



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**POSGRADO EN MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA COMPRENSIÓN DE TEMAS FILOSÓFICOS MEDIANTE LA LECTURA, EL DIÁLOGO
HERMENÉUTICO Y EL USO DE IMÁGENES EN EL BACHILLERATO**

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

P R E S E N T A

HÉCTOR ADRIAN GRANADOS DE LA LUZ

TUTORA

DRA. MARTHA DIANA BOSCO HERNÁNDEZ

POSGRADO EN MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

MÉXICO, D.F., NOVIEMBRE 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicado a mis padres:

María Elena De la Luz Juárez (†)
Jesús Granados Hernández (†)

ÍNDICE

Agradecimientos

Página 5

Presentación

Página 8

Capítulo 1

Enseñar filosofía. ¿Qué? ¿Cómo? ¿Para qué?

Página 9

1.1

Consideraciones pertinentes para la enseñanza de la historia de la filosofía

Página 15

1.2

La importancia del método hermenéutico analógico para el estudio de la historia de la filosofía

Página 20

1.3

Contextuar la enseñanza de la filosofía

Página 26

Capítulo 2

Contextuar significados o razonamiento por analogía.

Página 29

2.1

Principios hermenéuticos aplicados a la enseñanza

Página 31

2.2

El pensamiento analógico aplicado a la enseñanza

Página 33

2.3

El razonamiento analógico a través de imágenes

Página 42

Capítulo 3

Consideraciones psicopedagógicas para la práctica docente

Página 47

3.1

Consideraciones pragmáticas para ejecutar la práctica docente

Página 49

3.2
Consideraciones disciplinares para la práctica docente
Página 54

Capítulo 4
Descripción e informe de la práctica docente
Página 59

4.1
Informe detallado de las actividades durante las sesiones
Página 59

Primera sesión
Página 59

Segunda sesión
Página 75

Tercera sesión
Página 87

4.2
Análisis e interpretación de los trabajos realizados por los alumnos
Página 97

Conclusiones
Página 116

Bibliografía
Página 118

Anexos
Programa de la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas.
Página 123

AGRADECIMIENTOS

Los mayores agradecimientos para mi abuelita, Ma. Margarita Juárez Castillo, por su apoyo y compañía todos estos años de mi vida. Por dar el corazón.

Agradezco profundamente el apoyo y las enseñanzas de mis profesores, del comité tutor, y del sínodo de titulación.

Agradezco a la Dra. Martha Diana Bosco Hernández por ser mi tutora, por su apoyo constante, por su ejemplo como docente, por sus enseñanzas, por el tiempo que me dedicó, por su disponibilidad y por su excelente calidad humana.

Agradezco a la Dra. Ofelia Contreras, coordinadora del programa MADEMS por su apoyo académico y moral, por formar parte del sínodo, por confiar en mí e invitarme a proyectos académicos, por su profesionalismo, así como por su tiempo y enorme amabilidad.

Gracias a la Mtra. Norma Angélica Lozano Aguilar por su apoyo constante como responsable de docencia, gracias por compartir momentos de amistad, por todas las charlas amenas, por permitirme ser su adjunto en la materia de lógica y epistemología en la Facultad de Trabajo Social, por sus atenciones, por trabajar juntos en proyectos académicos, por las reuniones de los viernes y por su enorme calidad ética.

Gracias al Dr. Armando Rubí Velasco por ser un excelente profesor, por todas sus enseñanzas, por sus lecturas, por las clases de los lunes, por su amistad, por ser parte de mi comité tutor, por compartir proyectos académicos, por las reuniones y las charlas, por las comidas juntos, y por su gran calidad humana.

Gracias al Dr. Alejandro Alba por sus excelentes clases, por el tiempo y empeño para el grupo, por sus aportaciones y críticas rigurosas a mi trabajo, y por su enorme amabilidad.

Gracias a la Dra. Diana Alcalá por formar parte de mi comité tutor, por leer mi tesis, por el tiempo que me brindó, el apoyo que me otorgó, y por sus críticas a mi trabajo.

Gracias a la Dra. María del Carmen Calderón por su amabilidad y atenciones para conmigo, gracias por las clases en CCH sur, y por recibir siempre de buen grado nuestras propuestas de clase, además de haber contribuido en el proceso de mi tesis.

Agradezco al Dr. Mauricio Beuchot Puente por sus excelentes clases, por sus conferencias, y por permitirme trabajar con su propuesta filosófica; gracias por su

excelente calidad humana y por ser un ejemplo para todos nosotros estudiantes y académicos de MADEMS.

Gracias a la Mtra. Olivia Mirelles por sus exhaustivos análisis en clase sobre nuestros proyectos de tesis. Gracias al Profesor Reymundo Morales de la ENP plantel 7 por prestarme su grupo para realizar las prácticas docentes. Gracias al Dr. Raúl Alcalá por formar parte del sínodo.

Con mucho cariño, doy gracias a todos mis amigos y compañeros de la maestría por avanzar y crecer juntos, por brindarme su amistad, por todos los momentos memorables, por las reuniones, por las charlas exquisitas, por los proyectos compartidos, las comidas juntos, por los paseos, por recorrer juntos las cafeterías de Ciudad Universitaria, por la hermandad y la confianza, en suma, por compartir una época de nuestras vidas:

- Michelle Ordoñez Lucero.
- Adriana Hidalgo.
- Víctor Gallegos.
- Rodrigo González.
- Verónica Hernández.
- Javier Aviña.
- Jonathan Juárez Melgoza.
- Alejandro Magadan.
- Lourdes García.
- Raquel Rosales.

Igualmente, enormes agradecimientos a mi familia por todo su apoyo moral y económico durante todos estos años estudiantiles, por estar presentes todos los días, gracias a mis tías, tíos, a mi hermano, mi abuelo, mis primas y primos.

Por último, gracias a todas las personas que compartieron conmigo algún momento de su vida, pero que en alguna parte del camino, éste se bifurcó.

Querido lector, para facilitar la lectura se han simplificado algunas frases textuales que aparecen de manera recurrente.

A lo largo del texto se sustituyó el uso de frases completas, y en su lugar se utilizan siglas. Esta transposición se sustenta en una lectura práctica y funcional. A continuación se especifican dichos cambios.

H-A = Se utiliza para referirse a la Hermenéutica Analógica.

ES = Se utiliza para referirse a la Enseñanza Situada.

HF = Se utiliza para referirse a la materia de Historia de las doctrinas filosóficas.

ENP = Se utiliza para referirse a la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

P R E S E N T A C I O N

El presente trabajo consiste en exponer una estrategia para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior. La estrategia se explica a nivel teórico mediante el concepto de razonamiento por analogía, a la manera como lo desarrolla la Hermenéutica Analógica; el trabajo de investigación educativa integra la disciplina filosófica con la disciplina pedagógica, en particular con la Enseñanza Situada en la didáctica, de manera que el discurso docente otorga los principios teóricos de la práctica. A nivel práctico, la aplicación de la estrategia, la evaluación y el análisis de los resultados dan sustento a la investigación educativa.

La propuesta fundamental de éste trabajo propone ver el mundo con ojos filosóficos; actualmente, la cultura visual predomina en los procesos cognitivos, e influye en los juicios que enunciamos sobre el mundo. En esta época el mundo mismo es una imagen construida mediante los medios masivos de comunicación, de modo que también determinan la formación del individuo.

Formación-información es el binomio pedagógico para diseñar una estrategia que permita unir contenidos filosóficos y habilidades filosóficas, aprovechando los recursos de ésta sociedad de la información. Es necesario re-educar nuestra mirada para enfrentarnos de manera crítica a los medios comunicativos. En este sentido, los contenidos visuales son un recurso didáctico que la filosofía puede reapropiar para la formación del individuo, así como lograr un acercamiento mayor de los jóvenes con la filosofía.

El presente trabajo expone de manera teórico-práctica una estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía, y mediante los principios teóricos de la Hermenéutica Analógica. En el primer capítulo se exponen los fundamentos teóricos de la investigación y el contexto de la estrategia didáctica a desarrollar. En el segundo capítulo se desarrolla una síntesis filosófica y pedagógica que permite sistematizar la estructura conceptual de la propuesta didáctica. En el tercero y último capítulo se da un informe sobre la aplicación de la estrategia didáctica, los resultados y los detalles de la misma. Espero sea de su interés la presente tesis y agradezco, querido lector, su atención a este trabajo de investigación.

Héctor A. Granados De la Luz (Noviembre 2014)

C A P Í T U L O 1. Enseñar Filosofía. ¿Qué? ¿Cómo? ¿Para qué?

Enseñar filosofía exige preguntarse por la filosofía misma, es decir, establecer: 1] qué es filosofía, 2] qué es enseñar filosofía, 3] cómo enseñar filosofía, y 4] para qué enseñar filosofía. En esa medida, se definirán los objetivos y los medios para enseñarla.

Es poco probable lograr una definición acabada del concepto “filosofía”; no basta con la etimología de la palabra. Incluso al hacer una filosofía de la filosofía (meta-filosofía) difícilmente será definida, más aún, tal vez dicha definición es inaprehensible, y en su lugar corresponda caracterizarla.

La filosofía puede considerarse como un pensamiento acerca de los pensamientos (pensamiento de segundo orden), como un repliegue de la conciencia sobre sí misma, como una práctica reflexiva sobre los fundamentos de la realidad, etc. Pretende conocer el conocimiento, y en este sentido, la filosofía no aumenta la cantidad del saber, sino valida los límites, condiciones y posibilidades del conocimiento.

La filosofía establece principios teóricos para fundar el conocimiento, así como también fundamenta teóricamente la realidad expresada en los contenidos disciplinares de las ciencias, por tanto, la filosofía trabaja con términos universales sin necesidad de comprobarlos en la experiencia. La filosofía elabora un mapa de la realidad y fundamenta el mundo físico mediante categorías abstractas.

La filosofía busca comprender el mundo, y por tanto, es también un acto, un quehacer reflexivo que pregunta, aún sin encontrar respuesta; todo acto filosófico conlleva una pregunta, mas no todas las preguntas son filosóficas, sino sólo aquellas que interpretan el mundo, en este sentido, interpretar es ya un ejercicio filosófico. La filosofía es una labor solitaria, pero al mismo tiempo es un ejercicio social (Comte-Sponville, 2008).

Es claro, entonces, que la filosofía se concibe en diversos niveles: conceptual, actitudinal y procedimental, si consideramos que hay varias metodologías filosóficas. Sin embargo, es importante destacar la interpretación del mundo como ejercicio filosófico.

La manera de enseñar filosofía puede variar entre el criterio del profesor y las exigencias del currículum; y aunque la enseñanza de la filosofía no se ciñe únicamente al ámbito académico, invariablemente la manera de transmitirla o adquirirla, aún en

ambientes no formales, por ejemplo, talleres filosóficos, cafés filosóficos o consultorías filosóficas, invariablemente se necesita un proceso didáctico. Así, invariablemente la filosofía está ligada a la enseñanza a tal grado que la enseñanza de la filosofía es ya un problema filosófico.

Tampoco puede hablarse de una metodología única para hacer filosofía; incluso, las distintas ramas de la filosofía operan de forma diferente entre sí, por ejemplo, no se aplica del mismo modo el método filosófico en la lógica analizando la estructura formal del lenguaje, que en la filosofía política estrechamente ligada a fenómenos sociales, o en la estética con categorías abstractas. Lo que sí es un hecho indiscutible es que la filosofía utiliza la razón para preguntarse por el mundo.

Es importante reflexionar en qué sentido puede entenderse enseñar filosofía y aprender filosofía; enseñar filosofía puede entenderse en cuatro diferentes sentidos y los cuatro sentidos son viables (Cárdenas, 2011: 12).

1] Enseñar a filosofar es enseñar a reflexionar, argumentar, analizar, investigar. Se trata de la formación de la actitud o espíritu filosófico como capacidad de asombro; 2] Enseñanza de la tradición filosófica mediante los textos; 3] Concepción práctica al enseñar un modo de vida que conduzca al bien mediante una vida virtuosa; 4] Rescatando el concepto etimológico se enseña la búsqueda de la verdad inculcando el deseo de aprehender la realidad en su ser.

Aprender filosofía implica aprender contenidos, actitudes y procedimientos filosóficos, aprender a practicar métodos filosóficos, ejercicios filosóficos, técnicas, hábitos, disposiciones y valores filosóficos; aprender a leer filosofía críticamente, a identificar supuestos, reconstruir argumentos, confrontar tesis filosóficas, emitir juicios propios sobre cuestiones filosóficas, desarrollar actitudes de tolerancia y discusión racional de ideas filosóficas (Obiols, 2008), así como también formar el juicio, cuestionar la realidad y proponer alternativas.

Las coincidencias entre las metodologías filosóficas es precisamente que se desarrollan bajo dos aspectos: un aspecto teórico y un aspecto práctico, en este sentido podemos distinguir la filosofía (nivel teórico), del filosofar (nivel práctico), y aunque filosofar significa también hacer filosofía, estudiar filosofía no lleva necesariamente a filosofar. Cuando hablamos del verbo filosofar estamos hablando de

algo más que contenidos, es decir, estamos hablando de una actitud, de disposiciones y de capacidades.

Finalmente, es importante justificar el para qué y el cómo de la enseñanza de la filosofía. Por ejemplo, el filósofo Gabriel Vargas Lozano denomina a la filosofía como un saber de salvación ante la actual crisis cultural, política y económica de nuestra sociedad, en tanto es esencialmente una crítica de los saberes y teoría general de las formas culturales, la filosofía tiene una función social, razón por la cual no debe eliminarse de los planes educativos (Vargas, 2012).

Definir la finalidad de la filosofía es relevante tanto para la filosofía misma, como también para justificar su papel dentro del aula y los programas de estudio, así como para el diseño de políticas educativas. Para elaborar un programa de estudios de la materia de filosofía deben considerarse todas las cuestiones mencionadas hasta ahora. Como primer paso en el estudio, enseñanza y aprendizaje de la filosofía debe plantearse la pregunta: ¿Cómo se aprende filosofía y cómo se aprende a filosofar? Si bien la respuesta depende de la noción de filosofía y del método filosófico que se tenga, mismos que no deben definirse de manera acabada, sí es posible pensar en un orden práctico respecto a una metodología de enseñanza. La propuesta didáctica a desarrollar en esta tesis sostiene que el estudio de la filosofía debe comenzar por estudiar la tradición filosófica, es decir, la historia de la filosofía.

¿Cómo se aprende a filosofar? Ejercitando el talento filosófico sobre los sistemas filosóficos existentes, es decir, desarrollando una cierta práctica racional, estudiando, analizando, criticando las filosofías que se han dado en el pasado o en el presente y que se construyen, ni más ni menos, los ejemplos del uso de la razón [...] De lo que viene a resultar que se aprende a filosofar aprendiendo filosofía de un modo crítico, es decir, que el desarrollo de los talentos filosóficos de cada uno se realiza poniéndolos a prueba en la actividad de comprender y criticar con la mayor seriedad la filosofía del pasado o del presente (Obiols, 2008: 61).

En el marco de estas preocupaciones, surgió la presente tesis que busca investigar, desarrollar y aplicar una estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior educativo; para ello es necesario delimitar el tema a una circunstancia concreta, en este caso, a la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas (HF) impartida en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La asignatura en cuestión se imparte en el último año de la ENP, el carácter de la asignatura es teórico y su categoría es obligatoria; tiene como antecedentes las materias de Lógica y Ética, así como relación horizontal con las materias de Estética y la materia de Pensamiento Filosófico en México; se imparte a los alumnos del área IV llamada de “Humanidades y Artes”. Su programa de estudios lleva de manera implícita una postura sobre qué es filosofía y cómo debe enseñarse, ambos aspectos se corresponden entre sí, y de ello podemos darnos cuenta al leer el perfil de egreso, los objetivos y los contenidos del programa de la materia.

La duración del curso estipula una aproximación de noventa horas repartidas en tres horas semanales. Está dividida en nueve unidades que abarcan el pensamiento filosófico desde el periodo *presocrático* (año 500 a.c. aproximadamente) hasta el siglo XX de nuestra era; significa entonces que durante un curso de 90 horas el profesor enseñará y el alumno aprenderá veinticinco siglos de historia del pensamiento occidental, sus principales figuras, ideas, contexto histórico, épocas y transiciones. Por otro lado, se deben cumplir las demandas que exige el perfil del egresado del programa de la materia y los objetivos establecidos dentro del mismo¹.

El perfil de egreso, específico en el programa, solicita al alumno poder aplicar su capacidad crítica para distinguir los problemas filosóficos, la aplicación de su capacidad reflexiva para juzgar con objetividad los contextos históricos-sociales, así como practicar la herramienta teórico-metodológica de la disciplina filosófica a lo largo de su vida académica; incluso se espera del alumno la disposición para transformar su realidad inmediata. Por otro lado, los objetivos generales del programa pretenden que el alumno conozca y comprenda los temas y contenidos de tradición filosófica. Por tanto, puede apreciarse que si los objetivos del programa destacan el fomento del aspecto teórico y propio de la materia en el alumno, igualmente se aprecia la importancia del aspecto práctico y las capacidades que el alumno desarrollará mediante el estudio de la materia. Es decir, el aspecto teórico de la materia

¹ El programa de la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas puede consultarse en el apéndice número 1 de esta tesis.

corresponde con el nivel informativo y el aspecto práctico de la misma corresponde con el nivel formativo del alumno.

El aspecto teórico trabaja los contenidos, conceptos y categorías; el aspecto práctico ejercita habilidades del pensamiento filosófico, por ejemplo, el diálogo, la escritura, la argumentación etc., de manera que no hay una división marcada entre la teoría y la práctica pues ambas se contienen entre sí, como dos enfoques diferentes de un mismo fenómeno.

De manera que un problema en la enseñanza de la filosofía consiste en lograr cubrir ambos aspectos de la disciplina, es decir, enseñar filosofía implica enseñar a filosofar, de lo contrario, la práctica docente es sólo acumulación de datos irrelevantes para el estudiante. Así, la enseñanza de la filosofía debe considerar ambos aspectos.

Bajo las consideraciones arriba mencionadas, el profesor debe cumplir las expectativas de su práctica docente como profesional educativo pero al mismo tiempo debe cumplir las expectativas del programa, y para ello es necesario considerar algunas dificultades implícitas del programa en cuestión:

1.- El programa explica el “qué” de la materia, es decir, qué contenidos, objetivos y características deben cumplirse durante y al final del curso, sin embargo, no explica el “cómo” hacerlo.

2.- No expone claramente cuáles son los supuestos teóricos y didácticos en el diseño del mismo. En el anexo 1 pueden consultarse los incisos del a) al d), donde se describen las generalidades y particularidades del programa, para corroborar que efectivamente no son explícitos los puntos mencionados.

3.- Con relación al tiempo límite del curso, el programa está demasiado cargado de contenidos al punto que dificulta al alumno adquirir las cualidades y las exigencias teóricas marcadas por el mismo programa en poco tiempo.

4.- La selección de contenidos del temario no están justificados ni especificados. Al respecto, en su trabajo de tesis, el filósofo Armando Rubí Velasco (Rubí, 2009) expone puntualmente algunos inconvenientes en la selección de contenidos especificados en el programa, por ejemplo, la existencia de un vacío temático entre la unidad dos y la unidad tres, pues no se considera la transición del pensamiento occidental al pasar de la tradición grecolatina hacia la tradición judeocristiana. Cabe señalar que dicha

observación encierra ya un problema más: ¿explicar dicha transición del pensamiento occidental implicaría agregar más contenidos y lecturas al temario incluyendo pensadores del pensamiento cristiano-primitivo? Otro ejemplo es la excesiva consideración de un solo filósofo y el olvido de otros tan importantes, tal es el caso de la unidad siete que se dedica exclusivamente al pensamiento de Hegel mientras que omite a Schopenhauer. Además, las unidades ocho y nueve estudian una línea de pensamiento de corte *positivista*, de modo que omite a pensadores relevantes del siglo XIX y XX como es el caso, por ejemplo, de Nietzsche o Marx.

5.- Es claro el enfoque histórico del estudio de la filosofía, sin embargo, no hay un sólo eje temático de estudio, situación común en la filosofía, pero que no es considerada al planificar el temario en contraposición con la duración del curso.

6.- El programa parte del pre-juicio de que todos los alumnos han desarrollado las capacidades necesarias para llevar estudios de filosofía, además solicita que el estudio de la materia será remitiéndose a las fuentes directas, y no considera aspectos propios del currículum oculto, por ejemplo, cabe preguntarse si todos los alumnos están en condiciones de enfrentarse a la filosofía remitiéndose a las fuentes directas, es decir, a la lectura de los textos clásicos de filosofía.

También debe considerarse la dificultad propia del estudio de la filosofía al momento de diseñar el programa de la materia, además de considerar el nivel para el cuál se está pensando, en nuestro caso para estudiantes de bachillerato, que por lo general es una disciplina nueva y desconocida para muchos alumnos. Debe considerarse la complejidad de los planteamientos, la diversidad de ideas, la acumulación de datos, la re-significación de palabras de uso común, la terminología propia de cada filósofo y cada época, la comprensión de conceptos complejos, por ejemplo, el concepto de *sujeto trascendental* en Kant, *mónada* en Leibniz, *ser-ahí* según Heidegger, etc.

¿Con un programa cargado de contenidos se da mayor importancia a la información por encima de la formación y la comprensión? ¿El saber enciclopédico permite desarrollar en el estudiante las actitudes propias del quehacer filosófico?

Todas estas observaciones son pertinentes para elaborar la estrategia didáctica propuesta en esta tesis. La propuesta tiene como fundamento didáctico el Modelo

Comunicativo-interactivo², mismo que considera la dimensión semántica, sintáctica y pragmática en la elaboración de modelos que propician la interpretación. Cabe señalar que los modelos didácticos son aquellas representaciones del proceso enseñanza-aprendizaje que seleccionan los elementos más pertinentes para efectuar dicho proceso (Medina, 2009: 61).

Como se mencionó en la introducción, y se desarrollará en el segundo capítulo, la Hermenéutica Analógica (H-A) es la teoría filosófica que funda la estrategia didáctica, así como también considera la semántica, la sintaxis y la pragmática en el discurso, razón por lo cual, de manera coherente se considera el modelo didáctico comunicativo-interactivo, como argumento didáctico de la propuesta; de igual modo, la Enseñanza Situada (ES) constituye el enfoque pedagógico. Tanto el modelo comunicativo como la ES parten de la perspectiva teórica del constructivismo.

Ni la crítica hecha al programa, ni la propuesta misma de la tesis buscan modificar el programa; se busca diseñar una estrategia que permita cumplir las exigencias del perfil de egreso, los objetivos del curso, los contenidos del temario y el carácter teórico-práctico de la filosofía. El objetivo de esta tesis consiste en:

Desarrollar para la enseñanza de la filosofía una metodología de análisis mediante el razonamiento analógico, de manera que el alumno logre reflexionar los planteamientos filosóficos mediante situaciones inmediatas a su contexto y vida diaria, al tiempo que ejercita el diálogo filosófico.

El siguiente apartado comienza a explicar de manera general las consideraciones y en qué sentido se desarrollará la estrategia didáctica de la práctica docente.

1.1 Consideraciones pertinentes para la enseñanza de la historia de la filosofía

La enseñanza de la filosofía debe estar a cargo de un profesor especializado en la disciplina filosófica y en la enseñanza de la filosofía. Enseñar filosofía implica enseñar a filosofar a partir de un marco teórico y metodológico propio del quehacer filosófico.

² Para profundizar en el tema de este modelo didáctico puede consultar el capítulo 2 del libro de Medina, citado en la bibliografía, así como la teoría socio-comunicativa del constructivismo.

Y puesto que el concepto mismo de *método* nace en el seno del pensamiento filosófico, como primer paso en la enseñanza de la filosofía se necesita: 1] definir una metodología para enseñar filosofía, y 2] mostrarles una manera de aprender filosofía a los alumnos.

Sobre el método para enseñar filosofía y como desarrollo de la estrategia didáctica aquí propuesta es importante explicitar la metodología de trabajo. El marco referencial de la estrategia o propuesta didáctica es la materia de HF del plan de estudios de la ENP. Los problemas que nos presenta la enseñanza de dicha materia son los siguientes: 1] inconsistencias en el programa de la materia, mencionados en el apartado anterior, 2] para enseñar historia de la filosofía debe especificarse una filosofía de la historia, pues definir una metodología de estudio y enseñanza sobre historia de la filosofía está en función del concepto histórico que se tenga, 3] debe tomarse una postura antropológica para pensar en el sentido de la historia³, 4] debe demostrarse la importancia filosófica de la historia de la filosofía, y 5] debe establecerse un método de estudio y enseñanza filosófica.

Con base en lo anterior, es preciso iniciar con particularidades de la enseñanza de la historia de la filosofía, pero también con particularidades propias de la filosofía de la historia, al punto que la perspectiva de la materia de historia de las doctrinas filosóficas, sea una historia crítica de la filosofía.

La historia de la filosofía no está limitada a la reconstrucción racional e histórica de los hechos, también tiene la tarea de completar la reconstrucción racional del acaecer filosófico. Esta reconstrucción racional involucra criterios evaluativos sobre la actividad filosófica que se registra históricamente, para distinguir lo verdaderamente filosófico y

³ Sobre la dimensión antropológica, en esta tesis se asume la antropología como una ontología de la persona que considera al ser humano como un individuo que se caracteriza por una intencionalidad que abarca múltiples cosas, símbolos, sentidos, etc., de manera que considera al hombre como un ser hermenéutico. En este sentido, el hombre es análogo, en tanto que es *reflejo y espejo del macrocosmos o cosmos mayor; esto también equivalía a ver al hombre como análogo del universo, como su ícono o compendio* (Beuchot, 2011b: 73).

lo que no lo es, ya sea por la vigencia de una problemática, ya por la cercanía con nuestros intereses, necesidades, etc. (Benitez, en Obiols, 2000: 31).

Desde un punto de vista metodológico hay presupuestos de criterios para seleccionar lo “filosófico” como guía para la reconstrucción histórica de la filosofía, es decir, quien selecciona los tópicos y los autores a considerar según su criterio, por ejemplo, la historia de la filosofía escrita por el italiano Nicola Abbagnano recupera autores italianos como César Beccaria, Domingo Romagnosi, Juan Gentile, Benedicto Croce, etc., no tomados en cuenta en otras historias de la filosofía. Es evidente el interés por sus compatriotas.

Hacer historia de la filosofía implica tener en mente lo que ésta debe ser, y aunque en nuestro caso ya están definidos los contenidos de la materia por el programa de la ENP, no podemos omitir las consideraciones anteriores pues se necesita una mirada crítica y una perspectiva teórica para sistematizar aquello que se construirá, en este caso, una estrategia para enseñar historia de la filosofía.

La historia de la filosofía no se limita a revisar de hechos o lectura de fuentes directas o indirectas para establecer fechas y datos, necesita además un marco teórico de interpretación. Interpretar la historia de la filosofía debe tomar en cuenta: 1] las condiciones externas, a la historia de la filosofía, que determinan la interpretación, por ejemplo, intereses políticos, posturas teóricas, etc., y 2] considerar la estructura dialógica que se entabla entre el lector y los autores.

