



**Universidad Nacional  
Autónoma de México**

---

---



**Facultad de Filosofía y  
Letras**

Una propuesta didáctica al programa de  
Filosofía I del Colegio de Bachilleres

Informe Académico  
que para obtener el título de  
Licenciada en Filosofía

Presenta

María Matilde Herrera Téllez

Asesora: Lic. María Areli Montes Suárez

Ciudad Universitaria, Enero de 2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>8</b>
El modelo educativo del Colegio de Bachilleres .....	8
1.1 Decreto de creación .....	8
1.2 Plan de estudios .....	16
1.3 La pedagogía constructivista.....	22
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>29</b>
Revisión del programa de Filosofía I .....	29
2.1 Marco de referencia: ubicación, intenciones, enfoque.....	29
2.2 Funciones de los programas institucionales .....	31
2.3 El programa de Filosofía I y su ubicación.....	33
2.4 Listado de objetivos del Programa de la Asignatura de Filosofía1 correspondientes a la Unidad 1.....	36
2.4.1 Revisión de objetivos significativos.....	39
2.5 Listado de objetivos del Programa de la Asignatura de Filosofía1 correspondientes a la Unidad 2.....	41
2.5.1 Revisión de objetivos significativos.....	43
2.6 Listado de objetivos del Programa de la Asignatura de Filosofía1 correspondientes a la Unidad 3.....	45
2.6.1 Revisión de objetivos significativos.....	48
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>50</b>
Historia de la Filosofía o problematización de la filosofía .....	50
3.1 Caracterización del filosofar .....	50
3.2 Supuestos de la concepción del mito en el programa.....	57
3.3 El mito en el pensamiento náhuatl .....	68
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>77</b>
El modelo operativo de diseño como propuesta didáctica .....	77
4.1 El programa de estudio como instrumento didáctico.....	77
4.2 El modelo operativo de diseño (MODD).....	81
4.3 Aplicación del modelo operativo de diseño didáctico.....	87
4.3.1 Enfoque educativo .....	87
4.3.2 Justificación de la enseñanza de la filosofía .....	88

4.3.3 Diagnóstico de la situación educativa.....	88
4.3.4 Lista de objetivos del programa de Filosofía 1.....	90
4.3.4.1 Reformulación de contenidos y objetivos a cargo del docente.....	90
4.3.4.2 Estructuración de contenidos.....	91
4.3.4.3 Objetivos particulares.....	91
4.3.4.4 Estrategias didácticas.....	92
4.3.4.5 Planeación de clase.....	94
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>97</b>
Bibliografía .....	104
ANEXOS.....	108
1. Lectura: El mito como interpretación de la realidad.....	108
2. Tabla del orden del pensamiento .....	114

## INTRODUCCIÓN

El propósito del presente Informe Académico es dar cuenta de las circunstancias en las que realizo mi práctica docente en el Colegio de Bachilleres (CB), y avanzar en la formulación de algunas propuestas didácticas que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía en dicha institución educativa. Para lograrlo, reviso algunos aspectos formales del Programa de Filosofía I contenidos en el Plan de Estudios, sus antecedentes, ubicación y enfoque.

Dicha investigación la realizo conforme a los acuerdos entre la UNAM, la SEP y el Colegio de Bachilleres para fomentar la titulación de sus profesores y obtener el título de licenciada en Filosofía.

El presente trabajo se inscribe en el marco de la educación en México, concretamente me refiero a la institución de nivel medio superior denominada Colegio de Bachilleres. Éste fue creado por Decreto Presidencial el día 26 de septiembre de 1973, durante la gestión del Lic. Luis Echeverría Álvarez, instaurado como organismo público descentralizado del Estado con sede en la capital del país.

El sistema escolar de esta institución opera con dos modalidades: el sistema escolarizado y el abierto, siendo el primero mi objeto de estudio. A lo largo del Informe, reviso el decreto de creación del CB, el contexto político y social que le dio origen, el modelo pedagógico, el plan de estudios actualizado, la estructura formal del programa correspondiente a la asignatura de Filosofía I, como son: su marco de referencia compuesto por la ubicación, el enfoque y las intenciones de esta asignatura, así como su instrumentación conformada por estrategias didácticas y bibliografía. Aclaro que sólo analizaré los objetivos de operación que consideré significativos para mejorar la enseñanza del programa de Filosofía I.

Por otra parte, la aplicación del modelo constructivista requiere de una infraestructura que permita su operatividad, ya que el aprendizaje escolar desde esta perspectiva se ubica dentro de la línea “ambiente favorable en el aula,” desarrollo del aprendizaje significativo, la construcción del conocimiento a partir de la autorregulación, la problematización, la retroalimentación. Me refiero a que la escuela es el espacio donde se generan experiencias cognitivas en donde se manifiesta si en realidad se comprenden las características biológicas cognitivas y psicológicas de los alumnos, como lo propone la tendencia constructivista proporcionando laboratorios, bibliotecas, aulas acordes con los fines de este modelo.

En mi práctica como docente me he percatado de que los programas posiblemente no corresponden a las expectativas del modelo pedagógico del CB. Por lo que el planteamiento del problema en este Informe es: ¿Cómo mejorar el programa de Filosofía I?

Por consiguiente, si el CB cuenta con programas institucionales acordes con las expectativas del Plan de Estudios con el marco de referencia específico de cada asignatura, entonces el programa de Filosofía I propicia el conocimiento significativo en los estudiantes, y éstos serán capaces de desarrollar las habilidades propias de la filosofía, como son la reflexión, el análisis crítico y la argumentación.

En el caso de que la estructura del programa no corresponda con las expectativas del modelo pedagógico del Plan de Estudios, entonces será insuficiente para orientar o ser el referente principal de la práctica docente de la filosofía en esta institución.

Cabe mencionar que en el presente Informe parto del estudio de los principios generales de la teoría constructivista, y procedo a examinar aquellos aspectos de menor generalidad o particulares como son los contenidos del programa de Filosofía I. Este método me permitirá deducir si el programa es consecuente con dichos principios. El lector encontrará

algunos elementos críticos, sin embargo, la particularidad de este trabajo es estrictamente expositiva.

Para dar respuesta al problema central de esta investigación, presento cuatro capítulos. En el primero reviso el contexto histórico, político y social en el que surgió el Colegio de Bachilleres, su decreto de creación, su Plan de Estudios y los lineamientos generales de la pedagogía constructivista, por ser éste el modelo educativo de dicha institución.

En el segundo capítulo analizo la estructura formal del programa de Filosofía I, por lo que será necesario revisar si las intenciones de la asignatura corresponden al diseño y contenido de los objetivos y estrategias didácticas, y si los objetivos se ajustan con las unidades de programa, sus temas y subtemas, precisando los límites, profundidad y sentido con que deberán abordarse éstos, dentro del salón de clase. Así mismo, para facilitar su lectura presento los objetivos de operación del programa con sus respectivas estrategias didácticas, ubicados al principio de los incisos titulados “valoración de la Unidad 1, 2 y 3”.

En el tercer capítulo examino el enfoque disciplinario y didáctico del programa, en tanto que sustenta una orientación problematizadora adecuada para introducir al estudiante a filosofar. De aquí que serán motivo de reflexión la problematización y el filosofar. Asimismo, reviso los objetivos de operación del programa que establecen que el mito es una forma insuficiente de interpretación de la realidad, carente de racionalidad. A diferencia de la filosofía, que se ha caracterizado por ejercer de manera rigurosa la razón.

En el último capítulo de este Informe para dar respuesta al planteamiento del problema que hemos considerado, presento una propuesta didáctica alternativa al programa de Filosofía I con el Modelo Operativo de Diseño (MODD) que plantea la pedagoga Etty Haydeé Estévez Néninger, aplicable a todos los niveles de enseñanza y que tiene un enfoque cognitivo.

Por otra parte, la bibliografía general en la que sustento este Informe consiste en algunos documentos oficiales, planes de estudio, programas de estudio, páginas de Internet, libros especializados en temas filosóficos como el de *Mito y realidad* de Mircea Eliade, y de otros autores como Lluís Duch en *Mito, interpretación y cultura* también, abordo la obra de Andrew Newberg, Eugene D'Aquilli y Vince Rause titulada *Dios, ¿por qué seguimos creyendo?* con una perspectiva científica, respecto a la creación de los mitos. Asimismo, consulto algunas teorías pedagógicas como la propuesta por Hanesian Novak Ausbel en *Psicología educativa*, y la de Ángel Díaz Barriga en *Didáctica y currículum*.

Ahora bien, es oportuno mencionar como limitaciones en la realización de este trabajo, el hecho de no contar con una descarga horaria que favoreciera la investigación, así como tampoco disponer de una bibliografía especializada como lo requiere el nivel académico, los problemas planteados y las exigencias de tiempo establecidas por el convenio tripartita SEP, UNAM, CB.

Concluyo esta introducción con mi agradecimiento a los directivos de la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, del Colegio de Bachilleres y de la Secretaría de Educación Pública por el programa de apoyo a la titulación de los docentes.

Agradezco especialmente a la Lic. Areli Montes Suárez, asesora de este Informe Académico, por compartir conmigo sus conocimientos y alentar mis inquietudes filosóficas en momentos decisivos.

También agradezco al profesor Marco Antonio Vega Martínez por facilitarme el acceso a su valiosa biblioteca, proporcionándome las obras que guiaron este trabajo de investigación y que me permitieron descubrir una veta inexplorada de la filosofía.



## **1. Modelo educativo del Colegio de Bachilleres**

### **1.1 Decreto de creación**

En el presente capítulo me propongo revisar el contexto histórico, político y social en el que surgió el Colegio de Bachilleres (CB).

Esta institución fue creada por Decreto Presidencial durante la gestión de Luís Echeverría Álvarez, el 26 de septiembre de 1973. Aparece como alternativa a las instituciones que hasta 1972 se habían hecho cargo de la educación media superior en la zona metropolitana. Me refiero a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Así también el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con las vocacionales. Estas instituciones fueron insuficientes en aquella época para atender la creciente población estudiantil, como lo podemos corroborar con el incremento en la tasa de natalidad de 1.72 en 1940 a 3.43 en la década de los sesenta, lo que representó un aumento del 46% en la población de jóvenes en el país. En el periodo de 1954 a 1966, la ENP modificó planes y programas para dar una mayor oferta a la demanda educativa, que pasó de 15 mil a 40 mil alumnos atendidos. En 1971 se da otro cambio en la estructura educativa del bachillerato con la creación del CCH sumándose el IPN con su aumento de matrícula.

Como respuesta a la alta demanda de este nivel escolar por parte de los jóvenes, y como resultado de la Reforma Educativa promovida en el sexenio del presidente Luís Echeverría, comienza a funcionar el Colegio de Bachilleres con cinco planteles en el DF y uno en Chihuahua, proporcionando estudios de bachillerato a los egresados de la secundaria en las modalidades escolar y abierta, recibiendo a los estudiantes rechazados de la ENP, del CCH y de las vocacionales. Para 1978, la población atendida pasa de 40 mil a 117 mil alumnos.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cf. C. Sirvent, 1978, citado por Vicente Paz Ruíz, “La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, una tarea pendiente en el bachillerato”, p. 3.

Cada institución tiene registro claro del perfil del tipo de estudiante que pretende generar, y la política educativa de ese sexenio creó una estructura que le permitiera realizar la llamada Reforma Educativa cuyos propósitos eran los siguientes:

[...] diversificar los servicios educativos, aumentar el número de escuelas y reformar los planes de estudios. *La Reforma Educativa* de este periodo se reflejó en la publicación de una nueva *Ley Federal de Educación* en 1973 que sustituyó a la *Ley Orgánica de Educación Pública* de 1941. Esta nueva ley adoptó la definición de educación como *Institución del Bien Común* y organizó al sistema educativo nacional para establecer nuevas bases que impulsaran los derechos que todos los habitantes del país tienen para recibir educación con las mismas oportunidades.<sup>2</sup>

La reforma se justificó en la necesidad de contribuir al mejoramiento de la enseñanza. Por ello, se consultó a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que propuso la creación de nuevos centros que ampliaran las oportunidades de estudio en el nivel medio superior y, al mismo tiempo, respondieran a las necesidades de desarrollo del país. De alguna manera, el CB siguió los lineamientos formulados por la ANUIES en el sentido de relacionar estas instituciones con la industria. En consecuencia, estas recomendaciones quedaron inscritas en el Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres fijando su carácter propedéutico y terminal, de tal manera que sus egresados, al concluir sus estudios, recibirían un certificado como antecedente escolar de educación superior y un diploma que los acreditaría con una capacitación para el trabajo. Sin embargo, la reforma mediante la Ley Federal de Educación que defendió el derecho de los habitantes de recibir educación con las mismas oportunidades, no contempló los medios para que los egresados del CB tuvieran las mismas oportunidades de formarse en las escuelas superiores, como ocurre con los egresados de las escuelas de la UNAM y del IPN.

---

<sup>2</sup> Ernesto Meneses, “Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976”, p. 330.

Por otra parte, hay que mencionar que en este proceso de reformas se abrieron nuevos campos de investigación para la docencia, pues se comenzó a ver la importancia de la didáctica para desarrollar nuevos procesos de enseñanza; la formación de profesores se consideró no sólo como una capacitación técnica, sino como un motivo de reflexión respecto de su papel en la sociedad; se crearon centros de didáctica para la revisión curricular, para buscar nuevos métodos y tecnologías educativas, mediante las cuales se lograra articular los contenidos de los programas de formación con las necesidades sociales; se introdujeron métodos de enseñanza que pretendieron rescatar la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje. Pero todos estos cambios cuidaron que sus enfoques no fueran demasiado críticos o con posibilidades de convertirse en espacios de politización que pudieran producir conflictos como en otros momentos de la historia de la educación media y superior.

Hasta aquí hemos expuesto los alcances de la mencionada reforma en lo que se refiere al aspecto técnico-académico que intentaba enfrentar el problema de la creciente demanda educativa y que contribuyó al mejoramiento cultural, científico y tecnológico del país. Políticamente, esta reforma tiene como marco de referencia los acontecimientos de 1968, y como elementos claves de aquel conflicto, las instituciones de educación media y superior en las que se gestó el movimiento estudiantil, en donde se inició la crítica a la aplanadora partidista que representaba el PRI, la que había llevado a la Presidencia de la República a un gobierno autoritario, como resultó ser el de Gustavo Díaz Ordaz. Ante estos acontecimientos, y después de la represión del 2 de octubre, el gobierno sucesor de Luís Echeverría buscó neutralizar los efectos del movimiento, buscando una reconciliación, por lo que nombró mediadores gubernamentales a Jorge de la Vega Domínguez y a Andrés Caso, quienes se dirigieron a los profesores y a los estudiantes el 2 de diciembre de 1968, para hacerles la siguiente exhortación:

Ante la demanda no expresa de los jóvenes de mejorar la educación que reciben, se ha iniciado el estudio de la reforma educacional que trata de ir al verdadero fondo del problema, renovando los conceptos en que se apoyó la misma educación. A esta tarea se ha invitado a los técnicos, científicos, pedagogos, investigadores y a los jóvenes, para que critiquen lo que debe ser desechado y seleccionar lo que debe aprovecharse para crear una nueva estructura educacional.<sup>3</sup>

La carta pone de manifiesto una aparente apertura democrática del gobierno buscando el diálogo con los sectores disidentes. Lo que llama la atención es la interpretación que el gobierno hizo de los hechos y las medidas que habrían de aplicarse para resolver el conflicto. Por un lado, ofrece modificar las orientaciones autoritarias del sexenio anterior con una mayor disposición al diálogo y, por otro, asume que los problemas políticos que se generaron con el movimiento estudiantil son consecuencia de un problema educativo.

En síntesis, podemos considerar que el CB fue producto de las reformas impulsadas por el gobierno de Luís Echeverría, la ANUIES y la SEP. Con esa orientación se forjó el Decreto que opera y representa a esta institución y que la declara como un organismo descentralizado del Estado, cuya estructura orgánica quedó integrada por una Dirección General, dos coordinaciones sectoriales y el patronato. Asimismo, la Dirección General se integró por asesores técnicos especializados en las áreas contable y financiera, sistemas y métodos de enseñanza, administrativa, jurídica y recursos humanos.

Brevemente reseño las modificaciones de la estructura orgánica del CB en diferentes períodos:

- En 1973 el CB comenzó a funcionar con cinco planteles en el Distrito Federal y uno en Chihuahua

---

<sup>3</sup> Carta abierta que los mediadores gubernamentales, Jorge de la Vega Domínguez y Andrés Caso, dirigieron a los profesores y estudiantes el 2 de diciembre de 1968.

- En 1975 se inician estudios para conformar una estructura que respondiera a las necesidades que planteaba el desarrollo de la institución, así como las necesidades del país, recibiendo el apoyo de la Dirección General de Planeación Educativa de la SEP. Es así como se definió una segunda estructura orgánica, la cual atendiendo al criterio de división funcional estableció cinco direcciones dependientes de la Dirección General.
- Entre 1977 y 1978 el CB tuvo un crecimiento acelerado, se fundaron once planteles desde el 6 hasta el 16. En 1979 se crearon los planteles 17, 18 y 19 y en febrero de 1985 comenzó a funcionar el plantel 20
- En 1980, el crecimiento y desarrollo de la institución, llevó al Colegio a efectuar una reforma estructural con el propósito de responder “eficientemente” a los servicios que ofrecía. Esta nueva estructura mantuvo el criterio funcional, creándose tres grandes áreas: la sustantiva representada por la Secretaría Académica, a la cual se le adscribieron las Direcciones de Planeación Académica, Servicios Académicos y Extensión Cultural; las funciones de apoyo técnico y administrativo quedaron a cargo de una Secretaría Administrativa integrada por las Direcciones Administrativa y de Programación, y como tercera área, la Dirección de Recursos Financieros. Dicha estructura fue el resultado de los estudios realizados por la Dirección de Programación, con apoyo de la entonces Dirección General de Organización y Métodos de la Secretaría de Educación Pública, así como de la Coordinación General de Estudios Administrativos de la Presidencia de la República.
- En 1982, al crearse la Secretaría de la Contraloría General de la Federación, se emitieron nuevos lineamientos para que las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal,

modificaran el esquema de organización y funcionamiento de los órganos de control.

- En 1984 se adecuó nuevamente la estructura orgánico-funcional del Colegio al aprobar el H. Junta Directiva la separación de la Contraloría Interna de la Dirección de Recursos Financieros, situando a ésta a nivel de dirección, dependiendo funcional y jerárquicamente de la Dirección General.
- En 1985, ante el inminente crecimiento, nuevamente, en la demanda de aspirantes, en forma conjunta la Secretaría de Educación Pública y el CB realizaron estudios para proyectar la atención de estos requerimientos, concluyéndose que el Colegio debería contar con 25 planteles en la zona metropolitana; sin embargo, por problemas presupuestales y de espacio físico esto no fue posible, estableciéndose únicamente un plantel más, para hacer un total de 20.
- Durante ese año, a efecto de dar cumplimiento a las medidas de racionalización y reestructuración administrativa, dictadas por el Ejecutivo Federal, se ajustó la estructura orgánica del Colegio procurando, en la medida de lo posible, no afectar la adecuada operación institucional y, por tanto, el logro de los objetivos encomendados.
- En 1986, la secretaría Técnica de la Comisión Interna de la Administración y Programación de la Secretaría de Educación Pública, analiza y aprueba la estructura organizacional del CB, la cual contiene las adecuaciones, resultado de las medidas de austeridad mencionadas anteriormente, la que se presenta para su correspondiente autorización por parte de la entonces Secretaría de Programación y Presupuesto.

- Esta estructura mantiene el criterio de la división funcional, identificándose cuatro grandes bloques de funciones, la primera relacionada con la función de dirección y control, representada por la Dirección General y la Contraloría Interna; la función regulativa a cargo de las Direcciones de Asuntos Jurídicos y de Información y Relaciones Públicas; la función sustantiva correspondiendo a las áreas de la Secretaría Académica en su conjunto, así como a la Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, y las Coordinaciones Sectoriales. Las áreas encargadas de las funciones adjetivas son las Direcciones de Programación; Administrativa, y de Recursos Financieros.
- En 1988, en atención a las medidas de racionalidad emitidas por el Ejecutivo Federal, y ante el requerimiento de un nuevo registro orgánico-funcional, el CB presenta a la SEP la estructura aprobada en 1986, la cual es dictaminada favorablemente, en octubre de ese mismo año por la extinta Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP), ya que se considera como el soporte mínimo indispensable para el eficaz cumplimiento de los objetivos y metas institucionales.
- Finalmente, en 1999, por acuerdo de la H. Junta Directiva del Colegio, se modifica su estructura de organización, al pasar a la Subdirección de Registro y Control Escolar de una área adjetiva, Dirección de Programación, a una área sustantiva, Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, cambiando con ello la adscripción y nomenclatura de estas áreas, la primera de ellas a Subdirección de Administración Escolar y la segunda a Coordinación de Administración Escolar y del Sistema Abierto.
- Durante el año 2001 el CB conjuntamente con la Escuela Permanente de Extensión en San Antonio, Texas (EPESA) dependiente de la UNAM proyectan la operación de un programa de atención para mexicanos residentes en Estados Unidos, a nivel

bachillerato, a través del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) departamento que pertenece al CB y fue seleccionado para apoyar la educación a distancia desde la ciudad de México, instrumentado mediante el Internet y videoconferencias, con ello surge la Coordinación de Administración Escolar y del Sistema Abierto (CAESA). En noviembre de este mismo año este centro capacitó a personal académico y administrativo de las EPESA de San Antonio y Chicago.

- El 12 de abril del 2002 el CB firma la carta de intención con la que se estableció y formalizó el inicio de operaciones del centro llamado CAESA, contando con el apoyo de de la Secretaría de Relaciones Exteriores, la Alcaldía de San Antonio, la Western Unión, empresa que colaboró en el financiamiento de este proyecto, y la UNAM.
- En tanto que en el 2003 el CB impulsó un nuevo Plan de Estudios, conocido como Reforma Curricular el cual comenzó a operar en el plantel 17 “Huayamilpas- Pedregal” como plantel guía. Y cuyo propósito es uniformar los planes de estudio a nivel nacional.
- Durante el 2004 y 2005 la Secretaría de Educación Pública incorporó al CB al Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y el Aprovechamiento Escolar. Así mismo la SEP autorizó el crecimiento de la matrícula de nuevo ingreso en cuatro mil lugares.
- El 25 de enero de 2006 se publican en el Diario Oficial de la Federación las modificaciones al Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres durante la gestión del presidente de la República Mexicana Vicente Fox Quesada. Considerando el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 como proyecto nacional a favor de la educación. Así mismo, se hace necesario establecer que la Junta Directiva será el órgano de gobierno del Colegio de Bachilleres y



estará integrada por el Secretario de Educación Pública o quien éste designe quien la presidirá.

## 1.2 Plan de estudios

En esta sección, parto de algunas reflexiones que Ángel Díaz Barriga presenta en su libro *Ensayos sobre la problemática curricular*, en donde explica que las instituciones educativas entienden la concepción curricular como “una técnica para hacer planes y programas de estudio.”<sup>4</sup> En México, como resultado de la Reforma Educativa, el estudio de estos problemas se inicia en la década de los setenta, como expresión de la vinculación de diversos enfoques pedagógicos con la sociedad, en tanto que por medio del Plan de Estudios se establece uno de los posibles nexos entre la educación y la sociedad. Las propuestas curriculares, a su vez, están insertas en las teorías que pretenden explicar lo social. Detrás de cada propuesta se postula un tipo de sociedad y el tipo de sujeto que se quiere formar mediante la educación.

