiene que ver con fabricar instrumentos, productos finales, mientras que la primera, la deliberación práctica, nos pone en perspectiva para adecuar nuestro pensamiento dirigido a hacer bien algo. Estas dos categorías o modelos de racionalidad se encuentran presentes en los modelos de evaluación por “objetivos” y de “procesos”. Por tanto la evaluación no es una “tecnología”, sino una práctica netamente humana, donde se mezclan la objetividad y la subjetividad, con lo que concluimos que no existen forma o modelos de evaluación totalmente transparentes y puros, que muestren o midan los procesos.

Es así que, una evaluación de procesos justifica una didáctica de “comprensión”, porque comprender es construir conocimientos desde el contexto de los estudiantes y el resultado de la comprensión, descansa en la calidad de los procesos que se hayan ejecutado. Consideramos que una Planeación con objetivos fijos, predeterminados y estáticos, excluyen el corazón del proceso, a saber, los alumnos, los más perjudicados, en particular los reprobados. La evaluación nunca termina en términos cualitativos, siempre deja vías sin recorrer, incompletas y estos espacios siempre el docente los debe aprovechar para llenarlos con su creatividad e imaginación. La conclusión de un curso no tiene que tener el final tradicional: “vivieron felices para siempre”, un final único, cerrado, insuperable. No todos los alumnos terminan el curso de la misma forma, quizá algunos se quedaron durante el viaje, pero si tenemos que apostar a que para todos, el curso haya sido una experiencia viva, siempre con la posibilidad de recuperarlo. Cada docente debe escribir el final de un curso, que todos hayan disfrutado del viaje. La tarea del docente será siempre mantener la disposición y la actitud de que esto siempre suceda en el salón de clases.

Para terminar, presentaremos la experiencia vivida y observada durante la aplicación de la propuesta didáctica. Desarrollaremos tres apartados: el primero, sobre la valoración de las clases planeadas, referidas a las actividades de los Temas de la Primera Unidad del Programa de Estudios de Filosofía, el segundo, sobre los procesos destacados: las mediaciones, los procesos formativos, las *vías de reflexión* filosófica y los resultados obtenidos; y la tercera, sobre las bondades de las *vías de reflexión* como guías para la enseñanza de la filosofía.

La planeación de la clase debe ser un hábito en la actividad escolar de los docentes, por ello, en esta propuesta se concibe como la actuación docente que responde a las necesidades de sus estudiantes. Por esta razón, fue preciso atender el discurso adolescente y el discurso docente, ambos como una unidad básica, funcionaron como ejes rectores para el diseño de las actividades, los materiales de apoyo, los textos y las formas de organización dentro del aula de clase.

También podemos decir que la planeación orientó para empatar los alcances cognitivos de los estudiantes y los aprendizajes esperados. Sin embargo, como lo advierte Laura Benítez, no existen “recetas”, sino que estamos inmersos por las intuiciones que los docentes debemos concretar antes y al momento de la práctica. La experiencia de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía a través de la planeación, permitió prevalecer en la reflexión continua de la práctica, aquello que sirvió y lo que no funcionó como se pensó. Por ello, las *vías de reflexión* filosófica ponen en perspectiva al docente de filosofía, es orientado, aconsejado para que no se ahogue en un solo camino o en la obsesión de un solo método de enseñanza. En este caso, le dieron pertinencia al Programa de Filosofía, se pusieron en marcha los contenidos para ser enseñados por el docente. La planeación didáctica funciona como un equipaje al que le ponemos los instrumentos y recursos necesarios para un viaje exitoso.

Por otro lado, advertimos en este trabajo que las *vías de reflexión* filosófica funcionaron como una guía racional para la reestructuración de los contenidos de la Unidad Uno del Programa de Filosofía. Es decir, ubicamos los caminos y las rutas sucedáneas, pero también era preciso pensar en los medios para circular a través de los caminos encontrados. Por ello, fue preciso articular y enganchar a las *vías de reflexión* filosófica aquellas mediaciones que permitieran llegar a los objetivos planeados. Esto ha consistido en las mediaciones: **didáctica** (*¿qué se enseña?*), **metodológica** (*¿cómo se enseña?*), **discursiva** (*lo que piensa y dice el alumno y el docente*) y **curricular** (*Programa de estudios*) que le dieron cuerpo y pertinencia al Programa de Estudios para la elección de contenidos esenciales a enseñar, construcción de estrategias y recursos para el desarrollo de habilidades reflexivas y la actuación del docente como trasmisor y formador, sino lanzarse a transitar por nuevos caminos y rutas didácticas en la experiencia de la enseñanza de la filosofía.