Además de un estudio historiográfico de los contenidos filosóficos, se necesita una teoría para interpretar las fuentes históricas, y una filosofía de la historia; al respecto, y para elaborar la estrategia didáctica aquí propuesta se recupera la tesis fundamental de Beuchot que señala como tarea fundamental del historiador conciliar las posturas objetivistas, con las posturas subjetivistas de los meta-relatos en la posmodernidad, es decir, debe considerarse que la interpretación del texto es la narración de un hecho interpretado, mismo que incluye el contexto del texto junto con el contexto del lector. Además de considerar el aspecto moral de los contextos que enmarcan los textos (Beuchot, 2008: 100)

Y también, como hemos visto, la hermenéutica analógica nos sirve para hacer filosofía de la historia, no ya como uno de esos meta-relatos que la posmodernidad tanto ha denostado,

sino como un dia-relato que recorre sus pasillos y recovecos, buscando su sentido además de su referencia. La referencia se da, por supuesto, a los hechos que relata, y debe ser cuidadosa con ellos; pero el sentido se esconde en los mismos entresijos de la historia, ya, sobre todo, en tanto que filósofo, pues como tal lo anima el ímpetu de rebasar la sola historiografía, y acceder a una historiología, a ver qué es lo que se encuentra [...] Tendrán, por virtud de la analogicidad, una pretensión más moderada y humilde, como dia-relatos, no como meta-relatos, es decir, como discursos y como narraciones que acompañan a las realidades. (Beuchot, 2008: 100)

La interpretación filosófica de la historia de la filosofía, que un profesor realice, necesita un marco teórico y principios que regulen una metodología de interpretación, misma que deberá mostrarse a los estudiantes; esto con el fin de evitar una interpretación equívoca donde cualquier interpretación de los textos filosóficos es aceptada como válida, al igual que es necesario evitar un ideal de objetividad donde el sentido de los textos filosóficos y la interpretación del sentido de la historia de la filosofía se vuelve unívoco, de hecho la misma historia del pensamiento nos ha demostrado que el sentido, la literalidad y la interpretación de los textos cambia con las épocas. Una interpretación situada entre la objetividad (univocidad) y la subjetividad (equivocidad), permite distinguir el contexto del autor estudiado, las interpretaciones históricas del texto, y las vías posibles de actualización y relevancia del pensamiento de dicho autor, ya que no basta con saber y transmitir a los alumnos la información histórica, sino que debe lograrse el paso de la información a la reflexión como actitud filosófica propia del aprender a filosofar, de manera que la estrategia didáctica debe contemplar en todo momento poder contextualizar las ideas del autor en cuestión, y cumplir así con los dos aspectos de la enseñanza de la filosofía, es decir, enseñar filosofía pero también enseñar a filosofar, dicha contextualización se entiende en dos sentidos: 1) entender el contexto del autor y su momento histórico, y 2) aplicar dicho conocimiento al contexto del lector, su momento histórico y sus circunstancias actuales.

La intención de contextualizar un texto y/o un autor es lograr una interpretación adecuada de ello. Una interpretación es adecuada o no cuando logra comprenderse el sentido del texto, sin embargo, hay distintas posturas respecto a la interpretación textual:

1. Es imposible acceder al sentido original del texto.⁴
2. Es posible acceder al sentido original del texto.⁵
3. Cualquier interpretación del texto es válida.⁶
4. Algunas interpretaciones del texto son válidas.⁷

¿Qué otorga validez a una interpretación? ¿es correcto aplicar el criterio de “validez” al hablar de una interpretación? ¿una interpretación es correcta por consenso? ¿hay interpretaciones verdaderas o hay verdades interpretadas?

Estas interrogantes, y las posturas frente a la interpretación son fundamentales en el quehacer del historiador de la filosofía, del filósofo, y del profesor de historia de la filosofía pues ello definirá su método, enfoque, contenido, y finalidad para enseñar filosofía a través de la historia de la filosofía.

El profesor debe diseñar una vía de acceso a los alumnos a partir de una selección de actividades y lecturas acorde con las condiciones del grupo, el nivel de conocimiento de los alumnos, el ritmo de aprendizaje, la duración del curso, las circunstancias materiales del salón, una teoría y un contexto de aprendizaje, etc.

Por lo tanto, según el orden expositivo, los siguientes dos apartados (1.3 y 1.4) explican la metodología y el marco teórico de la propuesta didáctica. El apartado 1.3 justifica la importancia del método hermenéutico aplicado a la propuesta didáctica. El apartado 1.4

⁴ Postura escéptica que niega la posibilidad de conocimiento alguno por causas diversas, por ejemplo, el relativismo epistémico o intereses ideológicos.

⁵ Postura unívoca que excluye la diversidad de sentidos a un mismo conjunto de cosas, lo cual limita la reflexión y de manera arbitraria se erige como verdadera, desde una postura metafísica. Se da prioridad al autor, de manera que hay una lectura objetivista del texto.

⁶ Postura equívoca que acepta como válidas y verdaderas todas las interpretaciones posibles, sin importar que sean contradictorias, de manera que se invalida a sí misma por caer en un relativismo epistemológico. Se da prioridad al lector, de manera que hay una lectura subjetivista del texto.

⁷ Postura análoga que encuentra semejanzas y diferencias entre diversos conjuntos de cosas, de manera que distingue lo esencial que guardan las cosas particulares entre sí. Predomina la diversidad y pugna por encontrar verdades universales en las cosas particulares mediante semejanzas que guardan entre sí. Cambia la verdad metafísica por la interpretación en una dimensión ontológica. La analogía considera el contexto del autor, el contexto del lector, y la temporalidad del texto, de manera que el significado del texto sea mediado por el trinomio texto-autor-lector.

justifica un enfoque teórico en la instrumentación didáctica para el desarrollo de la propuesta.

1.2 La importancia del método hermenéutico analógico para el estudio de la historia de la filosofía

La comprensión es una característica de la existencia humana, escribe Heidegger, más aún, es una acción fundamental del ser humano en el mundo, puesto que no habría mundo sin capacidad de comprensión (Heidegger, 2010: 160), por ejemplo, sería absurdo hablar del “mundo de los peces” o “qué concepto tienen del mundo los peces”, la comprensión es la condición de posibilidad para construir el mundo con sentido; y si la comprensión se funda en la interpretación, entonces interpretar es dar sentido al mundo. De esta manera la filosofía muestra sentidos y el filosofar permite comprender dichos sentidos y crear nuevos. No hay filosofía sin comprensión del planteamiento filosófico en cuestión, por ello, la condición fundamental para aprender a filosofar es interpretar el planteamiento filosófico.

Que el alumno comprenda el planteamiento filosófico es la finalidad que busca la propuesta didáctica de este proyecto; la aplicación de la estrategia y los recursos didácticos se basan en el modelo de la H-A como una manera particular de leer los textos y dialogar sobre los temas filosóficos con los alumnos y entre ellos; esta manera de leer y dialogar para comprender el planteamiento filosófico, y propio de la propuesta didáctica se apoya en una metodología filosófica de interpretación desarrollada por el filósofo mexicano Mauricio Beuchot llamada Hermenéutica Analógica (H-A).

Para la H-A no hay interpretaciones únicas y correctas, pero tampoco todas las comprensiones son viables. La interpretación es condición de posibilidad para lograr la comprensión, y para lograr una interpretación adecuada de los textos filosóficos; debe cambiarse la pregunta ¿cómo elaborar una interpretación adecuada? y pasar a una pregunta más fundamental: ¿Cómo elaborar adecuadamente una interpretación?

La interpretación es un fenómeno humano, y por ende, temporal, razón del por qué quien interpreta la historia de la filosofía no puede prescindir de la temporalidad, pues la interpretación del sentido de los hechos será de acuerdo al código que se posea o se establezca, en este sentido debe aceptarse que no hay interpretaciones puras, sin

embargo, tampoco podemos decir que en lugar de hechos sólo hay interpretaciones de los hechos; lo más prudente sería decir que hay hechos interpretados (Beuchot, 2008: 63).

La función de la historia es reconstruir racionalmente los hechos mediante la interpretación de éstos. La narración de los hechos es histórica y se apoya en documentos, textos y evidencias materiales, dicha narración histórica es la interpretación de alguien, es decir, la narración es un hecho interpretado, al tiempo que quien estudia dicha narración, que ya de por sí es una interpretación, está haciendo una re-interpretación de las interpretaciones previas. El devenir histórico se convierte en una compilación de sentidos y hechos interpretados, tal es el caso de la tradición filosófica.

Al mismo tiempo que una tradición de significados, interpretaciones y sentidos se mantiene, la lectura de un mismo texto cambia de acuerdo a la época, y con el tiempo, las distintas interpretaciones son también hechos históricos que se suman a la tradición de los distintos sentidos que se le han dado a un mismo texto, un concepto, un hecho, una práctica, la idea misma de lo que significa ser humano, etc. En este sentido, señala Beuchot, el hombre hace la historia, pero la historia hace al hombre, pues, *lo que la esencia del hombre es, o lo que el hombre es por esencia no se inventa o se coloca a priori, sino que se conoce a posteriori, por la observación misma de lo que en la historia el hombre muestra que ha sido* (Beuchot, 2011a: 122).

El profesor de filosofía debe contar con un marco teórico para interpretar, exponer, explicar, y comprender textos filosóficos. En esta investigación, la H-A ha facilitado sistematizar y establecer principios teóricos para: 1) interpretar cualquier texto polisémico, como lo son los textos filosóficos 2) desarrollar un método de enseñanza basado en el razonamiento por analogía, 3) desarrollar una estrategia didáctica, 4) discriminar contenidos, 5) elaborar evaluaciones y meta-evaluaciones, 6) definir actividades de aprendizaje, 7) ejecutar técnicas de enseñanza, y 8) desarrollar adecuadamente una estructura de diálogo filosófico.

...El quehacer docente es proporción, es decir, analogía [...] la labor instruccional se concibe como aquella disposición que despunta nuestra analogía con la producción de situaciones de

aprendizaje, es decir, el diseño, la construcción y transmisión de estrategias educacionales; a la construcción de micromundos y macromundos, a aprender a aprender y desaprender; y a pensar el pensamiento (Conde, 2005: 165).

La H-A es la base teórica de esta tesis y fundamenta una serie de principios teóricos que dictan un margen de acción, muy por encima de una mera secuencia de clase:

La H-A es definida por Mauricio Beuchot como un método, una ciencia, y un arte de la interpretación, es decir, una teoría y un procedimiento lógico con proporción, misma que tiene un aspecto teórico y práctico a la vez (Beuchot, 2009: 13-17).

Puede entenderse al verbo interpretar desde distintos niveles, Jordi Planella (2006) distingue tres diferentes acciones hermenéuticas: 1] *Hermenéutica como decir*, para hacer referencia a la norma de expresar alguna cosa, por ejemplo la interpretación que un músico hace de una pieza; 2] *Hermenéutica como explicar*, con el énfasis en el aspecto discursivo y su significado, por ejemplo, la interpretación de un mensaje escrito, hablado, lenguaje corporal, etc.; y 3] *Hermenéutica como traducción* de una lengua a otra. Pero además es posible entender “interpretar” como razonamiento lógico, es decir, considerar la estructura lógica del razonamiento al interpretar, y son tres las variantes lógicas: a) Inducción, b) Deducción, y c) Abducción.

La *inducción* es la derivación lógica para inferir una conclusión, las premisas de dicho razonamiento expresan cosas particulares hasta llegar a una conclusión universal; la *deducción* es la derivación lógica para inferir una conclusión a partir de nociones universales hasta concluir en términos particulares. En la deducción y la inducción, la conclusión se deriva necesariamente de las premisas para justificar la validez del razonamiento. En cambio, la *abducción* es un procedimiento de prueba semi-demostrativa pues la conclusión no se deriva de las premisas como necesaria, sino como probable.

Mediante la abducción el razonamiento por analogía hace inferencias, no ya delimitando la verdad, sino la probabilidad, verosimilitud, o plausibilidad del hecho enunciado (Arist., *Top.*, VIII, 5, 159 b 8). Si la deducción infiere de lo universal a lo particular, y la inducción infiere de lo particular a lo universal, entonces, la abducción concluye probabilidades al relacionar lo particular con lo particular, es decir, al encontrar semejanzas entre dos conjuntos distintos de cosas. La inducción y la

deducción han sido privilegiadas por la racionalidad instrumental en la aplicación científica, en cambio, la analogía se identifica más con una racionalidad situada. La deducción explica los hechos, la inducción contrasta los hechos, pero la abducción compara los hechos. La abducción es pues la estructura del razonamiento por analogía.

Inferir por abducción, de lo particular hacia lo particular, implica considerar el contexto de cada caso particular, de manera que se concluyen probabilidades, y no necesidades. Pero al mismo tiempo, la abducción implica una interpretación que compara dos hechos particulares para encontrar las generalidades, semejanzas y universalidades ahí contenidas. La abducción conforma sentidos y significados mediante la comparación y relación de semejanzas.

El razonamiento por analogía cobra relevancia al momento de enseñar-aprender cualquier contenido dentro del aula, por ejemplo, en la construcción de sentidos o significados:

Si A entonces B

Si A entonces C

Si A entonces D

Si A entonces E

Si A entonces F

Por lo tanto, si A entonces Z

En la construcción de significados, el nivel pragmático del lenguaje define el sentido de los significados, pues, aunque la semántica y la sintaxis también son relevantes, al inferir de lo particular a lo particular, entonces se vuelve necesaria la comparación de semejanzas considerando el contexto y el orden pragmático del discurso.

De manera que en la construcción de significados es posible encontrar dos vertientes generales: 1] la vertiente comunicativa, en el nivel referencial de los signos, y 2] la vertiente significativa, en el nivel ontológico del sentido de las cosas; ambas vertientes determinantes en la interpretación.

Por tanto, si mediante la analogía se construyen sentidos y significados; y si dentro del aula se muestran a los alumnos sentidos y significados, entonces, 1] la

analogía es una vía de enseñanza-aprendizaje, 2] enseñar a los estudiantes aplicar el razonamiento por analogía les permitirá comprender mejor los contenidos, y 3] hay una relación directa entre la interpretación y la enseñanza.

La hermenéutica es una herramienta que debe considerarse en la enseñanza de la filosofía pues no busca explicar, sino comprender el mundo; al mismo tiempo debe considerarse el razonamiento por analogía como una vía de enseñanza por la cual es posible aprehender el conocimiento de un modo más próximo a la realidad de quien lo interpreta.

Educar es vivificar, conformar la vida de los educandos para que actúen conforme a la cultura en la que viven. Como cada época tiene su estructura espiritual, no se puede uniformar la educación, hay que ver el contexto [...] Como se ve, la hermenéutica puede dar buenos resultados en la pedagogía, porque le brinda la sensibilidad de una racionalidad situada, esto es, contextualizada, en contexto. Que es lo que le ha faltado a partir de los positivismo, pero sin caer en una racionalidad puramente contextual, sino contextualizada, pues lo puramente contextual conduce a un relativismo del que no se sale. (Beuchot, 2012).

Es importante formar una competencia hermenéutica en el campo educativo, la educación hermenéutica conciliaría las formas de conocimiento moderno, con las tradicionales, conciliaría lo racional con lo sensible, el pensamiento lógico con el creativo, como vías de conocimiento en la formación educativa (Martínez, 2011). En entrevista, Samuel Arriarán explica el sentido en que la hermenéutica se relaciona con la educación, cuando le preguntan ¿qué es hermenéutica?:

...para contestar esta pregunta en forma sencilla recordaré aquella famosa explicación que dio un filósofo cuando alguien le preguntó cuál era la diferencia entre la poesía y la prosa. El filósofo le explicó que la prosa era el lenguaje para comunicarnos en la vida cotidiana. A lo que el otro contestó: ¡no sabía yo que toda mi vida estaba hablando en prosa! Igualmente en el terreno educativo hay muchos maestros que en sus salones de clase practican la hermenéutica inconscientemente; es decir, que establecen una relación de diálogo con sus alumnos, colocándose algunas veces en su lugar. Este ponerse en el lugar del otro es lo que podría caracterizarse como una situación hermenéutica, ¿por qué es necesario salir de uno mismo y ponerse en los zapatos del otro? Pues porque de otra manera se sigue considerando al alumno como un objeto o una cosa que se manipula. Sin diálogo la relación educativa se convierte en un monólogo y en una relación comunicativa puramente autoritaria. Cuando los estudiantes leen un libro son capaces de establecer una

relación especial con el texto, como un mundo aparte de su propio mundo. (Martínez, 2011).

En este sentido, la H-A funciona adecuada al campo educativo, y al programa de HF de la ENP. Decidir un método de enseñanza y un método filosófico para enseñar filosofía debe considerar aquello que desea lograrse en el estudiante, es decir, el método de enseñanza y los objetivos del programa deben guardar coherencia entre sí.

El método es, en un sentido amplio, el camino recorrido para el logro de un fin propuesto. Así entendido cabría hablar de un método en todo tipo de acción. Pero si intentamos precisar la noción de método se advierte, en primer lugar que ese camino recorrido esta en relación directa con el fin propuesto, es decir, que de antemano hay una conciencia del fin [...] Así, cuando el fin es la verdad, los métodos serán teóricos o de conocimiento; en cambio, cuando el fin es una modificación de la naturaleza o bien de la conducta humana, se utilizarán métodos de acción o prácticos. Esta distinción no implica un desconocimiento de la interrelación entre ambos tipos de métodos y nos permite ubicar la metodología pedagógica dentro de los llamados métodos de acción (Arpini de Márquez, 1987: 11-12).

Adriana Arpini menciona cuatro distintos métodos en la enseñanza de la filosofía (Arpini de Márquez, 1987):

1. La exposición filosófico-didáctica.
2. El método socrático de diálogo.
3. Método de lectura y análisis de texto.
4. El estudio dirigido.

Dichos métodos pueden coexistir en un mismo curso, y no tienen preeminencia unos sobre otros, sino depende de la dinámica grupal. Los cuatro métodos tienen características propias, pero por el momento basta decir que integran los aspectos teórico y práctico de la filosofía, tomados en cuenta para ésta investigación: 1) los aspectos teórico-práctico de la filosofía, 2) los aspectos psicopedagógicos y didácticos del programa de estudio de la materia en cuestión, y 3) el método hermenéutico analógico.

La hermenéutica analógica brinda principios teóricos para el estudio y lectura de textos filosóficos, para entablar un diálogo filosófico, para enseñar filosofía y para aprender a filosofar.

La hermenéutica analógica, señala Rivara Kamaji, impide la imposición de una sola interpretación así como la validación de cualquier interpretación; se presenta como un modo alternativo de racionalidad, es decir, la razón analógica es una diplomacia de la razón y su intención es acercarse a las verdades del texto, verdades en plural pues la hermenéutica tiene sentido ahí donde es posible la polisemia.

Se trata de un nuevo compromiso, de un nuevo pacto con la verdad [...] una concepción tensional de la verdad que obliga a la razón a encontrar verdades que habitan en los sentidos plurales que se despliegan a partir de un texto, pero justo porque se despliegan a partir de un texto pueden sostener la unidad en la pluralidad (Rivara, en Hernández, 2005: 276).

1.3 Contextuar la enseñanza de la filosofía

Enseñar y educar son dos cosas diferentes, la primera aborda aspectos instruccionales, técnicos, conductuales y de contenido. Educar, por el contrario, corresponde con aspectos formativos, éticos, reflexivos y disposicionales. La distinción entre ambos conceptos es de orden funcional, pero bajo un enfoque pedagógico son indisolubles, enseñar pertenece al aspecto teórico, y educar al aspecto práctico.

La enseñanza y la educación son responsabilidad del profesor, mientras que aprender depende principalmente del alumno, sin embargo, el diseño del curso, la planeación de clases, secuencia didáctica, evaluación, y el enfoque teórico, dependen del docente y de la institución.

Una estrategia didáctica debe considerar los objetivos del programa, la visión y misión de la institución, perfil de egreso, políticas educativas institucionales, etc. Aún bajo los requisitos institucionales, la labor del docente es incompleta si éste no imprime su modo particular de enseñanza, pues no es él un mero reproductor del conocimiento, sino un formador que cumple con ambos aspectos: enseñar y educar.

Ángel Díaz-Barriga señala que los programas de estudio son un modelo ideológico informativo que concreta los principios histórico-políticos y económicos de una sociedad. Los programas definen los objetivos, el procedimiento de acreditación y los contenidos de las materias de acuerdo a un proyecto educativo gubernamental. En algunos casos los programas se centran en los objetivos, otras veces centran su atención en los contenidos, o en su función curricular (Díaz-Barriga, 2009).

Los postulados de un programa de estudios se mantienen bajo un contexto educativo ideal, es decir, definidos, establecidos y determinados, sin embargo, el rol docente se desarrolla de modo performativo, y en proceso constante de cambio, por ello, el docente necesita sobrepasar los aspectos formales de la institución, pues por definición, no hay sistemas cerrados que cumplan satisfactoriamente con todas las circunstancias posibles, en este sentido, un plan de estudios y un programa de la materia describen las características, requisitos, recursos, contenidos y demás aspectos técnicos de la materia, pero no definen claramente el ¿cómo? de la enseñanza-aprendizaje, ni las bases teóricas ni procedimentales, es decir, dicen el contenido pero no la forma, dicen las reglas pero no establecen criterios para aplicar dichas reglas.

La planificación educativa debe considerar: 1] qué idea del hombre se tiene, lo cual corresponde con el nivel antropológico en el diseño del currículum; 2] qué valores e ideas del bien se tienen, lo cual corresponde al aspecto ético del currículum; 3] qué tipo de hombre se quiere formar, para definir la finalidad del currículum; 4] qué tipo de sociedad busca formarse, en la dimensión política del currículum; 5] de qué manera van a lograrse los fines de la educación, lo cual corresponde al nivel metodológico, pedagógico y didáctico del currículum; y 6] qué conocimientos son necesarios para coordinar construir y desarrollar las áreas del saber humano, lo cual corresponde al nivel epistemológico (Sarramona, 2003: 127-155).

El docente debe cubrir los aspectos fundamentales arriba mencionados, que son omitidos en el programa de la materia.

Para desarrollar habilidades y competencias filosóficas, es decir, que los alumnos logren aplicar los conocimientos adquiridos es necesario “contextuar” el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Debe contextuarse la práctica mediante el análisis teórico, y se debe contextuar la teoría mediante los fines prácticos, propios de la educación y la filosofía.

Contextuar, significa colocar un segmento dentro de un proceso de significación (Beuchot, 2008: 123). El contexto es el conjunto de elementos que condicionan el significado de un enunciado (Abbagnano, 2010), por ejemplo, el nombre de una persona lleva a la mente un cierto número de acontecimientos en los que figura. Del

mismo modo un conocimiento cobra relevancia cuando significa algo para nosotros, más aún, solo bajo esta condición es posible aprender y enseñar algo, solo así puede otorgarse sentido y atender a problemáticas actuales en cualquier disciplina, incluida claro, el aspecto educativo en todos sus niveles y la filosofía.

La H-A ofrece una sistematización del marco teórico para contextualizar, justificar y aplicar el conocimiento adquirido. Enseñar y aprender filosofía implica un proceso interpretativo que permita contextualizar el conocimiento y para ello es necesario elaborar un método, pero ¿bajo qué criterios?, ¿cómo aplica la contextualización en sentido didáctico y pedagógico?, ¿de qué manera se aplica el método analógico a la educación?

Éstas son preguntas a responder en el siguiente capítulo, al tiempo que se explica la relación y el despliegue de la estrategia didáctica mediante la analogía. En el siguiente capítulo se investigan y analizan diversas teorías acordes con una didáctica analógica para la enseñanza de la historia de la filosofía.

C A P Í T U L O 2. Contextuar significados mediante el razonamiento por analogía.

En este segundo capítulo se desarrolla y expone la propuesta didáctica para enseñar filosofía en el programa de HF en la ENP. Se exponen los principios psicopedagógicos, filosóficos y los aspectos técnicos de la secuencia didáctica de la práctica docente, donde se aplica la estrategia didáctica. En este capítulo se muestra la aplicación didáctica de la H-A mediante el pensamiento analógico.

Junto con el diseño de modelos educativos, estrategias didácticas y técnicas de planeación, deben considerarse métodos epistemológicos para la construcción de saberes que, además de los procesos que conducen al desarrollo cognitivo de los individuos, también incluyan los procesos de aprendizaje y desarrollos mediados por los otros en el contexto de la cultura (Díaz-Barriga, 2002), es decir, debe establecerse un nexo entre el saber intelectual y la realidad social al momento de construir una didáctica de la filosofía.

Una estrategia didáctica para los estudiantes de bachillerato, debe considerar el contexto y perfil de éstos, es decir, el docente debe presentar los contenidos bajo los siguientes criterios:

1. Los contenidos deben ser revisados, seleccionados y adecuados al bagaje cultural de los estudiantes, para propiciar la comprensión, por ejemplo, situaciones de la vida cotidiana, o contenidos de los medios masivos de comunicación.
2. Un encuadre entre el programa y el tiempo estimado de aplicación.
3. Coherencia entre los contenidos seleccionados y los objetivos de aprendizaje.

Para situar los contenidos al contexto del alumno es necesario un método para interpretar dichos contenidos.

Sobre la selección de contenidos, cabe señalar que el programa de HF solicita emplear las fuentes directas de los textos filosóficos, incluyendo además bibliografía complementaria, por tanto, la *interpretación* es fundamental, pues la lectura de tales textos, la argumentación, el análisis, la práctica discursiva y la escritura son competencias filosóficas que requieren de habilidad y una metodología didáctica interpretativa.

La estrategia didáctica aquí propuesta consiste en aplicar el razonamiento por analogía para que los alumnos interpreten los textos filosóficos adecuándolos a circunstancias familiares a su entorno. La estrategia contempla cuatro momentos de la práctica docente, estos son: 1) diseño de la secuencia didáctica, 2) exposición de contenidos, 3) dar ejemplos mediante razonamiento analógico, y 4) evaluar la sesión.

La metodología de interpretación por razonamiento analógico es extensiva al docente, incluso más allá de la mera explicación del tema; se contemplan dos niveles:

- 1) La interpretación que profesor y alumnos elaboran al aprehender los contenidos de la materia.
- 2) La interpretación que el profesor hace de los fenómenos pedagógicos, didácticos y disciplinares de su área; de su práctica docente, y del contexto adecuado a la estrategia didáctica.⁸

El contexto áulico determina la valoración de los fenómenos pedagógicos, didácticos, y disciplinares: *Al planificar, los profesores se ven inmersos en un proceso de resolución de problemas que es práctico y situacional, antes que científico y racional* (Díaz-Barriga, 2002)

La estrategia didáctica aquí propuesta es una metodología de interpretación para enseñar filosofía; un método para validar las conclusiones inferidas de las lecturas, las preguntas derivadas y los procesos dialógicos reflexivos. Dicha validación es asegurada por algunos principios teóricos de la hermenéutica⁹; los fundamentos filosóficos para la estrategia son tomados de la H-A; y los fundamentos teóricos psicopedagógicos son tomados del enfoque pedagógico denominado *Enseñanza Situada*, misma que referiré en adelante bajo las siglas “ES”.