El CB en el año de 1973 inicia sus actividades con un Plan de Estudios cuyo marco de referencia se inserta en el proyecto hegemónico de Estados Unidos, que en aquel período se caracterizó por impulsar una teoría educativa como alternativa “científica” frente a las prácticas educativas tradicionales. La pedagogía en América Latina adoptó diferentes teorías del aprendizaje que sirvieron para fundamentar el currículo en las distintas instituciones educativas, tales como: el conductismo, el cognoscitivismo, el positivismo y el funcionalismo. El CB se creó bajo la tendencia del pensamiento tecnocrático, que en la década de los setenta se adoptó como una alternativa para una nueva organización de programas escolares centrados en los objetivos conductuales.

---

<sup>4</sup> Ángel Díaz Barriga, *Ensayos sobre la problemática curricular*, p. 6

El currículo del CB se caracteriza por su tendencia tecnocrática desde el momento en que se da prioridad a una concentración de asignaturas, la aplicación de criterios uniformes para regular la enseñanza aprendizaje, reforzada por los exámenes departamentales, en los que se supone que el avance programático y las condiciones de los grupos de estudiantes deben ser las mismas para todos. En este período del CB, la evaluación tuvo un enfoque positivo de corte instrumentalista, en el sentido de que se le dio una importancia primordial al examen, convirtiéndose en un instrumento administrativo y académico.

El primer plan de estudios del CB tuvo una vigencia de 1972 a 1982, y el segundo Plan de Estudios está vigente desde 1982 hasta la fecha. En este mismo año se celebró el Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos en donde las discusiones se hicieron con base en un documento preparado por una Comisión Nacional Interinstitucional integrada por la ENP, el CB, el CCH, el IPN, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, la Dirección General de Educación Media y Superior y la ANUIES. Este documento de trabajo dividió la problemática de estudio en seis puntos fundamentales:

1. Concepción y objetivos generales del bachillerato.
2. Tronco común
3. Capacitación para el trabajo en el bachillerato
4. Sistemas de evaluación
5. Programa de formación y actualización de profesores.
6. Investigación sobre la deserción escolar.

El tema del tronco común fue la idea más debatida por los delegados al Congreso, quienes entendieron este concepto como un agrupamiento convencional de disciplinas ordenadas de la siguiente forma:

Área de matemáticas

Área de ciencias naturales

Área de lenguaje y comunicación

## Área histórica social.

La concepción del tronco común se comprendió a partir de seis aspectos interrelacionados e indisolubles que lo describen como: política educativa, proceso educativo, concepción sistémica, estrategia educativa, concepción de operación académica y concepción pedagógica.

Por otra parte, fue necesario establecer que el régimen de las cargas académicas se considerará en función de las estructuras curriculares, cuidando de establecer los objetivos de enseñanza aprendizaje. Y respecto de los estudiantes, el tronco común contemplaba la educación para el trabajo. Esto significaba que el estudiante tenía la posibilidad de ascender a otros niveles en el área laboral de su especialidad, así como también estaría en posibilidades de adquirir conocimientos para desempeñar tareas en otras áreas afines a las de su interés inicial. "La preparación para el trabajo provee al educando de un acervo cultural importante y una filosofía de la vida y del trabajo, que le permiten acercarse a la sociedad."<sup>5</sup>

La evaluación del aprendizaje debe basarse en criterios absolutos, de acuerdo con las recomendaciones del Congreso, con la finalidad de valorar si se llevaron a cabo los tecnicismos de los objetivos, puesto que este sistema evaluativo es congruente con la programación de objetivos adoptado. Consecuentemente, sugieren formular un banco de reactivos que constituya la materia prima para la elaboración de instrumentos evaluativos de cada institución.

La aplicación del tronco común en el CB tuvo consecuencias desalentadoras, pues un estudio de la eficiencia terminal, realizado en la institución reveló una enorme deserción de estudiantes: de 22% de su primera generación bajó a 15.4% en 1982. En 1987, el egreso es de 17.09%. En 1991 es de 16.1%. Este grave fracaso llevó a las autoridades

---

<sup>5</sup> *Congreso Nacional del Bachillerato Cocoyoc, Morelos, 1982.*  
<http://dgb1.sep.gob.mx/DGB.php?DGBOPC=00001&DGBSOPC=000005&DGBOPCD=0000035>

a pensar seriamente en la necesidad de reformar el Plan de Estudios, pero con sus métodos característicos que desdeñan la participación de la comunidad de maestros, mientras se privilegia el secreto burocrático y el autoritarismo.

En el segundo plan de estudios no hubo grandes cambios; de alguna forma siguieron presentes el conductismo y la taxonomía de Bloom; su estructura no se alteró sustantivamente, aunque sí hubo una modificación: los programas se plantearon como retículas o sea con una organización teórica, académica más flexible, y a partir de esta retícula se quitaron los exámenes departamentales.

En 1991, en el CB hubo una reforma, pero no curricular sino pedagógica, que inscribe como modelo pedagógico de la institución al constructivismo. El Centro de Actualización y Formación de Profesores del CB se afana en preparar a la planta docente con este enfoque educativo caracterizado por incorporar un conjunto de objetivos, estrategias y recursos orientados a lograr aprendizajes significativos de los objetivos curriculares, haciendo énfasis en la actividad autónoma del estudiante en el sentido de conducirlo a construir su propio conocimiento.

El plan de estudios del CB está conformado por tres áreas: Formación Básica, Formación Específica y Formación para el trabajo; a su vez, las áreas Básicas y Específica están conformadas por materias y asignaturas organizadas en cinco campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Metodología-Filosofía y Lenguaje-Comunicación, que presentan la metodología y los elementos teóricos básicos del conocimiento científico y humanístico, de la naturaleza y la sociedad, así como del lenguaje y las matemáticas.<sup>6</sup> Por su parte, el área de formación para el trabajo está integrada por nueve capacitaciones, cada una de las cuales está orientada hacia la formación del estudiante

---

<sup>6</sup> Cf. Colegio de Bachilleres, *Las habilidades básicas para el aprendizaje, en las asignaturas del plan de estudios*, p. 6.

en el conocimiento y manejo de procesos de trabajo aplicables en el mundo laboral.

Las asignaturas del campo de las Matemáticas propician que el estudiante desarrolle las capacidades y habilidades propias del razonamiento lógico para llegar a la comprensión y solución de un problema, aspectos fundamentales en el aprendizaje y aplicación de los métodos matemáticos.

En el campo de conocimiento de Ciencias Histórico-Sociales se incluyen asignaturas en las que se da lugar a una pluralidad de concepciones y enfoques sobre la realidad social, que exige del estudiante el desarrollo de las capacidades analítica, reflexiva y crítica, que le permitan identificar y tomar postura respecto a su aplicabilidad y a su poder explicativo en el estudio de problemas sociales, así como comprender y discriminar los discursos científico, técnico e ideológico que sobre éstos se producen.

Las asignaturas del campo de conocimiento de Metodología-Filosofía, al estar organizadas conforme a un enfoque epistemológico, permiten que el estudiante desarrolle habilidades metacognitivas; es decir, que identifique los elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento cotidiano y las particularidades del conocimiento científico, para introducirse en los problemas inherentes a la ciencia y sus métodos. Asimismo, que reconozca a la lógica como ciencia formal y que maneje algunos de sus instrumentos. Las habilidades que se desarrollan en las asignaturas de este campo son básicas, en virtud de que se aplican en el proceso de investigación.

En las asignaturas del campo de conocimiento de lenguaje-comunicación, el estudiante desarrolla habilidades que le permiten la comprensión de textos, utilizando las estrategias de lecturas pertinentes. En la organización de los contenidos del campo, la habilidad lectora se constituye como un eje alrededor del cual se desarrollan en las

asignaturas de este campo que son básicas, en virtud de que se aplican en el proceso de investigación.

En las signaturas del campo de conocimiento de lenguaje-comunicación, el estudiante desarrolla habilidades que le permiten la comprensión de textos, utilizando las estrategias de lectura pertinentes. En la organización de los contenidos del campo, la habilidad lectora se constituye como un eje alrededor del cual de desarrollaran las habilidades para la redacción y la expresión oral; la primera es ejercitada en la producción de escritos en los cuales se demuestre la organización y coherencia de ideas; la segunda, mediante la pronunciación de discursos en la que se manifieste fluidez, coherencia, claridad y dicción. En este proceso tendrán lugar diversas actividades que involucren la investigación documental.

Así entendido, el plan de estudios implica (en sí mismo) un programa permanente, sistemático, de alto impacto en la formación de los estudiantes y con una cobertura del total de los mismos, para el desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje. La aplicación del plan de estudios, concretada en una correcta interpretación de los programas de asignatura por parte de los profesores, así como en una exitosa implementación de ésta en el salón de clases, es entonces el medio para el desarrollo de habilidades básicas que debe ser promovido en el contexto de un programa institucional.

En este sentido, se debe apoyar al profesor con recursos y actividades institucionales, a efecto de que desempeñe actividades de planeación, operación y valoración de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, dentro de los criterios establecidos por el programa de su asignatura, y promueva las habilidades básicas implícitas o explícitas en dichos objetivos.

### 1.3 La pedagogía constructivista

Los organismos internacionales como la UNESCO, OCDE, Banco Mundial (BM), FMI, conjuntamente con otras dependencias que formulan la política educativa en nuestro país, también exponen sus respectivos reclamos en cuanto a que los resultados educativos son insuficientes, deficientes en tanto que no parecen corresponder con las demandas del mundo contemporáneo. Dichas organizaciones hacen sus recomendaciones para superar esas deficiencias: los procesos pedagógicos deben estar centrados en el alumno, para que realicen conocimientos significativos, y favorecer aprendizajes de habilidades que permitan lograr un pensamiento autónomo y que haga factible de que el alumno “aprenda a aprender”, analizar, organizar y utilizar la información. Estas sugerencias se pueden encontrar en el Proyecto Principal de Educación.<sup>7</sup>

¿Por qué tantas reformas no han solucionado los problemas de nuestro sistema educativo? Si en cada sexenio la política educativa sufre cambios, se buscan modelos pedagógicos para mejorar la enseñanza aprendizaje, ¿qué es lo que sucede? En el CB se han afanado en seguir las recomendaciones sugeridas por las organizaciones que prescriben la política educativa; últimamente se ha instaurado al constructivismo como modelo pedagógico, por lo que voy a referirme escuetamente a dicho modelo.

La valoración que hicieron algunos especialistas respecto a las deficiencias que presentan los estudiantes del CB, desde esta perspectiva, fueron las siguientes: las deficiencias detectadas en el aprendizaje de los estudiantes se identifican en los procesos cognitivos básicos, como la percepción y la atención; así también, en procesos más complejos como la expresión oral y escrita, el razonamiento lógico, la conceptualización y la abstracción. Particularmente, se detectó deficiencia

---

<sup>7</sup> Cf. UNESCO, Séptima Reunión del Comité Intergubernamental, Bolivia, 2001

en: la velocidad de la lectura, lo cual es un indicador de fallas en la automatización de procesos componentes de la lectura de comprensión; en el nivel de la comprensión de lectura, por lo que toca en la ejecución en tareas de recuerdo; en el dominio con el que los estudiantes realizan las estrategias de lectura tanto espontáneas como inducidas. Por otra parte, su disposición hacia el aprendizaje no siempre es la más adecuada, ya que carecen de metas, se resisten al cambio, son pasivos y, por lo tanto, dependientes del profesor.

El CB a través del Centro de Evaluación y Planeación Académica ha estudiado las distintas concepciones del aprendizaje que fundamentan el currículo y que cumplen con la función de mejorarlo, tales como: el conductismo, el cognoscitivismo, el constructivismo, la psicología sociocultural, teorías instruccionales, entre otras. Estas corrientes alternativas se caracterizan por destacar los aspectos cognitivos de la conducta, aspectos relacionados con la adquisición y procesamiento de la información. Algunas de sus propuestas, tanto por el rigor conceptual como por su potencial de intervención, se han considerado como paradigmas. Tal como ocurre en otros ámbitos científicos, los paradigmas se cuestionan, se interpelan, evolucionan y pueden perder vigencia frente a otros. Jean Piaget propuso el paradigma psicogenético; Vigotsky, el paradigma sociocultural, ambos cognoscitivistas. D. Ausubel y Bruner desarrollaron la Psicología Instruccional, la cual es una de las corrientes más importantes dentro del campo psicoeducativo actual. El paradigma cognitivo se empezó a aplicar al campo educativo, en los años sesenta, en el movimiento curricular que tiene lugar en los Estados Unidos.

El conocimiento significativo es una de las aportaciones de Ausubel a la psicología educativa quien lo explica de la forma siguiente:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún *aspecto*



*existente específicamente relevante* de la estructura cognoscitiva del alumno.<sup>8</sup>

La sustantividad se refiere a que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es lo esencial del conocimiento, de las ideas y no las palabras utilizadas para expresarlas. Cuando el material didáctico sólo se puede relacionar de manera arbitraria, cuando no aporta significado a los estudiantes, entonces el aprendizaje se considera mecánico, repetitivo, memorístico. En consecuencia, la variable fundamental para el aprendizaje significativo es el conocimiento previo, es decir, la estructura cognitiva del estudiante.

Ausubel, en su libro *Psicología educativa*, se refiere a los conocimientos previos: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente.”<sup>9</sup>

El enfoque constructivista señala que las personas aprenden mediante la organización de la nueva información, ubicándola en sistemas codificados. De aquí que sea relevante la exploración de los conocimientos previos, aunque en la práctica cotidiana, revisar los conocimientos previos, es algo que también está limitado por algunos factores que se presentan en el aula, como la tendencia de los estudiantes a permanecer pasivos, el excesivo número de estudiantes, y que carecen de un ambiente familiar que los apoye en su trabajo escolar. Por otra parte, hay temas que son totalmente desconocidos para los estudiantes, su estrato socioeconómico es bajo, generalmente provienen de secundarias públicas en donde los maestros se preocupan más por la disciplina dentro del aula, que de enseñarles a pensar o a despertarles el interés en los conocimientos. Ausubel emplea la frase “marginado culturalmente” para referirse a aquellos que carecen de oportunidades para aprender, y cuyas consecuencias se reflejan en el manejo

---

<sup>8</sup> David Ausubel P. *et al.*, *Psicología educativa*, p. 1

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 4

empobrecido del lenguaje. Así lo revelaron las pruebas para medir la inteligencia. Las habilidades cognitivas deficientes, que pueden presentar algunos estudiantes, se relacionan con el tipo de familias de las que proceden, pues generalmente son círculos económicamente empobrecidos.

El problema que se ha presentado en el CB radica en el hecho de que los planes de estudio se diseñan en función de intereses que no son precisamente los de los estudiantes; se parte de un sujeto-estudiante que no corresponde al perfil de nuestros alumnos; así, también, se busca que la información que aporta el profesor o la que está en los materiales de estudio se aprenda de manera repetitiva, memorística, sin tener como referente principal los esquemas del sujeto, además de no reconocer los elementos sustanciales de los conocimientos a aprender.

Con motivo de la adopción del constructivismo, el Colegio a través del Centro de Actualización para Profesores (CAFP) ha organizado cursos para promover las estrategias de enseñanza, ha impulsado las Estrategias de Intervención Pedagógica (EIP) para mejorar el tratamiento de los objetivos de los programas que se aplicarán en clase. Estos cursos-talleres tienen como propósito desarrollar todos los objetivos del programa; se hace una planeación exhaustiva, a través de los planes de clase que deben contener todas las acciones pormenorizadas que va a realizar el profesor y el estudiante, marcando los tiempos que ha de conceder a cada actividad contenida en el plan de clase. Posteriormente, este trabajo es el que se aplica en los cursos escolares, dando seguimiento a un plan sobrecargado de temas y subtemas que terminan reproduciendo el aprendizaje acumulativo y tradicional, vinculado con la repetición de la información.

La enseñanza debidamente organizada puede conducir a la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP) de acuerdo con Vigotsky, es decir, relacionar lo que es capaz de hacer ahora el sujeto con lo que será capaz de hacer mañana, con el apoyo de otros individuos más capaces. En esta

perspectiva, el profesor es un agente cultural, un mediador entre el saber sociocultural y los procesos y mecanismos de apropiación por parte de los estudiantes. En la medida en que conoce las competencias de los estudiantes y ha logrado establecer mecanismos de diálogo para negociar las ideas involucradas en el aprendizaje de los contenidos, el profesor comienza a ceder el papel protagónico del proceso a los estudiantes para que éstos logren un manejo más autónomo y autorregulado.

Uno de los autores pertenecientes a la corriente cognoscitivista más moderna es R. Feuerstein, su teoría se enfoca al mejoramiento de la capacidad de la inteligencia, a través de modalidades de intervención cognitiva. La inteligencia es modificable a partir de procesos de experiencia e intervención cognitiva. Las diferencias individuales, sociales y contextuales pueden generar avances más lentos o más rápidos, pero siempre será posible mejorar el desarrollo cognitivo si la intervención es adecuada.

Las teorías de estos autores, las estrategias de enseñanza, de alguna forma contribuyen al desempeño de nuestro trabajo cotidiano dentro del aula. Sin embargo, la aplicación de este modelo requiere de una infraestructura dentro de los planteles que permita su operatividad, me refiero a que si uno de los fines del constructivismo es el de promover el aprendizaje significativo, entonces las instalaciones también tienen que ser diseñadas para que la escuela sea el espacio donde se generan procesos de experiencia cognitiva, proporcionando laboratorios, bibliotecas, aulas acordes con los fines de este modelo pedagógico y no relegar toda la responsabilidad de la aplicación y de los resultados al profesor. El aprendizaje escolar desde la perspectiva constructivista es una propuesta de trabajo que se ubica dentro de la línea “ambiente favorable en el aula”, la cual pretende crear un ambiente adecuado en el salón de clases o lugar de trabajo, a través de la comprensión de las características biológicas cognitivas y psicológicas de los alumnos, así como la valoración social de la práctica educativa. Esto no ocurre en el

CB, pues los grupos son numerosos, hay demasiado ruido y nuestros recursos materiales cotidianos son únicamente el pizarrón y el gis.

La educación de los jóvenes es un compromiso mucho mayor que el de imitar de manera obsesiva modelos importados de Estados Unidos, que poco o nada tienen que ver con nuestro modo de ser. Hemos transitado por el conductismo, el tronco común, actualmente nos ubicamos en el constructivismo y al mismo tiempo permanecemos a la expectativa de una nueva reforma.

En efecto el CB está impulsando un nuevo plan de estudios conocido como Reforma Curricular anunciado por el director general Jorge González Teyssier a través de la gaceta publicada el 14 de octubre del 2002. El propósito de dicha reforma es uniformar los planes de estudio a nivel nacional. Dicha reforma trata de que cada Colegio haga lo mismo, el mismo orden en sus asignaturas y el mismo número de horas para cada una de ellas; conservando las tres áreas de formación vigentes: básica, propedéutica y para el trabajo.

Los lineamientos generales de la Reforma Curricular comprenden: la promoción de la educación basada en normas de competencia laboral, la educación en valores, el uso de la red Internet para los estudiantes, así como el acceso a software educativo y a programas audiovisuales.

Recientemente esta propuesta de reforma fue aplicada en el plantel 17 "Huayamilpas-Pedregal" del CB. Los profesores desconocemos cuales fueron los resultados de dicha operación, en cambio tenemos la certeza de que la reforma curricular fue validada por la Secretaría de Educación Pública y próximamente entrará en vigor de acuerdo con las declaraciones de su representante Josefina Vázquez Mota.

Por otra parte, ignoramos la ubicación de la asignatura de filosofía con los cambios implementados por la reforma. Existe un mapa curricular en donde se puede apreciar la reducción de las materias del área de

Humanidades y el incremento de las asignaturas de informática, inglés y matemáticas. Sin embargo, este recurso no es suficiente para conocer las bases en que se apoya dicha reforma, pero de lo que sí estamos convencidos es que nuevamente las necesidades de los profesores y estudiantes serán ignoradas para experimentar otro enfoque de la Psicología Educativa.

## **2. Revisión del programa de Filosofía I**

### **2.1 Marco de referencia**

En este capítulo, reviso en particular los componentes del Programa de Estudios de Filosofía I, como lo son su marco de referencia, que se compone por la ubicación, el enfoque y las intenciones de esta asignatura, así como su instrumentación, compuesta por estrategias didácticas y bibliografía.

#### **Ubicación:**

La asignatura de Filosofía I se imparte en quinto semestre y, conjuntamente con la asignatura de Filosofía II, integra la materia de Filosofía cuya finalidad es desarrollar en el estudiante las características propias de esta disciplina, que son el análisis y la reflexión sobre la realidad en que se encuentra inmerso. Esta materia de Filosofía integra el campo de conocimiento de Metodología-Filosofía que forma parte del área de Formación Básica en la currícula del Colegio. La asignatura de Filosofía I mantiene una relación horizontal con las asignaturas de Métodos de Investigación I y II, de igual manera que con la asignatura de Filosofía II. Mientras tanto, establece una relación vertical de complementación con las asignaturas de los campos de conocimiento de Lenguaje–Comunicación, Histórico-Social y de las Ciencias Naturales.

#### **Intención:**

La intención de la asignatura de Filosofía I es que el estudiante adquiera una visión del quehacer filosófico mediante el conocimiento y manejo de las categorías conceptuales propias de la disciplina, así como de integrar estos conocimientos con su experiencia de vida para analizar y reflexionar sobre el acontecer diario, de tal forma que sea capaz de mantener una actitud crítica ante los problemas cotidianos. Esto le permitirá comprender el carácter histórico-cultural de la filosofía y su carácter integrador y totalizador de la realidad, siendo capaz de analizar posiciones opuestas o

contradictorias que han sido formuladas sobre los diversos problemas filosóficos y adoptar una que satisfaga sus propios razonamientos.

**Enfoque:**

- a) Aspecto disciplinario: la asignatura de Filosofía I asume un enfoque histórico-cultural como elemento fundamental para adentrar al estudiante en la reflexión y comprensión del quehacer filosófico, de tal forma que tenga una visión de los métodos, objetos de estudio y disciplinas que integran el saber filosófico y que permiten reflexionar sobre los principales problemas como son los ontológicos, gnoseológicos y éticos, que han sido abordados por la reflexión filosófica en distintas épocas y culturas.

Por lo que respecta a los contenidos temáticos de la asignatura de Filosofía I, éstos integran tres ejes o bloques de contenido que son los temas de cada Unidad: 1. Introducción al estudio de la Filosofía, 2. Principales problemas de la filosofía antigua, y 3. Principales problemas de la filosofía en Europa durante la época medieval y el pensamiento náhuatl. El estudio de estos temas iniciará al estudiante en el manejo conceptual del lenguaje filosófico y le permitirá establecer posiciones de análisis y reflexión sobre el quehacer filosófico.

- b) Aspecto didáctico: el modelo educativo del CB plantea una concepción pedagógica que, fundamentada en la filosofía, los valores, principios y fines de la institución, sigue el camino que conduce a la construcción del conocimiento. La construcción del conocimiento exige trascender los saberes y estructuras de pensamientos previos e integrarlos en otros más complejos; una forma de lograrlo es a través del proceso de desestructuración-reestructuración del conocimiento, que puede iniciarse con una problematización que desencadene el proceso.

Concretamente, en el proceso de aprendizaje se desestructura al estudiante cuando éste no puede resolver un problema planteado por él mismo o por el profesor, a partir de sus conocimientos; es decir, cuando se provoca de manera dirigida un desequilibrio entre sus saberes (conocimientos y habilidades), valores y actitudes y los propuestos por el programa de estudios.

En este proceso, es necesario que el estudiante incorpore información pertinente a los contenidos del programa de estudio, la cual debe ser asumida por el estudiante como un producto propio. Con ello se logrará la consolidación, la cual implica el logro de una estabilidad temporal en las estructuras de pensamiento alcanzadas por el estudiante, en un nivel de mayor complejidad. Dichas estructuras deberán ser sometidas a un nuevo proceso de desestructuración- reestructuración para llegar a conceptos más complejos.