Las *vías de reflexión* suscitaron una didáctica bondadosa durante el desarrollo de la presente propuesta. Una didáctica de la enseñanza de la filosofía que invita al docente de filosofía a no sentirse razonablemente satisfecho y cómodo con las formas de enseñanza, de modificar la tradicional manera de entender la enseñanza de la filosofía, con sus programas, explicaciones magistrales, y exámenes, o bien, un nuevo tipo de proyecto, basado en la participación activa de los estudiantes en procesos de aprendizaje autónomo, que contenga como base sus referencias y pensamientos propios. Por otro lado, la metodología de Laura Benítez nos ha colocado en punto ampliamente discutido: “*filosofía o filosofar*”, decimos con toda seguridad que amas van de la mano y puede compartir el salón de clases como ha quedado de manifiesto en las Actividades de Aprendizaje y los resultados que se destacaron al final de cada proceso de la propuesta didáctica y metodológica. Formulada la bondad y pertinencia de la metodología de las *vías de reflexión*, nos proponemos a dar nombre a ese conjunto cualidades que se manifestaron en el aula de clase y que mostraron un estilo didáctico:

1. El papel del docente tiene los siguientes elementos esenciales, los más importantes son:

- *Procura estar en una situación de empatía y comprensión de los estudiantes de modo que éstos sientan que está de su lado y no enfrente a ellos.*
- *La comunicación y la interrelación se dan de forma horizontal. Se atiende lo que piensa y dice del alumno sobre la clase.*
- *No adoctrina.*
- *No admite opiniones porque sí. Pide y enseña a los estudiantes a que pidan razones a quien hace afirmaciones. Por tanto, las afirmaciones han de poder apoyarse en razones, evidencias, ejemplos, etc. y se rechazan por los mismos métodos.*
- *Intenta enseñar desde una posición afectiva aún en circunstancias de disidencia.*
- *El docente es imagen y ejemplo con sus palabras y coherencia de vida, conducente del pensamiento propiamente filosófico.*

El papel del docente en la aplicación del Programa es mantener las normas básicas de un diálogo filosófico abierto y de aprendizaje comunitario: *respetar el turno de palabras, hacer posible que sean respetadas las opiniones de todos*, en fin, mantener las condiciones de posibilidad del diálogo para el logro de los aprendizajes deseados. Por otra parte ni enseña ni adoctrina sino que mediante preguntas invita a los alumnos a que descubran por sí mismos las respuestas a las preguntas que cada uno formula durante el desarrollo de las clases. Es un mediador o facilitador que se implica pero no impone sus puntos de vista.

2. Las *vías de reflexión* filosófica se dirige esencialmente a la *información/formación* intelectual y moral de los estudiantes:

- *Los estudiantes se acercan al conocimiento de autores y temas que aparecen en el flujo histórico de la filosofía (investigan, leen, escriben, dialogan, discuten).*
- *La formación de hábitos reflexivos se generan a través de los estilos de pensamiento que muestran los autores, donde los estudiantes se involucran en las ideas que cada autor muestra y que se articulan a la vida cotidiana de los estudiantes.*
- *Tienen cabida la información y la formación de habilidades de pensamiento y la capacidad reflexiva de los estudiantes se ensancha.*
- *No admite informar para superar exámenes.*
- *La formación en la reflexión desde los estilos de pensamiento de los autores, permite que al mismo tiempo los estudiantes asuman actitudes éticas, una postura propia y la capacidad de autonomía y autocontrol.*

3. Las *vías de reflexión* filosófica unifica contenidos y procedimientos porque:

- *Plantea nuevas formas de planeación y el diseño de formatos pertinentes para el desarrollo de habilidades reflexivas en el aula de clase.*
- *Elabora material o formatos de actividades que muestren la posición didáctica y filosófica del docente y de los alumnos.*
- *Posibilita pensar en las relaciones de los temas dados con la vida cotidiana de los estudiantes o con la realidad cotidiana.*
- *No se pone en papel aquello que ya se sabía de un tema o autor, sino que pone en juego la creatividad y la planeación de las clases.*
- *Desalienta el saber que obstruye el práctica docente cuando no atiende las capacidades cognitivas de los estudiantes.*
- *Los contenidos filosóficos son marcos de referencia que mueven la experiencia del docente y mediante esa experiencia movilizar aquellas experiencias propias de los estudiantes.*

Por último, debemos admitir que las bondades de las *vías de reflexión* filosófica son extraordinarias y cargadas de experiencias netamente humanas. Sin embargo, no podemos escapar de la vertiginosa exigencia burocrática y administrativa que pesa sobre las Instituciones educativas y sobre los docentes. La tarea del docente es facilitar el camino, iluminar la senda que se emprende con los alumnos, no es un asunto de “quedar bien” con los alumnos, con la escuela o con el Programa de Estudios, sino de ayudarles a recorrer el camino del saber y, que en ese recorrido se transforme su pensamiento, porque en una clase de filosofía donde prevalece el diálogo cotidiano y el encuentro de experiencias, donde el docente es consciente de sus alcances y también de sus límites.

