



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**POSGRADO EN MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA**  
**EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA Y DEL DIÁLOGO ORIENTADO**  
**EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA**

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

**PRESENTA**  
**RODRIGO GONZÁLEZ MORALES**

**TUTOR**  
**DR. VICTÓRICO MUÑOZ ROSALES**  
**FFYL\_UNAM**

**MÉXICO D.F., JUNIO DE 2015**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## **INDICE:**

<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>Cap. 1.- Contexto socio-educativo en torno a la Educación Media Superior (EMS)</b>	
1.1.Contexto general neoliberal	10
1.2. La filosofía en la EMS en el contexto nacional	20
1.3. El programa de ética, como rama de la filosofía, en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)	27
<b>Cap. 2.- Fundamentación Psicopedagógica</b>	
2.1. Hacia un vínculo pedagógico en segunda persona	36
2.2. El constructivismo social como pedagogía en segunda persona	45
2.3. El diálogo desde la teoría de la comunicación	49
<b>Cap. 3.- Fundamentación filosófica</b>	
3.1. La filosofía como esencialmente ética o del cuidado de sí para su enseñanza	53
3.2. Filosofía, educación y formación	57
3.3. Actitudes filosóficas	62
<b>Cap. 4.- El qué, el para qué y el cómo del diálogo</b>	
4.1.- El diálogo como juego cuya relación es pedagógica y comunicativa	68
4.2.- El diálogo como medio para el conocimiento y como fin en sí mismo	78
4.3.- Elementos para desarrollar y mantener el diálogo en el aula	83
<b>Cap. 5.- Elaboración, descripción y reflexiones de las prácticas docentes</b>	
5.1.- Práctica docente I	93
5.2.- Práctica docente II	98

<b>5.3.- Práctica docente III</b>	115
<b>5.4.- Evaluación</b>	137
Conclusiones	146
Anexos 1	153
Anexos 2	158
Anexos 3	170
Bibliografía	206

## ***Introducción***

El tema de la educación es muy importante porque de ella salen las bases para el tipo de sociedades del mañana, se pueden tener grandes expectativas para una mejor sociedad o no según lo que se enseñen en las aulas por las implicaciones sociales que puede tener, sin embargo, lo que le da sentido a la educación, dice Kant (1991), es un ideal de progreso, de esperanza de llegar a un punto en el futuro mejor del que estamos en la actualidad como un gran objetivo, hay que ver bajo qué criterios se puede lograr, y toma peculiar importancia cuando se trata de la educación media por sus características propias a tratar. “La formación y la educación son fenómenos eminentemente humanos, son parte constitutiva de la cultura y la sociedad. Se define como procesos que contribuyen complementariamente a la transmisión social de la cultura preservando sus fines y a la formación del hombre como tal en el seno de esa cultura.” (Guariglia, 2000: 12).

La educación que promueve la ENP, desde la presentación del programa de ética, que menciona como la más clara expresión de su doctrina del bachillerato, es la de un sujeto que desarrolle sus capacidades intelectuales, críticas, por un comportamiento responsable y libre, que desarrolle la propia valoración moral y la conciencia de lo que le rodea, es decir, educar al estudiante para que sea autónomo, es decir, que el estudiante desarrolle la capacidad de decidir argumentadamente lo mejor para él mismo, sin embargo, las escuelas compiten con el mensaje cotidiano de los medios masivos de comunicación que señalan que el tener muchas posesiones es símbolo de éxito, y junto a malas prácticas educativas podemos generar sujetos heterónomos para que se adapten acríticamente en los medios en los que se desenvuelven.

En el capítulo 1 se habla sobre los valores que predominan en la época llamada posmoderna, por los cuales la educación se ha enfocado en gran medida al ámbito productivo, condición de posibilidad de sujetos dócilmente adoctrinados y adaptables, propio de un buen consumidor, enfocándose a valores narcisistas.

Los organismos internacionales como el Banco Mundial, a través de sugerencias y estímulos económicos propician los valores del mercado y la competencia,

introduciéndola cada vez más en la educación superior y también en la educación media superior.

Las intervenciones de los organismos internacionales es a nivel macro social, han afectado la enseñanza de la filosofía en general en algunas escuelas de la educación media superior, incluso llegaron a sugerir que fueran asignaturas transversales, lo cual supone una tergiversación de las disciplinas filosóficas, argumentando que es inútil y aburrida, idea que se fortalece con una mala práctica.