⁸ Hay una diferencia entre “secuencia didáctica” y “estrategia didáctica”; la primera se refiere a la planeación de actividades, mientras que la estrategia refiere un referente teórico conceptual para sistematizar dichas actividades. (Díaz-Barriga, 2010: 117)

⁹ La hermenéutica es el arte y ciencia de interpretar textos, entendiendo por texto aquello que va más allá de la palabra y el enunciado. Texto es todo aquello que puede ser interpretado. (Beuchot, 2009: 13)

2.1 Principios hermenéuticos aplicados a la enseñanza.

“Conjuntar la enseñanza con la vida”; “educar para la vida”; “educar para ser mejores”; “educar en valores”; “competencias para la vida”...etc. Estas ideas, expresan ideologías diferentes sobre aspectos antropológicos, sociales y filosóficos de la educación, es decir, los fines de la educación, sin embargo, la educación se determina por factores que le sobrepasan: intereses políticos, económicos, cosmovisiones, etc., sin embargo, lo que de común comparten las distintas posturas educativas es el hecho de pensar la educación como el medio para determinar los actos humanos.

El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha [sic] creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón [...] La naturaleza del hombre en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación (Jaeger, 2011: 3)

La cita anterior muestra que la educación, además de determinar los actos del ser humano, también cumple la función de formar el juicio del hombre y de desarrolla su potencia racional; esto se aprecia en la cita cuando refiere la dimensión espiritual del individuo.

Ahora bien, si la educación determina el espíritu y los actos humanos, entonces, la educación no es restricta a un centro educativo (lugar) ni a un tiempo determinado, por el contrario, la educación puede estar presente en cualquier situación humana. En este sentido, no se puede escindir “educación” de “vida”; del mismo modo, la vida no puede deslindarse de lo cotidiano, por tanto, la educación debe considerar los aspectos cotidianos del ser humano, pues él es resultado de su cotidianidad, y contexto.

El conocimiento es situado, generado y recreado por los individuos en un contexto determinado por específicas condiciones políticas, geográficas, culturales, ambientales, personales, afectivas, etc., por ello, la perspectiva pedagógica conocida como ES tiene como fundamento teórico el *constructivismo social*.

Tanto para la H-A como para la ES, es imposible escindir la condición ontológica del sujeto con su entorno y con su lazo social; ambas líneas de pensamiento

consideran que los saberes se construyen a partir de una situación específica e inmediata del individuo. Sin embargo, en ningún momento se desconoce que no todo es una construcción en el individuo, ya que hay algunas estructuras que lo determinan previamente, por ejemplo, la tradición en la que nace, hecho que también constituye su contexto.

Por lo tanto, al hablar del contexto como un elemento teórico debe considerarse: 1) la construcción del conocimiento en los procesos áulicos, 2) la tradición y el tiempo histórico, 3) las fuentes de consulta, y las distintas interpretaciones que se les han dado¹⁰, y 4) la temporalidad de los sujetos cognoscentes que ejecutan la interpretación.

El aprendizaje es un proceso para construir significados, cuyo rasgo principal es su carácter dialógico y social, por tanto, si el conocimiento se genera en un contexto, dicho conocimiento puede aplicar o transferirse a otras situaciones análogas mediante el discurso y su aplicación semiótica (Díaz-Barriga, 2006). Para la ES, construir significados es encontrar significados comunes en contextos específicos; para la H-A encontrar significados implica *encontrar lo universal en lo particular*.

En general, las unidades de análisis propuestas, que permitirán capturar la situación poseen como clave común el ponderar –además de la constitución del sujeto en “oposición” relativa a un mundo objetivo- su posicionamiento en relaciones sociales específicas mediadas por herramientas, cobrando, obviamente, particular relevancia, las herramientas semióticas y, entre ellas, el lenguaje [...] Es la actividad social mediada por herramientas, la que transforma el orden natural y la propia naturaleza humana. Es decir, ordena un mundo objetivo y subjetivo semióticamente ordenado (Baquero, 2002).

¹⁰ En el programa de HF es muy clara la necesidad e importancia por apegarse a la tradición filosófica, al exigir la consulta directa de las fuentes literarias, ello da rigor al método filosófico, desarrolla el lenguaje y la comprensión de temas filosóficos; desarrolla actitudes, habilidades y procedimientos propios de la disciplina.

El lenguaje y la construcción de significados cobran relevancia en las teorías psicopedagógicas pues:

La interacción dialógica entre el estudiante y su docente o tutor es lo que posibilita, mediante un proceso de negociación, el paso gradual hacia la convergencia de significados: el docente debe mostrar la virtud de saber ajustar su ayuda en función de los diferentes contextos socioeducativos donde enseña y de los tipos de aprendizaje esperados (procedimentales, estratégicos, actitudinales, teóricos). (Díaz-Barriga, 2006: 14)

Para vincular la enseñanza-aprendizaje con la vida y lo cotidiano, es necesario mediar los significados a partir de una relación por analogía, lo cual permitirá:

1. Una mayor comprensión de los contenidos aprehendidos.
2. Una interpretación mediada entre el contexto donde surge un significado particular, y el contexto de quien aprehende dicho significado, esto es, actualizar el conocimiento.

Así, la propuesta didáctica de este trabajo desarrolla las actividades mediante el concepto del “contexto” (ES) y la relación por “analogía” (H-A). Dicha relación y concepto permiten interpretar los textos, actualizar los contenidos comunicativos y sociales, fomentar el multiculturalismo, la tolerancia y el respeto por los demás, así como crear un ambiente de aprendizaje adecuado para lograr los objetivos propuestos en las sesiones de trabajo con los alumnos.

2.2 El razonamiento analógico aplicado a la enseñanza.

El razonamiento por analogía es un método de organización conceptual que relaciona, rescata y muestra las semejanzas y diferencias entre dos o más elementos; mientras más se refuerza una relación por analogía entre dichos elementos, mayor será su jerarquía de semejanza respecto a otras relaciones y otros elementos que entablan una proporción analógica menor (Beuchot, 2004: 13).

Para pensar por analogía, es necesario distinguir tres elementos:

1. Un nombre común a varias cosas.

2. Un concepto significado por ese nombre.

3. La relación de las diferentes cosas respecto a un mismo significado.



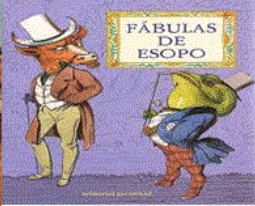

La palabra griega *analogía* significa *proporción* y sirve para comparar algo con respecto a otras cosas. Se distinguen tres tipos distintos de analogía: a) analogía por atribución, b) analogía por desigualdad, y c) analogía por proporción.

Esta última es con la que trabaja más la H-A, es decir, *aquella que relaciona un nombre común a varias cosas, pero su razón, noción o concepto significado por ese nombre se relaciona, con la diversidad de cosas, de modo diverso* (Beuchot, 2004: 14), sin embargo, no hay que perder de vista los otros dos tipos de analogía. Esto indica que el significado del nombre y su relación con la cosa significada (el referente) será proporcional (mayor o menor) de acuerdo al sentido denotado (significado del concepto).

Dicho sentido denotado puede ser diverso, pero la comparación se realizará acerca de la “relación o estructura formal” entre el significado y la cosa, por ejemplo, “el agua es al pez, como el aire al hombre”, es decir, aunque los significados y los significantes sean diversos, la relación que guardan entre sí es análoga de modo proporcional respecto a la relación (o estructura formal). El juicio analógico es aquel en el que hay uno o más términos usados en sentidos similares, y ello aplica tanto para el lenguaje metafórico como para el literal. El razonamiento por analogía considera cualquier proposición que enuncie un estado de cosas del mundo, es decir, que afirme o niegue algo sobre el mundo, es una relación de términos y conceptos, mismos que definen su significado a partir de la relación que guarden entre sí, lo cual demuestra que por encima de la sintaxis y el vocabulario, la analogía centra su atención en el uso pragmático del lenguaje.

La razón de exponer algunos principios formales del razonamiento analógico es el hecho de que para la práctica docente, el uso del lenguaje es una vía para enseñar y aprender. Para la disciplina filosófica, el lenguaje es el vehículo del pensamiento. El lenguaje y el diálogo son elementos fundamentales del pensamiento analógico, por ejemplo, muchas obras filosóficas, literarias y religiosas recurren a figuras retóricas y tropos literarios para expresar o explicar algo; es importante manejar el razonamiento por analogía en sus múltiples

manifestaciones para interpretar el contenido de las obras. Basta mencionar algunos casos: los textos sagrados de las principales religiones, la mitología, los aforismos, poetas filósofos como Pessoa y Machado, el mito de la caverna de Platón, la escritura cuneiforme y los códices, la mística, los misterios de Eleusis, el fuego secreto de los alquimistas, etc. El cuadro que se muestra a continuación, extraído de la red, muestra algunas aplicaciones del razonamiento por analogía en la literatura, el pensamiento y la cultura.

ALEGORÍA	PARÁBOLA	FÁBULA	SÍMBOLOS
Afin a la metáfora. Presenta un objeto de tal modo que evoca el pensamiento de otro objeto, o una situación que evoca a otra.	Es el relato de un suceso, por lo general ficticio, del que se deduce una verdad o una enseñanza moral.	Es una composición literaria en que se narra una acción ficticia, con personificaciones de seres irracionales o abstractos, para dar enseñanzas útiles.	Son figuras y objetos a los que se da una significación convencional.
-Ejemplo: Un hombre con túnica y hacha evoca muerte	-Ejemplo: La Parábola de los talentos	-Ejemplo: Las fábulas de Esopo	-Ejemplo: El símbolo de mujer
			

La afinidad entre ES y H-A es clara cuando la acción de contextualizar los contenidos temáticos se regulan a partir del perfil y las circunstancias del estudiante, pero sin perder el rigor conceptual y procedimental.

Contextuar consiste en situar un contenido de acuerdo con circunstancias específicas, contextualizar consiste en colocar algo particular en el seno de algo más general, lo individual en lo universal, el instante en lo permanente, lo momentáneo en la historia (Beuchot, 2004: 36). Aquello contextualizado es un texto, y contextualizar

significa poner el texto en su contexto, pero también en el contexto del lector. Es importante especificar que un texto no será sólo el texto escrito, sino también puede tomarse como texto el diálogo, obras de arte, individuos, incluso el mundo (Beuchot, 2004: 35).

Contextuar es interpretar, y en la interpretación convergen tres cosas (Beuchot, 2009:13):

1. El texto (con el significado que encierra y vehicula). El contexto del texto, es decir, la situación bajo la cual un texto es construido, época, intereses políticos, sociales, etc.
2. El autor. El contexto del autor, circunstancias e intenciones bajo las cuales el autor generó el texto.
3. El lector y su contexto, elementos que configuran la interpretación que hace del texto, circunstancias, motivos, biografía, etc.

En este sentido, contextuar consiste en relacionar las tres dimensiones bajo una dinámica interpretativa. Aquello que define el sentido del texto será precisamente el uso lingüístico particular de un lector en un contexto particular; en este sentido, el significado es algo que se *hace* y no algo que existe de forma estática (Leech, 1985: 409).

Para el programa de HF es importante manejar textos y fuentes directas para adquirir los contenidos conceptuales, pero además solicita desarrollar habilidades de análisis y de crítica, razón que reafirma la necesidad de contextuar los conocimientos adquiridos y la manera de adquirirlos.

Contextuar consiste en relacionar dos o más elementos para encontrar en dicha relación análoga, alguno de los tres modos diferentes de relacionarse:

1. Relación por *desigualdad*: todas aquellas cosas cuyo nombre es común pero su significado en cada una de éstas es distinto. Es decir, todas aquellas proposiciones en que, de un mismo nombre se prediquen declaraciones diferentes para describir en unas lo que en otras no hay, por ejemplo, *“X” es bueno para Y, pero malo para Z.*

2. Relación por *atribución*: donde la razón significada por un mismo nombre es la misma para una diversidad de elementos, por ejemplo, “sano” se aplica a una

persona, a la medicina que lo sanó, a su sangre para determinar su estado físico en una prueba de laboratorio, y también se aplica al estilo de vida que fomenta una vida sana en un ambiente sano, es decir, las cosas participan de la categoría “sano”.

3. Relación por *proporción*: donde los analogados significan lo mismo al referir de estos una “similitud de relación” o “similitud en su estructura formal-lógica” entre un sujeto y lo que se predica de éste, tal es el caso de los tropos literarios, por ejemplo, “el hacha es al leñador como la pluma al poeta”; “los ojos son el espejo del alma” o; “la noche oscura inunda nuestra mirada”. Es decir, es una semejanza de relaciones, y no de cosas (Beuchot, 2004: 17).

Contextuar nos permite relacionar textos con circunstancias específicas, es decir, nos permite situar el conocimiento entre los sujetos cognoscentes y los contenidos aprehendidos; tal es el caso de los estudiantes al momento en que interpretan y comprenden un concepto o un planteamiento filosófico, por ejemplo, cuando se aprende un concepto como el “*Encontrarse*” heideggeriano, que se refiere al estado de ánimo de cada individuo; o los aforismos de Nietzsche, por ejemplo, cuando enuncia la frase “Dios ha muerto” para referirse a las instituciones y tradiciones caducas; o frases como “el amor es el genio de la especie” de Schopenhauer, para explicar el sentimiento del amor como mero instinto de reproducción que asegura la supervivencia de la especie; o la relación mundo-aparente/mundo-verdadero de Platón, mismos que refieren el binomio mundo-sensible/mundo-abstracto; en cualquiera de las circunstancias, el docente deberá ejemplificar y contextuar el sentido de las proposiciones que contienen los textos filosóficos, además de considerar otros elementos propios del contexto, por ejemplo la situación histórico-social del autor, y el contexto del lector.

Por esta razón, la analogía por proporción, la cual, encuentra semejanza no entre las cosas, sino entre las relaciones que estas guardan respecto a otras, es la más indicada para desarrollar una estrategia didáctica y para abordar contenidos filosóficos, pues considera los tres niveles del contexto, arriba mencionado: 1) el contenido del texto, 2) el contexto histórico social del autor, y 3) la intencionalidad del lector.

Al leer un texto escrito debemos considerar de hecho que el autor lo escribió con cierta intencionalidad, sin embargo, en ocasiones el texto ya no dice lo que el autor quiso decir en un origen, pues su intencionalidad ha sido rebasada por la temporalidad, la historia, y por la intencionalidad de lector, es decir, al interpretar el texto lo estamos haciendo en una situación concreta (Beuchot, 2009: 24).

El texto tiene un *sentido* y una *referencia*: sentido en cuanto es susceptible de ser comprendido por el que lo lee, lo ve o lo escucha; referencia en cuanto apunta a un mundo (real o ficticio) producido por el texto mismo (Beuchot, 2009: 27). Este doble aspecto denotativo-connotativo es posible en tanto que un texto es un contenido susceptible a ser significado. Dicho significado se concreta en el acto de significar, por tanto, es importante explicitar en qué sentido la H-A maneja el concepto de significado, pues será el fundamento teórico de las actividades y los contenidos propios de la secuencia didáctica, donde se apreciará la estrategia didáctica y el razonamiento por analogía.

La palabra “signo” proviene del griego *semeion*, transferido al latín bajo el vocablo *signum*. Un signo es cualquier objeto o acontecimiento usado como evocación de otro objeto o hecho, es decir, un signo es todo aquello que es posibilidad de referencia entre un objeto o hecho presente, y un objeto o hecho no presente.

Para la *Pragmática*¹¹, el significado del signo está determinado por la relación de éste con el intérprete (hecho que se define dentro de un contexto). Un signo es un ente que está en relación, por un lado, con un objeto, o un hecho, y por otro lado, en relación con un intérprete; por lo tanto, el sentido y el uso del lenguaje está conformado por: 1) el signo, 2) el objeto significado, 3) el significado del signo y, 4) el intérprete.

Un signo puede ser: 1) Un Término (concepto), 2) Una Proposición (juicio), o 3) Un Razonamiento (argumento).

Del mismo modo, hay tres tipos de signo: 1) El *Ícono*, 2) El *Índice*, y 3) El *Símbolo*.

¹¹ Corriente filosófica que estudia la lengua desde el punto de vista del uso que le dan los hablantes para comunicarse y, por lo tanto, entre otras cosas, desde el punto de vista de los contextos (véase, Abbagnano, 2010).

A continuación se abordan algunos aspectos de ésta última triada:

La naturaleza del *símbolo* consiste en unir dos cosas, dos elementos, o dos dimensiones; del griego “*symbolon*”, formado de “*syn*” y “*ballo*”: *arrojar y yacer*, conjuntamente dos cosas que embonan entre sí. La unión de ambos elementos es una conjunción entre un elemento particular con un universal, a la manera en que funciona la sinécdoque, tomando la parte por el todo. En el símbolo hay un significado manifiesto y un significado oculto, y para ello se vale de la metáfora y la metonimia (Beuchot, 2004: 144-146).

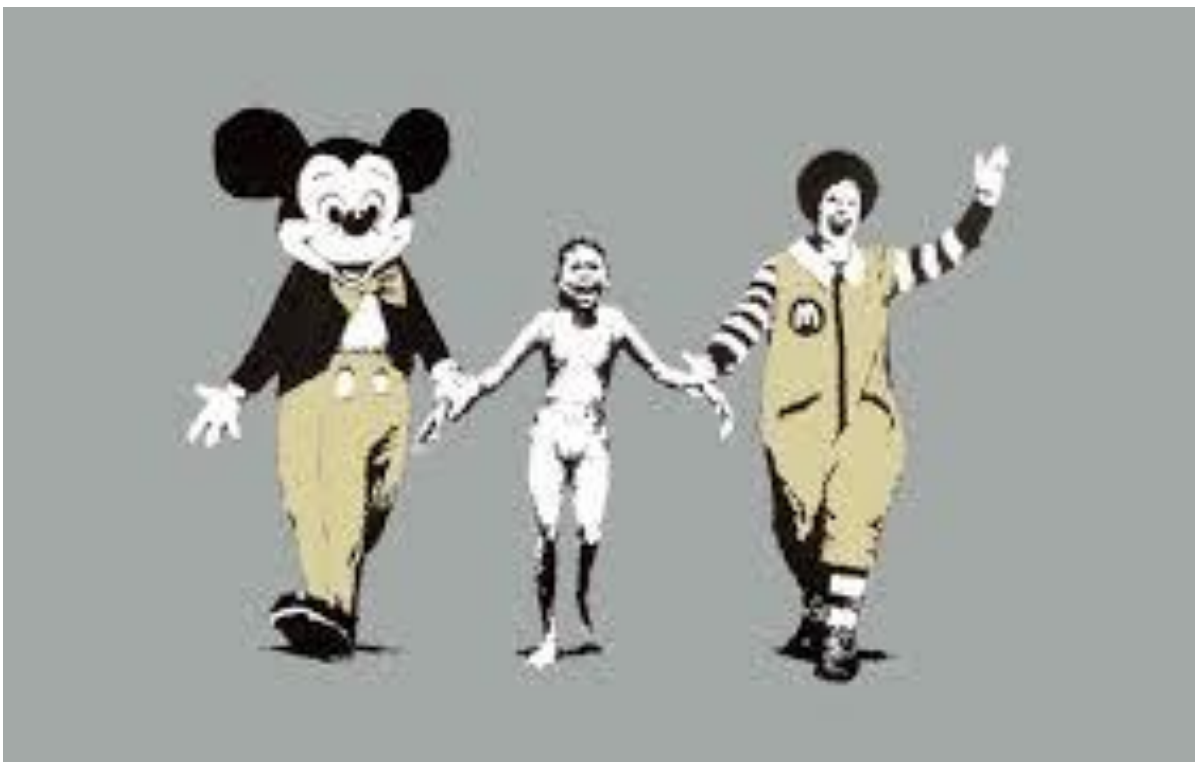
Sobre el *índice*, su función consiste en indicar una relación de contigüidad entre un significado y un significante, por ejemplo, cuando la huella de un animal indica su paso reciente por allí, o cuando el humo evidencia al fuego.

Para la H-A, el *ícono* es un signo analógico por excelencia (el símbolo es equívoco y el índice unívoco), su naturaleza se basa en la cualidad del objeto, es decir, cuando hay una similitud topológica entre un significado (sentido) y su significante (referencia); es la imagen reflejada del objeto significado. El ícono es la manera de comunicar una idea directamente, pues es una representación que se explica a sí misma¹². Hay tres tipos de íconos: 1) La Imagen, 2) La Metáfora, y 3) El Diagrama. En éste sentido, cuando se interpreta un texto mediante el esquema de la H-A debe tomarse un signo dentro del texto para configurar un significado (sentido) al signo, por ejemplo, el acto de relacionar un concepto con una imagen, de modo que se re-signifiquen mutuamente entre sí, de manera coherente y jerárquica, donde uno de los dos será el analogado principal del cual partirán todas las interpretaciones posibles y válidas¹³. De igual manera, al comparar, no las cosas, sino las relaciones que guardan las cosas entre sí, las posibilidades de ejemplificar se multiplican y se aproximan a situaciones cotidianas, ya que un signo tiene la característica de relacionar cualidades en común.

¹² Un ícono es aquella imagen que es signo y significado al mismo tiempo, por ejemplo, la imagen de una nota musical para acceder al catálogo musical de un dispositivo digital.

¹³ Para la hermenéutica analógica hay más de una interpretación válida, pero al mismo tiempo, no cualquier interpretación es válida.

El ícono es el signo que está más impregnado de nuestra vida diaria, es el signo en el que algo se recibe y algo se construye, en el que se recoge semejanza y a la vez se incorpora la diferencia, por lo cual puede aplicarse en un ámbito distinto en el cual se enseñó, pues *el alumno buscaría el recuerdo de lo enseñado pero con el potencial de poder aplicarlo o ubicarlo en un ámbito distinto en el cual se enseñó* (Álvarez, 2009: 25), por ejemplo, un graffiti es comprensible por una comunidad, incluso mundial. La siguiente imagen es un graffiti del artista neoyorkino Banksy, misma que se explica por sí sola, su mensaje es comprendido por una comunidad mundial, y las interpretaciones posibles abarcan temas de ética, política, economía, antropología, etc. Dicha imagen puede emplearse como texto, contexto y pretexto para iniciar una discusión en clase.



El signo icónico sirve para mostrar contenidos, organizar la enseñanza y para pensar los procesos educativos, por ejemplo, cuando la educación parte del

aprendizaje memorístico, hasta desarrollar habilidades de inferencia mediante imágenes o razonamiento por analogía.

Múltiples formas de expresión del cualisigno ícono que permite mostrar, demostrar, relacionar, guiar, esquematizar, simbolizar la realidad. Por ejemplo: el mapa que permite encontrar y comprender la geografía de una localidad, de un estado, de un país, de un continente, aunque éste esté a escala; la fotografía de un animal que posibilita conocerlo, aunque físicamente nunca haya sido visto y, tal vez, nunca se vea. El diagrama que puede mostrar a un profesor las opciones o rutas del programa de enciclomedia para apoyar su enseñanza; el definir rutas de aprendizaje que un educando puede o debe seguir en la adquisición de los conocimientos escolares. La metáfora que permite intuir y reconocer lo emblemático del himno nacional para forjar una identidad nacional; el simbolismo que un mito mixte tiene en la constitución de su cosmovisión y del aprendizaje de los saberes locales. (Álvarez, 2009:29)

Al signo le corresponde un significado, y cuando dos signos distintos dan un mismo significado hablamos de dos representaciones distintas para comprender un mismo significado (sentido); dicho significado corresponde a un objeto o un hecho; de manera que tenemos una triada entre un “signo”, un “significado” o sentido, y una “referencia” u objeto.

De igual modo, una misma referencia (objeto) puede tener varios signos, y varios sentidos (significados) a la vez, por ejemplo, acerca del planeta Venus, se pueden enunciar dos proposiciones totalmente diferentes (Frege, 1998) :

1. Lucero de la mañana.
2. Lucero de la tarde.

La explicación del ejemplo anterior es la siguiente: De acuerdo con la temporada del año en la Tierra, el planeta Venus se observa de distintos modos, como lucero matutino o como lucero vespertino, según sea el caso. Por tanto, tenemos una misma referencia con dos distintos sentidos, incluso con varias formas de signo, pues podemos nombrarlo “Venus”, o “el segundo planeta del sistema solar”, o “el planeta de Afrodita”, etc.

Después de ésta explicación, es claro que una cualidad del signo consiste en contener sentidos, mismos que aprehendemos mediante el uso del lenguaje, y es

justo en la recreación del lenguaje donde la razón interpreta, compara, comprende y descubre sentidos en el mundo.

Un signo, además de ser imagen, también puede ser un concepto, una proposición, o incluso un razonamiento, por ejemplo, cuando una proposición es signo de algo implícito en dicha declaración: decir “has dejado una botella de tequila vacía sobre la mesa en menos de una hora” es signo de que la persona que la bebió está ebria.

El signo es el sentido que nace entre un hecho manifiesto y la interpretación de éste, por ejemplo, cuando encontramos una relación entre un planteamiento o un concepto filosófico, con una situación cotidiana, estamos haciendo una similitud topológica entre un signo (denotación) y un significado (connotación). El sentido y la referencia del texto determinan el significado de sus signos a partir de la interpretación del texto. Otro ejemplo es el siguiente: cuando se contempla una imagen, hay una relación conceptual, y a partir de un movimiento dialéctico, significado y significante (sentido y referencia) se definen de modo holístico, estructural y sistemático, es decir, las imágenes sirven para educar y aprender, pues también podemos entender a éstas como textos a interpretar.

Es el lector del texto quien construye a partir de su contexto la relación topológica entre el sentido y la referencia. Cabe mencionar que la atención puesta en esta investigación sobre la relación entre signos y significados no aborda el proceso psicológico de la significación, que si bien es importante considerar dentro de la investigación educativa, no es el tema a tratar aquí; la atención debe centrarse en el proceso lógico de la significación, como metodología para interpretar textos y conceptos filosóficos.

2.3 El razonamiento analógico a través de imágenes.

La interpretación del texto desde el contexto es un acoplamiento de significados entre el texto y la situación específica del lector; los datos primarios con los que el lector (en nuestro caso, el alumno) significará el sentido de los contenidos temáticos serán sus propias vivencias, es decir, su circunstancia: las vivencias son los datos primarios que reconducen la interpretación (Gadamer, 2007: 103).

Mediante íconos, las representaciones gráficas construyen significados; los íconos son imágenes que se explican por sí mismas sin necesidad de mayor aclaración, sin embargo, esto no implica una independencia entre la imagen y el código lingüístico, por el contrario, la imagen icónica representa objetos cotidianos, y es en el cotidiano donde se construyen los significados pues, *since all languages are made up of words and all words are signs, all things made up of signs are languages* (Krampen, 1979: 34). Por ello, la estrategia propuesta aquí, sostiene que recursos como el cine, la fotografía, el comic, la novela gráfica, los programas de TV, pueden utilizarse para facilitar que los estudiantes interpreten, comprendan y se interesen por algunos textos filosóficos.