Conclusiones.

Existe una realidad que aún no hemos aceptado a cabalidad, el hecho de que la filosofía vive una enfermedad crónica, una suerte de enfermedad ontológica que negamos constantemente, ya sea por confort o por no alterar el orden establecido. Al mismo tiempo, la sintomatología de la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato, en el contexto actual, nos coloca en la disyuntiva de reconocer o resignarse frente a la escena de la escisión del sujeto y del objeto de conocimiento, la fragmentación de los contenidos filosóficos y la persistencia de una enseñanza de la filosofía magistral, academicista, monologa y solitaria. Como vimos en Capítulo I, actualmente los cambios económicos, las transformaciones culturales, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación demandan cambios actuales en los aprendizajes y competencias de los estudiantes.

La presente investigación filosófica sobre la enseñanza de la filosofía, alberga la problemática y el debate entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar. Este dilema me hace plantear algunas reflexiones sobre su práctica en el aula de clase. Es por todos sabido que encontramos dificultades a la hora de transformar las costumbres docentes sobre la práctica en el aula de clase. Las frustraciones y el desánimo resultan básicamente cuando uno decide tomar una actitud indiferente ante las prácticas educativas. Al parecer lo que origina tal estado es la distancia que existe entre las propuestas teóricas y la acción cotidiana que realizamos en clases. Y así ni enseñamos filosofía ni enseñamos a filosofar a los estudiantes en su contexto. El origen de estas circunstancias suele estar en la distancia que puede existir entre la propuesta teórica y la acción concreta que realizamos de forma cotidiana en el salón de clases.

De este modo, en el Capítulo II pudimos observar la presencia de teorías pedagógicas que hacen patente la relación entre teoría y práctica. Pero también podemos reconocer la distancia que existe entre teoría y práctica. Por último, el estudio de la formulación de una determinada teoría pedagógica puede provocar la modificación de la práctica docente.

Pues bien, este trabajo emprendió también una ruta que permite la formulación y desarrollo de una determinada teoría o modelo filosófico que pueda provocar la modificación de la práctica docente en la enseñanza de la filosofía. Al mismo tiempo se aplicó la teoría de manera

práctica puede modificar o realizar ajustes a la misma. En este sentido las *vías de reflexión* filosófica como guía racional para la enseñanza de la Historia de la filosofía, pretenden ofrecer un fundamento a las decisiones que debe tomar el docente para lograr unificar la teoría y la práctica. Cabe aclarar que, no podemos esperar que esta orientación teórica resuelva todos los problemas, pero sí que nos inspire renovados entusiasmos en la acción docente hasta unificar los presupuestos didáctico-filosóficos con nuestras acciones en el aula de clase.

Por otro lado, la realidad del aula de clase nos sacude y nos rebasa y terminamos por abandonar la ruta que pretendíamos seguir. Ante tales circunstancias surgen dos alternativas para reducir la distancia entre teoría y práctica, ya que la primera consiste en dar por imposible e inútil la aplicación práctica de las orientaciones teóricas y continuar haciendo lo mismo de siempre y a veces justificada la idea de que la didáctica y la pedagogía de poco sirven para dar respuesta concreta a los problemas que aparecen en el salón de clases y en la misma enseñanza.

Las *vías de reflexión* filosófica y las mediaciones docentes sirven como guía y criterio de acción para crear, re-crear y reflexionar una y otra vez sobre nuestra práctica filosófica. La propuesta inspirada en la metodología de la Dra. Laura Benítez, ofrece los recursos para disipar la angustia docente y reducir la distancia entre teoría y práctica filosófica en el aula de clase, la dupla *vías de reflexión* y mediaciones docentes ofrecen un cúmulo de posibilidades para tomar decisiones más empatadas entre la información y la formación, las formas de transmisión de los contenidos y los procedimientos que hacen posibles la formación de estudiantes reflexivos, intuitivos e imaginativos.