Sin embargo, en este contexto la enseñanza de la filosofía en general , y en la ética en particular adquiere gran relevancia porque ofrecen herramientas básicas para la reflexión sobre el comportamiento del hombre, sus vínculos, los valores y los presupuestos por los cuales se actúa, la ética brinda un espacio en el que pueden ser sometidos a análisis, reflexiones, razonamientos, críticas y propuestas sobre las mismas acciones del hombre en un contexto social dado, en particular las prácticas relacionales del docente en el aula. Para ello, la enseñanza de la filosofía tendría que enseñar su utilidad al ser dadora de sentidos y abrir panoramas insospechados.

Así pues, nuestra premisa es que el profesor en el aula enseña más que contenidos a los estudiantes, también enseña actitudes, valores, maneras de ver la vida, formas de procesar soluciones a los conflictos, en fin, enseña toda una idea manifiesta de ser humano, una manera de existir, que puede ser en dos sentidos; en el discurso de los contenidos explícitos en el programa de estudios y el discurso que está implícito en la manera en la que el profesor se desenvuelve cotidianamente en el aula por lo cual se puede vislumbrar la idea de ser humano que maneja por su forma de actuar.

Cuando estos dos sentidos son contradictorios, hay distanciamiento entre teoría y práctica, se manifiesta en el salón de clases una escisión entre las palabras que el profesor expone ante los estudiantes con su actuar, por ello, no se sienten interpelados con los planteamientos de la ética al verla tan alejada y estudiar se vuelve en un trámite a realizar.

El problema surge cuando la exposición alejada de los estudiantes es el único método de enseñanza, lo cual parece un problema generalizado, entonces, las cuestiones a

resolver son: ¿de qué manera debemos plantear las clases de ética para que el alumno se sienta interpelado con la temática y, desde ahí, llevarlo a la actividad reflexiva? ¿Cómo podemos educar de tal manera que no promueva la atención excesiva al yo y volteé al ser y al otro? Es decir ¿cómo hacemos para que la clase sea reflexiva sobre los problemas fundamentales del hombre, lejos de un trámite burocrático de memorizar información? O en otras palabras, ¿Cómo hacemos la clase formativa en vez de sólo informativa?

Así pues, en el capítulo 2, analizaremos las implicaciones de lo que llamo el “monólogo del profesor”, la cual identificaré como una pedagogía en *tercera persona*, que como único método de enseñanza tiene características que son un obstáculo para la formación de los estudiantes ya que por centrarse en la explicación, podemos identificar problemas pedagógicos, éticos y políticos que se mostrará una idea de hombre que no favorece a su educación, sino a su dependencia.

Ante esta situación, la reflexión pedagógica quiso hacer una ruptura con una pedagogía en *primera persona*, construyendo un modelo pedagógico en *tercera persona*, la cual se centra en la actividad del estudiante y figura una idea del hombre demasiado optimista y se argumentará que sus implicaciones pedagógicas, éticas y políticas, tampoco son eficientes para la educación de los estudiantes.

La propuesta idónea, según defenderemos para responder las preguntas antes planteadas, será una pedagogía en *segunda persona*, la cual representa una educación dialógica, que busca la constante comunicación entre los estudiantes y el profesor y entre los estudiantes mismos, para la cual toma elementos convenientes de los dos modelos, es pues una combinación entre explicación y actividad en momentos oportunos, según considere el docente. Haremos un breve análisis sobre las consecuencias pedagógicas, éticas y políticas para señalar sus ventajas para la educación de los estudiantes, ya que la actitud dialógica entre los participantes es la mejor manera para comunicarse, concepto esencial si de proceso de enseñanza-aprendizaje se habla.

Así mismo, se entiende diálogo no sólo como actividades a realizar en clases, sino, sobre todo, a un tipo de vínculo pedagógico.

Las ventajas comunicativas del diálogo en la educación serán analizadas desde la perspectiva del constructivismo social de Vygotsky por ser un paradigma educativo que se puede interpretar desde el modelo en *segunda persona*, pues *aprender* desde esta perspectiva consta de la participación abierta y la reflexión de las actividades pedagógicas en voz alta o dialógica para que sea guiado por el profesor en un proceso inter psíquico, cuya insistencia pasará al plano de lo intra psíquico.