## **2.2 Funciones de los programas institucionales**

El programa institucional es un instrumento que contiene los principales elementos para organizar, planear, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos expresan comúnmente los temas, conceptos, conocimientos, métodos, habilidades y actitudes que constituyen los aprendizajes a adquirir. En ellos se precisan la profundidad y límites con que deberán tratarse los contenidos. Es decir, el qué o lo que necesariamente se debe enseñar, el cómo o los conceptos y habilidades del estudiante para lograr nuevos aprendizajes, y el para qué o utilidad o aplicación del aprendizaje logrado.

El programa se diseña en concordancia con el plan de estudios y contiene una serie de prescripciones para la enseñanza. Éste es uno de los primeros problemas a los que nos tenemos que enfrentar los profesores



en nuestro trabajo diario. El CB cuenta con una dosificación programática que indica a los profesores las fechas y la carga horaria en que se deben desarrollar los objetivos contemplados en el programa. Con la finalidad de presentar y darle continuidad a la planificación académica, generalmente lo que ocurre es que la dosificación termina siendo un instrumento administrativo más que académico. Según la pedagoga Estévez Néninger, “la aplicación mecánica, directa o ciega de los programas institucionales es señal de un profesorado pasivo en lo curricular e identifica a un tipo de escuela estandarizada y aislada de su contexto”.<sup>10</sup>

Es importante destacar que sería empobrecedor aplicar el programa al pie de la letra, porque entonces damos por hecho que ni el profesor ni los estudiantes tenemos algo que aportar o descubrir. Hay que reconocer que la sola elaboración y planeación del programa no es suficiente para cubrir todas las expectativas del plan de estudios, ni tampoco todas las necesidades que surgen en el salón de clases. De ser así, entonces estaremos sacralizando el programa.

Ángel Díaz Barriga enriquece la perspectiva que tenemos respecto de los programas y su función dentro de la educación, cuando comenta que:

El programa es un punto de partida, es un proyecto, es la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales. De esta manera, el programa es un espacio vivo y un reto a la creatividad, y no un cartabón que se debe seguir como lo suelen considerar sus críticos.<sup>11</sup>

Una de las preocupaciones al desarrollar este informe, como señalé en un principio, es revisar el programa de Filosofía 1 y responder las preguntas que me he formulado a lo largo de su aplicación: ¿Es consistente el programa con el modelo del Colegio? Las estrategias de enseñanza sugeridas en el programa, ¿promueven el conocimiento significativo? De

---

<sup>10</sup> Etty Haydeé Estévez Néninger, *Enseñar a aprender*, p. 44

<sup>11</sup> Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículum*, p. 13

estas inquietudes se deriva el planteamiento del problema que sustento en este informe académico: ¿Cómo mejorar el programa de Filosofía 1? Al efecto, considero que, como punto de partida, la estructura del programa no corresponde a las expectativas del modelo pedagógico del plan de estudios, por lo que entonces será insuficiente para orientar o ser el referente principal en la enseñanza de la filosofía en esta institución, por lo que es necesario modificar o reestructurar dicho programa.

Para valorar el programa es necesario revisar si las intenciones de la asignatura corresponden al diseño y contenido de los objetivos y estrategias didácticas, y si los objetivos se ajustan con las unidades de programa, sus temas y subtemas, precisando los límites, profundidad y sentido con que deberán abordarse éstos, dentro del salón de clase. Considero importante señalar que en la realización de esta tarea emplearé las herramientas didácticas que la institución nos ha proporcionado a los profesores a través de los cursos del CAFP basándome en algunos materiales como: el aprendizaje escolar desde la perspectiva constructivista, los procesos comunicativos en el aula, habilidades cognitivas o de pensamiento, estrategias de aprendizaje.

### **2.3 El programa de Filosofía 1 y su ubicación**

Las intenciones y el enfoque del programa en su aspecto disciplinario y didáctico son ambiciosos, en tanto que parten del supuesto de que el programa tiene una orientación problematizadora para introducir al estudiante a “filosofar”, y en el aspecto didáctico se piensa que el programa proporciona los elementos necesarios para la construcción del conocimiento. Lo que no han considerado es que los estudiantes del CB establecen su primer vínculo con la filosofía a través de la asignatura de Métodos de Investigación I y II durante el primero y segundo semestres, etapa en la cual los estudiantes inician un cambio significativo en su formación escolar, ya que los estudios a nivel bachillerato distan de los que recibieron en la secundaria, así como también operan significativos cambios en su vida personal. Esta relación con la filosofía se interrumpe

durante dos semestres; dicho enlace se ve afectado en cuanto a que si revisamos los programas, el de Métodos de Investigación I es el antecedente más directo para relacionarnos con la filosofía, ya que en los objetivos de este programa, el único espacio en donde se hace referencia a ella es en el objetivo 1.2.3 cuando se trata de desarrollar el tema de la clasificación del conocimiento. Dice lo siguiente: “El estudiante reconocerá el conocimiento filosófico, comprendiendo que éste tiene una manera particular de conocer y explicar la realidad, para tener una visión más completa del fenómeno del conocimiento.”<sup>12</sup>

Si revisamos el programa de Métodos de Investigación I, podemos advertir que se trata de un curso de epistemología y metodología enfocado a que el estudiante conozca la estructura general del proceso del conocimiento, la caracterización de la ciencia, del método científico y ubique las etapas de la investigación científica. ¿Será suficiente este objetivo para introducir a los alumnos a la filosofía?

¿Qué ocurre con los estudiantes en este primer encuentro con la filosofía?

En mi práctica como docente me he percatado de que los estudiantes se esfuerzan por darle un lugar a la materia de Métodos de Investigación I, así que buscan en el arsenal de sus conocimientos previos y lo más que alcanzan a hacer es a relacionarla con la materia de Ciencias Sociales o con la ciencia, pero no con la filosofía. Podemos pensar que tal vez se trata de un problema de instrumentación en relación con el desarrollo de los contenidos, o quizá un problema de la selección de estrategias didácticas.

¿Cómo podrán adquirir una noción de epistemología? ¿Cómo comprender el sentido epistemológico inherente a la construcción de la ciencia? De acuerdo con lo que pretende el programa, ¿son suficientes los elementos que proporcionamos para introducir a los estudiantes en el

---

<sup>12</sup> Colegio de Bachilleres, Programa de estudio para la asignatura de Filosofía 1, p. 14

estudio de la filosofía? Recordemos que los estudiantes no cuentan con una cultura filosófica básica como ocurre con otras asignaturas del plan de estudios. ¿Qué será lo que tenemos que transformar para cumplir con el objetivo que le fue asignado a nuestra materia como es la de formar estudiantes reflexivos y críticos y no hacer de esta asignatura una aburrida historia de la filosofía?

A continuación, presento la primera unidad del programa de Filosofía 1 con el propósito de exponer los objetivos de unidad, los objetivos de operación y las estrategias didácticas contenidas en este programa, de tal forma que el lector pueda revisar los contenidos temáticos y compararlos con los comentarios y observaciones que he elaborado en este apartado. Del mismo modo procederemos en las unidades dos y tres.

## 2.4 Listado de objetivos del Programa de la Asignatura de Filosofía<sup>1</sup> correspondientes a la Unidad 1

OBJETIVO DE UNIDAD	OBJETIVO DE OPERACIÓN
<p>1.-INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA FILOSOFÍA</p> <p>El estudiante analizará las características generales de la Filosofía reconociéndola como un producto de un contexto histórico-cultural determinado, de sus objetos de estudio y de sus métodos así como de las disciplinas que la conforman, de los problemas inherentes a ella: gnoseológicos, éticos y ontológicos y de sus relaciones con otras áreas de la cultura para que se introduzca en la construcción del quehacer filosófico.</p>	<p>1.1.-El estudiante caracterizará a la Filosofía, ubicándola como un producto de diversos contextos históricos-culturales, relacionando sus objetos de estudios, sus métodos y disciplinas, eh identificando los principales problemas que atiende, con lo que comprenderá el desarrollo del quehacer filosófico en distintas épocas.</p> <p>1.1.1.-El estudiante comprenderá que la filosofía es producto de contextos histórico-culturales diversos, señalando los factores económicos y políticos que están en relación recíproca con el filosofar de cada época, para que comprenda que la Filosofía a su vez incide en los contextos.</p> <p>1.1.2.- El estudiante distinguirá los objetos, métodos y disciplinas de la Filosofía, buscando la interrelación entre ellos, para que comprenda que hay tantos objetos y métodos como problemas y corrientes filosóficas existen.</p> <p>1.1.3.-El estudiante conocerá los problemas gnoseológicos, éticos y ontológicos, relacionándolos con sus respectivas disciplinas filosóficas para que los identifique como posibles perspectivas de análisis de otros problemas.</p> <p>1.2.- El estudiante explicará el carácter integrador de la Filosofía relacionando los problemas gnoseológicos, éticos u ontológicos con otras áreas de la cultura para que comprenda cómo la Filosofía complementa e integra los saberes parciales de otras disciplinas.</p>

	<p>1.2.1.- El estudiante relacionará Ciencia y Filosofía identificando que esta última proporciona explicaciones éticas y gnoseológicas que no contempla la Ciencia con lo que podrá comprender problemas posteriores.</p> <p>1.2.2.- El estudiante relacionará a la Filosofía con la política y la ideología, distinguiendo cómo la Filosofía puede sostener o derribar teorías de dominación económica, ideológica y política, para que comprenda que la Filosofía da respuestas completas a situaciones planteadas por otros campos de la cultura.</p> <p>1.2.3.- El estudiante relacionará la Filosofía con el arte a partir del conocimiento y discusión de conceptos como: Obra de arte, creación, contemplación, valor y valoración artística y belleza que se introduzca en los problemas de la estética.</p>
--	---

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS**

1.1.1 Y 1.1.2

- A partir de la idea que la Filosofía atiende a la totalidad, el profesor planteará preguntas en relación a cualquier tema que les interese a los estudiantes según su contexto. Se anotarán en el pizarrón y el profesor lo seleccionará y clasificará en relación a las disciplinas filosóficas que los estudian.
  
- Se sugiere hacer referencia a los conocimientos antecedentes sobre metodología para que los estudiantes reconozcan que los métodos filosóficos dependerán del objeto de estudio. El profesor planteará las conclusiones relacionando contexto histórico-cultural objeto de estudio disciplina filosófica.
  
- Se puede reforzar el aprendizaje remitiendo a los estudiantes a las siguientes lecturas, de las cuales pueden hacer una síntesis para plantear dudas: *Hacia la Filosofía* de A. Plumed Allueva (capítulo 1), o *Lecciones preelminares de Filosofía* de Garcia Morente (capítulo1).

### 1.1.3

- El profesor planteará problemas filosóficos (gnoseológicos, éticos u ontológicos), resaltando las tres disciplinas filosóficas que los resuelven.
- Para los gnoseológicos puede preguntar: ¿Cómo sabes que conoces?
- Sabes que piensas, pero ¿Sabes como lo haces?
- Tienes ideas, por supuesto, pero ¿cómo las elaboras?

Para lo ético, plantear problemas o cuestionamientos que se relacionen con el deber ser.

- Quieres permanecer en la fiesta, pero probablemente no debes.
- Quieres probablemente, relacionarte en forma amorosa con varias chicas al mismo tiempo, pero te han dicho que no debes.

¿Qué es el bien y el mal?

¿Quién propone las reglas de conducta moral?

Para los ontológicos se puede preguntar:

¿Quién eres?, ¿Cuál es el origen del universo?, ¿Crees que todas las cosas tienen un origen o una razón de ser única?

- Dependiendo de las respuestas, el profesor inducirá la reflexión sobre cómo cada disciplina filosófica tiene formas de explicar y dar solución a los problemas planteados.
- Todas las preguntas pueden ser en forma individual o en equipo.

### 1.2.1 a 1.2.3

- A partir de la idea de que las ciencias sociales y naturales son saberes parciales de la realidad, el profesor planteará la importancia que representa para el ser humano responder a preguntas como:

¿Qué sentido tiene hacer ciencia?

¿Cuál es la función de la política?

¿Cuál es la función que tiene la Filosofía para explicar el arte?

- Estas preguntas se escribirán en el pizarrón formando una columna.
- Se formarán equipos para que los estudiantes intenten dar respuesta a esas preguntas a partir de lo que conocen sobre ciencia, política y arte.
- Por escrito las presentará al profesor quien las escribirá en otra columna.
- Finalmente, el profesor en una tercera columna, dará a su vez las respuestas desde la Filosofía rescatando el carácter totalizador e integrador de ésta.

### **2.4.1 Revisión de objetivos significativos**

El objetivo general tiene relación directa con los objetivos intermedios y específicos. En esta primera Unidad, en el objetivo 1.1.1, el estudiante tiene que comprender que la filosofía es producto de contextos históricos culturales y que, a su vez, incide en los contextos.

El modelo de organizadores previos de David Ausubel sugiere que se formulen situaciones problemáticas tomando en cuenta los aspectos siguientes: plantear un problema de forma clara y mencionar el objetivo. En este caso se menciona el objetivo, pero la estructura es arbitraria en el sentido de que le traza una ruta al estudiante; el contenido no propicia conocimiento significativo, ni tampoco por descubrimiento, dado que el contenido principal de lo que será aprendido no se proporciona, sino que debe ser descubierto por el estudiante, antes de que pueda asimilarlo en su estructura cognoscitiva. Este objetivo es introductorio y, sin embargo, la extensión es muy general si consideramos los conocimientos previos de los estudiantes en esta etapa de su aprendizaje.

Las estrategias didácticas que se sugieren en el programa no están facilitando la información; la proporción de la responsabilidad en la realización de la tarea no es la adecuada, ya que presupone que los



estudiantes saben qué es la filosofía. Por lo que podrán inferir que también estudia la totalidad. Esta estrategia solicita que el profesor formule preguntas en relación con cualquier tema que les interese a los estudiantes según su contexto. Esta estrategia es superficial, pues nos arriesgamos a que los estudiantes pueden contestar que el tema de mayor interés es el fútbol y, entonces, al realizar la clasificación en relación con las disciplinas filosóficas, estaremos en serios problemas.

En cuanto al contenido, se puede interpretar que la característica principal de la filosofía reside en ser un producto de los diversos contextos históricos, o también que la filosofía es ideología, cuestión que se refuerza con el objetivo 1.2.2 que dice que la filosofía puede sostener o derribar teorías de dominación ideológica y política.

El objetivo 1.1.2 no precisa los límites, profundidad y sentido con que se deberán abordar los temas dentro del salón de clases; es un objetivo ambiguo, no precisa qué métodos y qué disciplinas de la filosofía habrán de estudiarse.

Las estrategias del objetivo 1.1.2 están orientadas al aprendizaje memorístico y repetitivo. No promueve la ejercitación independiente en los estudiantes, puesto que es el profesor quien planteará las conclusiones, relacionando objetos de estudio, métodos y disciplinas de la filosofía.

## 2.5 Listado de objetivos del Programa de la Asignatura de Filosofía 1 correspondientes a la Unidad 2

OBJETIVO DE UNIDAD	OBJETIVO DE OPERACIÓN
<p data-bbox="264 416 707 488">2.-PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA FILOSOFÍA ANTIGUA</p> <p data-bbox="264 555 707 902">El estudiante analizará la Filosofía antigua en Europa durante los siglos VI a d.J.C. al V d. J.C., distinguiendo en ese contexto histórico cultural los problemas gnoseológicos éticos u ontológicos, para que los ubique como antecedentes en la explicación de muchos de los problemas actuales.</p>	<p data-bbox="732 416 1334 674">2.1 El estudiante explicará el paso que se dio entre el pensamiento prefilosófico y el uso del pensamiento racional en Europa, caracterizando el contexto histórico- cultural e identificando la función del mito, para que ubique a la Filosofía como un ejercicio riguroso de la razón</p> <p data-bbox="732 734 1334 902">2.1.1.- El estudiante identificará al mito como una forma insuficiente de interpretar la realidad, comparando su función en diferentes culturas para que comprenda su carencia de racionalidad.</p> <p data-bbox="732 963 1334 1176">2.1.2.- El estudiante ubicará el contexto histórico-cultural en el que se desarrollo la filosofía, considerando la constitución del estado griego, para que conozca que esto permitió el surgimiento del pensamiento filosófico.</p> <p data-bbox="732 1236 1334 1449">2.2.- El estudiante conocerá los problemas gnoseológicos éticos y ontológicos planteados en Grecia, distinguiendo las explicaciones que dieron algunos filósofos de la época, para que ubique los orígenes de la Filosofía.</p> <p data-bbox="732 1509 1334 1722">2.2.1.- El estudiante conocerá los problemas ontológicos desarrollados por filósofos presocráticos, revisando la hipótesis que se plantearan en las escuelas Milética y Eleática, para que comprenda como se empezó a buscar respuestas a los problemas del ser.</p> <p data-bbox="732 1783 1334 1995">2.2.2.- El estudiante conocerá los problemas morales y sobre todo de conocimiento planteados por Sócrates y Platón, respectivamente, a través de lo que para ellos es el bien, el deber del Estado y los conceptos doxa y episteme para que los identifique como las</p>

	<p>explicaciones antecedentes y problemas que persisten en la actualidad.</p> <p>2.2.3.- El estudiante comprenderá los problemas éticos y gnoseológicos planteados por Aristóteles conociendo sus planteamientos sobre el bien, el mal, la felicidad, el conocimiento y ciencia para que identifique algunas de sus explicaciones han repercutido hasta nuestros días.</p>
<p><b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS</b></p> <p>2.1.1 y 2.1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor solicitará a los estudiantes que realicen una lectura donde se comparen diferentes mitos de diversas culturas y que observen que todos ellos tienen algunas características afines, puede utilizar el libro de Joel Rodríguez P. <i>Curso de filosofía</i>. ED. Alhambra.</li> <li>• Después de la lectura el profesor preguntará sobre el papel que juega el mito; dependiendo de la respuesta el profesor explicará con detalle esa función, contextualizando la época a partir de la unificación de las polis griegas.</li> <li>• También se les pedirá a los estudiantes leer el primer capítulo del libro Asimov, <i>Grandes ideas de la Ciencia</i> ED. Alianza, donde aparece el caso de Tales de Mileto, explicando como a partir de ideas míticas plantea una hipótesis de carácter racional que le da una solución filosófica excluyendo con ello a la divinidad, a partir de la lectura el profesor; puede explicar como se dio una de las más grandes rupturas epistemológicas pasando del mito a la Filosofía.</li> </ul> <p>2.2.1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor contextualizará el período cosmológico de la Grecia antigua en el que se desarrollaron las escuelas de Mileto y de Elea, y a sus representantes.</li> <li>• Se formarán equipos. Unos leerán acerca de Tales, Anaximandro y Anaxímenes en el libro de Pedro Chávez Calderón. <i>Historia de las Doctrinas Filosóficas</i>, páginas 27-30. Otros leerán lo correspondiente a Parménides y Zenón en el mismo libro, páginas 32-26. A este equipo el profesor les hará ver la importancia de revisar también a Heráclito.</li> <li>• En clase, los estudiantes expondrán lo que propone cada escuela para dar respuesta a la pregunta sobre ¿cuál es el principio constitutivo del universo?</li> </ul>	

- El profesor planteará sus conclusiones

### 2.2.2

- Para abordar lo ético en Sócrates, el profesor solicitará una lectura (*La Apología* o el *Critón*) en donde el estudiante detectará (previo guión de la lectura que el profesor elabore) los aspectos ético-morales.
- Para abordar lo gnoseológico de Platón el profesor solicitará, una lectura (Libro VII de la *República*) en donde el estudiante detectará (previo guión de la lectura que el profesor elabore) los aspectos del conocimiento, el paso de la doxa a la episteme.

### 2.2.3

- Para abordar lo referente a la Etica, el profesor solicitará una lectura (por ejemplo *Etica Nicomaquea*, capítulo III y IV) en donde el estudiante detectará (previo guión de la lectura que el profesor elabore) los aspectos éticos. (bien, felicidad, polis.)
- Para lo referente a los aspectos científicos pueden consultarse *La Phycis*, los fascículos IV de Filosofía I o el IV de Métodos de Investigación II donde se observa claramente la explicación que el estagirita da a los fenómenos de la naturaleza. Si se utiliza el libro *La Physis* el profesor elaborará un guión de lectura, para que el estudiante detecte los aspectos que se piden; si se usan los fascículos, el estudiante podrá realizar las actividades de regularización y de consolidación.

## 2.5.1 Revisión de objetivos significativos

Los objetivos deben enunciarse con precisión, utilizando términos que posean significado uniforme. Son las recomendaciones para la redacción de objetivos de aprendizaje. En general, la imprecisión en los objetivos específicos del programa es una constante, no integran toda la información que se requiere para el tratamiento de los temas, frecuentemente la agregan en las estrategias. Por ejemplo en el objetivo 2.2.1, se pide que el estudiante conozca el período presocrático, en particular, las escuelas milética y eleática. Y en las estrategias para este objetivo se solicita que el profesor revise también a Heráclito, lo que nos

deja entrever que no hay claridad en el propósito que se quiere lograr en el objetivo específico, en el sentido de que los problemas ontológicos en el período presocrático en la escuela Milética y Eléatica fueron los mismos en tanto que ambas buscaron respuestas al problema del ser.

Por otra parte, en los objetivos 2.1 y 2.1.1 son contradictorios en relación con las estrategias. Estos objetivos se refieren a la función y concepción del mito, como una forma insuficiente de interpretar la realidad, puesto que carece de racionalidad, a diferencia de la Filosofía que es un ejercicio riguroso de la razón. Desde esta perspectiva, mito y filosofía son actividades excluyentes.

Sin embargo, en las estrategias didácticas mito y filosofía son actividades que se complementan pues en el libro *Grandes Ideas de la Ciencia*, de Isaac Asimov lectura sugerida en las estrategias didácticas con la finalidad de que el profesor muestre a los estudiantes que Tales de Mileto, a partir del mito, formuló una hipótesis de carácter racional, y con ello propuso una solución filosófica y con ello aportó una de las grandes rupturas epistemológicas pasando del mito a la filosofía. Y justamente es aquí donde se deriva la contradicción, por una parte se considera al mito carente de racionalidad opuesto a la filosofía e insuficiente para interpretar la realidad por lo tanto, mito y filosofía son actividades excluyentes, y por otra parte, Tales de Mileto recurre al mito para formular una hipótesis filosófica, de lo que inferimos que el mito y la filosofía se complementan.