La propuesta de las *vías de reflexión filosófica* al ponerlas en marcha para la enseñanza de la Historia de la filosofía no busca la reducción o eliminación total de la inevitable distancia entre teoría y práctica, sino que recorre esa Historia de forma más accesible y formativa posible. Además, considero que es una terapéutica pertinente porque disminuye la autoexigencia, la seducción y represión que provoca una teoría y el pretender aplicarla a la difícil y compleja realidad del aula, la cual es siempre plural, diversa y en constante flujo. Así como ninguna teoría puede resolverlo todo, pues ninguna teoría es magnífica, así tampoco nuestras pretensiones y objetivos previos son siempre las causas de los mejores efectos pedagógicos posibles.

Así la relación entre el docente de filosofía y el acto de enseñar no es una relación de “*causalidad eficiente*”, mecanicista; no se da el caso de que el docente actúe y mecánicamente se produzcan determinados efectos filosóficos. La enseñanza y el aprendizaje no es un acto de omnipotencia o de magia que realiza el docente, sino que la función del docente es la de ser “educador de potencialidades”, como educador más que facilitador, como un sujeto en condición de posibilidad para nuevos hechos y procesos en situaciones didácticas pensadas y planeadas para la mejora de la enseñanza de la filosofía. Por ello, en el Capítulo III me refiero al contexto donde se enseña para mostrar que la realidad de nuestros estudiantes nos interpela de diferentes maneras y que ponen desafíos los cuales tienen un sentido doble, por un lado, constituyen desafíos que favorecen potencialmente un avance en el proceso de formación de los estudiantes. Pero al mismo tiempo, pueden constituirse como obstáculos poderosos para la enseñanza de la filosofía.

Desde esta perspectiva afirmo que las *vías de reflexión* filosófica y las mediaciones docentes se traducen como una *didáctica filosófica de lo imprevisto*, donde la naturaleza de la filosofía puede ser sumamente provechosa; no en la conformidad de asumir lo que ocurra, sino de estar alerta, como receptivos y como dialogantes, ser creativos para reconocerlo y la capacidad para saber aprovecharlo.

Además las *vías de reflexión filosófica* reconocen que no existen modelos didácticos puros o totalmente eficaces, sino que es preciso pensar que una *reforma intelectual y moral* como supuesto indispensable para la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato. Dicho supuesto debe enfrentar las contradicciones que los docentes padecemos en el proceso gradual y dinámico de renovación y transformación de nuestras prácticas filosóficas. Es posible proponerse estrategias que alimenten este proceso, fortalecen el ánimo y amortiguan el flujo de la cotidianidad, a saber: la redacción de la narrativa entre mi subjetividad docente y el currículum filosófico, el diseño y poner a prueba formatos de actividades de aprendizaje que susciten la imaginación y la creatividad del docente de filosofía, la redacción de un diario de clase que describa los formatos de clase, los resultados y los inconvenientes para ajustarlos o modificarlos. El diario de clase funciona como autoanálisis y autoconciencia para desahogarnos y alentarnos nuevamente. Por tal razón, en el Capítulo IV pretendí exponer una propuesta didáctica, aunque debo reconocer que sólo logré cabalmente orientaciones y recomendaciones didácticas desde las *vías de reflexión* filosófica, espero haber comprendido su esencia, de cualquier modo, pero quienes se acerquen a

dicha propuesta logren al menos la inferencia de los procesos de su aplicación para la enseñanza de la filosofía. De cualquier modo valió la pena regresar y volver a recorrer el camino del filosofar desde el aula de clase.

Bibliografía.