En el vínculo dialógico entre el profesor y los estudiantes surgen características propias en este modelo como los roles de los participantes y las condiciones para que se dé el encuentro comunicativo de buena manera, estos serán analizados desde los diálogos socrático-platónicos de manera general, con el modelo clásico de la comunicación.

En el capítulo 3, se afirma que la promoción del vínculo dialógico en las clases de filosofía en general y en la clase de ética en particular, dará como resultado una idea de la filosofía y su quehacer. La idea de filosofía que se pretende transmitir a través del mismo medio, es la de una filosofía ligada a los problemas cotidianos de los estudiantes y de su sociedad y no una ininteligible relación de conceptos que se les percibe lejanos.

Es decir, se considera que a través del diálogo constante como método y vínculo de enseñanza se verá a la filosofía más como un cuidado de sí, que una representación del mundo.

Sin embargo, no se quiere desdeñar a la filosofía como una representación del mundo sino que se le quiere fortalecer, para llegar a ello, antes se considera necesario que los estudiantes saquen a la luz sus preocupaciones, los factores y hechos sociales en los que viven, sus creencias y presupuestos para analizar su pertinencia (inquietud de sí) y relacionarlos con los temas en cuestión para entrar a la filosofía como la relación de conceptos abstractos más vigorosamente (representación del mundo), en tanto los entiendan y puedan ser útil para sí (cuidado de sí).



De este modo las ideas y argumentaciones filosóficas serán mejor comprendidas ya que ellas tendrán el punto de referencia de sus creencias y sus experiencias con la de sus compañeros, junto con los textos y la mediación docente, tomando en cuenta las actitudes y los sentimientos que ellas implican, fortaleciendo el potencial educativo y formativo que siempre ha tenido la filosofía.

Sin embargo, para que se dé el diálogo con las formas filosóficas básicas como la humildad, la duda, el análisis, la reflexión, la crítica y la escucha a otras posibilidades, el desinterés por dominio, tienen que predominar en el grupo como condiciones de posibilidad para el diálogo estados afectivos como: el interés, la confianza, el respeto, el aprecio, la afección y la esperanza.

Cuestión que no tiene por qué darse de forma natural en los grupos y suele pasar que el profesor depende de que sea así para poder dar una buena clase. En realidad en nuestro contexto es más común que el estado de inicio de un grupo sea caótico y las condiciones propicias para la enseñanza-aprendizaje es algo que el docente se debe ganar a medida de lo posible por medio de estrategias, ya que en los cursos de filosofía a nivel medio hay pocos estudiantes que deciden estudiarla por un móvil interno.

Con todo lo anterior, el objetivo general para las planeaciones de las clases son el generar, el mantener y orientar la participación y la interacción entre los alumnos, a través de estrategias didácticas grupales que tenga como principio el diálogo, que será orientado por el profesor, para que sean los estudiantes partícipes de su propio conocimiento.

En el capítulo 4 se habla de las dinámicas grupales como herramienta para la generación del diálogo, ya que ellas propician el vínculo en *segunda persona* para la enseñanza de la filosofía al ofrecer material para trabajar, como la expresión de las opiniones de los estudiantes y la escucha de otras opiniones de sus compañeros, así se podrá analizar el qué se dijeron y también el cómo lo dijeron o cómo trabajaron en grupo y su rol en él.

Esto es importante tomarlo en cuenta porque ayuda a entender cómo están interactuando entre ellos y ante su expresión el docente tendrá la posibilidad de impactar en ello promoviendo el conocimiento tanto cognitivo, como de habilidades y de actitudes.

La dinámica grupal es una herramienta que puede intervenir en la asimilación de contenidos, en la integración grupal, en la sensibilización de fenómenos grupales, en la asunción de roles, etc., promoviendo condiciones propicias para la enseñanza dialógica de la filosofía.

Sin embargo, queda la pregunta de cómo se va a orientar el diálogo establecido, ya que puede haber muchos factores que hacen que el diálogo decrezca, por ejemplo, que el lenguaje (hablado o corporal) de algunos participantes puedan ser ofensivos, o ciertas preguntas o respuestas no estimulen el diálogo o que el profesor no tenga objetivo del diálogo hacia el cual dirigirlo, por esa razón se analizará brevemente que la orientación del diálogo puede ser a través de cierto tipo de preguntas, de respuestas, de enunciados de construcción, de reorientación y los reguladores según ciertos objetivos, siguiendo a Nicholas Burbules a este respecto. Usar correcta y estratégicamente estos enunciados puede estimular el diálogo con los estudiantes.