La perspectiva que nos brinda la ES, evidencia la necesidad de mediar los contenidos filosóficos respecto al contexto de los alumnos; al considerar los medios masivos de comunicación, en especial la TV y el internet, como elementos inmediatos a los jóvenes, y, al considerar la preminencia visual en la cultura occidental, entonces, las imágenes que presentan los medios de comunicación – que en su mayoría son figurativas- son un elemento de mediación en el proceso de aprendizaje de los jóvenes. La relación entre las palabras y los objetos se dan a través de un intermediario, sea este una imagen o una idea (Beuchot, 2014: 89).

En esta investigación se considera la mediación entre signo-significado-referencia, como el modo de dirigir y propiciar en el alumno la comprensión de un concepto.

En pocas palabras, cuando un signo es un vehículo de sentido, esto nos permite relacionar un código visual con un código lingüístico, para reafirmar, comprender, o interpretar un concepto filosófico.

La imagen representa un trozo de realidad sin un patrón verbal inmediato, para ello se necesita interpretar dicha imagen; esta interpretación es la mediación entre el objeto y su significado. Dicha interpretación consiste en contextualizar lo que de universal reconocemos, en la situación particular que se nos presenta y en la que nos encontramos. En el ensayo de 1919 que lleva por título *Sobre las proposiciones: qué son y cómo significan* (Russell, 1981), Bertrand Russell ubica las imágenes como la mediación entre la palabra y su significado; por el contrario,

desde la H-A es posible derivar que la mediación es la interpretación que hacemos entre una imagen (trozo de realidad representado icónicamente) y su significado.

En lo que sí parecen coincidir Russell y Beuchot es, que las imágenes tienen una función narrativa.¹⁴ En este sentido, es posible sostener la imagen es una construcción que media entre el conocimiento y el sujeto (Arévalo, 1998: 27).

La imagen es fundamental para el razonamiento por analogía, y en ello radica su virtud didáctica, pues a diferencia de la palabra (código lingüístico) que relaciona ideas por asociación; el código visual relaciona ideas por semejanza (Russell, 1981: 420).

Por tanto, la imagen facilita el razonamiento por analogía al identifica la similitud de relaciones, entre distintas representaciones, aún en distintos contextos, es decir, de varias representaciones se identifican la similitud entre las funciones de los diversos elementos que las conforman, por ejemplo cuando vemos a un leñador con su hacha, por otro lado vemos a un pescador con su red, vemos claramente que aún bajo dos imágenes distintas, en contextos distintos, la relación y su función son análogos, esto es, la relación instrumento-trabajo, aunque los dos sistemas (el leñador por un lado, y el pescador por el otro lado) son ajenos entre sí. Dicho de otro modo, entre las distintas representaciones, la analogía centra la atención en la funcionalidad y el uso que hacemos de las representaciones al interpretarlas.

La analogía empata las funciones, las estructuras, los sistemas, los códigos visuales, códigos lingüísticos, etc., a partir del uso y la función pragmática de los elementos. En este sentido, la interpretación por analogía permite contextualizar los contenidos filosóficos, con relación a situaciones cotidianas de los estudiantes.

Tanto para la H-A, como para la ES, la acción de contextualizar permite un enfoque cognitivo constructivista, así como una mayor comprensión e interés por el tema, para el alumno.

También en el terreno de la pedagogía, la imagen se ha considerado una herramienta educativa; sobre la imagen como mediación se encuentran

¹⁴ Cfr. Beuchot, 2004: 75-93, y Russell, 1981: 423.

antecedentes en *Orbus Pictus (1654)*, de John Amos Comenius (1592-1570). El propósito de Comenio al escribir su libro, según la introducción del texto, era facilitar a los niños el aprendizaje del latín utilizando imágenes, es decir, por medio de una ilustración; por ejemplo, para enseñar la palabra “cuervo” y su significado, se mostraban las palabras en la lengua materna del niño (“Crow”, en inglés) al mismo tiempo que en latín (“Cornix cornicatur”) , de tal modo que los estudiantes relacionaran la imagen, el signo y el significado.

Then let him get the Titles and Descriptions by heart, which he will more easily do, by reason of these impressions which the viewing of the pictures hath already made in his memory. And now let him also learn, 1. To construe, or give the words one by one, as they answer one another in Latin and English. 2. To Parse, according to the rules, (which I presume by this time) he hath learn'd in the first part of his Accidence; where I would have him tell what part of Speech any word is, and then what accidents belong to it; but especially to decline the nouns and conjugate the verbs according to the Examples in his Rudiments; and this doing will enable him to know the end and use of his Accidence. As for the Rules of Genders of Nouns, and the Præter-perfect-tenses and Supines of Verbs, and those of Concordance and Construction in the latter part of the Accidence, I would not have a child much troubled with them, till by the help of this Book he can perfectly practise so much of Etymology, as concerns the first part of his Accidence only. For that, and this book together, being thoroughly learn'd by at least thrice going them over, will much prepare children to go chearfully forward in their Grammar and School-Authors, especially, if whilst they are employed herein, they be taught also to write a fair and legible hand. (Comenio, 1728).

El diálogo del texto comienza con la frase *Come, Boy, learn to be wis*; de manera que las imágenes refuerzan el aprendizaje del concepto, su sentido y su referencia, de modo que la imagen cumple la función mediadora entre los conceptos y su aprehensión. La mediación posibilita y determina la comprensión en el proceso cognitivo, lo cual demuestra que, para comprender primero es necesario interpretar.

En el fondo, la propuesta de ésta tesis es desarrollar en los alumnos la habilidad de ver las cosas desde una mirada filosófica. La propuesta es saber ver.

En suma, la estrategia didáctica aquí propuesta consiste en aplicar los principios de la H-A, aquí expuestos, para sistematizar un modelo interpretativo que facilite a los alumnos de bachillerato, la comprensión de los planteamientos filosóficos, utilizando como recurso didáctico imágenes, próximas al contexto de los alumnos

para permitirles a ellos un proceso de interpretación y comprensión de los temas filosóficos.

Si las imágenes seleccionadas deben considerar el cotidiano de los estudiantes, entonces los medios masivos de comunicación son una fuente de referencia obligada, sin embargo, respecto a la justificación didáctica de la imagen como estrategia de enseñanza para la filosofía, también debe considerarse la dimensión pedagógica que cubre la propuesta de esta tesis, y consiste en educar el juicio de los jóvenes, inmersos en los medios masivos de comunicación, pues si algo distingue a la filosofía y las humanidades en general, es precisamente su función de formar el juicio. Los medios masivos de comunicación, fluyen mensajes diseñados con fines específicos, y la recepción de estos mensajes se asumen como ciertos, sin crítica ni juicio, de modo que forma espectadores pasivos, acrílicos y reactivos en función de la mera opinión (Tyner, 1995: 29).

La escuela en general no nos prepara para la imagen, no nos alfabetiza como sucede con nuestro idioma, la formación que recibimos es más pragmática y la educación para la imagen es llevada a cabo por instituciones externas al cuerpo educativo que conforman la familia y la escuela. Educar para la imagen es ante todo tener clara conciencia de su potencial educativo, es reconocer que las historietas de *He Man*, Chespirito, y los espectaculares de la calle informan y forman al individuo [...] que podemos también allegarnos los instrumentos que nos permitan pasar de consumidores de imágenes, a receptores más críticos del cúmulo de imágenes que día a día invaden nuestro imaginario y -¿por qué no?- convertirnos en productores creativos de las imágenes que utilizamos en nuestra práctica educativa (Arévalo, 1998: 24).

En el siguiente y último capítulo se da un informe sobre la aplicación de la estrategia didáctica, mediante la práctica docente, la planificación de una secuencia didáctica, los resultados, las evidencias y las conclusiones de este trabajo de tesis.

También se incluyen algunos aspectos teóricos para justificar el cómo y el por qué se desarrolló de cierto modo la secuencia didáctica. Y por último, se abordan algunos puntos importantes sobre la pedagogía de las imágenes, el trabajo áulico y la evaluación del mismo.

C A P Í T U L O 3. Consideraciones psicopedagógicas para la práctica docente.

Este capítulo incluye las consideraciones previas al diseño de la secuencia didáctica, para ejecutar la estrategia y el enfoque psicopedagógico, es decir, se presenta la síntesis de principios filosóficos y didácticos para diseñar y ejecutar la práctica docente.

El concepto clave de la propuesta didáctica se encuentra en la H-A y en la ES: el concepto de *mediación*. La mediación relaciona varios términos u objetos entre sí a partir de una similitud estructural entre estos, es decir, analógicamente. Contextuar o situar la enseñanza y el aprendizaje es el rol del docente, pues es él un mediador entre el conocimiento y los alumnos.

Los contenidos u objetos de conocimiento están mediados por los marcos interpretativos de los sujetos; el aprendizaje no es resultado de una lectura directa de las experiencias y las experiencias, sino la interpretación de estos.

El enfoque de la enseñanza por analogía no centra el análisis en los procesos mentales psicológicos que determinan el conocimiento, sino en las relaciones lógicas y sociales, así como también en las prácticas socioculturales y en el uso del lenguaje dentro de una comunidad, esto implica incluir los ambientes no escolares de los jóvenes estudiantes.

El enfoque psicopedagógico de la propuesta didáctica se fundamenta en la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, misma que sostiene a la ES. Ésta teoría socio-constructivista es de corte epistemológico empirista, pues considera las prácticas y relaciones sociales como elemento básico del conocimiento. Ésta teoría cultural del aprendizaje no descalifica los procesos psicológicos del conocimiento, pero centra su análisis en: a) la interacción y mecanismos de influencia educativa, b) el lenguaje como instrumento regulador, c) la zona de desarrollo próximo, como potencia cognitiva, y d) el contexto cultural para el desarrollo del aprendizaje (Coll, 2008: 170).

Al respecto, Frida Díaz-Barriga señala que la escuela debe estructurarse en torno a formas de cooperación social y vida comunitaria según el conjunto de recursos culturales compartidos por los alumnos en sus interacciones cotidianas, de modo

que los contenidos de la enseñanza se deriven de la cotidianidad (Díaz Barriga, 2006).

En el texto sobre Enseñanza Situada, Frida Díaz Barriga (2006), explica el concepto paradigmático que las teorías socioculturales tienen sobre el alumno, el profesor, la enseñanza y el aprendizaje:

1. El alumno es un ser social que efectúa una apropiación o reconstrucción de saberes culturales, y participa en prácticas que le permite aculturarse y socializarse.
2. El profesor es un agente cultural que realiza una labor de mediación entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos mediante un ajuste pedagógico.
3. La enseñanza es una transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en la zona de desarrollo próximo.
4. El aprendizaje promueve el desarrollo mediante interiorización y apropiación de representaciones y procesos cognitivos.

Para aplicar la propuesta constructivista de la ES en el salón de clases, es necesario crear las condiciones favorables para que los alumnos logren interpretar una idea filosófica, de manera significativa, esto es, integrando en algún aspecto de su vida el conocimiento adquirido y modificar su visión del mundo, sus procesos afectivos y emocionales (Coll, 2008: 182). Situar la enseñanza consiste en adaptar los contenidos, mediante el proceso cognitivo por analogía, al contexto del alumno, de modo que éste acceda a un aprendizaje significativo¹⁵; para ello, el docente debe ser capaz de distinguir entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí sólo, de aquello que es capaz de aprender con ayuda y concurso de otras personas. Por ello, las actividades en salón de clases necesitan engarzar la actividad mental de los alumnos con los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares (Coll, 2008: 179).

¹⁵ El contenido del aprendizaje debe ser significativo desde el punto de vista lógico y psicológico, es decir, debe ser portador de significado y debe haber en la estructura mental del alumno elementos relacionables con el contenido (Coll, 2008: 181).

El enfoque sociocultural del aprendizaje considera las experiencias del alumno como la base del proceso cognitivo, al respecto Frida Díaz-Barriga (2006) explica el modelo de aprendizaje experiencial, propio de la ES, en tres etapas:

1. Conceptualización de una experiencia.
2. Fase reflexiva de la experiencia.
3. Fase de prueba.

La primera etapa corresponde con la aprehensión lingüística de una experiencia, o abstracción de la misma; la segunda etapa es un análisis para determinar adecuadamente la interpretación de la primera etapa; en la tercera etapa el alumno integra en su marco conceptual, los aprendizajes de la experiencia reciente, misma que lo conducirá a nuevas experiencias.

Este modelo de aprendizaje experiencial funciona mediante el binomio *experiencia-educación* de Dewey, pues sostiene que si bien toda educación se origina mediante experiencias, también es cierto que no toda experiencia es educativa, por lo tanto, deben fomentarse las experiencias educativas, aquellas que brindan acceso a aprendizajes útiles (Dewey, 1958).

Aprender implica asimilar y construir nuevos significados o sentidos, mediante un encuadre de contextos, mismo que se logra interpretando analógicamente.

A continuación, se especifican algunas consideraciones de orden pragmático para el desarrollo de la práctica docente.

3.1 Consideraciones pragmáticas para ejecutar la práctica docente.

Para la práctica docente se consideraron recursos materiales, aspectos formales y disciplinares, el espacio-tiempo de clase, el perfil del grupo, número de alumnos, incluso el uso del lenguaje, por ejemplo, explicar las palabras de significado complejo, por ejemplo, “semántica”, “código”, “significante” “interpretación”, “referencia”, etc., de modo que el diálogo adquiriera un nivel de análisis conceptual.

Para lograr el diálogo filosófico, la relación alumno-alumno y profesor-alumno requiere de criterios guía, a continuación se enuncia una serie de principios elaborados a partir de la lectura del texto de Puig (1995:65-75) acerca del diálogo:

1. Claridad en la experiencia verbal.

2. Uso adecuado de palabras y conceptos filosóficos.
3. Orden y respeto durante las participaciones.
4. Escucha activa.
5. Esquema pregunta-respuesta y acuerdo-desacuerdo.
6. Expresar ejemplos sobre las ideas.
8. Justificar su afirmación (argumentación).
9. Utilizar ejemplos para analizar la idea o el argumento en cuestión.

Desde Sócrates, el diálogo se concibe como una actividad reflexiva y sistemática del pensamiento; ya sea una convención para referirnos al mundo, o una referencia exacta de la realidad, el lenguaje mismo se considera el reflejo de la realidad, en este sentido, recrear el lenguaje significa recrear el mundo: encontrar sentidos y significados es un movimiento del pensamiento. Pensar el mundo conlleva a hablar del mundo pero sobre todo, hablarlo con el otro. El diálogo es pues la vía para recrear el mundo, para re-significarlo, y para construirlo. Tal recreación del mundo es posible mediante la interpretación

La razón (el *logos*) caracteriza al ser humano, por lo tanto, la relación dialógica lleva implícita una noción de ser humano:

Es una concepción del ser humano como sujeto y objeto de lo razonable. Concepción del hombre que da en él un lugar muy importante al diálogo [...] Además, no sólo es lugar de lo razonable, sino también de lo emotivo; no solo de lo verdadero y de lo probable, sino también de lo verosímil; y no sólo de lo argumentable, sino de lo ornamental (Beuchot, 2004: 136).

El diálogo es indispensable para la filosofía en tanto es el acto de expresar lo pensado. El diálogo construye unidades de significado, mismo que comparte una comunidad, pues para que haya una comunicación efectiva se requieren cumplir ciertas condiciones, por ejemplo: 1) que haya una disposición con el otro para dialogar; 2) que se comparta un mismo código lingüístico; 3) que se compartan principios lógicos, etc.

Lo fundamental del diálogo es interpretar y comprender al otro mediante acuerdos lingüísticos (semánticos, sintácticos y pragmáticos) para establecer criterios de interpretación. Los acuerdos lingüísticos no sujetan la verdad a criterios de consenso, es decir, no significa que algo es verdadero por el hecho de acordarlo, sino, al revés, por el hecho de que hay algo verdadero, por ésa razón es posible hacer acuerdos, es decir, los criterios epistemológicos deben sujetarse a las categorías ontológicas (Beuchot, 2008: 69).

Los criterios para interpretar pueden ser establecidos la tradición, tal vez una figura de autoridad, por la comunidad, etc. Pero, antes de saber quién establece los límites y criterios de interpretación, es fundamental saber cómo se establecen, y desde una postura filosófica analógica, los límites interpretativos se establecen dialogando.

La analogía se precisa en el acuerdo y la concordia de quienes dialogan:

En efecto, la determinación de lo adecuado de una analogía, de una proporción captada, depende del acuerdo (también analógico, tal vez) que se alcance con los otros intérpretes o con los receptores de la interpretación. Siempre hay que dialogar para que se acepte una nueva interpretación, y para ello hay que poder argumentar, aunque sea no de manera apodíctica, pero sí por lo menos, de manera tópica y retórica (Beuchot, 2004: 40).

Para dialogar es necesario la autorregulación; en la medida que el diálogo es acuerdo, todas las partes implicadas necesitan incluir al otro como un ejercicio ético y político. En la medida que el diálogo es equitativo y mesurado, será un ejercicio de prudencia (*phronesis*), por tanto, la analogía es ya un ejercicio de virtud. Dialogar será un principio ético-educativo de convivencia y auto-regulación (Beuchot, 2009: 29).

El diálogo socrático (*mayéutica*) se considera como un modelo didáctico (Medina, 2009: 62), el método *Mayéutico* es una estrategia didáctica que centra el aprendizaje en la formulación de preguntas pertinentes.

Las preguntas son pertinentes en la medida que propician, de manera reflexiva, los cuestionamientos y auto-cuestionamientos que derivan una conclusión a partir de los contenidos tratados; dicha conclusión es la síntesis de ideas previas, o la

contrastación entre proposiciones contradictorias, sin la necesidad de llegar a una conclusión cerrada. El diálogo puede concluir con un nuevo planteamiento.

En el acto de preguntar se actualiza el conocimiento, y para preguntar es necesario contextualizar. En toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta. *No se hacen experiencias sin la actividad del preguntar, pues el conocimiento de que algo es así y no como uno creía implica evidentemente que se ha pasado por la pregunta de si es o no es así. De modo que, la esencia de la pregunta es la realización de la experiencia hermenéutica* (Gadamer, 2007: 439).

La pregunta es el recurso didáctico por excelencia para la filosofía. Preguntar implica plantear un problema, y en la medida que se asimila o se genera una pregunta, el planteamiento filosófico queda más claro. Cuando un texto se convierte en objeto de interpretación significa que este ha planteado una pregunta al interprete (también los textos no escritos, por ejemplo, películas, imágenes, etc). *Un texto sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles* (Gadamer, 2007: 449).

Al respecto, Tozzi enumera algunas características propias de las preguntas consideradas como preguntas filosóficas. Nos dice que una pregunta puede ser filosófica a partir de su contenido o por ser una pregunta de hecho; la primera refiere al contenido como el análisis conceptual de una palabra, por ejemplo, un análisis axiológico, la definición de un concepto, o definición de un valor en el campo de la ética; la segunda se refiere a la pregunta de hecho como al análisis de fenómenos concretos. Por otro lado, indica que la pregunta filosófica debe ser *planteada por la razón y desde el punto de vista de la razón, es decir, por nuestra facultad de pensar críticamente por nosotros mismos*. Por último, la pregunta filosófica debe ser *general, abierta y abstracta*, es decir, aplicada a lo universal, bajo sistematización de conceptos abstractos y con la posibilidad de respuestas plurales (Tozzi, 2008:65). Hasta aquí las consideraciones filosóficas respecto al uso de un método filosófico y el uso del lenguaje para enseñar filosofía.

Respecto a la instrumentación didáctica, los aspectos técnicos influyeron en el plan de actividades dentro de clase. La instrumentación didáctica es un proyecto

de acción para sistematizar y ordenar el trabajo escolar bajo criterios de coherencia, contextualización, utilidad, realismo, colaboración, flexibilidad y diversidad; la planeación debe incluir objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación (Medina, 2009: 114).

Los contenidos deben planificarse con base en los objetivos del programa y de la unidad temática; las actividades de aprendizaje deben ser coherentes con los objetivos, los contenidos y la evaluación.

Es importante señalar, de acuerdo con Medina, que los contenidos no se limitan a los conceptos temáticos del programa, sino que hay una serie de contenidos bajo aspectos teóricos pero también prácticos. Sobre los contenidos, el autor los define como:

Se perciben como instrumentos o formas culturales imprescindibles para que los alumnos adquieran los aprendizajes básicos [...] La sociedad actual, sin embargo, entiende por contenidos escolares no sólo el aprendizaje de hechos, conceptos, datos, principios e informaciones, sino el conjunto de procedimientos, destrezas y habilidades que permiten a los alumnos construir el conocimiento, y, también, el sistema de actitudes, valores y normas que regulan la vida en sociedad, con lo que se pretende reconocer explícitamente los fines sociales de la educación (Medina, 2009: 144).

Medina divide los contenidos:

1. *Contenidos conceptuales* (hechos, principios o sistemas conceptuales).
2. *Contenidos procedimentales* (procedimientos y técnicas).
3. *Contenidos actitudinales* (valores, normas y actitudes).
4. *Contenidos socioafectivos* (saber estar, habilidades sociales, comportamentales y afectivas).

Esta clasificación de los contenidos permite un concepto integral del conocimiento, contrario a la postura tradicional donde el conocimiento se presentaba de manera fragmentada y ajena a las circunstancias del alumno (Medina, 2009:144).

Concebir el conocimiento como un proceso interactivo e integral implica modificar la tradicional exposición magistral pues produce alumnos pasivos, por tanto, las actividades en clase, y extra-clase deben considerar el aprendizaje de conceptos, procedimientos, actitudes y habilidades, pero además propiciar actitudes, valores, y emociones en los estudiantes.

Aquí la emoción juega un papel importante, ya que el sujeto que busca la información aprende movido por sus propios intereses y afectos; el hecho de verter información en el grupo, de discutirla y confrontarla con otras informaciones lleva al estudiante a una actitud de búsqueda constante y de confrontación permanente. Con su participación el docente complementa la información que el grupo ha adquirido [...] Así, no podemos separar información, emoción, y producción, ni el hecho de que en el trabajo grupal estos tres elementos integran una unidad dinámica (Chehaybar, 2012: 18).

3.2 Consideraciones disciplinares para la práctica docente.

La práctica docente se realizó en la Escuela Nacional Preparatoria número 7, “Ezequiel A. Chávez”, durante dos semanas. El profesor titular de la materia de HF, facilitó un grupo para realizar dicha práctica.

La práctica se aplicó en el tema 9.4 del programa de HF denominado “La búsqueda de nuevas perspectivas metodológicas del estructuralismo”. El tema fue elegido por el titular de la materia con base en la programación de su curso. Una vez asignado el tema, se diseñó la secuencia didáctica de acuerdo con los principios teóricos de la estrategia didáctica desarrollada en esta tesis.

El tema pertenece a la unidad nueve del programa, aborda la filosofía del siglo XX y considera las dos principales vertientes contemporáneas de la filosofía: a) la filosofía analítica, y b) la filosofía continental.

Los temas generales de la unidad mencionada son: 1) problemas de filosofía del lenguaje, 2) problemas de ontología, 3) problemas de existencialismo, y 4) problemas de ética. Para ver a detalle el programa se puede consultar el anexo 1 de ésta tesis.

El programa incluye bibliografía general, bibliografía complementaria, y sugiere las actividades didácticas para cada tema. Pero, al mismo tiempo otorga margen de libertad en la práctica del docente ya que *no elimina la posibilidad de que cada profesor enriquezca el curso de acuerdo a su formación y preferencias mediante otros aspectos complementarios, pues la demarcación temática prevé también*

*espacios para esta clase de aportaciones, a la vez que señala los contenidos que deben tratarse de una manera indispensable*¹⁶.

Lo anterior delimita los contenidos temáticos, pero posibilita al docente justificar el enfoque de su práctica, diseñar su estrategia, elegir los recursos y sugerir bibliografía.

El tema del Estructuralismo es un ejemplo peculiar pues incorpora una diversidad de autores ubicados en distintas disciplinas de conocimiento, por ejemplo: Claude Lévi-Strauss (1908-2009), antropólogo francés; Jaques-Marie Lacan (1901-1981) psicólogo francés, Roland Barthes (1915-1980) filósofo francés; Michel Foucault (1926-1984) filósofo francés, etc., sin embargo, una raíz común entre todos ellos es su interés por el análisis lingüístico a partir de Ferdinand de Saussure (1857-1913) lingüista suizo, hecho que va a fundamentar el pensamiento estructuralista desde el análisis filosófico del lenguaje.

Si consideramos que la filosofía estudia las cosas desde una perspectiva de lo general, entonces, muy difícilmente se delimita un tema a un solo campo o área de estudio. De igual modo, el estructuralismo no se limita al estudio de los fenómenos a partir de sólo una disciplina. El estructuralismo no es exclusivo de la filosofía; tampoco es una perspectiva teórica.

El estructuralismo es una metodología de investigación para analizar hechos y fenómenos. El método estructuralista analiza la realidad mediante la configuración lingüística. Los sentidos, y aún el sinsentido de las cosas, se fundamentan en el lenguaje, de igual modo el mundo, la dimensión social, política, psicológica, económica, científica, etc. Por ello, el enfoque filosófico del estructuralismo se dio mediante algunos principios filosóficos del lenguaje.

Debe evitarse reducir un fenómeno lingüístico a un sólo campo de investigación, ya sea semiótica, historia, antropología, psicología, sociología, etc. Cada una de estas áreas tiene sus metodologías propias, sus principios teóricos, fines, etc., sin

¹⁶ Consultar del apartado del programa de la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas, el apartado C, denominado "Características del curso o enfoque disciplinario".

embargo, consideran entre sí los aportes que distintos campos y procedimientos de investigación enriquecen el estudio de un mismo hecho.

Hecho que arroja la siguiente pregunta: ¿debemos hablar de filosofía estructuralista, o, debemos hablar del estructuralismo desde la filosofía? Más que un juego de palabras, la historia de la filosofía debe evitar denominaciones clasificadas dentro de los “ismos” (comunismo, platonismo, cristianismo, racionalismo, etc.) pues, si bien nos ayudan a categorizar y sistematizar conceptos, también es cierto que en dichas generalidades se pierde el contexto de cada autor, se corre el peligro de manejar posturas unívocas de interpretación ante algún periodo histórico, más aún, se clasifican los saberes de acuerdo a perspectivas teóricas sesgadas por escuelas.

Por ejemplo, Heidegger es entendido por algunos como existencialista, pero él mismo no se consideró como tal, hecho que se deja ver en su texto *Carta sobre el humanismo*, sin embargo, es posible derivar del pensamiento heideggeriano algunos principios existencialistas.