## 2.6 Listado de objetivos del Programa de la Asignatura de Filosofía correspondientes a la Unidad 3

OBJETIVO DE UNIDAD	OBJETIVO DE OPERACIÓN
<p>3.- PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA FILOSOFÍA EN EUROPA DURANTE LA ÉPOCA MEDIEVAL Y EL PENSAMIENTO NÁHUATL.</p> <p>El estudiante analizará el pensamiento filosófico de Europa en la época medieval (siglos V y al XV d..C.), y el pensamiento Náhuatl en México, período Precolombino distinguiendo los problemas gnoseológicos, éticos y ontológicos que se desarrollaron en cada espacio y tiempo, para que comprenda que ambas son formas válidas, aunque diferentes, de hacer Filosofía y tenga referencias para la explicación de los problemas actuales.</p>	<p>3.1.-El estudiante comprenderá los problemas gnoseológicos de la Europa medieval, conociendo las explicaciones que dieron los filósofos mas representativos de la época, para que se explique como un mismo problema es tratado de diferente manera, dependiendo de las condiciones histórico-culturales.</p> <p>3.1.1.- El estudiante identificará el papel de la iglesia en las condiciones histórico-culturales de la edad media, especificando como éstas influyeron en el quehacer filosófico, para que comprenda como ello propicio un tipo de filosofía ligada a lo teológico.</p> <p>3.1.2.-El estudiante explicará el problema gnoseológico planteado por San Agustín de Hipona, conociendo como este pensador relacionó los conceptos de razón y fe, con lo que tendrá bases que le ayuden a comprender como este mismo problema es tratado posteriormente por Santo Tomas de Aquino.</p> <p>3.1.3.- El estudiante explicará los problemas del conocimiento planteados por Santo Tomas de Aquino, manejando lo que para este son las Ideas, La falsedad y la verdad; con ello comprenderá que esa problemática fue vigente hasta el Renacimiento.</p> <p>3.2.- El estudiante conocerá el pensamiento Náhuatl, caracterizado por el contexto histórico-cultural en que se desarrollo al pasar de lo mítico-religioso a lo filosófico para que comprenda que en todas las sociedades hay una preocupación por explicar la realidad y que a partir de ahí se desarrollo una filosofía con características particulares.</p>

	<p>3.2.1.- El estudiante ubicará la forma de organización social en México precolombino conociendo como se relacionaban las “clases” sociales, entre sí, sus valores y actitudes ante la vida, para que se comprenda en que contexto histórico-cultural se desarrollo el pensamiento Náhuatl.</p> <p>3.2.2.- El estudiante conocerá el pensamiento prefilosófico en México identificando en las cosmogonías conceptos en torno a los dioses, a la creación de la naturaleza, para que comprenda como los pueblos mexicanos, de la antigüedad pasaron del mito a la filosofía.</p> <p>3.2.3.- El estudiante comprenderá el pensamiento filosófico en México antes de la conquista, a partir del conocimiento de los conceptos sobre la vida-muerte, existencia y educación, planteados por los Tlaminimes en los poemas de Flor y Canto para que comprenda que la Filosofía Náhuatl ha tenido preocupaciones similares a las del pensamiento occidental a las que pretende dar explicación no obstante la separación espacio-temporal.</p>
--	---

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS**

3.1.1

- El profesor solicitará una lectura (de la que previamente ha elaborado un guión para su control) donde se muestre el contexto histórico-cultural de la Edad- Media, resaltando el papel de la iglesia, de la que el estudiante entregara fichas-resumen.
- Se sugiere la lectura de Silvia Sigal y Moisiey. Et. al. *Historia de la cultura y el arte*, Alhambra; de las paginas 147-164 que abarca desde el siglo V hasta el principio del Renacimiento.

### 3.1.2

- El profesor solicitará una lectura (de la que previamente ha elaborado un guión para su control) se recomienda el libro de San Agustín, *Confesiones* capítulo VII, en donde el Santo expone lo que es el conocimiento y como este es producto de la fe, también, se podrá utilizar el fascículo V de la Filosofía y resolver actividades de regularización y consolidación.

### 3.1.3

- El profesor solicitará la lectura del fascículo V de la Filosofía I en donde se observe el planteamiento que Sto. Tomás, hace respecto al conocimiento. Hacer también la lectura (previo guión de control que el profesor elaborara) de la *Suma Teológica* de Santo Tomás de Aquino, Ed. BAC y revisar la cuestión 15, arts. 1,2 y 3 de las ideas; la cuestión 16, arts. 1 al 8 de la verdad; y la cuestión 17, arts. 1 al 4 de la falsedad. Con base en la lectura, el profesor hará una síntesis de lo que es el conocimiento en Sto. Tomás.

### 3.2.1

- El profesor solicitará una lectura (previo guión de control que el profesor elaborara y dará a los estudiantes) donde se observa el contexto histórico-cultural del México precolombino, donde se observara su cotidianeidad, sus valores, sus actividades ante la vida, etc. El libro que puede utilizarse es el de Jacques Soustelle *La vida cotidiana de los aztecas en tiempos de la conquista*, F.C.E.

Lo que hayan detectado los estudiantes será expuesto por algunos de ellos a todo el grupo y emitirán su opinión sobre los conceptos, categorías, costumbres y valores de los Nahuatl.

Así mismo, podrá hacer una lectura del libro de León-Portilla. *Los Antiguos Mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, FCE donde se detectarán las cosmogonías y la forma de organización social.

### 3.2.2 y 3.2.3

- El profesor solicitará una lectura (previo guión de control que el profesor elaborará y dará a los estudiantes, y que contenga preguntas tales como: cuales son los conceptos de: hombre, mundo, “moral”, divinidad, sabiduría, etc., de los Nahuatl.



- Se sugieren las lecturas siguientes: León-Portilla, *La Filosofía Náhuatl*. UNAM o del mismo autor trece poetas del mundo azteca. UNAM.
- Las respuestas serán discutidas en equipos y contrastadas con cuestiones similares a las europeas, estas cuestiones podrán ser retomadas de las planteadas por los filósofos europeos.

### **2.6.1 Revisión de objetivos significativos**

En esta Unidad no se establece una relación lógica entre los objetivos 3.1.3 y 3.2.1. Hace falta un puente cognitivo que justifique el tránsito entre el período medieval y el período del México precolombino. No se hace referencia a ningún antecedente histórico, ni cultural de carácter universal que permita al profesor y al estudiante integrarse a otro sistema de ideas o a otra cultura. Por el contrario, hay una ruptura que se puede advertir en estos objetivos:

Objetivo 3.1.3 El estudiante explicará los problemas del conocimiento planteados por Santo Tomás de Aquino (falsedad, verdad) con ello comprenderá que esa problemática fue vigente hasta el Renacimiento.

Objetivo 3.2 El estudiante conocerá el pensamiento náhuatl caracterizando el contexto histórico cultural en que se desarrolló al pasar de lo mítico-religioso a lo filosófico.

Por otra parte, la perspectiva constructivista resalta la importancia de los organizadores previos como puentes cognitivos, pues son de utilidad al profesor para establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo de los estudiantes y el que ya posee. Ambos facilitan la enseñanza significativa.

Por el lado que se decida considerarlo, salta a la vista que hay un problema. Si queremos entender el programa desde su enfoque, en cuanto a que no es un programa de historia de la filosofía, sino que tiene

una orientación problematizadora, entonces nos enfrentamos a que este objetivo está mal ubicado dentro del programa. Quizá el sitio pertinente para este subtema sería en la Unidad 2, ubicado en el objetivo 2.1.1 que se refiere a la función del mito en diferentes culturas.

La cuestión es que en el objetivo 3.2.1, el enunciado de éste requiere la exposición del contexto histórico cultural del México precolombino, señalando la organización social los valores y actitudes ante la vida. Esto me hace pensar en la falta de realismo de lo creadores de este programa; me refiero a la sobrecarga de contenidos en relación con la cuestión del tiempo, además de la tendencia de nuestra práctica educativa a reproducir el aprendizaje memorístico, más que el aprendizaje significativo.

Hay serias contradicciones en este programa. En la Unidad 2, en el objetivo 2.1.1, se plantea el estudio del mito como una forma carente de racionalidad, insuficiente para explicar la realidad.

En las estrategias se desdice y le concede al mito en el pensamiento de Tales de Mileto el carácter de servir de fundamento para plantear una hipótesis racional, a la que le da una solución filosófica porque excluye con ello a la divinidad. Luego, entonces, en la Unidad 3, en el objetivo 3.2.3, se afirma que los poemas de flor y canto plantean problemas filosóficos, puesto que reflexionan sobre la vida, la muerte, la existencia. Pero desde la perspectiva de que el mito es irracional porque intervienen los dioses, entonces flor y canto creados por los tlamatime no podrían ser los pilares de la filosofía náhuatl.

### 3. ¿Historia de la filosofía o problematización de la filosofía?

#### 3.1 Caracterización del filosofar

El programa de filosofía aborda dos aspectos relevantes de esta disciplina: la problematización y el filosofar, como lo podemos comprobar en las siguientes líneas:

El programa tiene una orientación problematizadora para introducir al estudiante a “filosofar” no pretendiendo con ello que se convierta en un profesional de la filosofía pero sí que intente buscar el sentido de las cosas, dé razones argumentos y soluciones a problemas de diversa índole.<sup>13</sup>

La cita anterior nos conduce a formularnos las preguntas: ¿qué es la problematización en filosofía? y ¿qué es filosofar? Generalmente, el término problematización se relaciona con la formulación de preguntas que no se resuelven de forma inmediata, sino que requieren de un análisis cuidadoso para dar una respuesta. Fernando Savater en su obra *Las preguntas de la vida* nos explica que:

La filosofía quiere saber lo que supone para nosotros el conjunto de nuestros saberes y hasta si son verdaderos saberes o ignorancias disfrazadas ¿Porque la filosofía suele preguntarse principalmente sobre cuestiones que los científicos (y por supuesto la gente corriente) dan ya por supuestas o evidentes?<sup>14</sup>

La filosofía se ha caracterizado a lo largo de la historia por el tipo de preguntas que ha formulado, lo que le concede un sitio especial dentro de la cultura. Por ejemplo, un historiador puede preguntarse por los hechos acontecidos dentro una época determinada, pero el filósofo preguntará ¿qué es el tiempo? Los filósofos presocráticos se preguntaron: ¿cuál es el principio ordenador del cosmos? El método mayéutico de Sócrates consistía en la formulación de preguntas sobre diversos problemas. Platón en el *Fedón* se preguntó: ¿existe la justicia en sí, la belleza en sí,

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>14</sup> Fernando Savater, *Las preguntas de la vida*, p. 21

el bien en sí? Kant se preguntó: ¿cómo es posible el conocimiento científico que tengo ante mí? Savater comenta que un matemático puede preguntarse por las relaciones entre los números, pero un filósofo se preguntará ¿qué es un número? Al parecer, las preguntas de la filosofía son fundamentales, planteadas para darles respuesta pero no soluciones definitivas.

Históricamente, algunas preguntas que inicialmente fueron planteadas por filósofos posteriormente pasaron a ser problemas de la ciencia, por ejemplo, el movimiento de los astros, o en el caso contrario cuestiones científicas fueron abordadas desde una perspectiva filosófica. Para Descartes las matemáticas representaban un modelo de conocimiento por su grado de exactitud y evidencia. Ahora bien, probablemente este intercambio de preguntas sea inagotable entre ciencia y filosofía. Sin embargo, cabe señalar que las ciencias brindan soluciones a sus preguntas, en cambio, cuando nos referimos a que la filosofía da respuestas pero no soluciones, significa que por muchas respuestas filosóficas que conozcamos a las preguntas sobre el tiempo o acerca de la belleza o el bien, o acerca de las posibilidades del conocimiento científico, nunca serán definitivas, ni ociosas, sino que siempre tendrán la oportunidad de ser replanteadas.

Fernando Savater expresó acertadamente que:

Las respuestas filosóficas no solucionan las preguntas de lo real [...] sino que más bien cultivan la pregunta, resaltan lo esencial de ese preguntar y nos ayudan a seguir preguntándonos, a preguntar cada vez mejor, a humanizarnos en la convivencia perpetua con la interrogación [...] ¿qué es el hombre sino el animal que pregunta y que seguirá preguntando más allá de cualquier respuesta imaginable?<sup>15</sup>

Al margen de lo dicho, ¿qué tan problematizador es el programa de filosofía? Y ¿cómo contribuye para introducir a los estudiantes a filosofar? La problematización y el filosofar guardan una estrecha relación. Martín

---

<sup>15</sup>*Ibid.*, p. 22

Heidegger en el texto *¿Qué es filosofía?* cita a Aristóteles para explicarnos que los hombres llegaron por el asombro al filosofar; el asombro es la causa del filosofar. Henry Bergson hizo la siguiente afirmación: “Filosofar no supone construir un sistema, sino dedicarse, una vez se ha decidido, a mirar con sencillez dentro y alrededor de uno mismo.”<sup>16</sup>

Las diversas ideas acerca del filosofar nos conducen a ampliar la visión personal del mundo, a ver las cosas desde otra perspectiva, incluso a realizar un análisis introspectivo. Una idea enriquecedora tocante a este asunto nos la proporciona Savater al señalar que una persona puede investigar científicamente por otro; sin embargo, en filosofía no ocurre lo mismo, por más que los grandes filósofos hayan aportado respuestas, sistemas, nos hayan dado pautas para pensar. Las aportaciones de los filósofos hacen cada vez más compleja la tarea, descubren nuevos campos de estudio, le asignan a la filosofía nuevas tareas, asumen una actitud vigilante respecto a la producción filosófica. Kant pensaba que no se puede enseñar filosofía sino sólo a filosofar. Esta ardua actividad requiere del ejercicio de la razón, para poder argumentar, para dudar de lo que afirman los demás, porque lo grave es repetir lo que creemos que sabemos, cuando no hemos reflexionado por nosotros mismos.

Sócrates, en su famosa sentencia “sólo sé que no se nada”, nos mostró su insatisfacción respecto del saber que muchos se sentían orgullosos y seguros de poseer. De aquí que Sócrates infirió que si el saber estaba fundado sólo en certezas, sin tener la posibilidad de cuestionar, entonces él no sabía nada.

En consecuencia, la actitud de Sócrates nos sugiere que la filosofía es una actividad inacabada, que en lugar de resolver nuestras perplejidades, ella misma debe quedarse perpleja. En síntesis, las reflexiones de Fernando Savater acerca de este asunto son: “Antes de llegar a saber,

---

<sup>16</sup> Pierre Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, p. 17.

filosofar es defenderse de quienes creen saber y no hacen sino repetir errores ajenos.”<sup>17</sup>

Introducir al estudiante a filosofar, en esta época donde el niño y el adolescente han sido formados en la imagen comercial, nos indica un serio problema, porque para enseñar y aprender a filosofar se requiere de la disposición para leer, escuchar, escribir, pensar y hablar.

Actualmente, la televisión, los videojuegos y todos los instrumentos multimedia han causado algunos estragos en los estudiantes. en el caso de la televisión, privilegia el ver sobre el hecho de hablar, de tal manera que la voz del hablante es secundaria. En lo que concierne al esfuerzo para aprender, también hay una modificación sustancial entre el entender y ver. Me refiero a que los niños y adolescentes habituados a las imágenes no leen. En su opinión, esta actividad les resulta molesta porque necesitan hacer esfuerzo, les cansa, les aburre, prefieren el mundo de las imágenes donde todo ha sido sintetizado, no hay diálogo ni comunicación. Hay indisposición para poner atención a la secuencia lógica, razonada, de las lecturas. Además, percibe que de alguna manera la tarea de leer lo lleva a la confrontación consigo mismo y con su realidad social, en tanto que el mundo de los multimedia le entretiene, le divierte y lo hace olvidar los problemas que enfrenta el hombre contemporáneo.

Y por supuesto hay que mencionar la confianza desmedida que han depositado los niños y los jóvenes en la televisión, que supera la información escrita porque las imágenes las ven, no las ponen en duda, no mienten; sin embargo, se atreven a dudar de los conocimientos teóricos, de las cosmovisiones de los presocráticos, no alcanzan a comprender cómo los filósofos mediante la observación directa de los fenómenos y el análisis racional sustentaron el conocimiento filosófico. Generalmente, expresan su desconfianza porque piensan que los filósofos realizaron sus disertaciones bajo el efecto de alguna droga.

---

<sup>17</sup> Fernando Savater, *op. cit.*, p. 21.

Retomando las preguntas acerca de cómo contribuye el programa para introducir a los estudiantes a filosofar, contamos con los elementos para responder a dicha pregunta, pues en líneas precedentes hemos expuesto algunos puntos de vista que nos explicaron el significado de “filosofar” y de la “problematización,” y por mayor esfuerzo y buena voluntad que realizo para hallarlos, me encuentro ante un bombardeo de información, una sobrecarga de contenidos, una ruta trazada para los estudiantes y profesores acerca de lo que tenemos que entender por filosofía.

Dicho programa no consideró los problemas que afrontamos cotidianamente en la enseñanza de esta asignatura, como la influencia de los multimedia en los estudiantes, la carencia de materiales didácticos, bibliotecas insuficientes, instalaciones inapropiadas, etc. Me pregunto: el enunciar en los objetivos del programa la filosofía como un producto histórico-cultural ¿será lo adecuado para iniciar a los estudiantes en la problematización de la filosofía? o, en el fondo, ¿lo que se pretende es establecer la conexión de la filosofía con el mundo práctico? ¿De dónde se infiere que al plantear los problemas ontológicos, éticos y gnoseológicos se allane del camino la historia de la filosofía? ¿La importancia de la filosofía está en función de su relación con la ciencia, la política, el arte, la ideología?

Por otra parte, considerar la filosofía como resultado de los diversos contextos histórico-culturales continúa siendo una concepción restrictiva y empobrecida de la filosofía, si consideramos algunas interpretaciones de otros autores como Pierre Hadot cuando cita a Leclercq: “tanto la edad media monacal como en la antigüedad el término *philosophia* designa no una teoría o una forma de conocimiento, sino una sabiduría experimentada, una manera de vivir conforme a la razón.”<sup>18</sup>

Pierre Hadot, estudioso de la filosofía antigua, se refiere a la época helenística y romana como un modo de vida, un arte de vivir y una

---

<sup>18</sup> Pierre Hadot, *op. cit.*, p. 221.

manera de ser. Crítica a los historiadores de la filosofía que, al exponer el período antiguo, han reducido a la filosofía al mero discurso, cuando la filosofía aparte de ser una forma de vida, es un acto existencial.

Tocante a las respuestas que históricamente se hayan dado a la pregunta qué es la filosofía, se encuentran culturalmente condicionadas; sin embargo, no podemos soslayar el ejercicio crítico y reflexivo de la racionalidad como características propias de la filosofía, como crítica de la cultura y como producto cultural que no se detiene en la crítica de la cultura de la que nace. De aquí la necesidad de proponer la enseñanza de la filosofía sustentada en una concepción dinámica y no como algo cerrado, acabado y absolutizante.

Formar estudiantes con habilidades reflexivas y críticas a partir de los conceptos y categorías propios de la filosofía, como lo estructura y lo exige el cumplimiento de una dosificación programática impuesta por la institución, nos conduce a enseñar historia de la filosofía a manera de información como un saber enciclopédico, pero en ningún momento estamos formando a la persona, al estudiante capaz de crear un criterio respecto de la concepción del mundo respecto al saber de la vida o como una guía para la acción. De aquí, la urgencia de plantearse una nueva estructuración de la enseñanza de la filosofía que, aunque en el enfoque se puntualiza que no se trata de una historia de la filosofía y que lo histórico debe considerarse solamente para contextualizar su surgimiento y evolución, esto parece contradecirse cuando nos enfrentamos a los objetivos y estrategias didácticas que operan en el programa, pues éstas no están diseñadas para problematizar y lograr un aprendizaje significativo, lo que se puede advertir en la carga excesiva de los contenidos que bombardean tanto a los profesores como a los estudiantes. Paradójicamente, esto pretende ser la base para el filosofar de los estudiantes.

Por otra parte, nuestro programa nos pide caracterizar a la filosofía como producto de diversos contextos histórico culturales. Esta cuestión nos



remite a asumir una concepción de filosofía. W. Dilthey en su libro *La esencia de la filosofía* realiza un análisis acerca del problema que conlleva establecer un concepto de filosofía, y nos explica que al plantearnos la pregunta ¿qué es la filosofía?, podemos constatar que dicha pregunta ha sido contestada prolijamente a través de la historia, desde cada sistema filosófico, por lo que expresa:

En cada una de las definiciones del concepto, aparece solamente un motivo de su esencia conceptual. Cada uno de esos motivos es solamente la expresión de un punto de vista que ha tomado la filosofía en una posición de su recorrido [...] Cada uno define como filosofía un círculo especial de manifestaciones y excluye a las otras.<sup>19</sup>

Así, cada filósofo elabora su propia definición. Dilthey se cuestiona acerca de las diversas concepciones de filosofía; buscando la esencia unitaria de esta disciplina, se pregunta si en las variadas fisonomías de esta actividad hay una característica que las identifique. En el caso de no encontrarla entonces habría que convenir con la denominación de filosofías, pero no de filosofía.

Dilthey señala que la filosofía tiene finalmente, en la conexión histórico-cultural, una relación con el mundo práctico como si fuera una necesidad urgente justificar su presencia en este mundo práctico utilitario.

Frente a la tesis historicista de Dilthey, surgen otras posturas como la de Leonardo Polo que se expresa de la filosofía de la siguiente forma:

Decía que el comienzo de la filosofía es la admiración. Lo primero que se advierte a partir de ella es lo intemporal... Si todo fuera temporal no se podría hablar de la verdad; ese descubrimiento tiene lugar inmediatamente después de la admiración: existe la verdad, y a partir de ahí es menester ir desarrollando la filosofía.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Wilhem Dilthey, *La esencia de la filosofía*, p. 54

<sup>20</sup> Leonardo Polo, *Introducción a la filosofía*, p. 39

Los planteamientos de Leonardo Polo respecto a lo que se entiende por la verdad en filosofía, nos ofrecen otro estadio para la reflexión. Para los historicistas la verdad no siempre es igual, varía según el contexto histórico cultural; en cada época los hombres ven las cosas de manera distinta. Para Leonardo Polo, la verdad es lo que no se suma en el tiempo y no cae en el olvido. En líneas posteriores, aclara que no se puede establecer que se haya encontrado la verdad última de manera definitiva; en cambio, se puede sostener que hay verdades y descubrimientos de verdades que de algún modo nos las muestra la historia de la filosofía. Veamos cómo lo fundamenta en la siguiente cita textual: “La historia de la filosofía enseña mucho; también que la razón puede con la historia. Pero no es cierto que ese dominio sobre la historia se consume de tal modo que lo que venga después sea un puro comentario a lo ya descubierto, o que ya no se pueda descubrir nada más.”<sup>21</sup>

Esta visión de la filosofía propone que las diferentes escuelas y corrientes filosóficas construyen verdades que permiten ampliar el horizonte de los problemas filosóficos, sin cerrarse a pensar que los filósofos del pasado son insuperables y que al filósofo contemporáneo ya no le queda nada por descubrir sino solamente avalar aquellos pensamientos que le parecen correctos. Desde este punto de vista, la verdad no es histórica. Por tanto, la filosofía es una actividad siempre abierta, por lo que no se puede hablar de una filosofía definitiva, totalmente acabada.

### **3.2 Supuestos de la concepción del mito en el programa**

En la Unidad 2 se abordan los problemas de la filosofía antigua, en donde el estudiante tiene como objetivo explicar el tránsito del pensamiento prefilosófico al uso del pensamiento racional en Europa; asimismo, en el programa se establece que “el estudiante identificará el mito como una forma insuficiente de interpretar la realidad [...] para que comprenda su

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 37.

carencia de racionalidad [...] para que ubique a la Filosofía como un ejercicio riguroso de la razón.”<sup>22</sup>

El contenido de este objetivo me conduce a formularme las siguientes preguntas:

¿Es el mito una forma insuficiente para interpretar la realidad? ¿El mito carece de racionalidad? Sin lugar a dudas, éste es un tema que genera controversias en los círculos académicos. Algunos consideran que la filosofía es mito, otros lo identifican como el antecedente de la filosofía y hay quienes sostienen que el mito es una fábula, un engaño. El criterio que nos pudiéramos formar acerca del mito, es válido siempre y cuando sea resultado de un análisis reflexivo y crítico. Pero afirmar que el mito carece de racionalidad, es cuestionable.

El planteamiento de estos temas nos lleva a examinar la relación entre el mito y la filosofía, ya sea el mito como antecedente de la filosofía o la filosofía como surgimiento de la razón crítica, frente al pensamiento mítico, por lo que considero necesario investigar la transición de *mythos* a *logos* y especular si el mito puede ser un recurso explicativo para la filosofía.

Los especialistas han advertido que dicho término no es únicamente descriptivo, sino que está cargado de connotaciones valorativas, lo que crea varios sentidos de interpretación: uno se refiere al mito como fábula, ilusión o engaño. Otro sentido es el mito como relato fantástico inserto en una tradición. O bien, el mito es ubicado entre las etapas arcaicas y primitivas de la humanidad, carentes de racionalidad. También se le reconoce como los primeros balbuceos de la razón.

---

<sup>22</sup> Colegio de Bachilleres, Programa de Filosofía I, p. 20.