Para mantener y desarrollar el diálogo intervendrán muchos factores a tomar en cuenta y el entendimiento de la situación será crucial para la adaptación de las posibilidades reales del grupo y su éxito, al desarrollar estrategias convenientes.

Por último, en el capítulo 5 se plasmarán el desarrollo de las planeaciones con descripciones de las clases, reflexiones y críticas emanadas de todo el proceso ejecutado. Por último, conclusiones donde se señalen fortalezas a desarrollar y puntos débiles a corregir, seguidos de las evidencias del trabajo realizado en los anexos.

## **1.- CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO EN TORNO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

### **1.1.- Contexto general**

Es importante considerar el contexto en donde están insertas las instituciones educativas, ver las problemáticas que se desprenden para hacerles frente, saber dónde se está parado para aventurarse a hacer alguna propuesta para el ejercicio docente.

El análisis del contexto es para hacer explícitas las fuerzas sociales que convergen en el aula que presiona a alumnos y profesores, como protagonistas de la compleja tarea educativa, a comportarse de ciertas maneras por la promoción de ciertos tipos de gustos, creencias, valores, etc., para que se adapten de una manera óptima al sistema social del que forman parte, en donde la actividad educativa en una de sus funciones es transmitir aprendizajes que sirven para la inserción al mundo laboral, aunque muchas veces se hace de una manera irreflexiva.

Obligación de los educadores en general y en la clase de ética en particular será hacer un análisis crítico del contexto social general si queremos acercar a los estudiantes que están en la adolescencia, a la reflexión del comportamiento humano, la relación consigo mismo, con otros hombres y con la naturaleza donde se hallan insertos.

Esto adquiere mayor relevancia hoy en día porque se viven drásticos cambios sin precedentes y a una enorme velocidad, por ello, se pudo ver a los docentes del siglo XX, dando clases con técnicas que eran casi artesanales, a estudiantes del siglo XXI. Hoy en día la profesionalización y la actualización son un requerimiento para la enseñanza.

Antes de dar un breve análisis de la época contemporánea veremos rápidamente un panorama de la modernidad para poder entender la transición del ideal humanista al de la competencia, que caracteriza la actualidad.

La modernidad se originó a partir de la ruptura del régimen feudal frente a las ideas del liberalismo clásico en donde se reconocían valores al hombre en su totalidad y no sólo

en un aspecto de él; en el siglo XVI al XVIII se registró un gran avance de la tecnología, la industria y la ciencia, por esta razón la humanidad se volvió optimista por las posibilidades que se vislumbraban, como la de dominar la naturaleza en beneficio propio, por ello, se ven a sí mismos como en el puesto central en la naturaleza. En el renacimiento hay un regreso a valorar los placeres sensuales que estuvieron reprimidos en la Edad Media, además, ya en el siglo XVII, surgió la idea de la libertad en el hombre como ruptura de los regímenes absolutistas, por ello fue valorado más el conocimiento racional del individuo sobre la fe ciega, el hombre se reconoció así mismo como un ente histórico y volvió la mirada a los clásicos, todo para afrontar las problemáticas humanas.

Durante el siglo XVIII, ante la creciente comunicación de las sociedades, se aceptaban en común estos valores modernos, cuyo ideal era el triunfo de la razón para una mejor sociedad, llamada “sociedad educada” herencia de la ilustración. Los modos de producción también han determinado profundamente nuestra manera de ver el mundo.

Hay que observar que el individualismo moderno no era totalmente escindido de su sociedad, pues se pensaba que el trabajo liberal era mejor que el cooperativo para el beneficio de todos, entre más rico se hacía uno por su esfuerzo personal en el mercado, mejor le iba en su progreso material a su comunidad, se generaba así un equilibrio entre el empleo y el reparto de los recursos de forma natural. Era la teoría de la *laissez faire* que en aquel contexto era viable, no así en nuestra época que por los grandes cambios ya no tiene cabida, pues “poco a poco caen los velos, el mito de la racionalidad y justicia que acompaña la acción smithiana de la ‘mano invisible’ sobre lo económico, político y social, ya no se sostiene” (Gamboa, 2004: 18).