- Abbagnano, Nicola (1996). *Diccionario de Filosofía*, México, FCM.
- Aguilar, J. (1982). “El enfoque cognoscitivo contemporáneo: alcances y perspectivas”, en *Enseñanza e investigación en Psicología*, 8(2), 171-187, julio-diciembre.
- Alonso Martínez, Eugenio (1981) *Chimalhuacán: apuntes históricos*, México, Enciclopédica Biblioteca del Estado de México.
- Alves, C.P. (1995). *Quem sou eu? O processo de identidade de uma joven adolescente*. Sao Paulo: Cabral Editora Universitaria.
- Arancibia, Córdova A. (2012). “El empleo, el ingreso y el actual gobierno”, en *Revista Mensual Momento Económico*, Universidad Nacional Autónoma de México, números 15, 16, 17 y 18, pp. 9-12, México. Versión electrónica: http://www.iiiec.unam.mx/sites/www.iiiec.unam.mx/files/bol_mom_econ/Boletin_15-18Momento_Economico-nueva_epoca.pdf. Consultado el 26 de febrero de 2012.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*, México, Trillas.
- Avilés, Karina (2007). Sólo 14% de estudiantes llegan a la universidad. Falla del sistema educativo mexicano, admite la SEP, *La Jornada* en versión electrónica: <http://www.jornada.unam.mx/2007/10/15/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>. Consultado el 22 de noviembre de 2012.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*, Barcelona. Martínez Roca.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza.
- Benítez, Laura (2004). *Descartes y el conocimiento del mundo natural*, México, Porrúa.
- (2000). “Enseñar a filosofar. Una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos”, en *La Enseñanza de la filosofía en debate*, Buenos Aires, México, Ediciones Novedades Educativas.
- (1988) “Reflexiones en torno a la metodología de la historia de la filosofía”, en *Diánoia*, volumen XXXIV, número 34, México, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- (2000). “Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos” en Obiols, David. y Rabossi, Eduardo (Comp.). *La enseñanza de la filosofía*. Coloquio internacional, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Francis Bacon (20011). *La gran restauración (Novum organum)*, Madrid, Tecnos.

- Bernstein, Basil (1995). *Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Beuchot, Mauricio (1998). *Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad*, en *Revista de la Universidad*, abril-mayo, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blanco, José (2007). “La Educación Media Superior, Asignatura pendiente”, en *Revista de Ciencias Y Humanidades para el bachillerato, EUTOPIA*, Abril-Junio, México.
- Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press
- Bruner, Jerome. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- Bruner, Jerome. (1991). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona, Alianza Editorial.
- Bruner, Jerome. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid, Narcea.
- Buelna Serrano, María Elvira (2009). *Indígenas en la inquisición Apostólica de Fray Juan de Zumárraga*, México, UAM-A/Botello.
- Calzada, R., Altamirano, N., & Ruíz, M.L. (2001). La adolescencia. *Acta Pediátrica de México*, 22, 288-291.
- Castañón, Roberto y Seco, Rosa María. (2000). *La Educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión*, México, Noriega Editores.
- Castorina, J.A. (1993-1994).”Los problemas de una teoría del aprendizaje: Una discusión crítica de la tradición psicogenética”, en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1),1-16, invierno.
- Cerletti, Alejandro (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Argentina, Libros del Zorzal
- (2005). “Enseñar filosofía: Desde la pregunta filosófica a la propuesta metodológica”, Año XVII, número 169, enero, Argentina, Novedades Educativas.
- Cerletti, Alejandro y Couló, Ana Claudia (comps.) (2009). *La enseñanza de la Filosofía: Teoría y Experiencias*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Cifuentes, Luis María, Gutiérrez, José María (Coord.) (2010). *Didáctica de la Filosofía, Filosofía. Investigación y Buenas Prácticas. Complementos de la formación disciplinar*, Barcelona, Editorial Grao.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coll, César . (2007). *Psicología y currículum*. México, Paidós Mexicana.
- (1991). *Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza Editorial.

- (2004). *La psicología de la instrucción y las prácticas educativas escolares*. La universidad virtual, Editorial UOC. Versión electrónica: <http://www.galeon.com/lore21/LIBRO2.pdf>. Consultado el 5 de junio de 2012.
- (1983). “Psicología de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica”, en *Estudios de Psicología* núm. 14, 15-1983, Madrid.
- (2001). “Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación”, en César Coll, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación, 2 Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Anuario de Psicología (69), Universidad de Barcelona. Versión electrónica: http://www.academia.edu/1062321/Constructivismo_y_educacion_escolar_ni_hablamos_siempre_de_lo_mismo_ni_lo_hacemos_siempre_desde_la_misma_perspectiva_epistemologica. Consultado el 16 de febrero de 2012.
- Coll, C, Mauri, Onrubia y Zabala (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- Couló, Ana C. (2000). “Patrones de comprensión incorrecta, pedagogía de la comprensión y enseñanza de la Filosofía”, en Obiols, G. y Rabossi, E. *La enseñanza de la Filosofía en debate*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Couló, Ana C. (2007). “Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria de personas adultas. La experiencia de *Adultos 2000*”, en *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, N° 79 (Mayo-Agosto).
- Couló, Ana C. y Obiols, G. (1996). “Adolescencia y Filosofía” (Ficha de cátedra). Margulis, M. y Urresti, M. “La juventud es más que una palabra”, en Margulis, M. (Comp.). *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- Cross R. Gordon (1984). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- Chomsky, Noam-Dieterich, Heinz (1995). *La sociedad global*, México, Editorial Contrapuntos.
- Delors, Jacques y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Santillana. Ediciones UNESCO, Madrid.
- Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill.
- Díaz Bordenave, J. Martins, Pereira, A. (1982). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Orientaciones didácticas, San José de Costa Rica; Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- DiMaggio, P.; Powell, W. (1999). *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*, Nuevas Lecturas de Política y Gobierno, México, UAEM-FCE. Versión electrónica:

<http://www.inap.org.mx/portal/images/RAP/el%20nuevo%20intitucionalismo%20en%20el%20 analisis%20organizacional.pdf>. Consultado el 16 de noviembre de 2012.