By “thematic” history, mean the “isms” approach idealism, pragmatism, realism, and so forth. By “figurative” history, mean reading some (or about) figures like Plato, Rousseau, and Dewey, among others [...] The historical approaches, both “ism-matic” and figurative, as typically presented in philosophy of education texts, also cloud the fact that philosopher throughout history have continually responded to *problems*. They have tried to understand and solve problems, and their writings are their proposed solutions. Since these courses and texts tend to focus neither on the figures’ problems, especially as they understood their own problems, nor their reasoning and arguments behind their solutions. So students, survey particular philosophers or schools of philosophers’ verdicts on various topics related to education, some which are similar to contemporary problems, probably more that are not.¹⁷

Enseñar la filosofía como “ismos” de una época conduce a los alumnos a fijar su atención en los datos, fechas, nombres y títulos de libros, es decir, los ismos fijan preponderancia informativa y dejan de lado la práctica reflexiva, más aún no consideran el problema ni el contexto donde surge la necesidad de ciertos filósofos por preguntarse acerca de algo. No hay miradas neutras, toda investigación surge por un problema, por una pregunta o por una necesidad, y son

¹⁷ <http://www.nathannobis.com/>

éstas cuestiones las que deben mostrarse a los alumnos al enseñarles filosofía, de manera que se cubran los dos aspectos mencionados en el programa de la materia: 1) el aspecto teórico (informativo) y 2) el aspecto práctico (habilidades filosóficas).

A lo largo de tres sesiones, de cincuenta minutos cada una, se trabajó con los alumnos el tema del estructuralismo. Se utilizaron imágenes que propiciaron en ellos la reflexión respecto al tema; Para situar el conocimiento al cotidiano del alumno, dichas imágenes (1,2,3,4,5,7,8,9,12,13,14,17,18,19) fueron el vehículo de análisis sobre los planteamientos filosóficos. Las imágenes utilizadas, mismas que se mostrarán más adelante, se tomaron de internet.

Para evitar reducir el tema a una categoría, se inició el discurso en clase con el problema existente entre las palabras y las cosas. En el *Cratilo*, Platón se preguntó por la naturaleza del lenguaje y la correspondencia entre la palabra y la cosa; Aristóteles señala que nada puede predicarse acerca de una cosa, salvo su propio nombre (*Metafísica*, V, 1024, b33); Saussure define la lengua como un producto social de la facultad del lenguaje, hecho que define al lenguaje como una estructura, razón por la cual, el tema del estructuralismo se manejó a los alumnos en clase bajo la perspectiva de la filosofía del lenguaje¹⁸.

A nivel teórico-conceptual, la finalidad de la práctica fue que los estudiantes comprendieran que el fundamento filosófico del estructuralismo se fundamenta en la noción epistemológica coherentista del lenguaje.

A nivel práctico-procedimental, la finalidad fue que los estudiantes aplicaran el análisis lingüístico a imágenes de la publicidad, el internet y las artes.

A nivel actitudinal, la finalidad fue que los alumnos tomaran una postura crítica y reflexiva en la manera de interpretar y analizar los contenidos que los medios masivos de comunicación ofrecen.

¹⁸ A lo largo de la historia, la filosofía del lenguaje presentó varias perspectivas, por ejemplo, para la tradición analítica el lenguaje se trata desde una perspectiva lógico-instrumental; mientras que para la tradición continental el lenguaje se proyecta como un problema metafísico. Algunos problemas del lenguaje son, por ejemplo: La intersubjetividad del lenguaje, el problema medieval de los universales, el giro lingüístico, la noción instrumental vs. la noción naturalista del lenguaje, etc.

A nivel socio-afectivo, la finalidad de la práctica fue que mediante el diálogo profesor-alumno y alumno-alumno, los estudiantes apreciaran la cooperación en la construcción del conocimiento, mediante el trabajo en equipo fuera del salón, lo cual propició la convivencia entre ellos.

Por último, se utilizó bibliografía complementaria, misma que se especifica al pie de ésta página.¹⁹

¹⁹ Arnold, David L.G., (2012), "Y el resto se escribe sólo: Roland Barthes ve los Simpson" en Irwin, William, *Los Simpson y la filosofía*, Barcelona, Blackie Books./ Broekman, Jan, (1979), *El estructuralismo*, Barcelona, Herder. / Lizarazo, Diego, (2004), *Íconos, figuraciones, sueños*, Buenos aires, Siglo XXI.

C A P Í T U L O 4. Descripción e informe de la práctica docente.

Este capítulo se divide en dos partes, el primer apartado (4.1) es la descripción detallada de las actividades realizadas durante las tres sesiones, así como la explicación de dichas actividades; al finalizar la descripción de cada sesión, se incluye la lista de cotejo que funciona como guía docente en las actividades y el discurso áulico.

El segundo apartado (4.2) presenta los trabajos de los alumnos, a manera de evidencia; el soporte teórico y la interpretación de los hechos acontecidos durante las sesiones descritas en el apartado 4.1; y el análisis didáctico de dicho material, mismo que permite evaluar la estrategia didáctica y la investigación de la tesis.

4.1 Informe detallado de las actividades durante las sesiones.

El orden del informe será cronológico según la primera, segunda y tercera sesión. Se explican los contenidos, las actividades, los recursos y se muestran las imágenes utilizadas para cada día.

PRIMERA SESIÓN

La presentación como profesor practicante y los motivos de dicha práctica fue lo primero en decir al grupo; se les explicó la dinámica de trabajo con imágenes y la ventaja de utilizarlas; se informó la dinámica de participación y las reglas de comportamiento respecto al uso de la palabra mediante reglas comunes de urbanidad.

Se aclaró la relevancia del tema y se utilizó como pretexto el análisis de la publicidad como la razón para atender al tema sobre el análisis y la estructura del lenguaje, además de la cercanía que representa la industria publicitaria a los jóvenes. De igual forma se enunciaron cuáles eran los objetivos de la clase.

El objetivo general de la primera sesión se enuncia de la siguiente manera: *Que los alumnos de bachillerato conozcan los planteamientos fundamentales del estructuralismo, mediante el contexto del tema publicitario.*

Los objetivos específicos de la primera sesión se escriben a continuación: *Los alumnos analizarán una secuencia de imágenes a través de una presentación de power point, para encontrar en estas los conceptos básicos del estructuralismo.*

El tema comenzó cuando, utilizando las categorías de Saussure, se explicitó a los alumnos el trinomio signo-significado-significante, pues los signos tienen un significado, y un referente en la realidad. Para ilustrar la idea se mostró la siguiente secuencia de imágenes (Imagen 1, 2, 3); la razón de seleccionar dichas imágenes es por 1) la significación inmediata que representan, sin necesidad de explicarlas, 2) son imágenes que semióticamente contienen el trinomio de Saussure y, 3) pertenecen al ámbito de lo cotidiano, de hecho la imagen 1 es universal.

Al presentar las imágenes, se preguntó a los alumnos su opinión sobre estas, por ejemplo, ¿qué piensan de dicha imagen? ¿Qué significan? ¿hay relación entre el mensaje visual de la imagen 1, con el mensaje verbal de las imágenes 2 y 3, en qué sentido? ¿se les ocurren otras imágenes? ¿qué es lo más destacado en la imagen?, etc. Las respuestas fueron correctas según se esperaba, es decir, sabían el mensaje, dieron más ejemplos como la imagen del tenedor o del teléfono en la carretera. Fue adecuada la comprensión del concepto.

Con esta serie de imágenes se trataron los siguientes puntos:

1. Que un mismo significado (sentido) puede representarse mediante diferentes signos.
2. Que un signo visual (imagen 1) puede traducirse en signo lingüístico (imagen2), y viceversa.
3. Que un sistema de signos puede recurrir a otro sistema de signos para comunicar.
4. De acuerdo con el punto 3, un sistema de signos es una estructura que depende de otras estructuras para comunicar.
5. Que el significado no es inherente a los objetos en sí mismos, sino que se sitúa fuera de ellos, en su relación con otras estructuras.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

La imagen 3 se utilizó para explicar que la estructura lingüística está sistematizada bajo un patrón de auto-referencialidad, es decir, el significado de un signo lingüístico se explica mediante otros signos lingüísticos que a su vez tienen un significado que necesita ser definido utilizando otros signos lingüísticos con significado, que a su vez, etc. En epistemología, el sistema lingüístico auto-referencial se conoce como “coherentismo”.

El ejercicio comparativo de las tres imágenes mostraron que al concebir el lenguaje como estructura coherente entre signos y significados, todos los elementos gráficos determinan o modifican la estructura de sentido, por ejemplo, en la imagen 3, a la prohibición de fumar se incluyó el signo “PELIGRO”, lo cual modificó el sentido comunicativo.

Una vez comprendida la relación signo-significado-significante, se les presentó la secuencia visual conformada por las imágenes 4 y 5.

La imagen 4 es una flor conocida como Margarita; en cambio, la imagen 5 muestra a una famosa cantante conocida como “*Margarita*, la diosa de la cumbia”. Con esta serie de imágenes se demostraron los siguientes puntos:

1. Que un signo puede tener diferentes significados, tal es el caso de la palabra “Margarita”.
2. El código lingüístico puede modificarse mediante el código visual, tal es el caso de la palabra “Margarita” y su diferente significado según la imagen, por lo tanto, la imagen da contexto y sentido para interpretar un texto. Hecho que la publicidad maneja de forma excelente.

Los alumnos dieron ejemplos de cómo una palabra puede significar diferentes cosas según el contexto, tal es el caso, llegaron a la conclusión, de la palabra “coger”, que acompañada de ciertos movimientos corporales (lenguaje visual) el sentido cambia. Dicho de otro modo, los alumnos comprendieron que estábamos jugando con las estructuras, y además comprendieron por qué eran llamadas “estructuras”; lo cual les llevó a recrear el tema del estructuralismo más allá del

aspecto informativo. Más aún, ejemplificaron con albures, tal es el caso de la palabra “anillo” (haciendo referencia al ornamento, al tiempo que hicieron referencia al año), dándose cuenta que el contexto es una estructura que da diferentes sentidos, repasando así la estructura lingüística de Saussure.



Imagen 4



Imagen 5

Para poner a prueba el dominio conceptual de los alumnos sobre lo visto hasta el momento, se hizo el siguiente ejercicio: se mostró una estructura semántica de imágenes, en este caso bajo el dominio “telefonía” (imagen 6), para que mediante su participación distinguieran el signo, el significado y el significante, además de justificar su respuesta. En plenaria ajustaron sus respuestas hasta ser correctas y justificadas.



Imagen 6

Una de las corrientes que influyó en la *Gestalt*, fue precisamente el estructuralismo. Psicólogos de dicha corriente utilizaban imágenes para estudiar los procesos de las asociaciones mentales que el individuo lograba mediante un código visual. Para el estructuralismo, esto es posible en tanto que una imagen es una estructura de significados que permite encontrar sentidos. Dicho de otro modo, las relaciones lógicas y psicológicas enlazan términos coexistentes, tal y como son percibidas por una misma conciencia colectiva, formando así un sistema mediante una sincronía estructural.

Para explicar lo anterior, se mostró al grupo la imagen 7, misma que utilizó Wittgenstein para tocar temas sobre filosofía del lenguaje, donde se muestra un “pato-conejo”. La imagen 7 tiene dos lecturas posibles: es un pato o es un conejo, y esto es posible, no por la imagen misma, tampoco por nuestra capacidad para observar detenidamente, sino por el hecho de que existen la palabra “pato”, y la

palabra “conejo”, lo cual demuestra que nuestro soporte epistemológico se fundamenta en la estructura lingüística de una comunidad. Los estudiantes apreciaron las dos imágenes empalmadas.

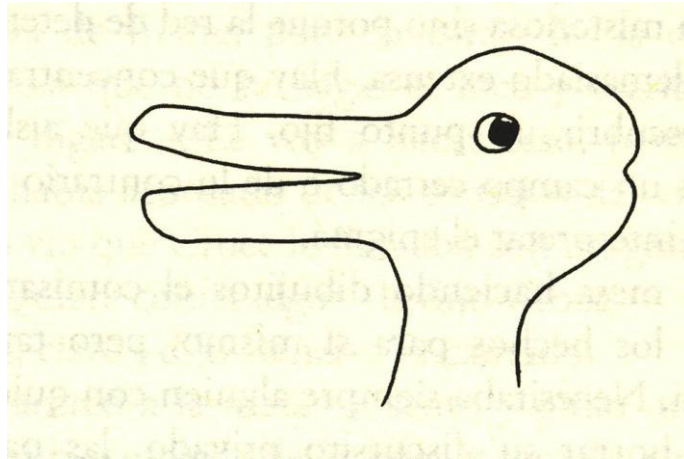


Imagen 7

Para el estructuralismo, el signo tiene tres características: 1) la “polisemia” (la interpretación equívoca ante un mismo concepto), 2) la “contextualidad” (parámetros para interpretar), y 3) la “permeabilidad” (el contenido es relativo y queda subordinado a la forma y a lo relacional). Los tres conceptos fueron definidos a los alumnos, así como ejemplificados con imágenes.

Con la imagen 8, el grupo hizo el siguiente ejercicio: reconocieron que una estructura visual puede contener diversos sentidos gracias a la *permeabilidad* propia de cualquier sistema de signos, es decir, podemos dar dos “lecturas” distintas a la imagen 8 gracias a que reconocemos diferentes sentidos que se apoyan en diversos signos, por un lado se muestra el concepto “viejo”, y por otro se muestran los conceptos “hombre”, “mujer”, “perro”, “portal”, “calle empedrada”, etc. Al ver la imagen, encontramos el retrato de un viejo, o una escena de la calle en un ambiente rural, donde se muestra una mujer con un hombre.

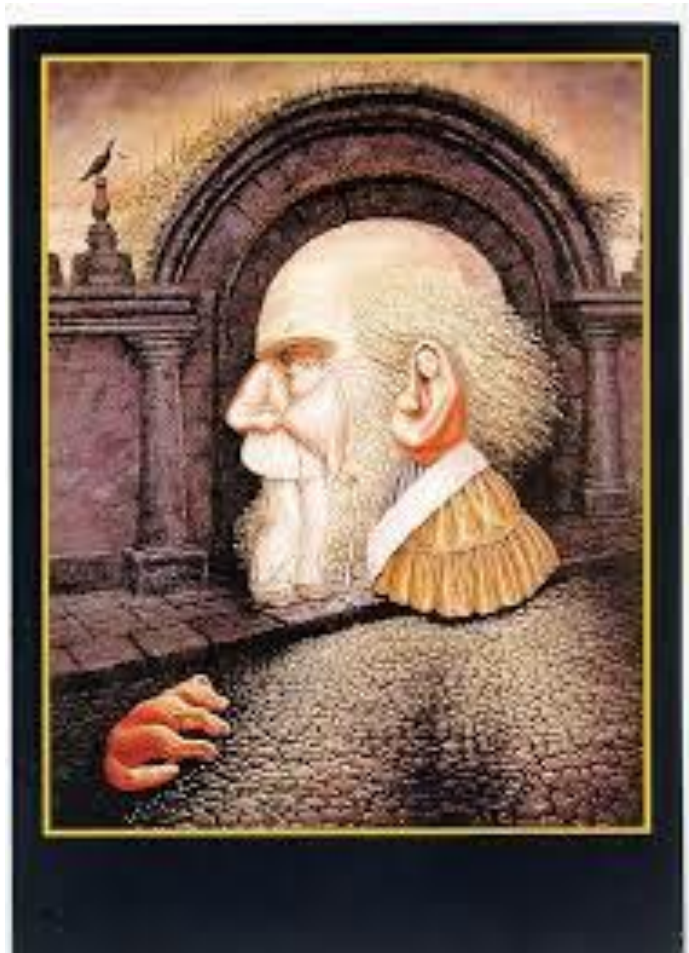


Imagen 8

En la última parte de la primera sesión, se mostró al grupo cómo la publicidad visual utiliza la relación comunicativa entre distintos sistemas de signos, específicamente, el código visual y el código lingüístico; esto con la finalidad que comprendieran cómo la publicidad induce la interpretación del mensaje; además, para que encontraran una posible aplicación práctica a la teoría vista en clase sobre el tema del estructuralismo. La imagen número 9 permitió ejemplificar el análisis semiótico de la publicidad.

En el extremo inferior de la imagen publicitaria se lee la leyenda “el tiempo es un pretexto”. Se preguntó al grupo ¿Un pretexto para qué?, y la respuesta del grupo fue “para ligar”, hecho que demuestra la comprensión del mensaje implícito mediante el juego de signos-significados, así como la comprensión de la lógica semiótica.



Imagen 9

De manera que se les mostró como sistematizar su respuesta mediante el siguiente esquema presentado en Power Point (imagen 10).

La imagen 10 muestra cómo la publicidad construye una realidad, misma que el público asume mediante una construcción narrativa que manipula la relación signo-significado.

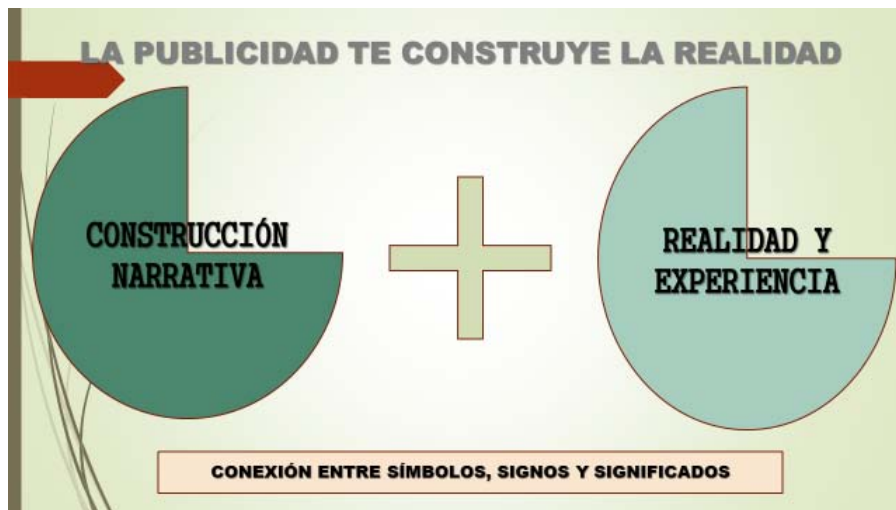


Imagen 10

Comprendieron que la publicidad sustenta el consumo de sus productos, no en la pertenencia del objeto en sí mismo, sino en lo que implica tener dicho objeto, en el caso de la imagen 9, un buen reloj, reflejo de estatus económico, permite “ligar”, hecho que lleva consigo muchas implicaciones, por ejemplo, que “para ligar se necesita dinero” dijo algún alumno, lo cual no fue aceptado por toda la clase. Se solicitó que dieran razones para argumentar: uno más dijo que “yo he ligado sin llevar dinero”, lo cual nos muestra, a través de un contraejemplo, la falacia implícita en la idea de que para ligar se necesita dinero. El manejo lógico de los argumentos en esta discusión específica no es algo que los chicos tomen en cuenta desde el punto de vista teórico, sin embargo, aún sin saberlo, estaban ya utilizando pensamientos de segundo orden, es decir, reflexionaron respecto a sus propios pensamientos.

Para cerrar la discusión, se les explicó que la imagen publicitaria tiene una intención denotativa, que consiste en una representación gráfica; y una intención connotativa, que consiste transmitir un mensaje de manera implícita. Se les mencionó que ambos conceptos, “denotación” y “connotación”, los desarrolla Roland Barthes, filósofo francés estructuralista (Barthes, 2004), y se les mostró la imagen 11 con datos básicos del tema.

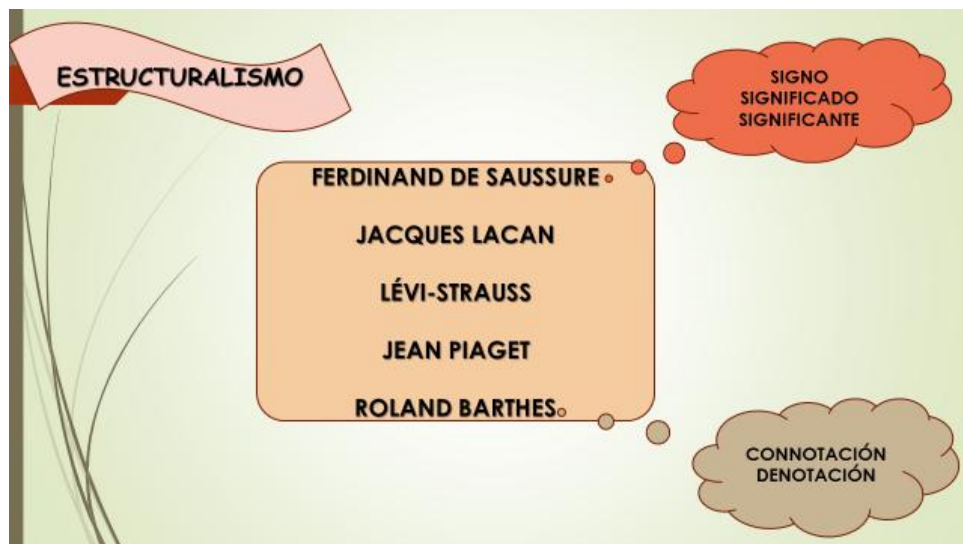


Imagen 11

De tarea para leer, se proporcionó al grupo un ensayo del filósofo David L.G Arnold, con extensión de 20 páginas, sobre la caricatura de los Simpson, mismo que debían leer para la tercera sesión, dicho ensayo es un análisis de la serie televisiva *Los Simpson*, utilizando categorías que Roland Barthes maneja, el ensayo lleva por título: *Y el texto se escribe sólo: Roland Barthes ve los Simpson* (Arnold, 2012).

Para evaluar la sesión se utilizaron dos listas de cotejo, mismas que el profesor titular de la materia, y con años de experiencia docente, hizo el favor de llenar, de este modo se asegura mayor imparcialidad en la evaluación de la práctica docente. Respecto a la evaluación de la práctica docente se consideraron dos dimensiones: 1) el desempeño docente y 2) los resultados conceptuales, actitudinales y procedimentales reflejados en el alumno a partir de la estrategia docente aquí propuesta.

Se usaron listas de cotejo pues el grupo era numeroso y la cantidad de tiempo era limitada (50 minutos), además, la complejidad de los contenidos era considerable; y las dinámicas en clase no se diseñaron para evaluarse mediante rúbricas. Por tal razón, en las tres sesiones se utilizaron dos listas de cotejo, su función consistió en sistematizar la práctica:

- 1). Lista de cotejo para evaluar el desempeño docente durante la clase.
- 2). Lista de cotejo para evaluar el nivel de participación de los alumnos durante la clase.

A continuación se presentan las listas de cotejo de la primera sesión.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DURANTE LA PRIMERA SESIÓN

LISTA DE COTEJO

MATERIA: Historia de las Doctrinas Filosóficas
 GRUPO: 616
 SEMESTRE: Sexto año
 ESCUELA: Prepa No. 7 "Ezequiel A. Chávez"
 TURNO: Nocturno
 NÚMERO DE ALUMNOS: 64
 PROFESOR TITULAR: Reginaldo Sales Morales
 PROFESOR PRACTICANTE: Héctor Adrián Granados De la Hoz
 DURACIÓN DE LA SESIÓN: 1 hora
 TEMA DE CLASE: Introducción al tema: estructuralismo
 A EVALUAR: Desempeño docente en clase del profesor.
1 SESIÓN.

ASPECTO A EVALUAR	SÍ / NO	OBSERVACIONES
El profesor explico al grupo cuáles eran los objetivos de la sesión.	Sí	instrucciones claras
El profesor explicó con claridad la manera de trabajar la sesión.	Sí	Con detalle
El profesor explicó la manera de evaluar el trabajo de clase.	Sí	señalando los puntos para cada etapa
El profesor introdujo el tema de manera clara.	Sí	Con marco histórico
El profesor indicó la importancia o relevancia del tema.	Sí	lo óbvio en la corriente filosófica del estructuralismo.
El profesor recuperó lo visto la clase anterior, de manera que los alumnos encontraron coherencia.	Sí	esta es la primera clase impartida

El profesor relacionó el tema con situaciones cercanas y conocidas a los alumnos.	sí	con imágenes seleccionadas por el profesor.
El profesor dio ejemplos claros y comprensibles a los alumnos.	sí	con explicaciones precisas.
El profesor recapituló al final de la clase los conceptos y las conclusiones de la sesión.	sí	con un resumen
El profesor utilizó un lenguaje comprensible para los alumnos.	sí	muy accesible.
El profesor explicó los tecnicismos y conceptos propios del tema y de la disciplina filosófica.	sí	con ubicación en las imágenes empleadas.
El profesor explicó claramente las instrucciones para que los alumnos presentaran la tarea.	sí	sin dejar dudas acerca de la tarea a realizar
El profesor fomentó la participación en clase.	sí	con la participación de la mayoría del grupo.
El profesor fomentó el diálogo en clase.	sí	con intercambio de profesor - alumno y alumno - alumno.
El profesor consideró todas las preguntas hechas por los alumnos.	sí	precisando las mal formuladas por los alumnos,
El profesor trató con respeto a los alumnos.	sí	con mucha cortesía
El profesor mostró disposición y carácter positivo.	sí	con mucha alegría
En caso de haberse presentado problemas de disciplina durante la clase, el profesor aplicó medidas correctivas de manera adecuada.	sí	con un carácter firme,

El profesor utilizó un adecuado tono de voz y lenguaje corporal.	Sí	con voz fuerte y clara y movimientos de cortesía.
--	----	---

OBSERVACIONES GENERALES

Una clase clara y muy accesible para los alumnos.

EVALUACIÓN A CARGO DE

Pragmático Sabes Morales Sabes

(NOMBRE Y FIRMA)

EVALUACIÓN DEL TRABAJO Y LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO DURANTE LA PRIMERA SESIÓN

LISTA DE COTEJO

MATERIA: Historia de las Doctrinas Filosóficas
 GRUPO: 616
 SEMESTRE: sexto año
 ESCUELA: Preparatoria No. 7 "Ezequiel A. Chávez"
 TURNO: Matutino
 NÚMERO DE ALUMNOS: 6A
 PROFESOR TITULAR: Reginaldo Salas Morales
 PROFESOR PRACTICANTE: Héctor Adrian Granados De La Cruz
 DURACIÓN DE LA SESIÓN: 50 minutos
 TEMA DE CLASE: Introducción del tema: estructuralismo.
 A EVALUAR: Participación de los alumnos.
1 SESIÓN.

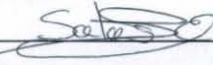
ASPECTO A EVALUAR	SÍ / NO	OBSERVACIONES
Los alumnos participaron con regularidad durante la clase.	sí	con constantes observaciones.
Los alumnos expresaron su opinión sobre las imágenes.	sí	los explicaron en algunos aspectos.
Los alumnos expresaron su opinión sobre las dinámicas de clase.	sí	con algunas observaciones positivas.
Los alumnos expresaron su opinión sobre el tema de clase.	sí	siempre en sentido positivo.
Los alumnos expresaron ejemplos para reafirmar la comprensión del tema.	sí	recordando algunas situaciones similares.
Los alumnos expresaron algún efecto emocional provocado por el material presentado a ellos (imágenes, texto, audiovisuales).	sí	expresiones muy emotivas de sorpresa y admiración.
Los alumnos expresaron su interés por el tema.	sí	con una participación constante.
Los alumnos mostraron atención y respeto a las participaciones de sus compañeros.	sí	los complementaban con más información.