De hecho, a principios del siglo XX hubo una gran crisis económica y junto a ello una enorme depresión mundial. Así que, como crítica al libre mercado se propuso que el Estado fuera quien regulara las actividades económicas para controlarlas de alguna manera, cuyos beneficios no se hicieron esperar, sin embargo, después de esto fue inevitable otra devastadora crisis mundial en 1929, mermando la esperanza en la razón.

Con la caída del socialismo, a finales del siglo XX, llegaron las primeras ideas neoliberales como una propuesta ante las eminentes fallas de los sistemas anteriores, así, decidieron que era conveniente dejar a un lado al Estado en los asuntos económicos, para que la economía se regulara a sí misma, es decir, dejar libre el juego de las leyes y fuerzas del mercado, a falta de criterio alguno para regular la dirección de los procesos económicos y, por si fuera poco, también la vida social. Esto llevó al neoliberalismo, convirtiéndose en una ideología de la “sociedad competitiva”, donde el hombre productor de este sistema se hace a un lado, abandona su responsabilidad como creador del ámbito económico.

En este sistema, hace sentir al ser humano incapaz de hacerle frente al mercado o al sector productivo en sus decisiones de la vida laboral o incluso cotidiana, por eso se orientan según sus preceptos aunque renuncien a algunas de sus facultades y derechos humanos. El *ethos* se ve transformado así en la *ratio calculante*.

Weber (2004), habla de la influencia de la ética protestante para el desarrollo del capitalismo, ya que hubo búsqueda de la movilidad social, la acumulación de riquezas y el esfuerzo personal para el bienestar social, cuestiones en otrora impensables, se manifestaron ahora donde ya se veía venir el cambio del valor de la calidad por el de la cantidad, de la ética al interés económico.

Esto es, aunque la matriz originaria del capitalismo fue la ética protestante -el ascetismo, la renuncia al hedonismo y la actividad empresarial, incluidas las profesiones, como vocación-; ésta progresivamente se rutiniza y se disuelve en el juego de fuerzas sociales en el mercado y así poco a poco el consumismo, la calculabilidad y el afán de lucro la sustituyen y se convierten en la esencia de las acciones, las relaciones, las instituciones y las organizaciones sociales, con el consiguiente desencanto -aún dentro de la propia modernidad- de los principios de la racionalidad tecnológica en tanto que las promesas que comporta alcanzan a realizarse; y el creciente afán de lucro, la preocupación por la efectividad, la competencia por el estatus, el afán de posesión de bienes materiales; se convierte en jaula de hierro que aprisiona y coarta las posibilidades humanas, no dejando espacio para la autonomía y la autenticidad. (Gamboa, 2004: 58)

Gamboa habla de que Parson analizó que la movilidad de la modernidad a la posmodernidad fue por el aumento de la capacidad de adaptación en el mercado por el gran avance industrial que favorecía las actividades comerciales, donde la actividad

productiva generó especializaciones para una mayor efectividad proporcionando un impacto social al haberse generado un proceso de diferenciación de las sociedades al ver más posibilidades de acción, así hubo movilidad en las clases sociales.

Con el fracaso del proyecto moderno se perdió la esperanza en la razón, la posmodernidad se ha vuelto incrédula. No hay Dios, Razón, Ciencia, Historia o Estado en quien confiar, ni héroes, ni ídolos, ni promesas de emancipación, como autoridades confiables, más que el mismo mercado, así que, como medida psicológica de defensa ante la gran ansiedad que conlleva la incertidumbre y el caos, el hombre de la posmodernidad se ha replegado en sí mismo. La fe en la razón que proveyó esperanza para hacer una mejor sociedad, cayó al igual que el Titánico al darse cuenta que las expectativas que le sobrecargaban, no daban lugar, menos aún con las guerras que se vivieron en el siglo XX, que han llevado al nihilismo propio de la actualidad en forma de un exagerado relativismo que vemos reflejado en esta época con el polémico nombre del posmodernismo y, con él, las políticas neoliberales.