Veamos una aproximación del término 'mito' en dos estudiosos del tema: Lluís Duch en su libro *Religión y mundo moderno* retoma el uso y significado que le dan en Grecia a *mythos*, que se encuentra al lado del vocablo "logos". Ambos significan palabra, pensamiento.<sup>23</sup>

Por otra parte, Mircea Eliade, en su libro *Tratado de las religiones*, se refiere al mito como:"acción sagrada," de "gesto significativo," de "acontecimiento primordial".<sup>24</sup>

Este autor, en su libro *Mito y realidad*, comenta la imposibilidad de proporcionar una definición de 'mito' que abarque todas sus funciones en todas las sociedades. Considera al mito como una realidad cultural muy compleja, ya que se presenta de múltiples formas, significados e interpretaciones. Es decir, el mito es polisémico y polimórfico. Sin embargo, pese a la dificultad de definir el término 'mito', propone una noción a manera de ensayo que resulta esclarecedora:

El mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los "comienzos" [...] gracias a las hazañas de los seres sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia [...] una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. Es, pues, siempre el relato de una "creación": se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a ser.<sup>25</sup>

En esta cita, Eliade se refiere a los mitos cosmogónicos que explican el origen, el nacimiento de toda una diversidad de seres, el comienzo de la vida. De este modo, podemos entender las razones por las que este autor denomina al mito como "historia sagrada" y como "historia verdadera", puesto que el mito cosmogónico nos revela la existencia del mundo. En este sentido el mito es una "historia primordial", porque enseña a los hombres como ha llegado a constituirse como ser humano, le muestra aquellos aspectos que tienen que ver con su esencia y su existencia. Es oportuno señalar la importancia del mito en la vida del hombre arcaico y el

---

<sup>23</sup> Lluís Duch, *Religión y mundo moderno*, p. 323.

<sup>24</sup> Mircea Eliade, *Tratado de las religiones*, p. 582.

<sup>25</sup> Mircea Eliade, *Mito y realidad*, pp. 13-14

hombre moderno. Según Eliade, para el primero el mito tiene la connotación de “historia verdadera” por las razones expuestas en el párrafo anterior, pero además porque puede diferenciarlo de los cuentos y de las fábulas mismas que identifica como historias falsas. Para el hombre moderno que no se siente parte de los acontecimientos míticos, sino más bien se siente como resultado de una serie de acontecimientos de la historia universal, no es de vital importancia conocer la historia en su totalidad, ni tampoco asignarle al mito un valor más allá que el de ser una relato sobre hechos fantásticos.

Este desinterés por el mito tiene algunos antecedentes históricos, a los que Mircea Eliade hace referencia en *Mito y realidad*, y que a continuación exponemos para comprender la relación entre mito y filosofía. Apuntamos que Jenófanes fue el primero en criticar y rechazar los mitos acerca de la divinidad escritos por Homero y Hesíodo, de tal forma que los griegos terminaron por darle una connotación negativa al calificar al mito como “lo que no puede existir en la realidad [...] vaciando progresivamente al *mythos* de todo valor religioso o metafísico opuesto a *logos*.”<sup>26</sup>

En Grecia hubo un proceso de desmitificación con el nacimiento del racionalismo jónico, mismo que hizo una severa crítica a la mitología clásica, condensada en las obras de Homero y Hesíodo. Los ataques de los racionalistas apuntaban a la actitud caprichosa e injusta de los dioses, a su inmortalidad. La crítica principal se circunscribió en la defensa de la idea de Dios como un ser superior que no podía ser injusto, inmoral, vengativo, celoso, etc. Estas ideas prevalecieron entre las élites intelectuales griegas y, finalmente, en todo el mundo grecorromano. Los primeros filósofos milesios como Tales, cuando afirmaba que “todo estaba lleno de dioses”, se rebelaron contra la idea de Homero que sostenía que los dioses se encontraban en las regiones cósmicas. Anaximandro

---

<sup>26</sup> *Ibid*, p. 10

propone una concepción total del universo, sin dioses ni mitos. Jenófanes se niega a creer que Dios se agite tal y como lo contaba Homero.

Sin embargo, la búsqueda de la *arché* de algunos filósofos presocráticos los hizo retornar a la cosmogonía tratando de descubrir ese algo interno, presente en todas las cosas, tratando de develar el misterio de la creación del mundo, de la aparición del ser. Ya no se trata de un mito cosmogónico, sino de un problema ontológico. Ahora es el pensamiento de los filósofos que se esfuerza por identificar el origen, el principio ordenador del cosmos, “el comienzo absoluto”. Aun con esta nueva perspectiva, podría decirse que las primeras especulaciones filosóficas derivan de las mitologías.

“La idea de Hesíodo de que Eros fue el primer dios que hizo su aparición después del caos y de la tierra (*Teogonía*, 116 ss.), fue anteriormente desarrollada por Parménides y Empédocles. Platón subrayó en el *Banquete* (178b) la importancia de esta concepción para la filosofía griega.”<sup>27</sup>

Friedo Ricken, en su libro *Filosofía de la edad antigua*, afirma que difícilmente podría ponerse en duda que Tales se basó en el mito. Podemos constatarlo en la siguiente aseveración: “Para Homero (*Ilíada* 18, 607s) la Tierra es un disco rodeado por la corriente oceánica; el Océano, que también fluye debajo de la tierra (*Ilíada* 21, 195s), es designado como origen (génesis) de todo (*Ibíd.*, 14, 246; cf. 201).”<sup>28</sup>

De acuerdo con este autor, Tales estuvo influenciado por los mitos orientales, especialmente por un mito de origen babilónico, contenido en el poema de Eridu, que trata sobre la creación. Según este relato, no existía más que el mar; después Marduk construyó una balsa de juncos, creando luego el polvo, que amontonó sobre la balsa. También en las concepciones egipcias, la tierra descansa sobre el agua que la rodea. La

---

<sup>27</sup> Mircea Eliade, *Mito y realidad*, p. 147

<sup>28</sup> Friedo Ricken, *Filosofía de la Edad Antigua*, p. 22

concepción mítica de que la tierra es un disco que flota sobre el agua, se convierte en una hipótesis mediante la cual Tales explica los terremotos, sin ayuda de Poseidón. Resulta problemático establecer la ruptura entre racionalidad y los elementos míticos.

Mircea Eliade hace alusión al período de la filosofía rigurosa y sistemática, señalando a los más representativos como son: Sócrates, Platón y Aristóteles. Respecto de Sócrates, dice que el trabajo de “despertar” a sus interlocutores, de dar a luz a las ideas, es de origen divino, ya que Dios por amor a los hombres, les envía un maestro para “despertarlos” de su sueño, que es a la vez ignorancia, olvido y muerte. De esa forma, Sócrates en la *Apología* expresó:

Uno semejante a mí, atenienses, no le encontraréis fácilmente, como gentes adormiladas a las que se despierta; quizá me golpearéis, dando oídos a Anyto, y me condenaréis a muerte irreflexivamente; y a continuación dormiréis toda la vida, a menos que Dios no os envíe a otro, por amor a vosotros. (*Apol.*, 30 e).<sup>29</sup>

Platón, para explicar la teoría de las Ideas, construyó el mito de la caverna, donde nos habla del Topos Uranos, fuera del espacio y el tiempo, por lo que Mircea Eliade considera a Platón como un solidario de esta manera arcaica de pensar. En el diálogo *Menón*, afirma que aprender significa recordar; el alma contempla las Ideas, comparte el conocimiento perfecto, puro. Pero al reencarnarse, el alma bebe de la fuente de Lethe y olvida el conocimiento, y gracias al trabajo filosófico puede recordar y “por una especie de retorno hacia atrás,” recupera el conocimiento de origen sobrenatural. Cabe mencionar que lo que el alma olvida son las Ideas, las verdades eternas, no existencias anteriores. Veamos el siguiente razonamiento de Eliade:

La anamnesis filosófica no recupera el recuerdo de los acontecimientos que forman parte de las existencias precedentes, sino de las verdades, de las estructuras de lo real. Se puede comparar esta posición filosófica con la de las

---

<sup>29</sup> Mircea Eliade, *Mito y realidad*, p.124

sociedades tradicionales: los mitos representan modelos paradigmáticos fundados por seres sobrenaturales y no una serie de experiencias personales de tal o cual individuo.<sup>30</sup>

Desde el punto de vista de Mircea Eliade, los filósofos griegos integraron algunos aspectos esenciales del pensamiento mítico, como: el eterno retorno de las cosas, la visión cíclica de la vida cósmica y humana, la importancia de la *arché*, el papel decisivo de la memoria, etc. Por lo que pudiera pensarse que el pensamiento filosófico utilizó y prolongó la visión mítica de la realidad cósmica y de la existencia humana.

En las cosmologías propuestas por los filósofos presocráticos, el mito forma parte de esas interpretaciones. El mismo Platón construyó el mito de la caverna para explicar la teoría de las Ideas. Aristóteles, en la *Metafísica*, supone que los hombres comenzaron a filosofar admirados ante los fenómenos de la naturaleza más comunes, planteándose problemas de mayor complejidad, como los cambios de la luna, del sol, de las estrellas y la generación del universo. Por lo que dedujo lo siguiente:

Pero el que se plantea un problema o se admira, reconoce su ignorancia (por eso también el que ama los mitos es en cierto modo filósofo; el mito se compone de elementos maravillosos). De suerte que, si filosofaron para huir de la ignorancia, es claro que buscaban el saber en vista del conocimiento, y no por alguna utilidad.<sup>31</sup>

Por lo tanto, la postura frente al mito como una actividad carente de racionalidad, insuficiente para interpretar la realidad, proviene más de los prejuicios y malos entendidos que de una realidad. Así como lo ha observado el filósofo Lluís Duch, cuando nos explica el tránsito del *mythos* al *logos*:

Mythos indicaba originariamente la palabra que es verdadera incondicionalmente, sin necesidad de demostración, porque se refiere a “aquello que es.” Logos, en cambio, tiene relación con la palabra en tanto que comunicación de alguna cosa “positiva,” “tangible,” “demostrable” en conexión con acontecimientos

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 123

<sup>31</sup> Aristóteles, *Metafísica*, pp. 14-15.



pasados o presentes, o con hechos científicamente verdaderos, etc.<sup>32</sup>

Las interpretaciones que han hecho algunos autores acerca del tránsito del *mythos* al *logos* han generado una serie de prejuicios. Se piensa que en la existencia del hombre primero hubo una “etapa mítica” y, posteriormente, una “etapa lógica”. Esto sugiere que el *mythos* aparece en una fase en donde el hombre se caracteriza por una escasa racionalidad, y la etapa lógica, en cambio, aparece en una fase superior que se asocia con el ejercicio de la razón. El prejuicio supone que *mythos* y *logos* emplean el mismo lenguaje para explicar la realidad, al mundo, al hombre y a Dios.

De lo anterior, se desprende la necesidad de concebir al hombre como un “ser polifónico”, en tanto que necesita de diversos lenguajes para expresarse y poder interpretar su entorno. La idea del hombre polifónico apunta hacia la interpretación de que el *mythos* es otra forma de expresar realidades humanas que también son verdaderas. Así lo podemos corroborar cuando dice: “Ciertamente que el mito es una creación del espíritu del hombre, que permite la expresión del ser humano en unos ámbitos inaccesibles al *logos*, pero, justamente porque el hombre es polifacético, polifónico [...]”<sup>33</sup>

Este autor insiste en la necesidad del mito en la vida del hombre porque le permite descubrir su horizonte espiritual, en un lenguaje simbólico que la mayoría de las veces logra convertirse en un lenguaje universal, haciendo posible la auténtica comunicación humana. El mito y la razón en lugar de presentarse como realidades excluyentes tendrían que mostrar su complementariedad. “Quien excluye el mito, mitifica la razón; quien excluye la razón, racionaliza el mito.”<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Lluís Duch, *op. cit.*, p. 323

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 327.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 332

Históricamente, los mitos han tratado de explicar los problemas existenciales que inquietan al hombre, como comprender el origen del mal, afrontar la muerte, el sitio del hombre en el universo, el sentido del dolor humano, descubrir el origen del universo, el desarrollo de la vida humana en un mundo tan complejo, el miedo a lo desconocido, etc. Estas cuestiones han sido tratadas en los mitos, creando un discurso invaluable para la cultura humana. Y puesto que en este apartado estoy investigando si el mito carece de racionalidad, me pareció interesante mencionar la perspectiva científica de los biólogos Andrew Newberg, Eugene D' Aquilli y Vince Rause, respecto de la creación de los mitos. Estos investigadores, en su libro titulado *Dios ¿Por qué seguimos creyendo?*, se han propuesto “[...] entender el propósito biológico y evolutivo detrás del impulso de crear mitos y cómo ese propósito ha resultado en los mecanismos neurológicos que pueden liberar los potenciales espirituales más profundos de la mente humana.”<sup>35</sup>

El biólogo y médico Andrew Newberg, de la Universidad de Pensilvania, y sus colaboradores afirman que en la creación de los mitos intervienen los llamados operadores cognitivos, a los cuales definen como procesos de pensamiento de alto nivel, cuya función han permitido a la especie humana resolver problemas complejos de manera creativa y sofisticada.

Ellos dan forma a todos nuestros pensamientos y sentimientos, pero no son las ideas en sí. Más bien son los principios organizadores de la mente. Se refieren a la función total de la mente y se sirven de muchas estructuras cerebrales clave para hacerlo. Los operadores cognitivos representan nuestra habilidad humana en general para pensar, sentir, interpretar y analizar a nuestro mundo.<sup>36</sup>

En este libro, nos ofrece una clasificación de los operadores cognitivos relevantes que influyen en las más complejas y diversas tareas del pensamiento, de la sensibilidad y formación de la conciencia. Sólo los mencionaremos, sin ahondar en cada uno de ellos: el operador reduccionista, abstractivo, cuantitativo, causal, binario, holístico,

---

<sup>35</sup> Andrew Newberg, *Dios ¿por qué seguimos creyendo?*, p. 62

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 53.

existencial, valor emocional. En la creación de historias míticas complejas intervienen todos los operadores cognitivos, pero especialmente el llamado operador causal, que se refiere a la habilidad mental de pensar en términos de causas abstractas; éste le permite a la mente interpretar la realidad como una secuencia de causas y efectos específicos. Esta relación puede parecer simplista y que se realiza automáticamente, pero no es así, pues este operador tiene la función de informar a la maquinaria neurológica la existencia de una causa. En el caso de las personas que padecen un daño en la base neurológica del cerebro, pierden la capacidad de determinar las causas de los eventos más sencillos, como el sonido del timbre de la puerta, que indican a la mente que hay alguien esperando en la entrada. La persona con este padecimiento no logra identificar la causa. Los investigadores de estos procesos cognitivos sostienen que:

El operador causal es probablemente el impulso detrás de casi toda la curiosidad humana. Nos empuja a descubrir las causas de todo lo que nos interesa o concierne y aparentemente es la compulsión implícita en todos los intentos por explicar los misterios del universo, de la ciencia, de la filosofía y, especialmente, de la religión.<sup>37</sup>

En suma, la mente, sin la herramienta analítica del operador causal, no podría inventar las historias mitológicas, ni las numerosas historias de la creación. El segundo operador crucial en la mente creadora de mitos es el operador binario, cuya función es la de proporcionar al cerebro la habilidad de concebir el mundo en términos de opuestos polares básicos. Lo que significa que este operador organiza la realidad, simplificando las relaciones de espacio-tiempo de los objetos en parejas de opuestos: arriba-abajo, adentro-afuera, izquierda-derecha, etc. De hecho, los mitos funcionan con un patrón de opuestos como el bien y el mal, la valentía y la cobardía, el sufrimiento y la felicidad.

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, pp. 55-56.

Los elementos característicos del mito se pueden identificar con el comienzo de una trama que parte de una preocupación existencial: ¿Nacimos sólo para morir? ¿Cuánto tiempo durará el mundo? ¿Cómo surgió el mal? ¿Cómo vivir en un mundo tan complejo sin tener miedo? En este sentido, el mito pretende responder a las preguntas fundamentales del hombre, por lo que el mito crea una trama con su respectiva pareja de opuestos aparentemente irreconciliables: los héroes y los monstruos, los dioses y los humanos, la vida y la muerte, el cielo y el infierno. Finalmente, los mitos reconcilian a los opuestos, introduciendo a personajes con poderes sobrenaturales, como los dioses u otros poderes espirituales. Toda esta participación de elementos, conllevan al mito a encontrar una solución que alivie la ansiedad ante los problemas existenciales. Por ejemplo, Eva come la manzana; Pandora abre la caja. Estos mitos contienen imágenes metafóricas y, cuando los aprendemos, nuestras preguntas sobre el bien y el mal y otros numerosos problemas metafísicos se logran contestar y conocer.

El operador binario no solamente identifica los opuestos, sino que los crea con un propósito evolutivo. Por eso, cuando la imperativa cognitiva, impulsada por algún miedo existencial le da instrucciones a la función binaria de extraer significado del terreno metafísico, ésta le hace un favor al interrumpir el problema existencial y al ordenarlo en pares opuestos irreconciliables que se convierten en los elementos clave del mito: el cielo y el infierno, el bien y el mal, la celebración y la tragedia, el nacimiento y la muerte, el aislamiento y la unidad.

En síntesis, el mito, por ser polimórfico, no puede definirse fácilmente y siempre se hace de manera discutible, pero sí, en cambio, podemos refutar la idea de que el mito es una actividad carente de racionalidad, insuficiente para explicar la realidad, como lo he demostrado en este inciso.

### 3.3 El mito en el pensamiento náhuatl

En el objetivo anterior, he señalado como un error conceptual en el programa la consideración del mito como una actividad carente de racionalidad, insuficiente para explicar la realidad. En este apartado realizo algunas observaciones respecto de esta visión del mito en relación con el pensamiento náhuatl y del tránsito del mito al pensamiento filosófico dentro de esta cultura.

En el objetivo 3.2.2 del programa de filosofía se puntualiza que: “El estudiante conocerá el pensamiento prefilosófico en México identificando en las cosmogonías conceptos en torno a los dioses, a la creación y a la naturaleza, para que comprenda como los pueblos mexicanos, de la antigüedad pasaron del mito a la filosofía.”<sup>38</sup>

En el objetivo anterior, podemos advertir que las cosmogonías prehispánicas están sustentadas en los mitos. Si pensamos en las interpretaciones de Mircea Eliade que consideran al mito como “acción sagrada”, “gesto significativo”, “acontecimiento primordial”, los mitos cosmogónicos contienen estos elementos. Revisemos algunos de ellos que han sido expuestos por Miguel León Portilla en su libro *El pensamiento prehispánico*. En éstos, el mundo aparece como una isla dividida en cuatro rumbos que convergen en el ombligo de la tierra. El oriente es la región de la luz, simbolizada por el color blanco, asociada con la fertilidad y la vida. El norte es representado por el color negro del universo, donde quedaron sepultados los muertos. En el poniente está la casa del sol representada por el color rojo. El sur es la región de las sementeras.

Las observaciones de León Portilla respecto de los colores cósmicos son relevantes en el sentido de que diversas culturas recurren a esta simbología para interpretar el orden del universo tal y como lo muestran

---

<sup>38</sup> Colegio de Bachilleres, Programa de Filosofía I, p. 31.

los diversos códices del México antiguo, en Asia y en el Cercano Oriente. Ello sugiere que el lenguaje del mito es humano y, por ende, universal, a pesar de la separación geográfica y la diferencia del tiempo histórico.

Otro mito cosmogónico citado por Miguel León Portilla en *La filosofía de los antiguos mexicanos* es el que se refiere a la división del universo en varios estratos denominados: el Topan, región metafísica donde se alojan los dioses, tal y como lo había dicho Quetzalcóatl quien describió esta región como el lugar donde habita el dios de la dualidad Ometéotl. Subordinados a él se encuentran los otros dioses. El Mictlán, la región donde moran los muertos y se encuentran la pareja de dioses (Mictlantecutli, Mictecacíhuatl). Otra región es Tlaltípac, el lugar donde vive el hombre; “lo que está sobre la tierra” puede verse, es cambiante y todo perece. La visión del universo heredada por los toltecas consistía en la existencia de tres planos distintos del universo: horizontalmente está la tierra, el centro y los cuatro rumbos de colores. Arriba se encuentran los astros y los dioses, abajo la región de los muertos inaccesible a los hombres, nadie puede decir que lo conoce.

En esta concepción del universo, encontramos algunos elementos característicos del mito como es la presencia del operador cognitivo binario cuya función es la de simplificar las relaciones de espacio-tiempo, en parejas de opuestos. En este mito aparecen como arriba y abajo de la Tierra. En la parte de arriba se encuentran los pisos superiores donde se encuentran los astros y los dioses. Abajo de la Tierra, los pisos inferiores, la región de los muertos. Los creadores de mitos en la cultura náhuatl, cuando construyeron las regiones del Topan y Mictlán, interpretaron el mundo sobrenatural, pasando a un plano metafísico y con ello desarrollaron la habilidad mental de pensar en términos de causas abstractas, que hemos designado en el apartado anterior con el nombre de operador causal.

Continuando con esta exposición, voy a referirme a Andrew Newberg y a Eugene D'Aquilli para explicar la "imperativa cognitiva" fundamental en la creación de los mitos "[...] esa necesidad biológicamente impulsada, casi irresistible de extraer el significado de todo a través del análisis cognitivo de la realidad."<sup>39</sup>

Estos investigadores han sustentado la existencia de la imperativa cognitiva al demostrar que la mente reacciona con ansiedad cuando se enfrenta a una abrumadora información sensorial. Dicha ansiedad procede de la necesidad que tiene la mente de ordenar los datos recibidos para salir de la confusión. Sin embargo, la mente en su trabajo casi compulsivo de identificar y resolver cualquier amenaza, se ha percatado de una realidad contundente como es la de que todos morimos. Esta confrontación con la muerte constituye una preocupación existencial que no tiene solución natural.

La imperativa cognitiva, ante esta preocupación, empuja a la mente para encontrar una alternativa que alivie ese sentimiento de ansiedad que se transforma en angustia, en una profunda tristeza o en depresión. Esa alternativa se ha encontrado en el mito en las diversas culturas y por miles de años; de hecho, los mitos, como señalamos en líneas precedentes, comienzan a partir de un problema metafísico que se resuelve mediante la intervención de la reconciliación de los opuestos, como el bien y el mal o la creación de imágenes metafóricas.

Ahora bien, sin lugar a dudas, la imperativa cognitiva está presente en los mitos creados por los grandes pensadores de aquella época, como lo podemos constatar en la exposición de León Portilla en el pensamiento prehispánico cuando relata las edades del mundo, las cuales fueron representadas por un período de dominio de los dioses. Y al predominio de cada uno de estos dioses le correspondía una edad llamada "un sol". Cuatro eran los soles que habían existido y finalizado por desastres

---

<sup>39</sup> A. Newberg et al, op. Cit., p.65

naturales como el fuego, la lluvia, el aire, el agua, la tierra. El quinto sol corresponde a la época actual, gobernada por el sol del movimiento, y que tuvo su origen cuando aún era de noche y por el sacrificio de los dioses, que con su sangre lo habían vuelto a crear.

El pasaje anterior nos muestra la actividad de una mentalidad inquieta, afanosa en su intento por descubrir las causas del origen del universo. León Portilla expresa que en esta visión de los toltecas respecto del universo encontramos que: “Entre las categorías cosmológicas [...están...] la necesidad de explicación universal, la periodificación del universo por rumbos o cuadrantes, y el concepto de lucha como molde para pensar el acaecer cósmico. En este universo, donde los dioses crean y destruyen, han nacido los hombres con la amenaza de la muerte [...]”<sup>40</sup>

Dichas categorías, contenidas en los mitos, manifiestan la actividad racional de los sabios de las culturas prehispánicas que se dieron a la tarea de comprender y explicar el orden del mundo como una totalidad. Así también mostraron su inquietud por querer desentrañar los misterios sobrenaturales en torno a la intervención de los dioses en la vida humana, buscaron el sentido de su existencia y mostraron preocupación ante la muerte. Estas actitudes ante los problemas existenciales habrían sido suficientes para convencer a los representantes del antiguo Consejo de Indias acerca de la naturaleza humana y la capacidad racional de los antiguos mexicanos, sin haberlos tenido que someter a la humillante duda manifestada en la polémica de Fray Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda. Acertadamente observó Gallegos Rocafull que “antes que los indios pudieran hacerse cristianos, tenían que hacerse hombres.”<sup>41</sup>

Retomando nuestra discusión, podemos refutar la idea del mito como actividad irracional, insuficiente para interpretar la realidad, puesto que si aplicamos este criterio, estaríamos negando toda posibilidad de un

---

<sup>40</sup> Miguel León Portilla, *Estudios de Historia de la Filosofía en México*, pp. 28-29.