Durante la clase, los alumnos dialogaron con el profesor practicante sobre el tema tratado.	sí	con preguntas para que el profesor se extendiera en el tema.
Durante la clase, los alumnos dialogaron entre ellos sobre el tema tratado.	sí	para aclararse algunas ideas del tema.
Se presentaron problemas de disciplina durante la clase.	No	El profesor controló bien al grupo.
Desde el inicio se acordaron reglas de comportamiento y trabajo durante la clase.	sí	se respetaron durante la clase.

OBSERVACIONES GENERALES

~~El profesor tuvo un buen control del grupo y sus explicaciones fueron muy claras con respecto al tema expuesto.~~

EVALUACIÓN A CARGO DE

Reginaldo Sales Morales 

(NOMBRE Y FIRMA)

SEGUNDA SESIÓN

El objetivo general de la segunda sesión se enuncia de la siguiente manera: *Los alumnos analizarán una secuencia de imágenes, mediante algunos conceptos propios de la semiótica, fundamentados en el estructuralismo.*

Sobre los objetivos específicos, *los alumnos explicarán en plenaria, y mediante ejemplos de la vida cotidiana, sus opiniones respecto a cada una de las imágenes presentadas, dentro del marco conceptual del estructuralismo.*

Una vez que el grupo demostró comprensión del corpus teórico durante la primera sesión, según con sus participaciones, en la segunda sesión se ejecutó mayor interpretación visual y artística, todo relacionado con el tema en cuestión. Los ejercicios realizados en plenaria durante la segunda sesión tuvieron por finalidad lo siguiente:

1. Mediante ejercicios de interpretación, incorporar en el discurso los conceptos vistos hasta el momento.
2. Que el grupo se interesara por el tema a partir de la experiencia estética.
3. Mostrar al grupo los elementos necesarios para realizar el trabajo final, mismo que presentaron durante la tercera sesión.

La dinámica de clase consistió en analizar fotografías; para ello se les especificó qué buscar en cada fotografía. En plenaria, el grupo debía justificar la solución a cada imagen presentada.

El tema se abordó con las categorías desarrolladas por Roland Barthes, pues: 1) es un autor que desarrolló el estructuralismo, 2) su trabajo permite abordar el tema mediante imágenes, lo cual se aproxima más a la estrategia didáctica aquí propuesta, 3) Barthes estudia el discurso filosófico desde la dimensión estética, hecho que incluyó e interesó a los alumnos del área de artes.

Los conceptos vistos en clase fueron la “Connotación” y el “Punctum”. Dichos conceptos los expone Barthes en *la cámara lúcida*. El concepto de la connotación se vio en la primera sesión cuando se trabajaron las imágenes publicitarias. Se recordó en plenaria que la connotación es un mensaje implícito en la composición de una estructura de signos, tanto en un código visual, como en un código lingüístico.

Barthes explica que el *punctum* se encuentra en las fotografías, y es aquel detalle que punza cuando lo vemos (Barthes, 2004). El *punctum* no es un objeto, sino que es la sensación experimentada por el espectador cuando se encuentra frente a una discordancia en la imagen fotográfica. Es decir, cuando al mirar la fotografía se encuentra un elemento que rasga la composición de la imagen.

La fotografía es una estructura de sentido y significado, conformada por distintos elementos propios del código visual, el conjunto de elementos construyen y dan unidad a la obra, sin embargo, en ocasiones sucede que dentro de la imagen se encuentra algún elemento que resulta difícil incorporar a la unidad de sentido que da la pieza. Lo anterior implica que la estructura de significados resalta una incoherencia, o se re-estructura el sentido percibido a primera vista, y de ello nos damos cuenta precisamente porque el soporte epistemológico del lenguaje es la coherencia y la auto-referencia, tema ya explicado a la clase en la primera sesión. Así, el modo en cómo se trabajó el tema del estructuralismo, durante la segunda sesión, fue buscando las estructuras lingüísticas ejemplificadas en la *connotación*, y el *punctum* en algunas fotografías. A continuación se muestran las imágenes vistas en clase.

Las imágenes 12, 13 y 14 se presentaron al grupo para que, en plenaria, encontraran juntos la connotación. Los estudiantes comprendieron las imágenes a manera de metáforas visuales, para algunos, significó “la libertad a través del arte” (imagen 12); para otros, “la libertad interna” o “la imaginación” (imagen 13); y para todo el grupo, “una imagen erótica sobre el sexo femenino” (imagen 14). Mediante este ejercicio quedó claro al grupo el concepto de la connotación, es decir, el mensaje oculto en las imágenes vistas de manera inmediata.

Las respuestas de los alumnos mostraron claramente su esfuerzo para interpretar mediante analogías el significado de las imágenes, pues a diferencia de las imágenes publicitarias, la secuencia de las imágenes 12, 13, 14, corresponden al ámbito artístico, sin embargo, mostraron facilidad para comprender el tema a partir de ejemplos visuales.



Imagen 12



Imagen 13



Imagen 14

Sobre el concepto del punctum se presentaron las imágenes 15, 16 y 17. La imagen 15 y 16 Barthes las presenta para ejemplificar el punctum (Barthes, 2004). Se les explicó el punctum de la imagen 15: la escena corresponde a un golpe de estado en un país sudamericano durante los años 70's; soldados se dan cuenta que son fotografiados, pero el punto no son ellos, sino el gesto, no planeado por el fotógrafo, de la monja volteando a la cámara, de modo que dicho gesto trastoca la fotografía, y pasa a ser el punto central de la misma. Se aprecia una conexión trans-temporal entre la monja y el espectador. La mirada del espectador choca con la mirada de la monja (Barthes, 2004).

Al tiempo que se explicaban los conceptos y se mostraban las imágenes, la actitud de los estudiantes denotaba interés y expectación por comprender correctamente aquello que se les enseñaba visualmente. Todos hablaban de las imágenes y opinaban sobre estas. Se despertó en ellos la inquietud y se mostró un modo más complejo de ver las cosas.



Imagen 15

En la imagen 16 el punctum es la mano del niño postrada en la pierna del hombre sentado. Durante el ejercicio, hubo respuestas de todo tipo, “el punctum es la tortuga” (pues la piedra tenía forma de tortuga), “el punctum es el pie sobre la cabeza de la tortuga”, “el punctum es que el chico está cruzado de brazos”, o “que el niño está recargado en el de barba”, etc.



Imagen 16

Se reafirmó que los signos y los significados permiten encontrar unidad, o discordancia en una estructura, sea visual, o lingüística.

La imagen 17 es una escena de la revolución mexicana. Todo el grupo identificó correctamente el punctum, “la mujer asomándose”, pues “no fue planeado y es lo que más resalta”, dijeron en plenaria, una vez que acordaron esa respuesta.



Imagen 17

Se explicó que jugar con los signos y los significados, permite mostrar de manera diferente un mismo mensaje, en otras palabras, se les mostró un principio del razonamiento por analogía, esto es, trasponer el aspecto material a la estructura formal, para comprender la relación conceptual.

Esto último se explicó de manera gráfica en la imagen 18, en esta se aprecian dos representaciones con un mismo mensaje: el devenir del tiempo, la realidad pensada como tiempo, el ser y el tiempo. Por un lado, se muestra un reloj circular y continuo, por otro lado, se mira un reloj de arena con alas que hacen del mundo un transcurrir del tiempo. Fue necesario dirigir su interpretación sobre el concepto del tiempo reflejado en la diapositiva 18, de otro modo, no hubieran dado con la respuesta correcta, ya que el tema de la temporalidad es muy complejo filosóficamente hablando.



Imagen 18

Así finalizó la segunda sesión, la evaluación de ésta se realizó con los mismos instrumentos que evaluaron la primera sesión. A continuación se incluyen las listas de cotejo de la segunda sesión.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DURANTE LA SEGUNDA SESIÓN

LISTA DE COTEJO

MATERIA: Historia de las Doctrinas Filosóficas
 GRUPO: 616
 SEMESTRE: Sexto año
 ESCUELA: Prepa No. 7 "Ezequiel A. Chávez"
 TURNO: Nocturno
 NÚMERO DE ALUMNOS: 61
 PROFESOR TITULAR: Ramón Salas Morales
 PROFESOR PRACTICANTE: Héctor Adrián Granados de la Hoz
 DURACIÓN DE LA SESIÓN: 1 hora
 TEMA DE CLASE: Crítica al estructuralismo
 A EVALUAR: Desempeño docente en clase del profesor
2 SESIÓN.

ASPECTO A EVALUAR	SÍ / NO	OBSERVACIONES
El profesor explico al grupo cuáles eran los objetivos de la sesión.	sí	los escribió en el pizarrón
El profesor explicó con claridad la manera de trabajar la sesión.	sí	la proyectó en la pantalla.
El profesor explicó la manera de evaluar el trabajo de clase.	sí	para cada uno de los puntos que desarrollo
El profesor introdujo el tema de manera clara.	sí	con el empleo de imágenes
El profesor indicó la importancia o relevancia del tema.	sí	lo contrastó con otras posturas estructuralistas
El profesor recuperó lo visto la clase anterior, de manera que los alumnos encontraron coherencia.	sí	con un resumen de los temas vistos en la clase anterior.

El profesor relacionó el tema con situaciones cercanas y conocidas a los alumnos.	SÍ	son momentos de diferentes hechos históricos
El profesor dio ejemplos claros y comprensibles a los alumnos.	SÍ	los comprendieron con facilidad y rapidez.
El profesor recapituló al final de la clase los conceptos y las conclusiones de la sesión.	SÍ	preguntándole a los alumnos para hacer la recapitulación
El profesor utilizó un lenguaje comprensible para los alumnos.	SÍ	yo explico los conceptos de diferentes formas
El profesor explicó los tecnicismos y conceptos propios del tema y de la disciplina filosófica.	SÍ	los abordo de diferentes formas para darles claridad.
El profesor explicó claramente las instrucciones para que los alumnos presentaran la tarea.	SÍ	en varias ocasiones para evitar dudas sobre ella.
El profesor fomentó la participación en clase.	SÍ	en varias ocasiones durante la clase
El profesor fomentó el diálogo en clase.	SÍ	alumno - maestro y alumno - alumno.
El profesor consideró todas las preguntas hechas por los alumnos.	SÍ	les dio respuesta de forma amable y clara.
El profesor trató con respeto a los alumnos.	SÍ	cortesía en todo momento de la clase
El profesor mostró disposición y carácter positivo.	SÍ	siempre dispuesto a hacer lo necesario para la comprensión del tema.
En caso de haberse presentado problemas de disciplina durante la clase, el profesor aplicó medidas correctivas de manera adecuada.	Si	siempre tuvo control del grupo.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO Y PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO DURANTE LA SEGUNDA SESIÓN

LISTA DE COTEJO

MATERIA: Historia de las Doctrinas Filosóficas.

GRUPO: 616

SEMESTRE: sexto año

ESCUELA: Paseo No. 7 "Ezequiel A. Chávez"

TURNO: Nocturno

NÚMERO DE ALUMNOS: 64

PROFESOR TITULAR: Reginaldo Saúl Morales

PROFESOR PRACTICANTE: Méctor Adrián González De la Cruz

DURACIÓN DE LA SESIÓN: 1 hora.

TEMA DE CLASE: Crítica al estructuralismo

A EVALUAR: Participación de los alumnos.

2 SESIÓN.


ASPECTO A EVALUAR	SÍ / NO	OBSERVACIONES
Los alumnos participaron con regularidad durante la clase.	Sí	Con preguntas continuas para aclarar sus dudas.
Los alumnos expresaron su opinión sobre las imágenes.	Sí	explicando algunas de ellas
Los alumnos expresaron su opinión sobre las dinámicas de clase.	Sí	sobre la constante actividad de la clase.
Los alumnos expresaron su opinión sobre el tema de clase.	Sí	las explicaciones les parecían claras.
Los alumnos expresaron ejemplos para reafirmar la comprensión del tema.	Sí	buscaban algunas imágenes en su celular.
Los alumnos expresaron algún efecto emocional provocado por el material presentado a ellos (imágenes, texto, audiovisuales).	Sí	algunos se consternaron por el tema de las imágenes
Los alumnos expresaron su interés por el tema.	Sí	ofreciendo algunas dudas para el maestro
Los alumnos mostraron atención y respeto a las participaciones de sus compañeros.	Sí	algunas participaciones eran complementadas por otros alumnos.

Durante la clase, los alumnos dialogaron con el profesor practicante sobre el tema tratado.	Sí	con intercambio de opiniones.
Durante la clase, los alumnos dialogaron entre ellos sobre el tema tratado.	Sí	para precisar algunos puntos del tema.
Se presentaron problemas de disciplina durante la clase.	No	siempre es todo el grupo en orden.
Desde el inicio se acordaron reglas de comportamiento y trabajo durante la clase.	Sí	fueron respetadas en toda la clase.

OBSERVACIONES GENERALES

El profesor desarrollo el tema con emotividad para atraer la atención de los alumnos y facilitar la comprensión del tema expuesto.

EVALUACIÓN A CARGO DE

Reginaldo Sabes Morales 

(NOMBRE Y FIRMA)

TERCERA SESIÓN

Objetivos generales de la tercera sesión: *Los alumnos crearán, por equipos, una secuencia de imágenes bajo el marco conceptual del estructuralismo.*

Objetivos específicos: 1) *Durante la clase, los alumnos verán un fragmento de la serie televisiva Los Simpson.* 2) *En plenaria se analizará la serie televisiva mediante el ensayo sobre Los Simpson.* 3) *En plenaria, los alumnos explicarán, a manera de conclusión, su secuencia de imágenes creada por equipos, utilizando los conceptos fundamentales del estructuralismo.*

Esta sesión fue la última, las actividades centraron la práctica en el alumno. La clase se dividió en dos partes, en la primera parte se mostró un video y se comentó un texto, en la segunda parte el grupo expuso por equipos su trabajo. A continuación se explicará a detalle cada una de las actividades, mencionadas.

En youtube es posible encontrar cientos de videos sobre algún tema, y la serie televisiva de los Simpson no es la excepción. Cualquier video de los Simpson puede servir para analizar dicha serie desde el ensayo titulado “Y el resto se escribe sólo: Roland Barthes ve los Simpson” (Arnold, 2012). El ensayo forma parte de una compilación de textos escritos por algunos filósofos norteamericanos contemporáneos.

La siguiente explicación acerca de la serie televisiva de los Simpson, fue recreada, y explicada a los alumnos. En plenaria, mediante preguntas y respuestas, y mediante ejemplos de algunos capítulos, enunciados por el profesor y los alumnos, estos comprendieron el análisis utilizando los conceptos del estructuralismo. A continuación, el discurso manejado en la clase:

¿Los Simpson son el pretexto para hablar de filosofía, o es la filosofía el pretexto para hablar de los Simpson?; ambos casos son acertados, en el ensayo citado Arnold analiza la serie televisiva con algunas categorías que el filósofo Roland Barthes desarrolla. Y el resto se escribe sólo, pues la estructura de signos da sentido y unidad a la historia, no necesita verse el final para saber cómo termina. Predecir la trama, entender la ironía y los chistes locales, es posible por la unidad de sentido que guarda la serie.

Analizando uno de los capítulos celebres de la serie, donde Bart Simpson dice que el resto se escribe sólo, Arnold explica lo que en el estructuralismo se denomina “sincronía estructural”. Destaca el hecho que la serie es producida en Norteamérica, pero, a nivel mundial la ironía y el humor que contiene la familia Simpson es disfrutada y comprendida por muchos; esto es posible por la sincronía estructural, es decir, a pesar que el signo lingüístico posee el valor infinito que le dan las diferencias infinitas en sus relaciones con los demás signos, las relaciones lógicas y psicológicas enlazan términos coexistentes tal y como son percibidas por una conciencia colectiva, hasta formar un sistema o estructura de sentidos.

Aún con traducciones locales, en conjunto con el código visual, los Simpson dirigen a los espectadores de todo el orbe.

Matt Groening, creador de los Simpson, usa caricaturas para comunicar lo que difícilmente lograría comunicar una serie con personajes reales. El éxito de los Simpson consiste en que su humor se maneja en un nivel connotativo, son irónicos. Modifican el significado de los signos convencionales, por ejemplo, la figura del abuelo Abel Simpson muestra con exageración los rasgos pueriles propios de un niño. Lisa, la niña de la familia muestra mayor razón y calidad moral que los adultos, el científico del pueblo tiene las ocurrencias más disparatadas, etc. Al igual que la publicidad, las series televisivas re-configuran los signos y sus significados. Se leyó una cita:

Hasta cierto punto, las narrativas televisivas de animación funcionan como signos indéxicos o icónicos, a pesar de estar extensamente mediadas y convencionalizadas. Sin embargo, un sistema de signos como una serie animada no puede funcionar si no posee al menos una cierta inclinación hacia la verosimilitud. De modo que la gran potencia de *Los Simpson* deriva precisamente del conflicto entre el reconocimiento, por parte del público, de la enorme mediación y carencia de realismo propia de los significantes y la comprensión de que, a pesar de las cualidades, se asemejan a una realidad que reconocemos. Así pues, la potencia satírica de la serie y, de hecho, su propia coherencia depende de este parecido a veces muy tenue. (Arnold, 2012: 352).

Lo escrito líneas atrás sobre los Simpson se explicó a los alumnos, se les pidió comentaran lo que entendieron del texto y enunciaron ejemplos de algunos

capítulos o momentos de la serie, muy conocidos por todos, que ilustraron lo dicho en el ensayo. Para motivar su participación y la comprensión del tema, se les mostró un video con cortinillas de la serie²⁰, durante cinco minutos.

Los últimos treinta minutos de la clase se dedicaron a la segunda parte de la sesión. Consistió en la exposición de los trabajos que elaboraron los jóvenes, por equipos. A continuación se explican todos los puntos de esta dinámica.

De la segunda a la tercera sesión pasaron cinco días, los suficientes para que realizaran la tarea que por equipos se encomendó al grupo. La tarea consistió en que por equipos de dos a cuatro personas presentaran imágenes creadas por ellos mismos, en las que pudiera apreciarse el *punctum* y la connotación, conceptos vistos durante la segunda sesión. Además debían inventar un “meme filosófico”²¹. Se explicó que un meme es una estructura que, utilizada de modo provechoso, puede recrear distintos sistemas de signos, además de que en el meme puede apreciarse la relación que existe entre un código visual y un código lingüístico.

Al igual que la publicidad, el meme es una construcción narrativa que trastoca los signos y sus significados. Y por meme filosófico se definió aquel meme con contenidos propios de la filosofía, es decir, que mediante la ironía, la analogía, el doble sentido, la paradoja, los principios lógicos, los tropos literarios, la polisemia, etc., se mostrara algún concepto o tema filosófico. El meme debía ser de su autoría. Respecto a las imágenes con *punctum*, y las imágenes connotativas, a los equipos se les dio la opción de buscarlas en la red, o ellos podían crear su propia fotografía.

Justificarían su trabajo frente al grupo, y explicarían el *punctum*, la connotación y el sentido de su meme filosófico. Se pidió llevaran el trabajo por escrito, lo enviaran por correo, y lo llevaran en un dispositivo USB para proyectarlo en clase.

²⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=s-y-2fr-9ao>

²¹ El término “Meme” es un neologismo acuñado por Richard Dawkins en su libro *El gen egoísta*. Meme se deriva de la etimología griega “mímesis” (imitación). Dawkins considera que cualquier representación es la imitación de una estructura cultural.

Se les explicó de manera oral y por escrito las características del trabajo: se mostró la imagen 19 con los requerimientos de la tarea, y se les mostró por escrito (imagen 20) algunas preguntas guía para elegir o crear sus propias imágenes.

PARA ENTREGAR EL 9 DE ABRIL...

- ❖ HACER **IMAGENES** y/ó **FOTOGRAFÍAS** (TRES EN TOTAL) 🌟
- ❖ EXPLICAR EL SIGNIFICADO Y LA ESTRUCTURA DE LA IMAGEN POR **ESCRITO**.
- ❖ INCLUIR UNA REFLEXIÓN SOBRE EL TEMA (PUEDES USAR EL TEXTO DE LOS SIMPSON).
- ❖ DAR POR ESCRITO UNA OPINIÓN SOBRE LA CLASE Y EL PROFESOR.

**1 PUNCTUM
1 CONNOTACIÓN
1 MEME**

ESPECIFICACIONES

- ▶ EN EQUIPOS DE **2 A 4** PERSONAS.
- ▶ IMPRIMIR IMAGEN Y LLEVARLA EN **USB**.
- ▶ LA TAREA DEBE ENTREGARSE IMPRESA, TANTO LA IMAGEN COMO EL ESCRITO.
- ▶ ADEMÁS DE ENTREGARLO IMPRESO, TAMBIÉN ENVIAR TRABAJO AL CORREO: hectorgranadosdelaluz@gmail.com
- ▶ LA TAREA DEBE LLEVAR LOS NOMBRES DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO, ASÍ COMO SU CORREO ELECTRÓNICO.

Imagen 19

EJEMPLO PARA EL ANÁLISIS

- ▶ ¿POR QUÉ TOMASTE LA FOTOGRAFÍA?
- ▶ ¿QUÉ TE LLAMÓ LA ATENCIÓN?
- ▶ ¿QUÉ DESEAS MOSTRAR Y QUE LOS OTROS VEAN?
- ▶ ¿QUÉ ES LO QUE NO SE VE A SIMPLE VISTA?
- ▶ ¿CUÁL ES EL MENSAJE O LA INTENCIÓN DE DICHA IMAGEN?
- ▶ ¿QUÉ CONCEPTOS Y SIGNIFICADOS ENCUENTRAS?
- ▶ ¿HAY ALGÚN JUEGO DE SIGNIFICADOS? ¿CUÁL?
- ▶ DESCRIBE LOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS Y SIGNIFICADOS DE LA IMAGEN.
- ▶ PLATICANOS LA IMAGEN
- ▶ ¿QUÉ VES: PUNCTUM, CONNOTACIÓN, ANALOGÍAS?

Imagen 20

Los resultados fueron satisfactorios, algunos equipos crearon sus propias fotografías para mostrar el punctum o la connotación, otros equipos encontraron los elementos solicitados en fotografías que ya tenían, otros más las extrajeron de la red. En la creación del meme utilizaron la sátira política, la filosofía presocrática, y hasta el albur.

Para finalizar el reposte de la tercera sesión, se presentan las listas de cotejo correspondientes.

En el siguiente apartado (4.2) se muestran algunos de los trabajos que presentaron los alumnos; así como la interpretación y el soporte teórico de las actividades realizadas en clase.



Práctica docente en Preparatoria 7 (Abril, 2014).

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DURANTE LA TERCERA SESIÓN

LISTA DE COTEJO

MATERIA: Historia de las Doctrinas Filosóficas
 GRUPO: 616
 SEMESTRE: sexto año
 ESCUELA: Prepa No. 7 "Ezequiel A. Chávez"
 TURNO: Matutino
 NÚMERO DE ALUMNOS: 61
 PROFESOR TITULAR: Raymundo Salas Morales
 PROFESOR PRACTICANTE: Héctor Adrián Granados de la Cruz
 DURACIÓN DE LA SESIÓN: 1 hora
 TEMA DE CLASE: Exposición de l trabajo sobre estructuralismo
 A EVALUAR: Desempeño docente en la clase.
3 SESIÓN.

ASPECTO A EVALUAR	SÍ / NO	OBSERVACIONES
El profesor explico al grupo cuáles eran los objetivos de la sesión.	sí	exposición de su trabajo por equipo
El profesor explicó con claridad la manera de trabajar la sesión.	sí	los integrantes del equipo hicieron su exposición
El profesor explicó la manera de evaluar el trabajo de clase.	sí	localizando en imágenes los elementos del estructuralismo
El profesor introdujo el tema de manera clara.	sí	localizando los temas del estructuralismo
El profesor indicó la importancia o relevancia del tema.	sí	con analogías entre las imágenes.
El profesor recuperó lo visto la clase anterior, de manera que los alumnos encontraron coherencia.	sí	localizando los conceptos del estructuralismo en imágenes para este objetivo.

El profesor relacionó el tema con situaciones cercanas y conocidas a los alumnos.	SÍ	con imágenes localizadas por los alumnos con los conceptos del estructuralismo.
El profesor dio ejemplos claros y comprensibles a los alumnos.	SÍ	empleo algunos casos de los simpson para alcanzar el objetivo.
El profesor recapituló al final de la clase los conceptos y las conclusiones de la sesión.	SÍ	por medio de una imagen que contenía todos los elementos del estructuralismo.
El profesor utilizó un lenguaje comprensible para los alumnos.	SÍ	explicándolos en diferentes niveles de lenguaje.
El profesor explicó los tecnicismos y conceptos propios del tema y de la disciplina filosófica.	SÍ	los tradujo al lenguaje cotidiano del alumno.
El profesor explicó claramente las instrucciones para que los alumnos presentaran la tarea.	SÍ	indicando cada elemento de la tarea con precisión.
El profesor fomentó la participación en clase.	SÍ	impulsando a los alumnos por medio de cuestionamientos.
El profesor fomentó el diálogo en clase.	SÍ	profesor - alumno alumno - alumno
El profesor consideró todas las preguntas hechas por los alumnos.	SÍ	ofreciendo una respuesta clara.
El profesor trató con respeto a los alumnos.	SÍ	con amabilidad y cortesía
El profesor mostró disposición y carácter positivo.	SÍ	facilitó el acercamiento entre maestro y alumno.
En caso de haberse presentado problemas de disciplina durante la clase, el profesor aplicó medidas correctivas de manera adecuada.	SÍ	siempre tuvo control del grupo.

El profesor utilizó un adecuado tono de voz y lenguaje corporal.	Sí	siempre audible para todos los alumnos,
--	----	---

OBSERVACIONES GENERALES

El profesor mostró los trabajos de los diferentes equipos, y señaló los aciertos y errores en los trabajos presentados en la clase.
El profesor me entregó calificaciones de los trabajos realizados por los alumnos.

EVALUACIÓN A CARGO DE

Raymundo Salas Morales Salas
(NOMBRE Y FIRMA)

EVALUACIÓN DEL TABAJO Y PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO DURANTE LA TERCERA SESIÓN

LISTA DE COTEJO

MATERIA: Historia de las Doctrinas Filosóficas
 GRUPO: 616
 SEMESTRE: sexto año
 ESCUELA: Prepa No. 7 "Ezequiel A. Chávez"
 TURNO: Nocturno.
 NÚMERO DE ALUMNOS: 61
 PROFESOR TITULAR: Raymundo Salas Morales
 PROFESOR PRACTICANTE: Héctor Adrián Granados de la Hoz
 DURACIÓN DE LA SESIÓN: 1 hora
 TEMA DE CLASE: Exposición de trabajos sobre estructuralismo.
 A EVALUAR: Participación de los alumnos.
3 SESIÓN.