Erikson, Erik (1968). *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM) (2009). *Programa de Estudios de Filosofía*, agosto, México.

Esteve, José. M. (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente", en Emilio Tenti-Fanfani (Comp); *La Condición Docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Estévez, Etty (2010). *Enseñar a aprender*. Estrategias cognitivas, Maestros y Enseñanza, México, Paidós.

Feiman-Nemser, S. (2002) "Learning to teach", In J. W. Guthier et al. (eds.). *Encyclopedia of Education 2*. USA.

Fenstermacher, G. D. and Richardson, V. (2005). "On making determinations of quality in teaching" in: *Teachers College Record*, Vol. 107, N° 1: 188-213. Version electronica en: <http://www-personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF>. Consultado el 18 de diciembre de 2012.

Freire, Paulo. (1996). *Cartas a Cristina*. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Madrid, Siglo XXI.

Freud, A. (1980). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*, Barcelona, Paidós.

----- (1965). *El yo y los mecanismos de defensa*, Buenos Aires, Paidós.

Gadamer, Hans-George (1984). *Verdad y Método I*, Salamanca, Editorial Sígueme.

----- (1986). *Verdad y Método II*, Salamanca, Editorial Sígueme.

Gagné, R. M.; Briggs, L. J. (1976). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*, México, Trillas.

Gagné, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*, Madrid, Aguilar.

----- (1975). *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*, México, Diana.

----- (1993). *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*, México, McGraw-Hill Interamericana.

Gaos, José y Larroyo, Francisco (1940). *Dos ideas de la filosofía*. Pro y contra la filosofía de la filosofía. México, La Casa de España en México.

Gobierno del Estado de México (2009). *Modelo Educativo de Transformación Académica*", publicado en la Gaceta del Gobierno del Estado de México, 13 de mayo de 2009, no. 85.

----- (2009). *Programa de Estudios de Filosofía*, Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM), México.

Gimeno Sacristán, J y A. I. Pérez Gómez (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Ginger, Serge, Anne Ginger (1993). *La Gestalt: una terapia de contacto*. México, El Manual Moderno.

Gobierno del Estado de México (2008). *Modelo Educativo de Transformación Académica (META)*, México.

Gracia Sain, María Amalia (2004). “El poblamiento de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: análisis y el empleo de una topología explicativa”, en *Perfiles Latinoamericanos* 24, Junio.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vols. 1, 2)*. New York: AppletonCentury-Crofts.

Hesiodo (2007). *Teogonía. Trabajos y días. Escudo. Certamen*, Buenos Aires, Lozada.

Heinz, Dieterich (1995). “Globalización, Educación y Democracia en América Latina” en Noam Chomsky y

Heinz Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Editorial México, Joaquín Mortiz.

Hurtado, Guillermo (2009). “*Reflexiones filosóficas sobre la crisis de México*”, Revista de la Universidad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva época, número 70, diciembre.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). *Población y Vivienda Censo General de Población y Vivienda*, INEGI 2010.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): “La Educación Media Superior en México”, Informe 2012-2011. Enlace: http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011_final.pdf, consultado el 2 de marzo de 2012.

----- (INNE) “La Educación Media Superior en México”: Informe 2012-2011.

Kant, Immanuel (1996). *Crítica de la razón pura*, México-Buenos Aires, Alfaguara.

----- (1724-1804). Anuncio de la inauguración de sus lecciones en el semestre de invierno 1765-1766. En: Kant, I. *Werke in Zehn Bänden*. Edición de Wilhelm Weischedel. Darmstadt, WBG, 1981, tomo 2. Traducción de Ciro Alegría Varona.

Katz, David (1945). *Psicología de la forma*, España, Espasa-Calpe, p.28.

Kent Serna, Rolling (2007). *Hacia un acuerdo nacional*, Entrevista en Revista *Eutopía* abril-junio, núm. 2. Revista del Colegio de Ciencia y Humanidades para el Bachillerato, pp. 32.