El aumento exponencial del conocimiento y las grandes posibilidades que ofrece el mundo de hoy, se ha recargado en demasía a la industria y a la tecnología que se subordinan a la economía, olvidando otras áreas del quehacer humano, donde la reflexión sobre la propia conducta y del sentido de sus acciones se considera una pérdida de tiempo, llevando a actuar en la pura inmediatez, sin un rumbo más que la satisfacción rápida del deseo, siendo tan urgente la producción y el consumo que no hay cabida para un regulador ético de la propia conducta.

Erich Fromm (1956) en su *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, habla del carácter que distingue a las personas de las sociedades más avanzadas, donde se ve plenamente el síndrome posmoderno, en el que el nihilismo ha permeado el ambiente social en la actualidad, junto con el aumento de la producción de la industria y la exaltación de los medios masivos de comunicación del placer al consumo, para su conveniencia, es caldo de cultivo para mantener al hombre moderno hipnotizado en consumir sin una exigencia real del cómo lo obtenga. El dinero se ha convertido en el centro de nuestras vidas, porque no hay otro medio tan efectivo para conseguir cosas y no solamente materiales, sino también simbólicas, manteniendo a las personas tan

preocupadas por *tener* (para aparentar ser lo que no se es) que ya no se preocupan por su *ser* y el esfuerzo que ello conlleva, pues no les es ventajoso esto último al no rendir frutos inmediatos.

En esta hipnosis se da la impresión de que el hombre puede hacer lo que quiera con el objeto de satisfacer sus deseos, ya que no hay un regulador ético en la conducta de las corporaciones, pues en el mundo de la competencia es desventajoso tener principios morales, todo es negocio, por eso da la impresión de que no hay responsabilidad, es decir, no hay un seguimiento de las consecuencias de las propias acciones, el cómo afecta a las demás personas no importa, porque para ellos no hay atropello, debido a que las personas se utilizan como objetos, números o mano de obra barata, se pierde con ello el contacto concreto y sincero con ellos, y ante el ansia de producir se les escapa de la vista los perjuicios que pueden estar provocando, así, no queda más que explotar objetos naturales, a través de los objetos que componen su fuerza laboral, ya que ante la inhumanidad del trato hacia ellos, no parece que haya referentes simbólicos hacia la naturaleza ni de empatía hacia sus empleados, sentimientos básicos para la reflexión ética.

El crecimiento técnico en cualquier área es muy peligroso si no va acompañada, lado con lado, de la reflexión profunda de sus posibles consecuencias, de valores éticos y humanistas al aplicarlas en el mundo.

Ante el contexto actual, es conveniente señalar la idea de hombre deshumanizado que supone y se promulga implícitamente, que está determinada por su quehacer; el de producir y consumir en masas como base del sistema económico. Al respecto, Mauricio Beuchot indica que esta sociedad posmoderna:

Requiere una noción de hombre que esté cerrada en sí misma. El hombre como deseo de sí. Esto es, no un deseo del otro, no una apertura a la alteridad, pues una intencionalidad abierta a la alteridad rompe el narcisismo, el egoísmo y confiere una gran perfección, sino un deseo egoísta, de autoafirmación, de satisfacción sólo de las necesidades, impulsos o pulsiones de uno mismo. El neoliberalismo padece la lacra o enfermedad que ha tenido desde sus orígenes, a saber, la cerrazón de yo, la instalación del sujeto, en el individuo, lo cual conlleva una extrema cerrazón para con el otro. (1999: 71).

La época contemporánea se ha caracterizado por su nihilismo llevado al extremo, teniendo como pretexto la falta de principios filosóficos absolutamente certeros y apodícticos, entonces no hay en realidad algún criterio que pueda servirnos para juzgar, así no queda más que seguir la corriente que la sociedad impone. En el juego libre de las fuerzas del mercado, los interesados justifican al sistema por ir acorde a la naturaleza competitiva humana, de acuerdo con Hobbes o una reduccionista y conveniente interpretación de Freud o de Darwin.