<sup>41</sup> José M. Gallegos Rocafull, citado por Leopoldo Zea, *El occidente y la conciencia de México*, p. 80.



filosofar entre los antiguos mexicanos. Por el hecho de haber sido creados con un estilo metafórico empleado por los “tlamatinime”. Además, cómo separar, el filosofar del mito en la cultura prehispánica, cuando los conceptos de vida, muerte, existencia y educación, que son objeto de reflexión de los tlamatinime, parten de la visión mítica y religiosa del mundo heredada por sus antecesores los toltecas. Lo podemos corroborar en los siguientes fragmentos:

Conmovidos gocemos,  
En medio del verdor y las pinturas.  
Nos hace vivir el Dador de la vida,  
Él sabe, él determina,  
Como moriremos los hombres.  
Nadie, nadie, nadie,  
De verdad vive en la tierra.<sup>42</sup>

Ahora bien, para fundamentar estas reflexiones, cito a Miguel León Portilla, que a propósito de la metáfora dice: “Sirviéndose los tlamatinime del rico caudal de vocablos abstractos y universales, pudieron expresar los módulos de su pensamiento. Pero hicieron también suyas otras formas de expresión, de sentido metafórico, acuñadas unas, probablemente desde los tiempos toltecas y concebidas otras por ellos mismos.”<sup>43</sup>

Por otra parte, el programa de filosofía, en la tercera Unidad, identifica al mito como el pensamiento prefilosófico, contenido en las cosmogonías de la cultura náhuatl. También señala que en las cosmogonías se encuentran conceptos en torno a los dioses, a la creación y a la naturaleza, pero establece como objetivo central que los estudiantes comprendan el tránsito del mito a la filosofía. Esta visión sugiere que el mito pertenece a una etapa de inmadurez del pensamiento. En este sentido, representa una fase de atraso en la cultura de los antiguos mexicanos. En cambio, el filosofar de los tlamatinime representa la etapa superior de la racionalidad.

---

<sup>42</sup> M. León Portilla, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, p. 122.

<sup>43</sup> M. León Portilla, *Estudios de Historia de la Filosofía en México*, p. 35.

Esta tendencia del programa nos remite al problema de la historia semántica de los términos *mythos* y *logos*. Que en opinión de Wilhem Dupré: “La relación entre mito y logos no está determinado tanto por el contenido de estos términos como por la función y la valoración de la tradición.”<sup>44</sup>

Los antiguos mitos hablaron de la acción de los dioses en la vida de los hombres, de su desaparición en los varios rumbos; el pensamiento de los tlamatinime, lejos de excluir esta realidad, la integra a su objeto de reflexión. El mito y la razón no son excluyentes sino complementarios, como lo podemos apreciar en el pensamiento de Nezahualcóyotl que reflexiona en torno a la divinidad de Tloque Nahuaque, en el siguiente fragmento:

Sólo allá en el interior del cielo  
Tú inventas tu palabra,  
¡Dador de la vida!  
¿Tendrás fastidio aquí?  
¿Ocultarás tu fama y tu gloria en tlatípac?  
¿Qué determinarás?  
Nadie puede ser amigo  
Del dador de la vida...  
¿A dónde pues iremos...?  
Enderezaos, que todos  
Tendremos que ir al lugar del misterio [...] <sup>45</sup>

Otro cuestionamiento en torno a este asunto es la ruptura que he encontrado en este programa de estudio entre el mito y la filosofía náhuatl. Me refiero en particular a la expresión “in xóchitl in cuicátl,” cuyo significado es “flor y canto” y que, en este programa, es empleada para señalar el estadio superior de racionalidad que se manifiesta en el filosofar de los tlamatinime, cuando reflexionan sobre los conceptos de vida, muerte, existencia y educación.

Si realizamos un análisis breve de los elementos que componen el mito y aquellos que están presentes en flor y canto, podemos establecer que hay

---

<sup>44</sup> Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, p. 75.

<sup>45</sup> M. León Portilla, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, p. 49.

más características afines entre éstos, que aspectos irreconciliables. Inicio con la siguiente pregunta: ¿a partir de que realidades o circunstancias construyeron su filosofar los tlamatinime? En líneas precedentes, afirmamos que a partir de las cosmogonías, que han sido plenamente identificadas con el mito. Los tlamatinime parten de las bases propuestas por la concepción mítica de la realidad, pues en el momento en que reflexionan acerca de la vida después de la muerte, nos hablan de una región del misterio, o sea, se refieren a los ámbitos que no son directamente accesibles a la comprobación empírica, son expresados a través de flor y canto Pero, ¿y qué es flor y canto? Es la expresión del arte y el símbolo. También el mito narra con imágenes, con símbolos, la realidad. Para consolidar estas particularidades, cito a Miguel León Portilla: “Nezahualcóyotl afirma haber descubierto el significado profundo de ‘flor y canto’, expresión náhuatl del arte y el símbolo, para poder acercarse [...] desde Tlaltípac, a la realidad de Topan, Mictlán, ‘lo que está sobre nosotros y la región de los dioses y de los muertos’.”<sup>46</sup>

A partir de la siguiente reflexión de Lluís Duch, localizada en *Mito, interpretación y cultura* acerca de que “los filósofos jonios no inventan nada, sino que, a partir de las bases propuestas por la concepción mítica de la realidad, construyen su filosofía”,<sup>47</sup> me permito hacer la siguiente analogía con los tlamatinime creadores de “flor y canto”, a partir de las cosmogonías que sustentan su filosofar. El objeto de sus reflexiones tiene su origen en la interpretación mítica del hombre, de la vida, de la muerte, de la divinidad, sus reflexiones no surgieron de la vaciedad, nacieron de la realidad mítica de las cosmogonías.

Igualmente como en el mito, también en “flor y canto” subyacen las preguntas fundamentales como ¿qué misión tiene el hombre en la Tierra? ¿Qué relaciones tiene el hombre con la divinidad? ¿Por qué existe el sufrimiento? ¿Cómo se formó el universo?, etc. Los tlamatinime emplearon la expresión “flor y canto” para dar respuesta a estas cruciales

---

<sup>46</sup>Ibid., pp. 47-48

<sup>47</sup> Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, pp. 76-77.

interrogantes. Veamos la trascendencia de esta categoría para los sabios de esta cultura. Ayocuan se preguntó: “¿Acaso puede ser un lenguaje para hablar con el dador de la vida? ¿Son tan sólo un en recuerdo del hombre en la tierra? ¿Perduran quizás el más allá? Tecayehuatzin expresó que flor y canto son “palabras verdaderas” en la tierra.”<sup>48</sup>

Flor y canto para los tlamatinime es lo único verdadero capaz de dar raíz al hombre en la Tierra, de proporcionarles un rostro y un corazón.

Vuestro hermoso canto:  
Un dorado pájaro cascabel,  
Lo eleváis muy hermoso.  
Estáis en un cercado de flores.  
Sobre las ramas floridas cantáis.  
¿Eres tu acaso, un ave preciosa del Dador de la vida?  
¿Acaso tú al dios has hablado?  
Habéis visto la aurora,  
Y os habéis puesto a cantar.<sup>49</sup>

Este segmento compuesto por Ayocuan manifiesta su inquietud por explicar el origen de las flores y los cantos, como un don de los dioses. Es un diálogo que conecta al hombre con su interior, lo remite a su origen y lo acerca a su raíz.

Respecto del significado de “flor y canto”, León Portilla comenta que: “[...] tiene como sentido metafórico el de poema, poesía expresión artística, y, en una palabra, simbolismo [...] expresión oculta y velada que con alas del símbolo y la metáfora puede llevar al hombre a balbucir, proyectándolo más allá de sí mismo, lo que en forma misteriosa, lo acerca tal vez a su raíz.”<sup>50</sup>

Esta característica de “flor y canto” de explicar realidades internas del hombre, con palabras verdaderas desde la tierra en lenguaje metafórico y simbólico, al mismo tiempo revela un proceso de pensamiento, de sentimiento y extrañamiento ante lo sobrenatural. Lejos de marcar una

---

<sup>48</sup> M. León Portilla, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, pp. 128-129.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 131.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 128.

ruptura del mito con “flor y canto”, se entrelazan, pues el mito a pesar de la gran diversidad de interpretaciones y definiciones también manifiesta las respuestas del hombre ante el universo, proyecta aspectos internos del hombre, explica, fundamenta y legitima un orden de cosas. En suma, el mito cumple con una cantidad ilimitada de intenciones.

W. Fr. Otto resalta que “*mythos*, originariamente no era la palabra pensada, sino la palabra de la realidad, porque, fundamentalmente, se trataba de algo tan dinámico como la misma divinidad.”<sup>51</sup>

Otro rasgo que comparte el mito con “flor y canto” es que ambos se expresan de una forma artística. Por su parte, Enrique Dussel, en su conferencia sobre la filosofía de la tolerancia, nos explica que los tlamatinime en algunas reuniones se expresaban con flores y canto, en ocasiones acompañados de música, o solamente haciendo la recitación o ejecutando una danza. “Era mucho más que una obra poética; era la expresión de la sabiduría, una pieza donde lo humano se comunica con lo divino y viceversa, la culminación de toda la cultura náhuatl.”<sup>52</sup>

Por otra parte, W. Fr. Otto especialista en el estudio del mito, hace alusión al trabajo de Kerényi para subrayar el vínculo tan estrecho entre mito poesía y música. “Ha sido Kerényi, en la “religión antigua” uno de los que ha destacado con más convicción la proximidad de la mitología a la poesía y, sobre todo, a la música. Así hace una distinción [...] mitología como arte y mitología como material”.<sup>53</sup>

Finalmente, se ha hecho notoria la creencia vertida en el programa de filosofía, de que solamente la ciencia usa adecuadamente la razón, lo cual da por sentado que cualquier otra forma de interpretación o acceso a la realidad es sinónimo de irracionalidad como en el caso del mito.

---

<sup>51</sup> W. Fr. Otto, *Theophania*, apud, Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, p. 666.

<sup>52</sup> Enrique Dussel. *Conferencia Número 7, Filosofía de la tolerancia*, pp. 113-114.

<sup>53</sup> Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, p. 66

## 4. Una propuesta didáctica alternativa al programa de Filosofía I

### 4.1 El programa de estudio como instrumento didáctico

En este capítulo planteo una problemática que he enfrentado a lo largo de mi experiencia como docente: integrar el aspecto curricular del programa de estudio con la didáctica. Por una parte, lo curricular debe atender los contenidos que tengo que enseñar, que no siempre son de mi interés ni del agrado de los estudiantes. Y, por otra, el aspecto didáctico que tiene que ver con la forma en la que voy a enseñar dichos contenidos. Esta situación me conduce al dilema de buscar una didáctica adecuada que me permita despertar el interés de los estudiantes por la filosofía y, al mismo tiempo, conducirlos hacia el ejercicio de la reflexión de manera creativa.

Ahora bien, si nos apegamos fielmente a los objetivos marcados por el programa, ¿hay algún beneficio académico para los profesores y los estudiantes? ¿Qué margen de libertad tenemos los docentes para revisar, criticar y corregir aquellos contenidos con serios errores conceptuales? En realidad, es garantía para lograr aprendizajes significativos apegarse a un programa de enseñanza en donde los objetivos de aprendizaje son rigurosamente planeados. Es conveniente remitirnos a las observaciones que Ángel Díaz Barriga hace en su libro *Didáctica y currículum* respecto de dichos puntos: “La propuesta de objetivos está pensada para un <<docente light>>, que es incapaz de reflexionar sobre las últimas razones que lo mantienen en esta tarea intelectual, en estos retos de formación.”<sup>54</sup>

La propuesta de objetivos de aprendizaje, de acuerdo con Díaz Barriga, pertenece a la tendencia de la llamada *didáctica crítica* que ha venido a menos por algunos autores como Panzsa, Morán y Pérez Juárez, que han terminado por reducir los modelos didácticos a la escuela tradicional, la

---

<sup>54</sup> Á. Díaz Barriga, *Didáctica y currículum*, p. 89

tecnología educativa y didáctica crítica –que de crítica no tiene nada–, han caricaturizado los paradigmas de la didáctica, han omitido los avances de la escuela activa y han defendido el esquema de objetivos. Cabe señalar que dentro de esta tendencia se encuentran las valiosas aportaciones de algunos autores como Freire, Barco, Durkheim, y Rodríguez, quienes en su momento, mostraron un punto de vista novedoso respecto a la importancia de la perspectiva sociológica en la tarea didáctica. Sin embargo, para Díaz Barriga la deficiencia de esta propuesta es la de conceder como elementos prioritarios los relacionados con la tecnología educativa. Por lo que expresó que: “[...] su alternativa se fractura e imposibilita al considerar que los programas deben redactarse a partir de objetivos terminales y de unidad.”<sup>55</sup>

Es pertinente considerar algunos aspectos de nuestra práctica como docentes en relación con las ideas de este autor. Desde un punto de vista pragmático, el seguimiento del programa por objetivos ofrece algunas ventajas, como la realización de la tarea de manera ordenada y precisa en relación con los temas que se van a exponer. Respecto de los objetivos contenidos en el programa delimitan las actividades que han de desarrollar profesores y estudiantes. Sin embargo, este diseño del programa no está exento de ser aplicado por los profesores de una forma mecánica, y tampoco garantiza que los contenidos respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes o que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como son la reflexión, el planteamiento de problemas, la formación de un criterio, etc. En cambio, podemos asegurar que la mayoría de los jóvenes estudian para pasar los exámenes, no tanto para aprender, lo que podemos constatar cuando la gran mayoría de nuestros estudiantes presentan el examen de selección para ingresar a las escuelas superiores y son rechazados.

---

<sup>55</sup> *Ibidem*

Por otro lado, conozco profesores que defienden el seguimiento del programa a pie juntillas y se limitan a repetir todo tipo de errores conceptuales; igualmente se ufanan de cumplir con la exposición total de los objetivos del programa. Pero nunca los he escuchado decir que han descubierto otras formas de enseñanza, o que están aplicando nuevas estrategias de aprendizaje, o que sus estudiantes escucharon la clase con interés o que plantearon preguntas; por el contrario, se sienten satisfechos por haber cumplido con el trabajo sin mayor problema.

Estas actitudes son resultado de la influencia de las escuelas estadounidenses en el pensamiento de los profesores mexicanos. Recordemos que en los años setenta las teorías propuestas por esas escuelas fueron la directriz en las reformas implementadas en el sistema educativo mexicano para su modernización, y cuyos propósitos eran los de lograr una mayor eficiencia en la enseñanza. Díaz Barriga explica este proceso que ha sobrevenido en la enseñanza como: “[...] <<eficientismo>>\_\_un pragmatismo que se convierte en tecnocracia\_\_, se encargaron de minimizar notoriamente la función intelectual del docente, para dejarlo simplemente como un operario del acto educativo.”<sup>56</sup>

Robert Mager, en los años sesenta, contribuyó con su propuesta para elaborar los programas escolares al eficientismo y a la aplicación del pensamiento tecnocrático en la educación. El trabajo de elaboración de programas lo redujo a la realización de una tarea técnica, como es la elaboración de objetivos conductuales, diseños instruccionales y propuestas de evaluación.

Las consecuencias del eficientismo en la educación, lejos de favorecer el conocimiento significativo o promover la investigación dentro del aula, han privilegiado lo administrativo sobre lo académico, la información sobre un aprendizaje reflexivo. Y qué decir acerca del interés por el conocimiento

---

<sup>56</sup>*Ibid.*, p. 18



por el placer y la aventura de descubrirlo, sin esperar a cambio una evaluación.

Los jóvenes encuentran poco o nada de significado en el desarrollo intelectual porque han sido condicionados por las series televisivas, los videojuegos, la Internet, los comerciales. Su escala de valores se inclina por el inmediatez, la cultura escrita es un rollo, buscan lo práctico, lo que esté al alcance de sus restringidos esquemas de pensamiento, buscan el placer, no el esfuerzo.

Allan Bloom, citado por Giovanni Sartori en su libro titulado *Homo videns*, describe con toda claridad los estímulos a los que responden las jóvenes generaciones:

En la escuela, escuchan perezosamente lecciones [...] que enseguida olvidan. No leen periódicos [...] .Se parapatean en su habitación con carteles de sus héroes, ven sus propios espectáculos, caminan por la calle inmersos en su música. Despiertan sólo cuando se encuentran en la discoteca por la noche, [...] saborean la ebriedad de apiñarse unos con otros, la fortuna de existir como un único cuerpo colectivo danzante.<sup>57</sup>

Las políticas educativas apoyadas en la tradición estadounidense, por un lado, y el condicionamiento de la televisión y los multimedia por otro, han contribuido a minimizar el desarrollo intelectual. Díaz Barriga retoma la Concepción de Giroux para reivindicar el trabajo de los docentes y expresa que “no se considera que la docencia implica una función profundamente intelectual, que el maestro es un intelectual y que, en este sentido, le corresponde una función histórica estrechamente vinculada a la selección y a la organización de contenidos.”<sup>58</sup>

La elaboración de los programas de estudio está a cargo de un grupo de especialistas, seleccionado por autoridades de la institución. Sus realizadores generalmente desconocen las necesidades de los profesores e ignoran el perfil de los estudiantes a los que se dirigen. Los programas

---

<sup>57</sup> CfGiovanni Sartori, *Homo videns*, p. 42

<sup>58</sup> Á. Díaz Barriga, *Didáctica y currículum*, p. 17

son elaborados a partir de condiciones ideales, cumplen con los aspectos técnicos de rigor, pero no corresponden a la realidad escolar.

Ahora bien, cuando se permite la participación colegiada de su planta docente en la elaboración de los programas, sus observaciones no tienen la mayor trascendencia. Finalmente, la selección de los contenidos temáticos, la formulación de objetivos educativos, las estrategias de aprendizaje, los lineamientos de evaluación obedecen a los criterios del grupo de expertos. Los hechos que ocurren durante este proceso bastarían para refutar la visión reduccionista de Mager, quien considera la elaboración de programas como una actividad específicamente técnica.

Los profesores, en la realización de nuestro trabajo, lidiamos con una problemática muy compleja. Presentar una propuesta no es tarea fácil, sin embargo, aprovecho este espacio para expresar algunas inquietudes. En relación con los contenidos temáticos, ¿cómo podríamos determinar cuáles serían los contenidos apropiados? Considerando el perfil de estudiantes que atendemos en el CB y dada la idiosincrasia de la población estudiantil, de acuerdo con las variables que se presentan, en el siguiente apartado ofrezco un modelo de diseño didáctico como alternativa para mejorar la enseñanza del programa de Filosofía 1.

#### **4.2 El Modelo Operativo de Diseño (MODD)**

En este apartado reviso el Modelo Operativo de Diseño (MODD), propuesto por la pedagoga Etty Haydeé Estévez Néninger, que puede aplicarse a todos los niveles de enseñanza y tiene un enfoque cognitivo.

Es importante destacar los resultados que esta investigadora menciona basándose en un estudio exploratorio realizado en la Universidad de Sonora y en otras más del país, para detectar los problemas que enfrentan los docentes en su práctica educativa. Las conclusiones fueron las siguientes: las instituciones de nivel medio y superior no han capacitado a sus profesores para elaborar diseños didácticos,

indispensables para la enseñanza de los contenidos; las instituciones no tienen como interés prioritario promover la investigación de la propia práctica docente en ninguna de las áreas del conocimiento. Más de la mitad de académicos reconocieron contar con pocas habilidades para la enseñanza. Una tercera parte de los docentes estudiados admitieron deficiencias de conocimiento en su propia disciplina, y más de 90% reportó no tener experiencia previa en investigación. El docente desconoce los procesos cognitivos en el aprendizaje y, por lo tanto, las alternativas para mejorar la enseñanza de sus materias; tampoco conoce los medios para diagnosticar los conocimientos previos o incluso el grado de comprensión que van logrando los estudiantes durante su aprendizaje.<sup>59</sup>

Ahora bien, haciendo un breve balance del CB en relación con los datos expuestos en el párrafo anterior, puedo decir que no estamos tan distantes de ajustarnos a ese rango de resultados. Si bien el Colegio, a través del CAFP (Departamento que se encarga de la formación y actualización académica de los profesores), ha implementado cursos y algunos proyectos institucionales con la finalidad de proporcionar las herramientas didácticas, mediante el conocimiento de las diversas corrientes teóricas didácticas actuales, para crear una disciplina en el profesor que le permita la planeación y su mejoramiento académico, también es cierto que no se ha hecho con la profundidad y la atención debidas. De alguna manera, la institución ha procurado capacitar a sus maestros, ha consultado con especialistas contando con asesores internos y externos para la elaboración de los programas, se ha declarado constructivista, se introdujeron algunas sugerencias de evaluación en el programa atendiendo al qué, al cómo y al para qué. Con todo y esta instrumentalización, el programa tiene serios errores en la articulación de los objetivos con las estrategias didácticas. Estas últimas, como lo señalé en el capítulo 2, no son congruentes con el modelo educativo; además de ser pobres, ponen de manifiesto una tendencia conservadora y aburrida

---

<sup>59</sup> Cf. E.H. Estévez Néninger, *Enseñar a aprender*, p. 24

de la enseñanza. Los diseñadores del programa no intentaron, al menos, sugerir de manera ideal otras alternativas que pudieran enriquecer el panorama cotidiano de la enseñanza en el aula.

En resumen, el programa institucional o de la academia de maestros contiene los aprendizajes mínimos que la institución presenta a sus alumnos y a sus docentes, y representa la información básica con la que se trabajará, pero sigue siendo una limitación para los profesores en el momento de su aplicación. Díaz Barriga entiende perfectamente esta situación, por lo que me parece importante considerar su propuesta de incluir un “programa guía”, o también llamado “programa del docente”, como una alternativa para desarrollar nuestro trabajo escolar, ya que éste permite que el profesor tenga la opción de combinar el programa institucional o de la academia de maestros con sus experiencias profesionales. Esta propuesta surge de la apreciación de que el programa institucional es insuficiente, porque no contempla la diversidad de necesidades sociales y culturales que presentan los grupos escolares.