Kohan, Walter. (2008). *La paradoja de aprender y enseñar*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

- Kolb, D. (1984). *Psicología de las organizaciones: Experiencia*. Capítulo 2 Aprendizaje (pp.15-26). México: Prentice Hall.
- Kuhnt, Thomas. (1987). *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE.
- Kurtines, WM, Montgomery, MJ, Ferrer-Wreder, L. Berman, Cass Lorente SL, C., & Silverman, W. Promoción del Desarrollo Positivo de los Jóvenes: Implicaciones para la orientación futura de desarrollo
- Kurtines, W.M., Montgomery, M. J., Eichas, K., Ritchie, R., Garcia, A., Albrecht, R., Berman, S., Ferrer-Wreder, L., and Lorente, C. C. (2008) 'Promoting Positive Identity Development in Troubled Youth: A Developmental Intervention Science Outreach Research Approach, Identity: An International Journal of Theory and Research, 8:2, 125-138.
- Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE: Última reforma publicada DOF 16-11-2011. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Levitt, T.(1983), "The Globalization of Markets," Harvard Business Review, May-June 1983.
- Lipovetsky, G. (1999). *La era del vacío*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- M.J. Rodrigo y Arnay, J. (comps).(1997), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (2007), "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes", en *Revista Docencia* N° 33 Diciembre, España, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Martínez-Costa, José (1988). *Biología, Personalidad y Conducta*, España, Thomson Paraninfo.
- Marx, K. (1982). *Escritos de juventud*, México, FCE.
- (2004). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Traducción del alemán de Miguel Vedda, Fernanda Aren y Silvina Rotemberg. Introducción de Miguel Vedda. Buenos Aires, Colección Colihue Clásica.
- Mayer, Richard E. (1999). *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*, Pearson Prentice-Hall, Universidad de California.
- Merlin C. Wittrock (1990). *La investigación en la enseñanza*, III. Profesores y Alumnos, Barcelona, Paidós Educador/MEC.
- Mexicanos Primero (2009). *Contra la pared*. Estado de la Educación en México 2009, México. Versión electrónica:http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp_pagina_principal/mp_no_te_lo_pierdas/Contra_la_pared_reporte_completo.pdf. Consultado el 1 de noviembre de 2012.
- Monsiváis, Carlos (2009). "La crisis, el narcotráfico, la derecha medieval, el retorno del PRI feudal, la nación globalizada", en *Revista Nueva Sociedad* No. 220, marzo-abril, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>.

- (2009). “México en 2009: la crisis, el narcotráfico, la derecha medieval, el retorno del PRI feudal, la nación globalizada”, en *Revista Nueva Sociedad*, No. 220, marzo-abril. Versión electrónica: <http://www.nuso.org/revista.php?n=220>, consultado el 26 de febrero de 2012.
- Morado, Raymundo (2008). *La Enseñanza de la Filosofía en la Reforma de la EMS*. Versión electrónica: <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Cursos/08FilEdLog/Zacatecas/Zacatecas.htm>. Consultado el 23 de agosto de 2012.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París, Santillana.
- Nicol, Eduardo (1994). *Del Officio* en Boletín Filosofía y Letras, no. 1, septiembre-octubre, UNAM; México.
- Obiols, G. y Frassinetti de Gallo, M. (1993). *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria*, Ed. A-Z, Buenos Aires.
- Obiols, Guillermo (2002), *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Obiols, G. y Frassinetti de Gallo, M. (1997), *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria*, buenos Aires, Ed. A-Z.
- Offer, D., Ostro, E., Howard, K.L., & Atkinson, R. (1988), *The teenage world: Adolescents self-image in ten countries* (El mundo adolescente: la imagen de sí mismo de los adolescentes en diez países). New York: Plenum.
- Ornelas, Carlos (1994). *El Sistema Educativo Mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, Jesús, Marchesi, Alvaro, Coll, César. (Comp.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid, Alianza.
- Pacheco y Zarco (1993). *El niño con deprivación sociocultural*. Versión electrónica en: <http://morcu.wordpress.com/deprivacion-sociocultural/>. Consultado el 28 de noviembre de 2012.
- Pérez Gómez, Ángel. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España, Ediciones Morata.
- Pérez Zamorano, Abel (2010), *Marginación urbana. El caso del oriente mexiquense*, México, Porrúa.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND). Poder Ejecutivo Federal, en Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2007. Se puede consultar en: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- Priani, Ernesto (2012). “El gremio de los filósofos desempleados”, en: <http://www.ernestopriani.com/index.php?id=25,191,0,0,1,0>. Consultado en marzo de 2012.

Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012. Versión electrónica: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>. Consultado el día 2 de marzo de 2012

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS). Documentos y Acuerdos, consultado el 10 de abril de 2012 en <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>

Reverter, Francesc (2004). *Intervención del educador y la educadora social en el ámbito de la deprivación sociocultural*. Versión electrónica en: <http://www.eduso.net/res/?b=5&c=44&n=133> y <http://morcu.wordpress.com/deprivacion-sociocultural/>. Consultado el 28 de noviembre de 2012.

Rigo. M. A., Díaz Barriga , F. y Hernández Rojas , G. (2005). “La psicología de la educación como disciplina y profesión”. Entrevista con César Coll, en. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Versión electrónica en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507107>. Consultado el 18 de diciembre de 2012.

Riquelme, Rosa. (2006) *Perspectivas para el desarrollo de la filosofía en el siglo XXI. Algunas reflexiones*. Versión electrónica en: http://www.comisionunesco.cl/Unesco/filosofia/dia_mundial/ponencias/rosa_riquelme.doc. Consultado el 16 de abril de 2012

Robins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*, México, Pearson-Prentice Hall.

Román, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum: didáctica sociocognitiva aplicada*, Madrid. EOS.

Sait-Onger, M. (2000). *Yo explico pero... ELLOS ¿aprenden?* México, SEP/FCE Ediciones mensajero.

Salmerón, Fernando (1991). *La filosofía y las actitudes morales*, México, Siglo XXI Editores.

San Agustín, Confesiones, XI, 14,17. Consultado el 11 de junio de 2012 en: <http://www.librodot.com>

Savater, Fernando (2013). “Sin filosofía”, en El País, Enero. Versión electrónica en: http://cultura.elpais.com/cultura/2013/01/14/actualidad/1358186774_345196.html

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007–2012*. México, SEP.

Schunk Dale, H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*, Pearson Educación, México.

Shön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona.

SEP. Subsecretaría de Educación Media Superior (2009): “¿Qué es la Reforma?”, en el sitio en internet de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), consultada el 26 de septiembre de 2012.

- SEP. Secretaría de Educación Pública (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Los documentos normativos y operativos de la RIEMS. Versión electrónica en: <http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/>. Consultado el 27 de septiembre de 2012.
- Schunk Dale, H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*, México, Pearson Educación.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescencia*. Nueva York, McGraw-Hill.
- Torres J. Alfredo-Vargas Lozano, Gabriel (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?*, Libros del Centenario de la Revolución Mexicana, México, Torres Asociados.
- Vaillant, D. (2009): “Políticas de inserción a la docencia en América Latina la deuda pendiente”, en Revista de *Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 13, N°1.
- Vargas, Carlos (2010). *RIEMS y filosofía*, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía. Recuperado el día 12 de marzo de 2012 de: http://ixtliaf.blogspot.mx/2010/02/reiems-y-filosofia_11.html
- Vega, J. de la C, Ana Lourdes (1994). *Las nuevas colonias del municipio de Chimalhuacán*, en Revista Polis 94, Estudios teóricos, urbano-rurales, México, UAM-Iztapalapa.
- Villoro, Luis (1993), “Filosofía para un fin de época”, en *Nexos*, mayo, México.
- Vygotsky, L. S. et al. (1975). *Psicología y Pedagogía*. Madrid, Akal.
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- (1989). *Los procesos psicológicos superiores*, Barcelona. Crítica.
- (1973). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- W. A. Kelli (1982). *Psicología de la Educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- Washington, Irving (2009). *La leyenda de Sleepy Hollow y otros cuentos de fantasmas*, Valdemar, Colección Gótica.
- Wittrock, M. C. (1992). An empowering conception of educational psychology, *Educational psychologist*.
- (1996). *Psicología educativa*, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- (1986). *La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos*, Paidós Educador.
- Woolfolk, Anita (1996) *Psicología educativa*, México, Prentice-Hall Hispanoamericana SA.
- Zambrano, María (2007). *Filosofía y Educación* (manuscritos), España, Editorial Club Universitario.

Zemelman, Hugo (2007). *Un debate sobre la comprensión del proceso de construcción del conocimiento y la tensión con lo disciplinar*, Conferencia Magistral acaecida en Primer Foro de Docentes Universitarios: “Estrategias para el aprendizaje: enseñar a aprender”, México, Universidad de Guanajuato, Septiembre.

Zorilla, Juan Fidel (2007). *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario*. Causas y consecuencias, México, IISUE, UNAM.