Este clima ha llevado a las personas de esta época a sentirse con un gran vacío, con una gran dosis de desorientación que lleva a una constante ansiedad sin poder salir de ella, sintiéndose prisioneros al no hallar salida, más que la propuesta por los medios masivo de comunicación, la producción y el consumo como placebo a la sorda desesperanza en la que se vive, o mejor dicho, con la que se sobrelleva la pesada existencia. Características de esta sociedad son la falta de pensamiento, ya que el conocimiento se ha vuelto, más que un fin en sí mismo, una mercancía de cambio; así, es mejor el acumulamiento memorístico de la información para su aplicación técnica, que su sentido; como también la falta de compromiso social, ya que éste no tiene fines de lucro, junto a esto hay una ausencia de moderación y lo prestigioso ahora en satisfacer el deseo como fin en sí mismo. “El ciudadano posmoderno encuentra una exacerbada no-exigencia de la participación y la opción efectiva del ensimismamiento” (Gamboa, 2004: 91).

Esta aparente falta de criterios válidos es una invitación para llevar una vida sin pensar en el futuro, a no tener proyectos de largo plazo que no sean económicos. El futuro, en su incertidumbre causa ansiedad y, paradójicamente por su certidumbre: la muerte, la ansiedad se vuelven insoportable, por eso hay tantas distracciones sociales.

Mejor pensar en el presente, ahí está la única forma de negar el malestar cotidiano, he ahí el hecho de las conductas autodestructivas, aparentemente ignorantes de las consecuencias que ellas conllevan, sobre todo para poder saciar deseos imperantes y no hallan otras maneras más constructivas para satisfacerlas. La fama, la riqueza y el poder como valores preponderantes en los jóvenes de hoy en día, son, para ellos, las



“virtudes” a seguir pero, en tanto pueden ser mecanismos para evadir la falta de sentido, en realidad son vicios. Vaya distorsión para confundir los unos con los otros.

En estas sociedades capitalistas es común la pasividad o la violencia ya que no se suele satisfacer las necesidades básicas u objetivas del hombre, sólo se reduce a satisfacer sus deseos que se han vuelto necesidad, aunque sean subjetivas.

Todo ello impregna a las instituciones educativas, que fueron creadas para satisfacer las demandas sociales, pero en este caso las escuelas también pueden ser fábricas de profesionales que cumplan una labor dentro del sistema económico.

Ante esta situación, la orientación ética de la educación puede ser un medio poderoso para transmitir valores positivos y humanos, para contrarrestar al mundo del capitalismo salvaje y reproducirlos para cubrir las demandas sociales. Por ejemplo, para aguantar el ritmo de producción en masa, se necesita la represión de los sentimientos, cuyos aliciente es el pago, condición de posibilidad para el consumo, de satisfacer sus deseos inmediatamente; ya que entre más y mejor se haga más exitoso se vuelve uno, sin importar otras áreas de su vida, por ello, no hay una real satisfacción de las necesidades del hombre.

Lo importante es contrarrestar esa desvalorización del esfuerzo humano sin ánimo de lucro. Entonces, es menester contrarrestar esa función que puede tener la práctica educativa en la sociedad, la de oprimir al sujeto hacia su adaptación en tanto sea productivo, recordando la formación integral del sujeto se vuelve un fin ético de importancia capital.

De esta forma, la adaptación irreflexiva puede servir como un medio de justificación y cobijo a los comportamientos desviados de su sociedad, es decir, subyace un relativismo moral y, con ello, a un escepticismo ético, matando en automático la posibilidad de una reflexión de las prácticas de su entorno, llevando al sin sentido el tan sólo intentarlo. ¿Pará qué criticar a la sociedad en la que se vive si ella es una manifestación entre tantas del hombre, todas válidas al no haber criterios sólidos para tal osadía?

El precio de la adaptación dócil es la pérdida de la voluntad de uno mismo en el momento de que las presiones sociales lo obligan a trabajar en un lugar donde no se eligió, esto es, trabaja haciendo algo que no se identifica plenamente, sino que las condiciones exteriores lo llevaron, prisionero de ellas al no ver salidas por ninguna parte, así, se conforma el malestar cotidiano manifestándose con conductas de pasividad o violencia cuyo malestar se olvida por un momento cuando se tiene dinero y se consume.

Como aliciente es ver a sus semejantes en las mismas condiciones, sentimiento que avala su estilo de vida al pensar que no hay otra en realidad, el tiempo de vida se convierte en tiempo para el olvido, situación en la que la neurosis no se expresa manifiestamente, sólo se contiene esperando salir en cualquier momento, pero nunca de raíz, así que ella puede estar toda la vida como una pesada carga indefinida, que entonces la vida sería: la historia de un olvido contante de sí, es decir, como dijo Sigmund Freud (2006), la cultura genera insatisfacción cotidiana, en aras del progreso.