ASPECTO A EVALUAR	SÍ / NO	OBSERVACIONES
Los alumnos participaron con regularidad durante la clase.	sí	en la mayor parte del tiempo de clase.
Los alumnos expresaron su opinión sobre las imágenes.	sí	con argumentos claros.
Los alumnos expresaron su opinión sobre las dinámicas de clase.	sí	La estructura de la clase les permitió participar.
Los alumnos expresaron su opinión sobre el tema de clase.	sí	aportando algunas opiniones sobre el tema.
Los alumnos expresaron ejemplos para reafirmar la comprensión del tema.	sí	llevaron diferentes imágenes para localizar los conceptos exactos.
Los alumnos expresaron algún efecto emocional provocado por el material presentado a ellos (imágenes, texto, audiovisuales).	sí	Un estado de ánimo alegre y reflexivo al observar las imágenes.
Los alumnos expresaron su interés por el tema.	sí	con preguntas acerca del tema.
Los alumnos mostraron atención y respeto a las participaciones de sus compañeros.	sí	sus comentarios se complementaban unos a otros.

Durante la clase, los alumnos dialogaron con el profesor practicante sobre el tema tratado.	Sí	Intercambiaron puntos de vista sobre las imágenes.
Durante la clase, los alumnos dialogaron entre ellos sobre el tema tratado.	Sí	comentarios sobre las imágenes que llevaron por la clase.
Se presentaron problemas de disciplina durante la clase.	No	el maestro controló el grupo.
Desde el inicio se acordaron reglas de comportamiento y trabajo durante la clase.	Si	Se respetaron en la sesión en todo momento.

OBSERVACIONES GENERALES

El profesor transmitió los conocimientos a los alumnos del tema correspondiente, alcanzando su objetivo que se propuso acerca del tema.

EVALUACIÓN A CARGO DE

Raymundo Salas Morales *Salas*

(NOMBRE Y FIRMA)

4.2 Análisis e interpretación de los trabajos realizados por los alumnos

La ES maneja los principios educativos del constructivismo y de la teoría del aprendizaje significativo, ya mencionado en capítulos anteriores; para esta investigación se incluyeron algunos principios teóricos de la semiótica. La cognición situada contempla los ambientes de aprendizaje que los actores construyen mediante palabras y formas no-verbales, por ejemplo visuales, pero utilizando: códigos de acción que se comprenden por sus características semióticas, es decir, por los niveles semánticos, sintácticos y pragmáticos de comunicación.

La formación educativa debe contemplar las diversas redes comunicativas en las que los jóvenes ejecutan diversas prácticas e instrumentos culturales, por ejemplo, el uso de las imágenes, así como también otros contextos en que los estudiantes interactúan: familia, amigos, organizaciones sociales, medios de comunicación, etc.

Para la práctica docente, resultó provechoso enseñar conceptos filosóficos mediante un enfoque instrumental del lenguaje, pues en la medida que se reforzaron las estructuras semióticas, también fue más accesible a los alumnos la comprensión del tema en turno. Sí hubo correspondencia entre la propuesta de la H-A con la propuesta pedagógica de la ES, a través de la mediación contextual de los contenidos. Al respecto, señala Cesar Coll, que el profesor debe ser experto en la mediación ejercida entre los alumnos y los saberes culturales, esto es, en su capacidad para proponer, planificar y gestionar situaciones que promuevan el aprendizaje (Coll, 2008: 360)

Con la idea de mediar entre los saberes con los alumnos, se eligieron los contenidos temáticos que empataran con el razonamiento por analogía, tal fue el caso de utilizar imágenes accesibles a su comprensión. Por tal razón, el proceso de enseñanza aprendizaje, la colaboración de los objetivos en cada sesión y el uso de recursos didácticos se clasificaron de la siguiente manera:

1. Metodología o estilos de enseñanza: La práctica demostró la inclusión de la alta capacidad cognitiva que las imágenes brindan a jóvenes fuertemente influidos por la cultura visual.
2. Actividad conjunta, discursiva, y no discursiva, del profesor y los alumnos: Se fomentó la participación de los alumnos, hecho que reforzó sus aprendizajes conceptuales, su habilidad lingüística y su actitud durante la clase.
3. Actividades y tareas escolares de enseñanza y aprendizaje: La lectura del ensayo, las fotografías y el meme creados por los alumnos, fueron las actividades que mostraron la síntesis conceptual elaboradas por el grupo, y encontraron una aplicación real de los mismos.
4. Características y comportamientos del profesor: Las listas de cotejo delimitaron las actividades, la práctica y el uso del discurso frente al grupo.

Por otro lado, las actividades, las participaciones de los alumnos y la exposición de sus trabajos frente a grupo, permitieron valorar positivamente el nivel de comprensión de los alumnos, al tiempo que fue claro el *qué*, el *cómo* y *en qué condiciones* aprendieron los alumnos, por ejemplo, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación, ejercitando sus habilidades comunicativas.

Al término de las tres sesiones los alumnos presentaron sus trabajos, a continuación se muestran algunos de estos.

En la siguiente página se muestran los trabajos realizados por los alumnos en que muestran y explican sus imágenes utilizando los conceptos de Roland Barthes vistos en clase.

Así mismo, se presentan las rúbricas para catalogar el nivel de aprendizaje. La rúbrica considera los tres trabajos solicitados, es decir, el meme, la imagen mostrando connotación, denotación y el *punctum*, sin embargo, sólo se eligieron algunos de estos trabajos para repostarlos en la práctica.

TRABAJO DEL EQUIPO 1

**GUEVARA GARCÍA KATIA DENISSE
VÁZQUEZ CHÁVEZ ENA VIRIDIANA**

**katiaguega@gmail.com
nomada_perdido_viri@hotmail.com**



Fotografía tomada hace 3 semanas aproximadamente en las instalaciones de nuestra preparatoria. Aquí, el punctum es el chico de verde el cual se pica la nariz. Esta foto la tomamos para salir atrás de una polilla gigante que volaba en el patio de nuestra escuela. Un compañero logró tomarla y nos sorprendió con sus hermosas alas. Después de ver la foto, descubrimos el punctum, el chico que justo en ese momento se iba picando la nariz. La estructura de la imagen se puede traducir a un grupo de amigos, una con miedo al ver la polilla gigante y algunos simplemente posaron para la fotografía. Al tomar esta fotografía destacando a nuestro grupo de amigos, se deja de lado el insecto pasando a predominar la amistad y la vanidad al incluso algunos posar para la fotografía. Al fondo, un chico de gris, fue el único que pareció sorprendido al ver el insecto. Para nosotras, al final de la reflexión concluimos que siempre vamos a estarse orientados y movidos por el individualismo y de nuestra imagen ante la sociedad. Se pasarán a perder los valores tal como el de la amistad ante situaciones tan simples como el de tomar una fotografía.

RÚBRICA PARA EVALUAR EL TRABAJO PRESENTADO POR EL EQUIPO 1

COMPRENSIÓN	CARACTERÍSTICAS	JUSTIFICACIÓN	PARÁFRASIS	ANÁLISIS	SÍNTESIS	COMPRENSIÓN
TEMA						
PUNCTUM	SÍ	SÍ				
CONNOTACIÓN						
MEME						

La rúbrica presenta la división de los temas contenidos en el trabajo, es decir, punctum, connotación, y meme.

La evaluación consiste en valorar el nivel de tratamiento que los alumnos realizaron sobre los temas presentados.

A continuación se definen las dimensiones consideradas a manera de escala valorativa sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, en cada tema, mismo que se refleja en su trabajo.

1. **Características.** El alumno cubrió las especificaciones técnicas en la entrega del trabajo.
2. **Justificación.** El alumno explica por qué utilizó determinadas imágenes.
3. **Paráfrasis.** Utiliza de forma correcta los conceptos filosóficos vistos en clase para explicar sus imágenes.
4. **Análisis.** Es capaz de definir cada uno de los conceptos filosóficos utilizados en su trabajo.
5. **Síntesis.** Enuncia el planteamiento central del tema.
6. **Comprensión.** El alumno menciona algunas implicaciones o aplicaciones del tema, en la vida cotidiana.

TRABAJO DEL EQUIPO 2

Nolazco Pineda Mario Alberto Correo electrónico: nolazcomario7@gmail.com

Mejía Cuellar Diana Karina Correo electrónico: dianayao13@hotmail.com

Reflexión del tema.

El estructuralismo nos fue un tema, más que interesante, relevante dentro de la materia de filosofía. El estructuralismo va más allá de algo subjetivo, ya que propone que cada objeto tiene un significado fuera de él en sí, es decir, no inherente y relacionado con otros conjuntos de estructuras. Dentro de la estructura encontramos lo que es significado y significante, que si bien son diferentes cosas, están relacionadas entre sí.

Reflexión de la clase.

Debido a nuestro gran interés por la fotografía, la propuesta de un análisis de imágenes mediante el estructuralismo lingüístico, nos llamó mucho la atención y al mismo tiempo nos recuerda lo compleja e interesante que puede ser una imagen, un texto y el lenguaje en general.



Imágenes relacionadas

Esta fotografía fue tomada por Diana el año pasado mientras cursaba la opción técnica de fotografía. Realmente no se busca mostrar nada, simplemente es un intento de fotografía de moda en exterior.

Esta foto sirve de ejemplo de un *punctum* ya que cuando fue tomada no se tuvo la intención de que quién tomara la foto saliera reflejada en los lentes.

Esta fotografía fue tomada por Diana en el Cubículo Estudiantil, sobre la mesa de ajedrez. De manera inmediata simplemente lo que se explicó anteriormente, pero dentro de los compañeros del cubo las botas son un símbolo de resistencia, de nuestro trabajo, de la camaradería que hay; las asociamos con el “che” Guevara, con el subcomandante Marcos y con el EZLN en general, incluso con una cultura punk o anarquista. Es por ello que sirve de ejemplo de una imagen connotativa.



En este meme Heráclito golpea a Tales, porque para él el arché de todas las cosas es el fuego pero Tales dice que es el agua. Por otro lado es irónico que Heráclito haya muerto de Hidropésia (acumulación o retención de líquidos en los músculos).

RÚBRICA PARA EVALUAR EL TRABAJO PRESENTADO POR EL EQUIPO 2

COMPRENSIÓN	CARACTERÍSTICAS	JUSTIFICACIÓN	PARÁFRASIS	ANÁLISIS	SÍNTESIS	COMPRENSIÓN
T E M A						
P U N C T U M	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
CONNOTACIÓN	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
M E M E	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

La rúbrica presenta la división de los temas contenidos en el trabajo, es decir, punctum, connotación, y meme.

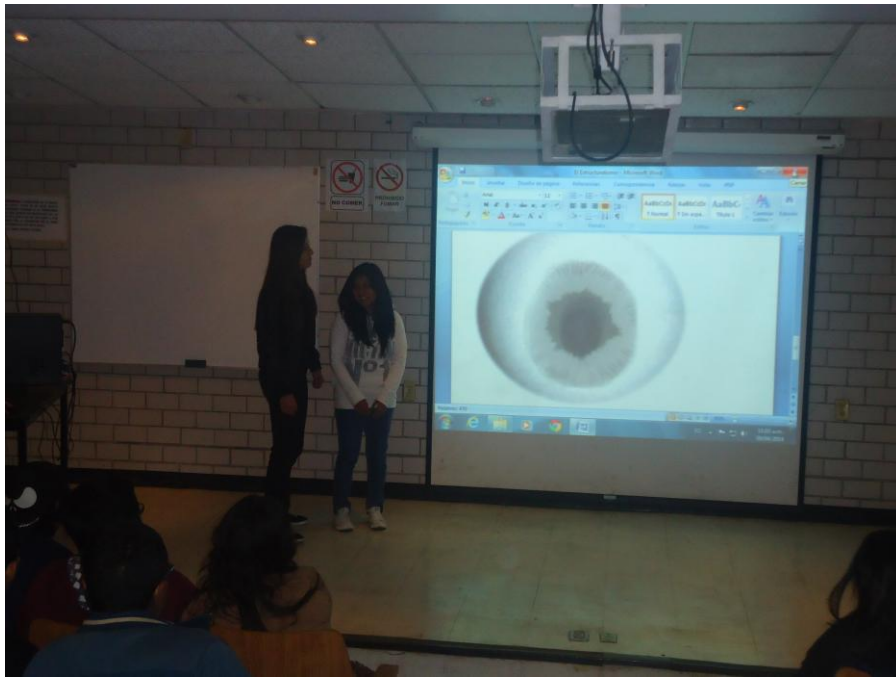
La evaluación consiste en valorar el nivel de tratamiento que los alumnos realizaron sobre los temas presentados.

A continuación se definen las dimensiones consideradas a manera de escala valorativa sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, en cada tema, mismo que se refleja en su trabajo.

1. **Características.** El alumno cubrió las especificaciones técnicas en la entrega del trabajo.
2. **Justificación.** El alumno explica por qué utilizó determinadas imágenes.
3. **Paráfrasis.** Utiliza de forma correcta los conceptos filosóficos vistos en clase para explicar sus imágenes.
4. **Análisis.** Es capaz de definir cada uno de los conceptos filosóficos utilizados en su trabajo.
5. **Síntesis.** Enuncia el planteamiento central del tema.
6. **Comprensión.** El alumno menciona algunas implicaciones o aplicaciones del tema, en la vida cotidiana.



Alumno que explica su trabajo grupal.



Alumnas hablando de la connotación.

TRABAJO PRESENTADO POR EQUIPO 3

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
Escuela Nacional Preparatoria #7
"Ezequiel A. Chávez"

- Aguilar Santos Karla
- Bernal Castillo Damaris
- Cedillo Espinosa Ana Luisa
- Gutiérrez Torres Alejandro

PUNCTUM:



El tema de la fotografía es principalmente plasmar a la pareja observando el mismo cuadro. Pero como podemos ver el sujeto desvía su atención hacia el cuadro de su derecha, donde se encuentra el desnudo de una mujer. Podemos decir que el punctum es el hombre poniendo su atención hacia el otro cuadro.

CONNOTACION:



En esta fotografía se ve representado el valor intuitivo de un signo (los pies) o de una secuencia de signos desde el punto de vista de la interpretación (cuerpo de una mujer semi desnuda).

Es el conjunto de resonancias y de sentidos por los cuales la imagen tiene, para un individuo en un contexto dado, un valor singular. Es todo lo que una imagen puede evocar, sugerir, excitar o implicar, ya sea de una forma neta o vaga en el individuo.

OPINION:

A nosotros nos parece más adecuada la clase con las diapositivas en power point, ya que es más didáctica y la clase no se vuelve tan inhibidora, aburrida y tediosa. Esto motiva a los alumnos a participar e interesarse más en el tema de la filosofía.

El profesor se desenvuelve de manera correcta ya que no cohibe su actitud ante los alumnos y eso inspira confianza en la clase.

RÚBRICA PARA EVALUAR EL TRABAJO PRESENTADO POR EQUIPO 3

COMPRESIÓN	CARACTERÍSTICAS	JUSTIFICACIÓN	PARÁFRASIS	ANÁLISIS	SÍNTESIS	COMPRESIÓN
TEMA						
PUNCTUM	SÍ	SÍ				
CONNOTACIÓN	SÍ	SÍ				
MEME						

La rúbrica presenta la división de los temas contenidos en el trabajo, es decir, punctum, connotación, y meme.

La evaluación consiste en valorar el nivel de tratamiento que los alumnos realizaron sobre los temas presentados.

A continuación se definen las dimensiones consideradas a manera de escala valorativa sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, en cada tema, mismo que se refleja en su trabajo.

1. **Características.** El alumno cubrió las especificaciones técnicas en la entrega del trabajo.
2. **Justificación.** El alumno explica por qué utilizó determinadas imágenes.
3. **Paráfrasis.** Utiliza de forma correcta los conceptos filosóficos vistos en clase para explicar sus imágenes.
4. **Análisis.** Es capaz de definir cada uno de los conceptos filosóficos utilizados en su trabajo.
5. **Síntesis.** Enuncia el planteamiento central del tema.
6. **Comprensión.** El alumno menciona algunas implicaciones o aplicaciones del tema, en la vida cotidiana.

TRABAJO PRESENTADO POR EQUIPO 4

Alumno: Correa Huitron Julián Alfredo (bjach@hotmail.com)

Estructuralismo

Punctum: El punctum es aquello que en las fotos tomadas al momento de verlas, rompe con el esquema y nos distrae del sujeto importante o la idea principal. Aquí en este ejemplo de punctum, tenemos un par de niñas en la playa, sonrientes, empero del lado derecho vemos que el perro está defecando. Esto nos rompe la línea de la foto y nos hace distraernos y verlo de una forma graciosa la foto.



Meme: Un “meme” es una imagen que de alguna forma, busca burlarse, hacer entender un tema de manera graciosa o expresar una opinión sobre alguna cosa de la vida cotidiana. En esta imagen podemos ver que hace burla a la carrera de Filosofía, tomando la creencia que se tiene sobre las carreras de área 4, que según la gente no deja nada para comer, que te vas a morir de hambre.

**¿CUÁL ES LA DIFERENCIA ENTRE UNA PIZZA
Y LA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA?**



LA PRIMERA PUEDE ALIMENTAR A UNA FAMILIA.

Connotación: Es aquello que se nos manda en un mensaje, dándonos a entender cierto punto para convencernos, de hacer, comprar, pensar entre otras cosas que se quieran dar a entender en el mensaje enviado a las personas por los medios de comunicación.

En la imagen vemos la propaganda de un perfume de la cantante Beyoncé, la cual está en una pose provocativa y sensual. El mensaje que nos desea mandar es que si compra uno este perfume se verá así. Lo cual para muchas mujeres es uno de sus sueños ya que con el paso de los años las cadenas televisivas han impuesto esta imagen de mujer “perfecta”, la cual es una mujer delgada y bien definida en todas sus secciones corporales (el famoso 60-90-60 en sus



Opinión sobre la clase del profesor: La verdad para ser muy pocas clases, siento que estuvo bien explicado todo, ya que con imágenes en los ejemplos podemos tener mejor una idea, ya que esta entra de manera más fácil y se puede tener de manera más general la idea según sea lo que se quiera explicar.

Con forme con todas las clases y explicaciones del profesor ya que con imágenes podemos tomar más fácil la connotación que nos quiere dar a entender, y no tan solo eso sino que también podemos comparar imágenes y profundizar más en los ejemplos que se nos quieren dar, así podríamos evitar varias confusiones cuando los temas son parecidos y en la manera de estudiar es más fácil recordar una imagen que todo un texto.

RÚBRICA PARA EVALUAR EL TRABAJO PRESENTADO POR EQUIPO 4

COMPRESIÓN	CARACTERÍSTICAS	JUSTIFICACIÓN	PARÁFRASIS	ANÁLISIS	SÍNTESIS	COMPRESIÓN
T E M A						
P U N C T U M	SÍ	SÍ				
CONNOTACIÓN	SÍ	SÍ				
M E M E	SÍ	SÍ				

La rúbrica presenta la división de los temas contenidos en el trabajo, es decir, punctum, connotación, y meme.

La evaluación consiste en valorar el nivel de tratamiento que los alumnos realizaron sobre los temas presentados.

A continuación se definen las dimensiones consideradas a manera de escala valorativa sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, en cada tema, mismo que se refleja en su trabajo.

1. **Características.** El alumno cubrió las especificaciones técnicas en la entrega del trabajo.
2. **Justificación.** El alumno explica por qué utilizó determinadas imágenes.
3. **Paráfrasis.** Utiliza de forma correcta los conceptos filosóficos vistos en clase para explicar sus imágenes.
4. **Análisis.** Es capaz de definir cada uno de los conceptos filosóficos utilizados en su trabajo.
5. **Síntesis.** Enuncia el planteamiento central del tema.
6. **Comprensión.** El alumno menciona algunas implicaciones o aplicaciones del tema, en la vida cotidiana.

TRABAJO PRESENTADO POR EQUIPO 5



PUNCTUM: Esta fotografía muestra a 6 amigos sentados en una jardinera, el punctum se encuentra en el joven de playera naranja, la foto fue capturada con la sencilla razón de un recuerdo, pero paso a ser punctum al descubrir que el sujeto de playera naranja veía hacia otro lugar lo que provocaba la descomposición de la imagen.

REFLEXIÓN SOBRE EL TEMA

El uso de algunas herramientas lingüísticas, hace notar la interpretación detallada de aquello que no está a la vista o a lo que no hay interés, tratando de mostrar que existe o hay una importancia.

El estructuralismo, es una de estas herramientas, que menciona Levi-Strauss y Barthes, que la idea principal es que veamos el texto como un complejo de estructuras sociales, políticas y textuales, que se expresan en forma de oposiciones binarias, ya que se basa en como percibimos la realidad.

También se encuentra la semiótica que permite identificar y describir lo que se trata de expresar utilizando otro tipo de sistema de signos. Su concepto fundamental es la relación de los signos con los objetos o ideas que representan, y la combinación de dichos signos en sistemas que denominamos códigos.

La utilización de imágenes o fotografías hace que se descifre el modo en que se pueden codificar, la manera en que se sujetan de significados. Donde Barthes utiliza los términos de connotativo y denotativo para revelar la manera en que puede funcionar.

- Connotativo, la semejanza que existe del significado de la imagen con relación a otra cosa.

- Denotativo, el significado siempre está presente en la imagen, el intento de alguien por comunicar algo.

Estas herramientas forman parte de una ayuda para darnos cuenta de lo que no podemos ver o percibir a la primera vista natural, y analizar que una sola imagen puede llegar a sujetar varios significados, que llegan a ser la base de nuestra realidad y naturaleza.

RÚBRICA PARA EVALUAR EL TRABAJO PRESENTADO POR EQUIPO 5

COMPRESIÓN	CARACTERÍSTICAS	JUSTIFICACIÓN	PARÁFRASIS	ANÁLISIS	SÍNTESIS	COMPRESIÓN
TEMA						
PUNCTUM	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
CONNOTACIÓN						
MEME						

La rúbrica presenta la división de los temas contenidos en el trabajo, es decir, punctum, connotación, y meme.

La evaluación consiste en valorar el nivel de tratamiento que los alumnos realizaron sobre los temas presentados.

A continuación se definen las dimensiones consideradas a manera de escala valorativa sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, en cada tema, mismo que se refleja en su trabajo.

1. **Características.** El alumno cubrió las especificaciones técnicas en la entrega del trabajo.
2. **Justificación.** El alumno explica por qué utilizó determinadas imágenes.
3. **Paráfrasis.** Utiliza de forma correcta los conceptos filosóficos vistos en clase para explicar sus imágenes.
4. **Análisis.** Es capaz de definir cada uno de los conceptos filosóficos utilizados en su trabajo.
5. **Síntesis.** Enuncia el planteamiento central del tema.
6. **Comprensión.** El alumno menciona algunas implicaciones o aplicaciones del tema, en la vida cotidiana.

De estos trabajos presentados es posible derivar las siguientes reflexiones:

1. Los ejemplos visuales permitieron a los alumnos entender el tema.
2. Los ejemplos dados por ellos mediante sus propias imágenes demuestran una asimilación conceptual
3. Las imágenes reforzaron el razonamiento por analogía.
4. Los trabajos de los alumnos demuestran la comprensión de estructuras lógicas adecuadas a su contexto.
5. Se logró una enseñanza significativa pues incorporaron a su bagaje cultural los conceptos, así como ejercitaron habilidades académicas de síntesis y análisis.
6. Se aprecia claramente la dimensión que ocupa la semiótica en el razonamiento por analogía.
7. Se estableció un nivel mínimo de intersubjetividad a partir de contextos comunes, para introducir nuevos contenidos y experiencias de aprendizaje.
8. Para lograr el punto anterior, las imágenes seleccionadas establecieron un conjunto de significados compartidos.
9. De esta manera la labor docente generó puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo presentado y el conocimiento previo.
10. Se utilizó un lenguaje compartido.
11. Al fijar una base de significados compartidos, se constituyó una plataforma cognitiva.
12. Se promovió en los alumnos el aprendizaje cooperativo mediante sus intervenciones.
13. Se dirigió el aprendizaje de los alumnos hacia la conformación de significados cada vez más complejos, abstractos y generales.
14. Se inculcó en los alumnos la toma de conciencia sobre la importancia de los significados en la formación de nuevos aprendizajes.

En el artículo titulado *Enseñar y aprender en el contexto del aula*, de Isabel Solé y Cesar Coll (Coll, 2008), se clasifican dos posibles usos del lenguaje en la interacción de clase: 1) el *habla de presentación o redacción* y 2) el *habla exploratoria*. En la representación, el alumno utiliza el lenguaje para expresar su opinión sobre algo, son meras opiniones sin contrastarlas o analizarlas frente a

grupo; por el contrario, el habla exploratoria se utiliza para pensar en voz alta, al turno que se encadenan ideas, y se habla de los pensamiento y opiniones propios y ajenos. El habla exploratoria aparece a menudo marcado por titubeos, dudas, frases incompletas, repeticiones y pausas, es rica en frases hipotéticas del tipo “podría ser que”, “deberíamos tal vez pensar que”, “es probable que”, etc., es decir, el tipo de habla que permite a los participantes aprender hablando (Coll, 2008: 408).

Durante el análisis de las imágenes y la exposición del tema, los alumnos compartieron sus puntos de vista, hecho que les llevó a tomar decisiones conjuntas sobre sus puntos de vista. Destacó la interacción, el diálogo y la reflexión como resultado de la dinámica, incluso en cierto sentido los contenidos temáticos fueron el pretexto para filosofar.

Los objetivos del programa de HF contemplan el nivel teórico y el nivel práctico, es decir, el aprendizaje conceptual y el desarrollo de habilidades cognitivas y disciplinares, hecho que se reflejó en la asimilación del tema, en la interacción grupal, en la dinámica de clase, y en el ejercicio del razonamiento por analogía.

Por último, en la siguiente página se muestra un esquema, extraído del artículo de Isabel Solé, mencionado líneas arriba, clasifica diferentes tipos de conversación, intenciones y aplicaciones determinadas por los interlocutores dentro del aula. El esquema es copia fiel del original, pero se han iluminado de color azul, los usos del lenguaje que se apreciaron durante la práctica y en los trabajos de algunos estudiantes.

Conversación de discusión	Conversación acumulativa	Conversación exploratoria
Los participantes utilizan el lenguaje para manifestar sus discrepancias y tomar decisiones de forma individual	Los participantes utilizan el lenguaje para sumar las aportaciones propias a las ajenas, que son aceptadas críticamente.	Los participantes utilizan el lenguaje para hablar de forma crítica, pero constructivas, de las aportaciones propias y ajenas.
Se producen intercambios comunicativos breves orientados a afirmar el punto de vista propio ya discutir y refutar los ajenos.	Los intercambios comunicativos contienen numerosas repeticiones confirmaciones y elaboraciones.	Los intercambios comunicativos contienen afirmaciones, propuestas y sugerencias que se ofrecen a la consideración conjunta de los participantes y cuya aceptación depende de las justificaciones esgrimidas.
Hay intentos esporádico y puntuales de tener en cuenta los puntos de vista ajenos y de someterlos a una crítica constructiva	Los participantes construyen un conocimiento común mediante un procedimiento de acumulación.	Los participantes construyen un conocimiento compartido que se justifica abiertamente y que se manifiesta de forma "visible" en la conversación.