Así mismo, Díaz Barriga expresa al respecto que: “El docente es el responsable profesional del trabajo en el aula; a él le corresponde elaborar una propuesta de programa en el que fundamentalmente se definan las estrategias de enseñanza que se realizarán en un curso escolar.”<sup>60</sup>

En este sentido, propongo el MODD porque considero que dicho modelo proporciona al profesor un margen de acción más amplia en lo que se refiere a los programas y su aplicación dentro del aula. Así, también, busca acercarse a la realidad en la que se va a trabajar. La pedagoga Nénninger lo describe de la siguiente forma:

El MODD fue elaborado según una concepción de currículum que considera la naturaleza social de lo educativo y la necesidad de reconocer primero las características de la realidad en la que

---

<sup>60</sup> Á. Díaz Barriga, *Didáctica y currículum*, p. 66

se pretende operar, para luego poder decidir qué tipo de diseño permite o acepta esta realidad.<sup>61</sup>

La autora hace una analogía para describir el MODD y su función en el diseño de estrategias cognitivas y su aplicación en el aula. Esto es semejante a un viaje en una nave, cuyo piloto tiene que saber con precisión a dónde y cuándo va a llegar; tiene la tarea de ir mediando la velocidad de la nave y revisar su avance en distintas situaciones, como el mar, el viento, el pasaje, etc. Lo mismo ocurre con el profesor, que debe estar preparado para enfrentar diversas situaciones en cada clase y con cada grupo de alumnos, ante lo cual no puede emplear procedimientos algorítmicos o recetas de manera rígida, ya que uno de los propósitos de este modelo es tomar en cuenta los procesos cognitivos o mentales que intervienen en la enseñanza-aprendizaje para lograr que el estudiante “aprenda a aprender,” y con ello, propiciar el desarrollo de habilidades intelectuales para un aprendizaje independiente. En suma, la autora se refiere a la práctica educativa como una composición de “arte, técnica e improvisación.”<sup>62</sup>

En este orden de ideas, es preciso preguntarnos: ¿Qué importancia tiene un diseño didáctico? ¿Y si el plan de clase es un diseño didáctico? La razón de plantear esta última pregunta es por la importancia que tiene el plan de clase dentro del proyecto institucional, conocido como EIP (Estrategias de Intervención Pedagógica), cuyo objetivo es mejorar la enseñanza en el CB. Comencemos aclarando que el plan de clase es parte del diseño, pero al mismo tiempo lo rebasa, porque requiere de un mayor esfuerzo para su planificación.

A continuación, señalo algunas diferencias entre estos dos recursos didácticos. El MODD plantea la elaboración de dos tipos de objetivos para la enseñanza: los que se relacionan con el “aprendizaje de contenidos específicos” y los que se refieren al “aprendizaje metacognitivo”. Ambos aprendizajes requieren que el profesor utilice estrategias cognitivas en el

---

<sup>61</sup> E.H. Estévez Nénninger, *Enseñar a aprender*, p. 38

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 19

diseño de los planes de clase de un curso. Ya que el aprendizaje de estrategias mejora y estimula el aprendizaje de contenidos, al mismo tiempo aprende cómo usar las estrategias para aprovechar una imagen o un mapa conceptual, o formular preguntas o parafrasear ideas que le permitan “aprender a aprender”. Favorece el aprendizaje independiente y permite la revisión constante de los objetivos, además de evidenciar el dominio de los conocimientos que tiene el profesor acerca de su disciplina y del plan curricular institucional en el que se inserta su práctica.

En cambio, el plan de clase se apega al programa para cumplir con el seguimiento del mismo, respetando los contenidos de los objetivos, de tal manera que si hay errores conceptuales en el programa, se reproducen automáticamente sin favorecer su reformulación, revisión y corrección. Por otra parte, no es sencillo detectar las fallas en el plan de clase, pues en ocasiones están correctamente estructurados y, sin embargo, fallan en su instrumentación. Otra observación es el manejo del plan de clase en las EIP, pues hay una tendencia malsana en los participantes que los conduce a producir cuantitativamente los planes de clase, obedeciendo a la motivación de resolver su tarea de todo el semestre, olvidándose de la calidad de sus productos. Es importante señalar que el momento de la planeación del diseño de estrategias didácticas requiere un esfuerzo mucho mayor al de la clase misma, pues entran en juego varios factores, especialmente el conocimiento y la creatividad del profesor en la realización de su trabajo. El MODD, a diferencia del plan de clase, requiere ser validado empíricamente mediante la evaluación de sus resultados en la práctica.

Ahora bien, ¿por qué el diseño de estrategias es importante? La autora Estévez Néninger nos proporciona algunos datos recientes, documentados en la investigación, tales como:

[...] el desempeño de estudiantes jóvenes o de bajo nivel de aprendizaje puede modificarse en forma significativa mediante la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas, y de la creación de ambientes de aprendizaje apropiados. Ambos tipos

de estudiantes son capaces de aprender no sólo las habilidades básicas de pensamiento, sino también lo que se conoce como “habilidades de orden superior”, cuando se les proporciona instrucción efectiva.<sup>63</sup>

Respecto de las estrategias cognitivas, se trata de actividades o procesos mentales que realizamos todas las personas en el momento del aprendizaje y son la base de este modelo porque constituyen ayudas para pensar. Los profesores realizamos el trabajo de diseñadores en el momento en que planeamos la enseñanza, de tal forma que los estudiantes puedan usar las estrategias para aprender un material específico, o bien, para procesar activamente los contenidos de las diversas asignaturas. Para seleccionar las estrategias cognitivas adecuadas, podemos guiarnos por las siguientes preguntas: ¿cuál estrategia?, ¿para cuál contenido?, ¿con cuáles estudiantes?, ¿en qué momento? En resumen, las estrategias cognitivas pueden clasificarse de diversas formas y hay una gran variedad de ellas, sin embargo, el MODD tiene que adaptarse a aquéllas en función del tipo de respuestas de los estudiantes.

Por otra parte, ¿cuáles son las fases y los componentes del diseño didáctico? El MODD tiene cinco fases que son sucesivas y se definen al responder las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué y para qué enseñar determinada materia?
2. ¿Qué se espera lograr con lo que se enseña?
3. ¿Qué secuencia darle a lo que se enseña?

---

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 65. Con “habilidades de orden superior”, Nénninger se refiere al modelo de transferencia de “bajo nivel” y “alto nivel” descubierto por Salomón y Perkins en 1984. La transferencia de “bajo nivel” es aquella en donde el estudiante utiliza conocimientos o habilidades aprendidas en cierto contexto para apoyar el aprendizaje en otra situación que puede ser similar o diferente. Por ejemplo, manejar un camión por primera vez es posible si el conductor sabe manejar un auto. La transferencia de “alto nivel” hacia adelante consiste en hacer abstracciones de conocimientos o habilidades aprendidas en un contexto para aplicarlos de manera intencional en situaciones nuevas. Por ejemplo, un jugador de ajedrez, puede aplicar los principios básicos del juego a situaciones diferentes como en la política, en los negocios, etc. Las transferencias de “alto nivel” hacia atrás consisten en abstraer las características clave de una situación de aprendizaje para establecer un vínculo con alguna experiencia, habilidad o conocimiento previamente adquiridos. Por ejemplo, establecer analogías, sintetizar, activar conocimientos previos, representación del problema.

4. ¿Cómo enseñar esos contenidos?
5. ¿Qué y cómo se enseñó? ¿Cómo validar y retroalimentar en forma general la propuesta de diseño didáctico?<sup>64</sup>

### **4.3 Aplicación del modelo operativo de diseño didáctico para mejorar la enseñanza del programa de Filosofía 1**

#### **4.3.1 Enfoque educativo**

De acuerdo con el plan de estudios del CB y su modelo pedagógico, se propone en uno de sus objetivos centrales el conducir a los estudiantes a la construcción del conocimiento.

La concepción del modelo educativo del CB parte de que el estudiante se comporte como sujeto activo, distanciándose del conocimiento memorístico, mecánico y acrítico. De tal forma que en este proceso no sólo aprenda contenidos aislados o ajenos a su realidad, sino que los adopte como respuestas a su realidad como estudiante, a su situación personal, familiar y social.

En el programa de Filosofía 1 se hace hincapié en que este programa no es historia de la filosofía; lo histórico debe considerarse sólo para contextualizar un problema, estudiar su surgimiento y evolución. La orientación de este programa es la problematización en relación con el conocimiento o con problemas morales o del ser, y ubicarlos en los contextos histórico-culturales, con la finalidad de que los estudiantes busquen explicaciones, cuestionen, interroguen, ejerciten su razonamiento. Esta formación filosófica básica está orientada a fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento como la reflexión, el análisis y la crítica.

---

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 75



### **4.3.2 Justificación de la enseñanza de la filosofía**

La asignatura de Filosofía en el CB, al estar ubicada dentro del plan de estudios como materia obligatoria, ocupa un lugar relevante a diferencia de otras instituciones de nivel medio superior en donde la filosofía es una asignatura optativa. Su importancia reside en ser una disciplina formativa que promueve en los estudiantes actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico ante el conocimiento, la ciencia y la sociedad.

El Programa de Filosofía I comprende el período antiguo, la época medieval en Europa, el pensamiento prefilosófico y filosófico del período precolombino en México. En este programa se abordan los problemas gnoseológicos, éticos y ontológicos, ubicándolos en un contexto histórico cultural.

Este enfoque se refiere a que en cada época hay un entorno cultural que determina la forma en que se desarrolla la filosofía. Así, también, a partir del estudio de los diversos pensamientos filosóficos en varios autores, de diferentes épocas, los estudiantes tendrán los elementos suficientes para formarse un criterio y poder explicar los problemas filosóficos y los fenómenos socio-culturales que ocurren en la actualidad.

### **4.3.3 Diagnóstico de la situación educativa**

Las condiciones para la enseñanza de la filosofía en el CB son difíciles, no alcanzaríamos a mencionarlas todas y tampoco es ese mi propósito en este informe, sin embargo, menciono algunas con las que tenemos que lidiar en todo momento: el limitado acervo bibliográfico de las bibliotecas, situación que no favorece la investigación; las instalaciones no son las adecuadas para la cantidad de estudiantes que recibe esta institución; la mayoría de los estudiantes del CB proceden de familias socialmente empobrecidas y culturalmente marginadas, razón por la cual los estudiantes tienen un lenguaje restringido, no tienen hábitos de estudio

así como tampoco cuentan con un ambiente favorable que los motive en su aprendizaje.

Respecto de los estudiantes de Filosofía, prefieren actividades cortas, sencillas y que no requieran de un gran esfuerzo. Generalmente prefieren desarrollar lecturas breves, resolver cuestionarios o mapas conceptuales durante la clase. Son impacientes, quieren respuestas rápidas y sencillas. Prefieren que el profesor sea quien se haga cargo de la clase, sin embargo, no están dispuestos a escucharlo todo el tiempo, por lo que el profesor en el momento de planear sus clases tiene que considerar la realización de una actividad dirigida a los estudiantes, cuidando que en la elaboración de la tarea reconozcan que sí pueden comprender y aplicar los conocimientos tratados en clase.

Estas circunstancias exigen que los profesores busquemos alternativas para desarrollar nuestro trabajo cotidiano en el aula, como en mi caso que aplico el MODD por ser un instrumento que nos permite mejorar el programa de Filosofía, corrigiendo los objetivos que he identificado con serios errores enunciados ya en las unidades dos y tres, así como también la ausencia de puentes cognitivos. El MODD nos pone en la disposición de seleccionar las estrategias de enseñanza–aprendizaje que nos permitan introducir gradualmente a los estudiantes al lenguaje y a los problemas de la filosofía y al mismo tiempo que propiciemos la reflexión.

#### 4.3.4 Lista de objetivos del programa de Filosofía I

Objetivos generales
El estudiante analizará la Filosofía antigua en Europa durante los siglos VI a.c., distinguiendo en ese contexto histórico cultural los problemas gnoseológicos éticos u ontológicos, para que los ubique como antecedentes en la explicación de muchos de los problemas actuales.

Objetivos de operación
2.1 El estudiante explicará el paso que se dio entre el pensamiento prefilosófico y el uso del pensamiento racional en Europa, caracterizando el contexto histórico-cultural e identificando la función del mito, para que ubique a la filosofía como ejercicio riguroso de la razón.
2.1.1 El estudiante identificará al mito como una forma insuficiente de interpretar la realidad, comparando su función en diferentes culturas para que comprenda su carencia de racionalidad.

#### 4.3.4.1 Reformulación de contenidos y objetivos a cargo del docente

Tema	Subtema	Objetivos	Etapas de aprendizaje
El mito como antecedente de la filosofía	<p>El mito como interpretación de la realidad</p> <p>El mito cosmogónico en la cultura griega y en la cultura náhuatl</p>	El estudiante identificará como función principal del mito la interpretación de la realidad, mediante el análisis de los mitos cosmogónicos en la cultura griega y náhuatl, comprenderá su importancia en el surgimiento de la filosofía.	<p><i>Percepción analítica:</i> Identificar los rasgos característicos del pensamiento mítico.</p> <p><i>Síntesis integradora:</i> Apoyar la adquisición de conocimientos sobre el mito resaltando la idea del mito como otra forma de interpretación de la realidad y su importancia en el surgimiento de la filosofía.</p> <p><i>Consolidación:</i> Identificar al mito como antecedente de la filosofía</p>

#### 4.3.4.2 Estructuración de contenidos

1. El mito como antecedente de la filosofía

1.1 El mito como interpretación de la realidad

1.2 Los mitos cosmogónicos en la cultura griega y en la cultura náhuatl

1.3 Relaciones entre mito y filosofía

#### 4.3.4.3 Objetivos particulares

<i>Tema</i>	<i>Subtema</i>	<i>Objetivo particular</i>
1. El mito como antecedente de la filosofía		
	1.1 El mito como interpretación de las realidades humanas	Mediante la aplicación de estrategias de la comprensión lectora TOP en los textos seleccionados, el alumno analizará si el mito históricamente ha respondido a las preguntas fundamentales del hombre, y si puede ser un lenguaje para interpretar la realidad.
	1.2 Ejemplo del mito cosmogónico en la cultura griega	Mediante la lectura de los textos seleccionados, el alumno aplicará estrategias de comprensión lectora para identificar como uno de los rasgos característicos del mito, la interpretación de las realidades humanas.
	1.3 Relaciones entre mito y filosofía	Mediante una recapitulación de contenidos el estudiante comprenderá la importancia del mito en el surgimiento de la filosofía.

#### 4.3.4.4 Estrategias didácticas

La estrategia didáctica seleccionada para esta lectura es la tabla de orden del pensamiento (TOP), que fue elaborada por Félix Ariel Campirán Salazar, en su texto *Enseñar a pensar: estrategias didácticas para las habilidades de pensamiento*.

La tabla de orden del pensamiento tiene como objetivo desarrollar habilidades de pensamiento en un nivel básico, analítico o crítico. Favorece que el alumno procese en orden la información y la asimile de manera íntegra, colocándola en relación con siete columnas.

En la primera columna se describe el *contexto o trasfondo*. En el caso de nuestra lectura haremos referencia a la importancia del mito en la cultura griega.

La segunda columna permite ubicar el *campo temático*. En esta columna tenemos que precisar la importancia de los mitos griegos en el surgimiento de la filosofía, señalar al mito como antecedente de la filosofía.

En la tercera columna se trata de ubicar los *problemas teóricos* localizados en la lectura. Generalmente, un problema se identifica porque plantea una pregunta con cierto grado de dificultad, y para dar una respuesta se requiere de una investigación, en donde apliquemos la reflexión, el análisis y una actitud crítica. Aclaro que esta lectura será modelada por el profesor para que posteriormente los alumnos la apliquen con otra lectura y otro tema de filosofía.

En la cuarta columna identificamos la *hipótesis*, la cual definimos como la respuesta provisional al problema que ya hemos identificado en la columna anterior. Puede presentarse como idea, todavía no justificada, en relación con la cual girarán tanto justificación, ejemplos y contraejemplos.

En la quinta columna se describe la *justificación argumentada de la hipótesis*, es decir, seleccionaremos las razones o argumentos que defiendan la hipótesis.

La sexta columna corresponde al *ejemplo* con el que se pretende apoyar tanto la hipótesis como su justificación.

En la séptima columna anotaremos el contraejemplo, en donde pondremos en duda la validez del ejemplo y de la hipótesis. En caso de que el contraejemplo contradiga o debilite a la hipótesis y al ejemplo, tendremos que elaborar una nueva hipótesis.

Por otra parte, hago algunas aclaraciones respecto a la aplicación de la TOP. Las columnas pueden ser llenadas utilizando citas textuales, paráfrasis o redactando con nuestras propias palabras. Esta estrategia es adecuada para mejorar la comprensión de textos y, al mismo tiempo, nos permite la aplicación de otras estrategias como el subrayado, identificación de ideas principales, glosarios, cuestionarios, elaboración de mapas conceptuales, etc. No es recomendable solicitar a los estudiantes del CB resúmenes, reportes de lectura o síntesis, ya que acostumbran a transcribir o fotocopiar estos productos.

Respecto del texto que presento a los estudiantes como material de apoyo para desarrollar el tema del mito, aclaro que es una breve síntesis de algunos problemas expuestos en el capítulo 3 de este informe. También, incluí el ejemplo de un mito cosmogónico titulado “El origen del universo”, de la obra de Jean-Pierre Vernant *El universo, los dioses, los hombres*, con el propósito de proporcionar a los estudiantes una concepción del mito distinta a la propuesta por el programa de Filosofía I.

Para finalizar esta sección, comento que es conveniente modelar ante los estudiantes la TOP de manera clara antes de solicitar que la apliquen por su cuenta.

#### **4.3.4.5 Planeación de clase**

##### **HABILIDADES A DESARROLLAR**

El estudiante identificará y enunciará en las columnas propuestas por la TOP trasfondo, tema, problema, hipótesis, argumentos, ejemplos y contraejemplos, primero con ayuda del profesor y, posteriormente, será capaz de aplicarlo de manera individual a otras lecturas. Las habilidades cognitivas a desarrollar son pensamiento a nivel básico, analítico y crítico.

##### **MÉTODOS O TÉCNICAS DE ENSEÑANZA**

- a) Lectura previa por parte de los estudiantes<sup>65</sup>
- b) Modelado de la lectura por parte del maestro
- c) Lectura guiada del texto por parte de los estudiantes
- d) Evaluación de resultados

##### **RECURSOS DE APOYO**

- a) Material de lectura
- b) Recursos en salón de clase: pizarrón, gis

##### **ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

- a) Comprensión de lectura.
- b) Análisis de elementos según Tabla de Orden del Pensamiento.
- c) Autoevaluación

---

<sup>65</sup> Ver anexo 1

## EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La evaluación consistirá en valorar la comprensión de los estudiantes respecto de los contenidos, revisar la aplicación correcta de la estrategia diseñada, la disposición en la realización del trabajo, así como determinar el dominio de las habilidades del pensamiento como el análisis, la reflexión y crítica. Esta evaluación será en el momento de impartir la clase en el CB.

### FASE DE APERTURA

Orden del día

Objetivos

Actividad generadora de información previa

### FASE DE DESARROLLO

Presentación de la Tabla de Orden del Pensamiento<sup>66</sup>

Modelado de TOP

Lectura de algunos párrafos del texto seleccionado

Colocar los enunciados correspondientes en relación con el TOP

### FASE DE CIERRE

Preguntas y/o dudas

Conclusiones

Coligiendo los datos apuntados a lo largo de este informe pude comprobar que el programa de filosofía 1 no corresponde a las expectativas del modelo pedagógico en tanto que los objetivos y estrategias didácticas que operan en dicho programa no están diseñadas para problematizar y lograr un aprendizaje significativo. Por lo anterior consideré necesario plantear como problema de este informe ¿cómo

---

<sup>66</sup> Ver anexo 2



mejorar el programa de filosofía 1? así también pude corroborar mi hipótesis de trabajo en donde sostuve que dicho programa es insuficiente para ser el referente principal de la práctica docente de la asignatura de filosofía en el CB.

Yo me propuse mejorar el programa de filosofía 1 y desarrollé el MODD como alternativa didáctica porque nos permite establecer varias rutas de investigación en nuestra asignatura ya que su aplicación requiere de un esfuerzo del profesor por aplicar el programa con un diseño propio que implica crear materiales acordes con la realidad cultural y socioeconómica de los estudiantes, y las condiciones reales de nuestro centro educativo. El MODD es un instrumento para mejorar el programa de filosofía 1 porque nos ha permitido detectar algunos objetivos con errores conceptuales, así también nos pone en la disposición de seleccionar las estrategias de enseñanza–aprendizaje que nos permitan introducir gradualmente a los estudiantes al lenguaje y a los problemas de la filosofía y al mismo tiempo que propiciemos la reflexión. Cabe mencionar que el MODD implica una ruptura del profesor con la actitud de aplicar los programas de manera mecánica y ciega además con la concepción de reducir al profesor a un simple operador de programas institucionales.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este Informe, expliqué cómo el Colegio de Bachilleres fue producto de las reformas impulsadas por el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, la ANUIES y la SEP. También, que como parte de este proceso se justificó la reforma educativa como una necesidad para contribuir al mejoramiento de la enseñanza, diversificar los servicios educativos, aumentar el número de escuelas y reformar los planes de estudio. Dicha reforma promulgó una nueva ley que defendía el derecho de todos los habitantes de la población para recibir educación con las mismas oportunidades, estableciendo el concepto de educación como institución del bien común. Sin embargo, esta ley no contempló los medios para que los egresados del CB tuvieran las mismas oportunidades de formarse en las escuelas superiores, como ocurre con los egresados de la UNAM y del IPN.

Por otra parte, el CB surgió como alternativa para solucionar la alta demanda de los estudiantes que aspiraban a ingresar a las escuelas de nivel medio superior a cargo de la UNAM y el IPN, instituciones que en 1972 ya eran insuficientes dado el aumento de la población de jóvenes en un 46% en el país. Estas circunstancias favorecieron la justificación social para que el CB se convirtiera en la principal institución educativa del país a nivel medio superior. Recordemos que en 1973 el CB comenzó a funcionar con cinco planteles en el DF y uno en provincia. Entre 1977 y 1978 contaba con dieciséis planteles, y para 1985 hacían un total de veinte planteles en la zona metropolitana. En el período de 1999 a 2000, el CB se proyectó a nivel nacional estableciendo 955 planteles en veinticinco estados de la República Mexicana. En tanto que la ENP, el CCH y las vocacionales mantuvieron el mismo número de escuelas con las que tradicionalmente habían venido operando (inclusive el CCH que funcionaba con cuatro turnos para atender a la población estudiantil quedó reducido a dos turnos con la reforma de su Plan de Estudios concretada en 1996).

Políticamente, la reforma educativa de la que resultó el Colegio de Bachilleres tuvo como marco de referencia los acontecimientos de 1968 y como elementos claves de aquel conflicto, las instituciones de educación media y superior en donde se gestó el movimiento estudiantil. En consecuencia, la política educativa del gobierno de Luis Echeverría fue orientada a la consecución de un modelo de educación que pudiera neutralizar los efectos de la agitación estudiantil, ya que este sector había cuestionado las formas de poder del sistema político mexicano por lo que era urgente crear instituciones educativas alternativas a la UNAM, que no se convirtieran en un aparato de crítica al régimen establecido.

En este proceso de reformas se desplegaron acciones dirigidas al aspecto técnico académico para el mejoramiento de la enseñanza; se crearon centros de didáctica para la revisión curricular, para buscar nuevos métodos y tecnologías educativas, mediante las cuales se lograra articular los contenidos de los programas de formación con las necesidades sociales; se introdujeron métodos de enseñanza que pretendieron rescatar la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje. Pero todos estos cambios cuidaron que sus enfoques no fueran demasiado críticos o con posibilidades de convertirse en espacios de politización que pudieran producir conflictos como en otros momentos de la historia de la educación media y superior.

El contexto general de acontecimientos expuesto en líneas precedentes determinó la formación de la estructura académica del CB. La creación de sus planes de estudio desde 1973 a la fecha se ha inclinado por seguir un pensamiento tecnocrático, formulado en las teorías del aprendizaje de corte cientificista, que se han adoptado como alternativa en la organización de programas escolares centrados en los objetivos conductuales tales como el conductismo, el cognoscitivismo, el positivismo y el funcionalismo. Desde la perspectiva institucional, el plan de estudios implica en sí mismo un programa permanente sistemático, de alto impacto en la formación de los estudiantes para desarrollar habilidades básicas para el aprendizaje. Sin embargo, la aplicación del

conductismo y posteriormente la creación del tronco común revelaron una enorme deserción de estudiantes: de 22% de su primera generación bajó a 15.4 en 1982. En 1987 el egreso es de 17.09 %; en 1991 es de 16.1%. Este grave fracaso llevó a las autoridades a pensar seriamente en la necesidad de reformar el Plan de Estudios, pero con sus métodos característicos que desdeñan la participación de la comunidad de maestros y privilegian el secreto burocrático. En 1991 transitamos de la tecnología educativa a la pedagogía crítica, pues en este período el CB llevó a cabo una reforma pedagógica que adoptó como modelo de la institución al constructivismo.

Consecuentemente, con esta política institucional, los planes y programas de estudio son confiados por autoridades del CB a un grupo de especialistas que generalmente desconocen las necesidades de los profesores e ignoran el perfil de los estudiantes a los que se dirigen. Los programas son elaborados a partir de condiciones ideales, cumplen con los aspectos técnicos de rigor, pero no corresponden a la realidad escolar y cuando se permite la participación colegiada de su planta docente en la elaboración de programas, sus observaciones no tienen la mayor trascendencia. No desdeño la importancia de las teorías pedagógicas en la educación ni la participación de este grupo de expertos, sino simplemente que las propuestas teóricas se han reducido a la elaboración de objetivos conductuales, a diseños instruccionales y propuestas de evaluación que lejos de favorecer el conocimiento significativo o promover la investigación dentro del aula, nos han conducido a un eficientismo que ha privilegiado lo administrativo sobre lo académico, la información sobre un aprendizaje reflexivo.

Teniendo como marco de referencia este contexto, puedo concluir que las condiciones para la enseñanza de la filosofía en el CB son complejas, no alcanzaría a mencionarlas todas y tampoco ha sido ése mi propósito en este Informe. Sin embargo, menciono algunas con las que tenemos que lidiar en todo momento: el limitado acervo bibliográfico de las bibliotecas\_ situación que no favorece la investigación\_, las instalaciones no son las

adecuadas para la cantidad de estudiantes que recibe la institución, la mayoría de los estudiantes del CB proceden de familias socialmente empobrecidas y culturalmente marginadas, razón por la cual los estudiantes tienen un lenguaje empobrecido, no tienen hábitos de estudio así como tampoco cuentan con un ambiente favorable que los motive en su aprendizaje.

Por otra parte, en este Informe he revisado el programa de Filosofía I considerando que dicho programa fue producto de la reforma curricular que se efectuó en 1982, y que en 1991 pasó a formar parte de la reforma pedagógica en el CB, lo que significa que nuestro programa tendría que estar en concordancia con la teoría constructivista. En la introducción señalé que posiblemente el programa no correspondía a las expectativas del modelo pedagógico, por lo que el planteamiento del problema en este Informe fue ¿cómo mejorar el programa de filosofía? Finalmente, he podido comprobar en este trabajo de investigación que los objetivos y estrategias didácticas que operan en el programa no están diseñadas para problematizar y lograr un aprendizaje significativo. Por lo tanto, pude comprobar mi hipótesis de que dicho programa es insuficiente para orientar o ser el referente principal de la práctica docente de la filosofía en esta institución.

El programa institucional representa la información básica con la que se trabaja, pero sigue siendo una limitación para los profesores en el momento de su aplicación, porque no contempla la diversidad de necesidades sociales y culturales que presentan los grupos escolares, además de que la sistematización del programa por objetivos no es garantía para propiciar las habilidades cognitivas superiores como son la reflexión, el planteamiento de problemas, la argumentación, etc. Por lo contrario, favorecen la aplicación mecánica del programa y la repetición de todo tipo de errores conceptuales, como lo señalé en el capítulo 3 en relación con la afirmación de que el mito es una actividad carente de racionalidad. O bien, recordemos que el enfoque de dicho programa puntualiza como tarea central formar estudiantes con habilidades

reflexivas y críticas a partir de los conceptos y categorías propias de la filosofía. Lo anterior se contradice cuando nos enfrentamos a una carga excesiva de contenidos como lo estructura y lo exige una dosificación programática impuesta por la institución, que nos conduce a enseñar historia de la filosofía a manera de información como un saber enciclopédico, por más que en el enfoque se puntualiza que no se trata de una historia de la filosofía y que lo histórico debe considerarse sólo para contextualizar el surgimiento y evolución de los problemas filosóficos. Paradójicamente, esto pretende ser la base para el filosofar de los alumnos.

Las observaciones anteriores me llevaron a proponer en el capítulo 4 un programa guía como alternativa para desarrollar nuestro trabajo escolar, ya que permite que el profesor tenga la opción de combinar el programa institucional o de la academia de maestros con sus experiencias profesionales, así como la aplicación de otros instrumentos que nos permitan mejorar los programas de filosofía, como en el caso de el Modelo Operativo de Diseño (MODD) que nos permitió detectar la ausencia de puentes cognitivos en algunos temas, corregir los objetivos de operación que presentaron serios errores y que fueron enunciados en los dos primeros capítulos de este Informe. Así también nos puso en disposición de seleccionar las estrategias de enseñanza–aprendizaje para introducir gradualmente a los estudiantes al lenguaje y a los problemas de la filosofía propiciando la reflexión.

El MODD provee al profesor un margen de acción más realista dentro del aula, a diferencia del plan de clase que se ha instrumentado en el CB como parte del proyecto EIP (Estrategias de intervención pedagógica). El plan de clase se apega al programa para cumplir con el seguimiento del mismo, respetando los contenidos de los objetivos, de tal manera que si hay errores conceptuales en el programa, se reproducen automáticamente sin favorecer su reformulación, revisión y corrección. Por otra parte, no es sencillo detectar las fallas en el plan de clase, pues en ocasiones están correctamente estructurados y, sin embargo, fallan en

su instrumentación, carecen de significado para los estudiantes. El manejo del plan de clase en las EIP ha marcado una tendencia malsana por parte de los profesores a producir cuantitativamente los planes obedeciendo a la motivación de resolver su tarea de todo el semestre, olvidándose de la calidad de sus productos.

Es importante señalar que el momento de de la planeación del diseño de estrategias didácticas requiere un esfuerzo mucho mayor al de la clase misma, pues entran en juego varios factores, especialmente el conocimiento y la creatividad del profesor en la realización de su trabajo. El MODD, a diferencia del plan de clase, requiere de ser validado empíricamente mediante la evaluación de sus resultados en la práctica. El MODD diseñado para el programa de Filosofía I no podrá ser aplicado durante este semestre por lo que quedarán pendiente en este Informe los resultados de su aplicación.

Por otra parte, reconozco que en este Informe no he podido agotar todos los problemas didácticos y disciplinarios que conlleva un análisis riguroso del programa en relación con el constructivismo, me hubiera gustado replantear el modelo pedagógico en función del programa de Filosofía I, pero ése no ha sido mi objetivo en este trabajo. Quizá en futuras investigaciones sería interesante revisarlo.

Lo avanzado hasta aquí es mínimo para la gran tarea que exige al docente la enseñanza de la filosofía de tal forma que han quedado pendientes algunos problemas como son: la formulación de estrategias didácticas que conduzcan a la problematización; proponer un programa alternativo con problemas filosóficos contemporáneos; la modificación de algunos objetivos de operación; el diseño de puentes cognitivos en las unidades 1 y 3 del programa, especialmente en el tránsito entre el período medieval y el período del México precolombino; la ampliación de la bibliografía, además de abrir un espacio a un listado de películas que motiven y retroalimenten los contenidos del programa de Filosofía I.

## BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles. *Metafísica*. Edición trilingüe por Valentín García Yebra. Madrid, Gredos, 1982.

Ausbel P., David *et al.* *Psicología educativa*. México, Trillas, 2006

Díaz Barriga, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas, 1988

\_\_\_\_\_ *Didáctica y currículum*. México, Paidós, 2002

Díaz Barriga, Ángel y Arceo, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw –Hill, 2004

Dilthey, Whilhem. *La esencia de la Filosofía*. México, (s/ed), 1944

Duch, Lluís. *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona, Herder, 1996

\_\_\_\_\_ *Religión y mundo moderno. Introducción al estudio de los fenómenos religiosos*. Madrid, PPC, s/f

Eliade, Mircea. *Tratado de historia de las religiones*. Madrid, Ediciones Cristiandad, 2000

\_\_\_\_\_ *Mito y realidad*. Barcelona, Kairós, 2006

Elosúa, Rosa María *et al.* *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, Nancea, 1993

Estévez Nénninger, Ety Haydeé. *Enseñar a aprender; estrategias cognitivas*. Paidós, México, 2002



Hadot, Pierre. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid, Biblioteca de Ensayo Siruela, 2006

Jaeger, Werner. *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica, 1971

León Portilla, Miguel. "El pensamiento prehispánico" en *Estudios de Historia de la Filosofía en México*. Comp. Mario de la Cueva. México, UNAM, 1973

\_\_\_\_\_ *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993

\_\_\_\_\_ "El pensamiento náhuatl" en *Filosofía Iberoamericana en la época del encuentro*. Comp. Laureano Robles. Madrid, Trotta, 1992

Newberg, Andrew et al. *Dios, ¿por qué seguimos creyendo? Ciencia del cerebro y biología de la fe*. México, Martínez Roca, 2003

Pérez Tapias, José Antonio. *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid, Trotta, 1995

Polo, Leonardo. *Introducción a la filosofía*. Navarra, Eunsa, 1999

Potter R., Robert et al. *Mitos y leyendas del mundo*. México, Publicaciones Cultural, 1998

Ricken, Friedo. *Filosofía de la edad antigua*. Barcelona, Herder, 1990

Sartori, Giovanni. *Homo videns; la sociedad teledirigida*. México, Taurus, 2002

Savater, Fernando. *Las preguntas de la vida*. Barcelona, Ariel, 2004

Uña Juárez, Agustín. *Así nació la filosofía*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1999

Vernant, Piere Jean. *El universo, los dioses, los hombres. El relato de los mitos griegos*. Barcelona, Anagrama, 2003

Zea, Leopoldo. "El occidente y la conciencia de México" en *Conciencia y posibilidad del mexicano*. México, Porrúa, 2001. [Col. "Sepan cuantos", Núm. 269]

### **Documentos oficiales**

*Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres en Diario Oficial de la Federación*. Tomo CCCXX, No.18, México, DF, septiembre de 1973.

*Plan de Estudios Actualizado del Colegio de Bachilleres*, 1982 (edición mimeografiada).

*Congreso Nacional del Bachillerato Cocoyoc*, Dirección General del Bachillerato, 1982.

Colegio de Bachilleres. *Programa de la Asignatura de Filosofía I*. México, septiembre de 1993

\_\_\_\_\_ *Habilidades básicas a ejercitar y/o desarrollar en el programa de Métodos de investigación I*. Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, feb. 1995 (mimeo)

\_\_\_\_\_ *Habilidades cognitivas de pensamiento*. Dirección de Servicios Académicos, Departamento de Orientación, 1996 (mimeo)

\_\_\_\_\_ *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje*. CEPAC/Departamento de Evaluación, 2003 (mimeo).

\_\_\_\_\_ *Propósitos y características del proceso de evaluación del aprendizaje*. CEPAC/ Departamento de Evaluación, 1997 (mimeo).

\_\_\_\_\_ *Curso propedéutico para profesores*. Secretaría General Académica, Dirección de Planeación Académica, CAFP, 1980

### **Sitios Web**

[http://201.147.155.194/cbportal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=81](http://201.147.155.194/cbportal/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=81)

[http://201.147.155.194/cbportal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=60&limitstart=7](http://201.147.155.194/cbportal/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=60&limitstart=7)

[http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/marco/pdf/interno/atribuciones\\_%20organizacion\\_planeacion/dc\\_creacb.pdf](http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/marco/pdf/interno/atribuciones_%20organizacion_planeacion/dc_creacb.pdf)

[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt11.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt11.htm)

<http://www.monografias.com/trabajos23/teoria-psicogenetica/teoria-psicogenetica.shtml>

[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res068/txt6.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res068/txt6.htm)

<http://www.cimed.org.mx/page/latapi.html>

<http://dgb11.sep.gob.mx/>

<http://168.96.200.17/ar/libros/Dussel/1492/conf7.pdf>

## ANEXO 1

### EL MITO COMO INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD

Los mitos son historias muy viejas, pero nunca mueren porque se siguen leyendo, como las historias de los antiguos griegos que han subsistido alrededor de tres mil años.

Un mito es una historia antigua hecha para explicar las cosas que la gente no podía entender y para las que sentía la necesidad de encontrar respuestas. Los griegos se hicieron la siguiente pregunta: ¿Qué había antes de que existiera el mundo tal como lo conocemos? Es así como crearon el siguiente mito, mediante el cual trataron de explicar el origen del universo.

Al principio, sólo existía el Caos semejante a una inmensa boca siempre abierta en la que todo quedaba engullido; era similar a un abismo oscuro que nunca tiene fin. En esta oscuridad había solamente confusión.

Después, apareció la Tierra. Los griegos la llamaron Gea y nació del Caos; ella representa el suelo del mundo sobre el cual caminan los dioses, los hombres y los animales. Gea es la madre universal o la Tierra madre porque de ella nacieron los bosques, las montañas, las olas del mar, el cielo.

Después del Caos y la Tierra apareció Eros conocido como "el viejo amor" representado con canas, como símbolo de un sabio anciano. Este Eros no es el responsable de los amores que surgen entre hombres y mujeres; en este tiempo no existe lo femenino y lo masculino. Eros es un ser asexuado, es una manifestación de la energía cósmica.

Más tarde, nació el Cielo y los griegos le dieron el nombre de Urano y fue parido por Gea, sin necesidad de unirse a otro ser. Antes de que Urano naciera se encontraba mezclado en las entrañas de Gea su madre.

Después se convirtió en su doble y su contrario, era un cielo estrellado de las mismas dimensiones que Gea la Tierra, con la misma fuerza e idéntico a ella. De la unión de Gea y Urano nacen los seis Titanes y sus dos hermanas conocidas como Titánides. El primero de los Titanes se llama Océano, se representa como un cinturón líquido que rodea el universo y corre en círculo de manera que su principio y su final se confunden. El más joven de los Titanes es Cronos y lo reconocen como “el de las ideas astutas”.

También son hijos de Gea y Urano los tres Cíclopes llamados Brontes, Estéropes y Arges, personajes muy poderosos que sólo tienen un ojo y son famosos por crear los relámpagos que regalaron a Zeus. Los Hecatonquiros llamados Coto, Briareo y Giges son gigantes que tienen cincuenta cabezas y cien brazos y poseen una fuerza terrible.

Gea, la Tierra, lleva en su vientre a los Titanes, a los Hecatonquiros y Cíclopes. Hasta este momento todavía no existe la luz, hay una noche permanente en el mundo, pues Urano yace continuamente encima de Gea. La Tierra se pone furiosa por tener que aguantar a sus hijos en su seno, ya que al no poder salir, la comprimen, la sofocan. Se dirige a ellos y les dice: “Escuchadme, vuestro padre nos injuria, nos somete a unas violencias espantosas, tenemos que acabar con esto. Debéis rebelaros contra vuestro padre, el Cielo”.<sup>67</sup>

Los hijos de Gea se atemorizaron al escuchar su petición, sin embargo, el menor de sus hijos llamado Cronos decide enfrentarse a su padre; armado con una hoz de hierro blanco que Gea pone en su mano, espera el momento en que Urano copule con Gea para cortar con la hoz el miembro viril de su padre. Urano, al ser castrado, lanza un alarido de dolor y se aleja rápidamente de Gea, la Tierra, y es en este momento en el que se abre un espacio entre el cielo y la tierra para dar paso al nacimiento del Cosmos.

---

<sup>67</sup> Jean Pierre Vernant, *El universo, los dioses, los hombres*. Pp 21

A partir de que Cronos separa al Cielo de la Tierra crea un espacio libre; todo lo que la Tierra producirá, todo lo que los seres vivos haremos nacer, tendrá un lugar para respirar y vivir. Los Titanes y las Titánides pueden salir del seno materno y procrear; se abre una sucesión de generaciones. El cielo se establece en lo alto del mundo, en ocasiones se torna oscuro y, otras, se ilumina, alternándose el día y la noche. Urano, el Cielo, ya no se une con Gea, a excepción del momento de las lluvias fecundadoras, durante las cuales el Cielo se abre descargando la lluvia bienhechora que permite a la Tierra dar vida a nuevas criaturas, nuevas plantas y cereales.

Entre tanto, ¿qué ocurre con el miembro de Urano que Cronos arrojó al mar? Nace Afrodita, la diosa engendrada por el mar y la espuma del esperma de Urano. Con este nacimiento aparecieron Eros e Hímero, el Amor y el Deseo. Este Eros no es el viejo amor, sino el amor que exige la unión de lo femenino con lo masculino, la unión entre dos seres de distinto sexo que establecen un juego erótico que supone una relación amorosa con todo lo que esto implica, que va desde la seducción, el consentimiento y los celos. La acción de Cronos en este mito ha establecido dos fuerzas que para los griegos son complementarias, una de las cuales se llama Éride, la Discordia, representada por las Erinias, y la otra, Eros, el Amor.

De las gotas de sangre de Urano nacieron las Erinias, que representan la discordia dentro de la misma familia. Los gigantes encarnan la guerra, no tienen infancia, ni vejez, toda su vida son adultos en plenitud de su vigor, por lo que se inclinan por la violencia y el homicidio. Las Melíades son guerreras, que habitan en los árboles y construyen las lanzas de los guerreros que emplean en los combates, tienen vocación por la matanza. Este trío de personajes representa el odio, la violencia, el castigo, la guerra, la memoria de la culpa y la matanza.

Después de que el universo quedó constituido tal y como lo narra este mito, surgen nuevas interrogantes, nuevas respuestas y otros mitos, porque históricamente estas narraciones han respondido a las preguntas

fundamentales del hombre. Por ejemplo, ¿cómo empezó a existir el mundo? ¿Cómo surgió el mal? ¿Cuánto tiempo durará el mundo? O ¿nacimos sólo para morir? ¿Cómo vivir en un mundo tan complejo sin tener miedo?

Hay una gran variedad de mitos que han dado respuesta a todas esas preguntas. Por ejemplo, la historia que presentamos al inicio de este texto es un mito cosmogónico porque narra cómo surgió el cosmos, es decir, el universo. También nos explica cómo gracias a la intervención de los dioses aparecieron el cielo, la tierra, el día, la noche, lo femenino, lo masculino, la guerra, el odio, el amor, el deseo, etc. Y todas las cosas que forman parte del universo.

Los mitos se caracterizan por explicar el origen de la realidad total como el cosmos o, al menos, un fragmento de éste,, en particular cuando explica la forma en que alguna realidad ha venido a la existencia, por ejemplo, una especie animal o vegetal, una ciudad o una isla, un comportamiento humano o una institución. Los mitos explican el origen, el principio de cada una de estas realidades. En conclusión, las personas de todas las culturas y de diferentes épocas necesitan de diversos lenguajes para expresarse y poder interpretar su entorno. El mito es un lenguaje para expresar las diversas realidades humanas.

Algunas personas se ríen cuando oyen estas historias o les restan importancia, porque piensan que son un engaño o que son historias que carecen de racionalidad. El hombre moderno tiene la creencia de que solamente la ciencia usa adecuadamente la razón para explicar la realidad, pero ¿sabemos realmente cómo se formaron la Tierra y el cielo? Nuestros científicos no están seguros. Nos hablan de explosiones de estrellas, inmensas nubes que giran en el espacio. En ocasiones las cosas que nos dicen parecen casi tan extrañas como los mitos antiguos.

Tal vez el mito se ha ganado el calificativo de ser irracional debido a que en la trama aparecen personajes con poderes sobrenaturales, como los dioses, los monstruos o seres con otros poderes espirituales. Esta participación de elementos en los mitos tiene un sentido y una lógica, pues para crear un mito la mente emplea los llamados operadores cognitivos que son los que dan forma a nuestros pensamientos y sentimientos. La mente creadora de los mitos elabora una pareja de opuestos aparentemente irreconciliables, por ejemplo, los héroes y los monstruos, los dioses y los humanos, la vida y la muerte, el cielo y el infierno, Gea la Tierra y Urano el cielo, el bien y el mal, el sufrimiento y la felicidad. Estos opuestos son reconciliados en todos los mitos mediante la intervención de héroes, dioses, semidioses o seres con otros poderes sobrenaturales, con la finalidad de dar una respuesta, que alivie la ansiedad o la inquietud que generan algunos de los grandes enigmas del hombre. ¿Qué pensamos nosotros? ¿Son los mitos historias que carecen de racionalidad?

Las preguntas que se plantearon los creadores de mitos van a ser heredadas a la filosofía para ser objeto de un nuevo estudio, con un nuevo estilo de pensamiento pero que en lugar de contraponerse o excluirse, se complementan; razón por la cual, algunos estudiosos del mito expresaron que los primeros filósofos griegos reflexionaron a partir de las bases propuestas por la concepción mítica de la realidad. No surgieron de la vaciedad, sino que nacieron de la realidad mítica de las cosmogonías. Por ejemplo, el filósofo Tales de Mileto se basó en el mito de que la tierra es un disco que flota sobre el agua, para explicar los terremotos.

Aristóteles, en su *Metafísica*, supone que los hombres comenzaron a filosofar admirados ante los fenómenos de la naturaleza más comunes, planteándose problemas de mayor complejidad, como los cambios de la luna, del sol, de las estrellas y la generación del universo por lo que dedujo lo siguiente: “[...]el que ama los mitos es en cierta manera filósofo;



[...] De suerte que, si filosofaron para huir de la ignorancia, es claro que buscaban el saber en vista del conocimiento, y no por alguna utilidad”<sup>68</sup>

---

68 Aristóteles, op. cit pp 14-15

## ANEXO 2

**TABLA DEL ORDEN DEL PENSAMIENTO**  
 Texto: El mito como interpretación de la realidad

<b>Contexto o Trasfondo</b>	<b>Tema</b>	<b>Problema(s)</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Justificación de Hipótesis</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Contraejemplo</b>
<p>Los mitos griegos fueron creados para explicar las cosas que las personas no entendían pero para las que sentían necesidad de encontrar respuestas</p>	<p>El mito como antecedente de la filosofía</p>	<p>¿Los mitos son historias que carecen de racionalidad?</p>	<p>La inquietud por explicar los misterios del universo.                      Responder a los problemas existenciales del hombre.                      Crear un lenguaje para representar la realidad.                      Son procesos racionales que no se adquieren de forma natural.</p>	<p>Los mitos responden a las preguntas fundamentales del hombre.                      El mito es otro lenguaje para expresar las diversas realidades humanas.                       En la creación de mitos intervienen todos los operadores cognitivos, pero especialmente el operador causal presente en la curiosidad humana, implícita en la ciencia, en la religión y en la filosofía.                      Los filósofos griegos reflexionaron a partir de las bases propuestas por la concepción mítica de la realidad.</p>	<p>El hombre sin la herramienta analítica del operador causal no podría inventar los mitos de la creación.                      ¿Cómo surgió el cosmos? Gea lleva en su vientre una diversidad de seres, que la sofocan, al no poder nacer. Hay una noche permanente en el mundo, pues Urano permanece sobre Gea. Cronos corta el miembro viril de Urano se aleja de inmediato de Gea y es en este momento en el que se abre un espacio entre el cielo y la tierra para dar paso al nacimiento del cosmos.</p>	<p>Los mitos son formas insuficientes de interpretación de la realidad. Sus explicaciones se sustentan en la intervención de fuerzas y poderes sobrenaturales. Comparando la función de estas historias en diferentes culturas podemos comprender su carencia de racionalidad. No les tomó a los griegos ni a los hombres de otras culturas mucho tiempo inventar una larga familia de dioses y diosas para restringir el conocimiento de la realidad. Son diferentes de la filosofía porque éste es un ejercicio riguroso de la razón.</p>

A mis padres  
Blas Herrera S. y Martha Téllez V.,  
por su paciente y larga espera  
en este proceso de formación profesional.

A mis hijas  
Areli y Alondra,  
con especial cariño y reconocimiento  
a su invaluable solidaridad durante la  
realización de este trabajo.

A los estudiantes y  
profesores del Colegio de Bachilleres  
que compartimos la educación como  
una experiencia de vida.