CONCLUSIONES

Utilizar imágenes para explicar una idea es viable cuando se establecen criterios de comparación entre la imagen, su significado posible y el uso que hacemos de su comprensión. El uso de la imagen dependerá de la similitud entre el concepto y un hecho que se muestra.

La estructura narrativa de la imagen representa gráficamente una parte estructural del mundo, un trozo de realidad, o un hecho visto desde varios enfoques; comprender una imagen como la representación gráfica de un suceso, misma que puede interpretarse, literal, alegórica, metafórica, simbólica, esquemática, etc., otorga al espectador un criterio para interpretar la realidad, de manera que la representación visual permite construir artificialmente una situación narrativa.

Esta arquitectura de signos visuales ofrece al docente la posibilidad de montar un simulacro conceptual, un ensayo cognitivo, un refuerzo gnoseológico y una comunicación didáctica.

La imagen manipulada conceptualmente, contribuyó a modificar la relación comunicativa del alumno y pasar de un sujeto pasivo a un individuo activo, crítico y reflexivo, dicho de otro modo, se modificó la preminencia del aprendizaje por encima de la enseñanza.

Las imágenes presentadas durante la práctica fueron los recursos didácticos, no sólo para comprender algunos contenidos disciplinares de la materia, sino además para ejercitar el razonamiento analógico al empatar diversos contextos ante una situación específica, por ejemplo, de acuerdo a los objetivos del programa.

Interpretar la realidad con apoyo de recursos visuales y una metodología de razonamiento posibilita que el alumno establezca similitudes y diferencias entre la imagen y la cotidianidad; más allá de repetir patrones, le permite conocer y reconocer significados por encima de los signos o representaciones varias.

Mediante las imágenes se favoreció el pensamiento abstracto de los alumnos, la aprehensión de nuevos saberes y algunas habilidades filosóficas, por ejemplo el diálogo. Mediante el razonamiento analógico se les mostró cómo ver el mundo con otra mirada, más universal: saber ver fue en el fondo lo que habilitaron. Mostrarles

aspectos universales en casos concretos y particulares les permitirá trazar un mapa de la realidad hasta trascender el terreno epistemológico y llegar al plano de la praxis.

La realidad es un hecho interpretado, el primer paso es significarlo, y el siguiente será transformarlo. Decir que el mundo se interpreta no cuestiona la verdad que hallamos en la realidad, sino cuestiona la manera de interpretar la realidad, la manera de aproximarnos al mundo y de actuar. Interpretar el mundo otorga un contexto, un sentido y un margen de acción que dará paso de la teoría filosófica a la práctica prudente de nuestro cotidiano, pues si la filosofía sirve para algo, entonces sirve para vivir y para pensar. Enseñar y aprender filosofía guía nuestros juicios, nuestras elecciones y nuestros actos.

Por último, cabe señalar que el razonamiento por analogía no corresponde únicamente con las habilidades a desarrollar en el alumno, sino que, de principio, es el profesor quien debe aprender a comunicarse y a interpretar a los demás, de manera analógica, es decir, adaptarse al contacto con los alumnos de manera ética y prudente.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, Nicola, (2010) Diccionario de filosofía, México, D.F., F.C.E.

Álvarez, Balandra, Arturo Cristobal, (2009) *Hermenéutica analógica-icónica y educación*, en Revista “Entre maestros” vol. 23, pp. 22-31.

Arévalo, Zamudio Javier, y Guadalupe Hernández (coordinadores), (1998), *Didáctica de los medios de comunicación*, México D.F., SEP.

Aristóteles, (2007), *Metafísica*, Barcelona, Gredos.

Arnold, David L.G. (2012), “Y el resto se escribe sólo: Roland Barthes ve los Simpson” en Irwin, William, *Los Simpson y la filosofía*, Barcelona, Blackie Books.

Arpini de Márquez, Adriana M. y Ana L. Dufour de Ortega, (1987), *Orientación para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*, Buenos Aires, Editorial El Ateneo.

Baquero, Ricardo, (2002), *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional*, en Perfiles Educativos, vol. 24, núm. 97-99, pp. 57-75.

Barojas, Weber, Jorge (coomp.), (2006), *Interpretación y conocimiento*, México D.F., UNAM.

Barthes, Roland, (1989), *La cámara lúcida*, Barcelona, Paidós.

Benitez, Laura, (2000) “Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos” en Obiols, Guillermo y Eduardo Rabossi (Coomp.), *La enseñanza de la filosofía en debate*, Brasil, Novedades Educativas.

Beuchot, Puente, Mauricio, (2004), *Hermenéutica analógica y símbolo*, México, Herder.

_____ (a) (2011), *Hermenéutica analógica y filosofía de la historia*, México D.F., UNAM.

_____ (b) (2011), *El hombre y el símbolo*, México D.F., Démeter Ediciones.

_____ (2009) *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación* México, UNAM-FFyL/ITACA.

_____ (2014), *Semiótica*, México D.F., Paidós.

_____ (2014), *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*, México D.F., UNAM-IISUE.

_____ y Francisco Arenas-Dolz, (2008), *Hermenéutica de la encrucijada. Analogía, retórica y filosofía*, Barcelona, Anthropos.

_____ (2012), *La pedagogía y la hermenéutica analógica*, en Revista “Entre maestros”, vol. 28, pp. 50-55

Broekman, Jan, (1979), *El estructuralismo*, Barcelona, Herder.

Cárdenas, Luz, Gloria (ed.) (2011), *Didácticas de la filosofía. Para una pedagogía del concepto*, Bogotá, Universidad de Antioquia.

Coll, Cesar (coomp.), (2008), *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza Editorial.

Comenio, John Amos, (1728), *Visible world: or, a nomenclature, and picture of all the chief things that are in the world, and of mens employments therein*, London, John Sprint (edition).

Comte-Sponville, André, (2008), *El amor la soledad*, Barcelona, Paidós.

Conde, Gaxiola, Napoléon, “El profesor analógico”, en Hernández, Gabriela, *Hermenéutica analógica y filosofía actual*, (2005), México D.F., UNAM-FFyL.

Cheybar, Kuri, Edith, (2012), *Técnicas para el aprendizaje grupal*, México D.F., ISSUE-UNAM.

Dewey, John, (1958), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.

Díaz-Barriga, Ángel, (2009), *El docente y los programas escolares. Entre lo institucional y lo didáctico*, México D.F., IISUE-UNAM.

Díaz-Barriga, Arceo, Frida, (2002), *Aportaciones de las perspectivas constructiva y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*, en *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 97-98, p.7.

_____ (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw Hill.

_____ (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill.

Frege, Gottlob, "Sobre sentido y referencia" en Frege, Gottlob, (1998), *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*, Madrid, Tecnos.

Gadamer, Hans-Georg, (2007), *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

Heidegger, Martin, (2010), *Ser y tiempo*, México D.F., F.C.E.

Jaeger, Werner (2011), *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México D.F., F.C.E.

Krampen, Martin, (1979), *Meaning in the Urban Environment*, London, Pion.

Leech, Geoffrey, (1985), *Semántica*, Madrid, Alianza Editorial.

Lizarazo, Diego, (2004), *Íconos, figuraciones, sueños*, Buenos aires, Siglo XXI.

López, Rodríguez, Juan Manuel, (1993), *Semiótica de la comunicación gráfica*, México D.F., UAM Azcapotzalco.

Martínez Castedo, Ronald, *Hermenéutica e investigación educativa. Entrevista a Samuel Arriarán*, en *Revista "Entre maestros"*, vol. 28, pp. 42-49.

Medina, Rivilla, Antonio (coord.), (2009), *Didáctica general*, Madrid, Pearson Prentice Hall.

Millet, Louis, (1975), *El estructuralismo como método*, Barcelona, Editorial LAIA.

Obiols, Guillermo, (2008) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

_____ y Eduardo Rabossi (Comp.), (2000), *La enseñanza de la filosofía en debate*, Brasil, Novedades Educativas.

Planella, Jordi, (2006), Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. ,1-12.

Puig, Josep M., (1995), *Aprender a dialogar. Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, Madrid, Aprendizajes S.L.

Rivara,Kamaji, Greta, (2005) “La razón simbólica en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot” en Hernández, Gabriela, *Hermenéutica analógica y filosofía actual*, México D.F., UNAM-FFyL.

Rubí, Velasco, Armando, (2009) El empleo de la hermenéutica analógica en el desarrollo de la asignatura de historia de las doctrinas filosóficas, México D.F.

Russell, Bertrand, (1981), “Sobre las proposiciones: qué son y cómo significan” en *Lógica y conocimiento*, Madrid, Taurus.

Sarramona, Jaume, (2003), Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica, Barcelona, Ariel.

Santoyo, Sanchez, Rafael, (1981), *Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje*, en Perfiles Educativos, núm 11, México, CISE-UNAM.

Tyner K., y D.Lloyd, (1995), *Aprender con los medios masivos de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Tozzi, Michel, (2008), *Pensar por sí mismo. Introducción a la pedagogía de la filosofía*, Madrid, Editorial Popular.

Vargas, Lozano, Gabriel, (2012), *Filosofía ¿para qué?*, México D.F., Itaca-UAM.

ANEXOS
(Programa de la materia Historia de las Doctrinas Filosóficas)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: **FILOSOFÍA**

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: **HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS**

CLAVE: **1618**

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: **SEXTO**

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: **OBLIGATORIA**

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: **TEÓRICA**

	TEÓRICAS	PRÁCTICAS	TOTAL
No. de horas semanarias	03	0	03
No. de horas anuales estimadas	90	0	90
CRÉDITOS	12	0	12

2. PRESENTACIÓN.

a) Ubicación de la materia en el plan de estudios.

En el contexto del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, la Historia de las Doctrinas Filosóficas, se encuentra localizada en el 6° Año como materia obligatoria para el área IV y de carácter teórico.

b) Exposición de motivos y propósitos generales del curso.

Que el alumno:

1. Incremente su capacidad de reflexionar críticamente para discernir entre los planteamientos carentes de fundamentos (dogmáticos), de aquéllos que se plantean sólidamente fundamentados.
2. Sea capaz de caracterizar los problemas de la filosofía, distinguiéndolos de los problemas que abordan otras ciencias.
3. Se percate de la vigencia de algunos problemas planteados en la historia de la filosofía.
4. Considere que los problemas filosóficos no son ajenos a la realidad en que se generan, y al mismo tiempo la transforman.
5. Adquiera las capacidades y habilidades que se requieren para el desarrollo de trabajos intelectuales.

El programa ofrece dos cambios significativos, uno que alude a la metodología y otro a la propuesta de los contenidos programáticos. En cuanto al primero, se espera que el alumno adquiera la herramienta indispensable para introducirse en el terreno de la investigación filosófica y el autoaprendizaje. En el segundo, se han introducido algunos subtemas de carácter teórico-político como apoyo y exigencias de asignaturas de contenido humanístico. La cobertura de los conocimientos será infructuosa sin el poderoso auxilio de la metodología expuesto a lo largo del programa.

c) Características del curso o enfoque disciplinario.

El curso pretende coadyuvar a la formación integral del alumno, mediante un tratamiento peculiar de los contenidos, mismo que presenta un doble enfoque:

1. Teórico. Los contenidos informativos se extraen de las fuentes directas (traducciones cuidadosamente seleccionadas) de los autores en estudio.
2. Práctico. Se aporta una formación metodológica, a fin de que el alumno maneje los instrumentos y desarrolle gradualmente las habilidades que le permiten realizar un trabajo intelectual (comprensión de textos, manejo de los mismos a través de la glosa, análisis, síntesis, etc.). Por ello, una característica relevante del programa consiste en presentar la bibliografía específica que se requiere para el tratamiento de cada contenido. Asimismo, presenta las estrategias didácticas, que de manera progresiva, orientan el trabajo de comprensión y manejo de los textos.

Otra característica importante del programa consiste en su estructura organizativa de los contenidos: a través de los grandes problemas del pensamiento filosófico que articulan a los diversos autores representativos de cada periodo. De esta manera, la propia dinámica del curso refuerza el sentido crítico y sistemático del pensar filosófico, pues evita el riesgo de los programas que plantean una organización lineal de contenidos, es decir, que consisten en un listado temático o en una yuxtaposición de información carente de un criterio jerarquizador y aglutinador. Así, en cada periodo se enuncia tanto el (o los) problema (s) eje de atención, como la estructura o área de la filosofía a destacar. Este acotamiento de los contenidos mínimos mediante el problema y área de enfoque no elimina la posibilidad de que cada profesor enriquezca el curso de acuerdo a su formación y preferencias mediante otros aspectos complementarios, pues la demarcación temática prevé también espacios para esta clase de aportaciones, a la vez que señala los contenidos que deben tratarse de una manera indispensable.

Los recursos metodológicos y cognoscitivos están dispuestos de tal manera que facilitan el seguimiento y la evaluación del programa, con el fin de comprobar su viabilidad mediante mecanismos de evaluación como interrogatorios por escrito a maestros y alumnos, exámenes de diagnóstico, retroalimentaciones parciales que corrijan yerros y desvíos, estadísticas, etc.

Nota: El carácter del curso hace indispensable desarrollar, al inicio de cada una de las unidades programáticas, una visión histórica-social del período en estudio, con el fin de que el alumno contextualice la problemática filosófica en cada caso.

d) Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.

ASIGNATURAS ANTECEDENTES:

- a) Las materias de Lógica y Ética, son las asignaturas del plan de estudios que presentan contenidos filosóficos en 4° y 5° de bachillerato, y son por ello, la base para cursar esta materia. En el 4° año de bachillerato la materia de Lógica constituye una introducción para el estudio de ésta y otras materias, como asignatura que dota al alumno de las herramientas básicas para la organización y disciplina del razonamiento. La materia de Ética, en 5° año, permite al alumno incursionar en la filosofía moral, tocando diversos aspectos filosóficos de carácter informativo y formativo. Así, se proporcionan al alumno ricos antecedentes para el desarrollo de Historia de las Doctrinas Filosóficas al proporcionar elementos mediante los cuales es factible partir de lo conocido a lo desconocido, permitiendo con ello orientar el proceso enseñanza-aprendizaje bajo una perspectiva didáctica gradual y dosificada.
- b) La Etimología Grecolatina del Español es un antecedente importante para comprender el significado propio del lenguaje filosófico.
- c) La Historia Universal y la Historia de México aportan la información que se requiere para integrar el contexto histórico social en que surgen los diferentes problemas filosóficos.

RELACIÓN HORIZONTAL O PARALELA:

- a) Esta relación se presenta con las otras materias filosóficas del programa, como: Pensamiento Filosófico de México y Estética.
- b) Las materias que coadyuvan a comprender el origen y el entorno de la problemática filosófica son: Literatura Universal, Historia de la Cultura, Historia del Arte y Sociología.

ESTUDIOS POSTERIORES:

El estudio de la Historia de la Filosofía contribuye a la formación de una actitud crítica y reflexiva ante la vida, y carrera profesional, cualquiera que el alumno prosiga. Asimismo, mediante el estudio de esta materia, el alumno estará provisto con las herramientas básicas para el desarrollo de trabajos intelectuales, por lo cual la asignatura aporta las herramientas indispensables que hacen posible continuar estudios de nivel superior al de bachillerato. Esta materia es antecedente, sobre todo, para las carreras humanísticas y en especial, para la carrera de licenciado en filosofía.

e) Estructuración listada del programa.

Primera Unidad: Introducción.

- 1.1. Visión panorámica de los períodos del pensamiento filosófico y los problemas dominantes en cada uno de ellos.
- 1.2. Caracterización del quehacer filosófico y sus diversos sentidos.
- 1.3. Áreas básicas de la Filosofía.

Segunda Unidad: Origen e inicios de la filosofía en Grecia.

- 2.1. Época prefilosófica. Del mito a la filosofía.
- 2.2. El principio fundamentador en los primeros filósofos.
- 2.3. La escuela sofista.

- 2.4. La filosofía socrática.
- 2.5. Los problemas del ser y la política en Platón y Aristóteles.
- Tercera Unidad:** Problemas centrales de la filosofía medieval. Conocimiento, razón y fe, el problema de los universales en:
 - 3.1. San Agustín.
 - 3.2. San Anselmo.
 - 3.3. Santo Tomás.
 - 3.4. Guillermo de Ockham.
- Cuarta Unidad:** La problemática renacentista.
 - 4.1. El método científico. Surgimiento y desarrollo inicial en: Galileo y Francis Bacon.
 - 4.2. Humanismo y utopía: Pico della Mirandola, Tomás Moro, Tomaso Campanella y Maquiavelo.
- Quinta Unidad:** La Filosofía moderna en el siglo XVII.
 - 5.1. La fundamentación del conocimiento: Racionalismo, René Descartes, Empirismo, John Locke.
 - 5.2. Teorías políticas. Teoría del Estado: Thomas Hobbes. Teoría del gobierno civil: John Locke.
- Sexta Unidad:** La Filosofía moderna del siglo XVIII.
 - 6.1. La Ilustración en Rousseau y Montesquieu.
 - 6.2. El Idealismo trascendental en Kant.
- Séptima Unidad:** El idealismo clásico alemán. (Hegel).
 - Ubicación del idealismo alemán en el contexto del romanticismo de los siglos XVIII y XIX.
 - 7.1. El método hegeliano.
 - 7.2. El sistema hegeliano. Fases de desarrollo del espíritu.
 - 7.3. Filosofía de la historia en Hegel.
- Octava Unidad:** Positivismo y Socialismo.
 - 8.1. El positivismo de Augusto Comte. Ley de los tres estados.
 - 8.2. Tesis básicas del Socialismo Utópico.
 - 8.3. Bases del Socialismo Científico.
- Novena Unidad:** Filosofía contemporánea.
 - 9.1. Ubicación general de los principales problemas y corrientes de la filosofía contemporánea.
 - Presentación de los **aspectos básicos** de los siguientes problemas:
 - 9.2. El problema de la autenticidad y la libertad en el existencialismo.
 - 9.3. La filosofía como análisis del lenguaje. El Neopositivismo y sus variedades.
 - 9.4. La búsqueda de nuevas perspectivas metodológicas del Estructuralismo.
 - 9.5. Vinculación de algunos de los problemas filosóficos estudiados con la actualidad filosófica en nuestro contexto. Cierre del curso.

4. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Básica:

- Bacon, Francis, *Novum Organum*. Buenos Aires, Losada, 1961.
- Burnet, John, *La aurora del pensamiento griego*. México, Argos, 1944.
- Campanella, Tomaso, *La Ciudad del Sol*. Buenos Aires, Losada, 1953.
- Carnap, Rudolf, "La Superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje", en Ayer, A. J. (comp): *El Positivismo lógico*. México, F.C.E., 1981.
- Descartes, René, *Meditaciones Metafísicas*, en *Descartes, Obras escogidas*. Buenos Aires, Sudamericana, 1967.
- Dilthey, Wilhelm, *Teoría de la concepción del mundo*. México, FCE, 1964.
- Foucault, Michel, *La Arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1982.
- Galileo, Galilei, *Consideraciones y demostraciones sobre dos nuevas ciencias*. Madrid, Editora Nacional, 1981.
- Gramsci, Antonio, *Obras de Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel*. (Vol. 3 "El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce). México, Juan Pablos Editor, 1975.
- Hegel, G. W. F. *Las Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal*. Madrid, Alianza Universidad, (Varias ediciones).
- Hesiodo, *Teogonía*. México, UNAM, 1987.
- Hobbes, Thomas, *Leviatan*. México, F.C.E., 1987.
- J. Aruet, de Secondat, J. M. Barón de Montesquieu, *El Espíritu de las Leyes*. México, Porrúa, 1990.
- Kant, E., *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires, Losada, (Varias ediciones).
- Kirk, G. S., *El Mito*. Buenos Aires, Paidós, 1970.
- Locke, John, *Ensayo sobre el Gobierno Civil*. México, Aguilar, 1983.
- Maquiavelo, Nicolás, *El príncipe*. Madrid, Espasa-Calpe, 1957.
- Marx, Karl, *La Ideología alemana*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1975 (Tesis sobre Feuerbach).
- Moro, Tomas, *Utopía*. (Texto bilingüe), Barcelona, Bosch, 1977.
- Reichenbach, Hans, *La Filosofía científica*. México, FCE, 1953.
- Rousseau, Juan Jacobo, *El Contrato Social*. México, Porrúa, 1990.
- San Agustín, *La Ciudad de Dios en Obras de San Agustín*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1964. (Tomo XVI).
- Santo Tomás, "de la Verdad" en *Suma Teológica*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1955. (Tomo IX).
- Sartre, J. Paul, *El Ser y la Nada*, en *Obras Completas*. Madrid, Aguilar, 1982. (Vol. 3).
- Ockham, Guillermo de: *Principios de Teología*. Madrid, Sarpe, 1985.
- Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Lógico philosophicus*. Madrid, Alianza Universidad, 1973.

Complementaria:

- Albarrán Vázquez, Mario, *Introducción a la filosofía Y*. México, McGraw-Hill, 1994.
- Arnau, H., *et altri, Temas y textos de la filosofía*. México, Alhambra Mexicana, 1987.
- Benitez Grobet, Laura (Comp.), *Filosofía contemporánea, Lógica y epistemología*. México, UNAM- ENP, 1993. (Ver sobre todo, los siguientes artículos relacionados con contenidos del programa, mismos que presentan, además de una introducción didáctica, partes selectas de la obra del filósofo):

Belaval, Y., Parain, B., et al., *Historia de la filosofía*. México, Siglo XXI, 1972. (11 Vol.).

Bréhier, E., *Historia de la filosofía*. Buenos Aires, Sudamericana, 1942. (2 Vol.).

Cassirer, E., *El problema del conocimiento*. México, F.C.E., 1943. (4 Vol.).

Cerutti Guldberg, Horacio: *Presagio y tópicos del Descubrimiento*, Centro coordinador y difusor de estudios latinoamericanos, UNAM, México, 1991.

Copleston, Frederick, *Historia de la filosofía*. Barcelona, Ariel (Varias ediciones). (9 Vol.).

Châtelet, F. (Dir.), *Historia de la filosofía*. Madrid, Espasa Calpe, 1984. (4 Vol.).

Chávez Calderón, Pedro: *Historia de las doctrinas filosóficas*. México, Alhambra, 1982.

Domínguez Sánchez, María Teresa Susana, "Algunas consideraciones en torno a la filosofía de F.Nietzsche". (págs. 157 a 194).

Escobar Valenzuela, Gustavo, *Introducción a la Filosofía II*. México, McGraw-Hill, 1994.

Ferrater Mora, José, *Diccionario de Filosofía*. Madrid, Alianza Editorial, (Varias ediciones). (4 Vol.).

García Marcos, M., *Historia de la Filosofía*. México, Alhambra, 1988.

García Morente, Manuel, *Lecciones preliminares de filosofía*. México, Porrúa, (Varias ediciones).

Gutiérrez Sáenz, Raúl, *Historia de las doctrinas filosóficas*. México, Esfinge, 1987.

Holstein, Günter, *Historia de la filosofía política*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1953.

Mariás, Julián, *Historia de la filosofía*. Madrid, Revista de Occidente, 1980.

Martínez Marzoa, Felipe, *Historia de la Filosofía*. Madrid, Istmo, 1973. (2 Vol.).

Martínez Ortiz, Elsa, (Coord.), *Ensayos Filosóficos*. México, UNAM-CCH, 1987.

Martínez Ortiz, Elsa, *El existencialismo Heideggeriano*. (págs. 195 a 236).

Martínez Ortiz, Elsa, *Clásicos de la Filosofía*. México, UNAM-CCH, 1992.

Montes de Oca, Francisco, *Historia de la Filosofía*. México, Porrúa, 1991.

Montes de Oca, Francisco, *La filosofía en sus fuentes*. México, Porrúa, 1992.

Ramírez, Alfonso F., *Antología del pensamiento político*. México, Cultura, 1957.

Velázquez Zaragoza, Soledad Alejandra, "La empresa filosófica de Michel Foucault: una teoría de las sistematicidades discontinuas", (págs. 237 a 283).

Xirau, Ramón, *Introducción a la historia de la filosofía*. México, UNAM, 1990.

Zea, Leopoldo, *Introducción a la filosofía*. México, UNAM, 1981.

5. PROPUESTA GENERAL DE ACREDITACIÓN

a) Actividades o factores.

La metodología adoptada debe propiciar la participación activa del alumno. Es conveniente que éste se presente a las clases con lecturas previas que estimulen su intervención mediante comentarios y planteamientos de dudas, ya que el proceso enseñanza-aprendizaje no es sólo una mera exposición por parte del profesor.

El alumno puede aplicar, a lo largo del curso, diversas técnicas de investigación: elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo (textuales, de comentario, de resumen), análisis y síntesis de textos, presentación de un trabajo de investigación con la aplicación de estas mismas técnicas.

b) Carácter de la actividad.

El profesor podrá, según su criterio y con el propósito de motivar la participación, organizar al grupo conforme a las modernas técnicas grupales, pero sin poder perder de vista los propósitos requeridos en cada unidad o tema.

Entre las actividades que se sugieren figuran presentación o desarrollo de temas por equipos de trabajo, elaboración de un fichero bibliográfico referente a los principales autores representativos de la filosofía, solución de cuestionarios o informe de lecturas, además de actividades extra-clase (como acudir a conferencias, cine, teatro) que iluminen o enriquezcan algunos temas que requieren reforzamiento. El uso de grabaciones y videos también podrá ser útil.

c) Periodicidad.

Se recomienda que la evaluación sea constante; sin embargo, a efectos de la acreditación, es conveniente aplicarla cuando menos tres veces al año, para estar acordes con la entrega de las tres evaluaciones parciales, exigidas por el reglamento.

d) Porcentaje sugerido sobre la calificación.

Se recomienda que a los diversos trabajos, participaciones, exposiciones de alumnos, elaboración de fichas, cuadros sinópticos etc. se les conceda un 30% y a los exámenes parciales un 70%.

6. PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, contribuye a la construcción del perfil general del egresado de la siguiente manera, que el alumno:

- Aplique su capacidad crítica, para que pueda distinguir los problemas estrictamente filosóficos, de aquellos que no son de índole filosófica.
- Utilice su capacidad reflexiva para juzgar con objetividad los acontecimientos histórico-sociales.
- Transforme su realidad en la medida que se lo permita su entorno histórico, social, político y económico.
- Practique en su vida académica, la herramienta teórico-metodológica aprendida durante el curso, en el campo de la investigación.

7. PERFIL DEL DOCENTE

Características profesionales y académicas que deben reunir los profesores de la asignatura.

a) Para impartir la asignatura de Historia de las doctrinas filosóficas se requiere, fundamentalmente, que el profesor se haya titulado en la licenciatura o posgrado de filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México o en cualquier otra de las instituciones nacionales de educación superior.

b) Que cumpla con los requisitos marcados por el Sistema de Desarrollo del Personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (SIDEPA).