El hombre se convierte no ya en un fin en sí mismo, sino en puro medio para satisfacer el fin de las demandas de la sociedad en un solo sentido, el económico, donde se genera violencia, hostilidad, sin un sentimiento de identidad a un grupo, excepto cuando recibe un salario o un pago por realizar alguna labor, aunque ésta no le interese demasiado.

Para una sociedad como esta, la educación sin ética que requiere satisfacerla, dice Fromm:

Necesitan hombres que cooperen sin razonamientos en grandes grupos, que deseen consumir cada vez más, y cuyos gustos estén estandarizados y fácilmente puedan ser influidos y previstos. Necesitan hombres que se sientan libres e independientes no sometidos a ninguna autoridad, a ningún principio, a ninguna conciencia, pero que quieran ser mandados, hacer lo que se espera de ellos y adaptarse sin fricciones al mecanismo social. (1956: 95)

En la producción capitalista se tiende a ver al mundo concreto ya no como tal, sino como meras abstracciones, para ser más manejable, por ejemplo, por la división del trabajo, típica del sistema, los trabajadores se enfrentan al producto sólo en forma parcial, no están nunca en contacto con el producto completo, a menos que lo

consuman. El único que tiene acceso al producto completo es el director, sin embargo, para él es un objeto que principalmente es uno con valor de cambio, del mismo modo la naturaleza y las personas y, por supuesto, él mismo, como vio Karl Marx (1977) en su libro *El Capital*.

La enajenación ocurre cuando una persona ya no se siente a sí misma como portador activo de sus propias capacidades, por lo cual está en un estado de pasividad o de violencia ante la realidad que le aplasta y lo inmoviliza; y al mismo tiempo depende de sus condiciones. Por ello se pierde de vista el sentido de la responsabilidad, las decisiones que se toman cotidianamente depende del mecanismo económico, un científico o político, obrero o director, nadie escapa de estas exigencias y tienen que elegir algo que vaya acorde con el gran sistema económico. El hombre que ha producido este sistema, el sistema ahora lo domina.

En esta súper organización productiva y consumista se parece cada vez más a un ejército, donde se calla, se obedece y se coopera superficialmente unos átomos con otros para favorecer la producción e innovación que se necesita para competir en el libre mercado, así, es una pérdida de tiempo la reflexión filosófica y no hay cabida o se dificulta un cuidado de sí, ni dentro de la escuela ni fuera de ella.

En conclusión: “la autoridad anónima y la conformidad de autómatas son en gran parte resultado de nuestro modo de producción, que exige una rápida adaptación a la máquina, conducta bien disciplinada de masas, gustos comunes y obediencia sin necesidad de recurrir a la fuerza”. (Fromm, 1956: 140).

Ante estas circunstancias es menester la reflexión crítica de la sociedad, donde la práctica educativa en general y la filosofía y la ética en particular, adquiere gran relevancia al proveer herramientas para hacerlo seriamente, sino, sólo queda adaptarse sin más, pues es más fácil porque en ese acto se ofrece un sentimiento de seguridad, alejándose del juicio social, donde es comúnmente aceptado que el loco o enfermo es el desadaptado sin más, sin embargo, en tal afirmación supone un relativismo sociológico y ético que en su extremo se aleja de la reflexión moral.

El hecho de que muchas personas se comporten viciosamente no implica que sean virtudes, empero “el individuo lo comparte con otros muchos, no lo consideran un defecto, y su confianza no se ve amenazada por la experiencia de ser diferente...” (Fromm, 1956: 20) De ahí la importancia de la ética como disciplina filosófica.

Así pues, sin la ética ni reflexiones filosóficas en lo educativo en general, el resultado de ello es ver a las personas como autómatas, que no hay una relación íntima con su ser, con sus experiencias y sus sentimientos, se sienten extranjeros de sí mismos, incapaz de dialogar con el otro de manera auténtica y se queda sólo en lo superficial.

Entonces la cultura misma es la que provoca un malestar al tiempo de ofrecer soluciones, sólo que las que están a simple vistas son superficiales, funcionan en tanto el individuo se conforma con su malestar y sigue funcionando al soportar el ritmo exigido de producción.

En el cambio educativo las condiciones mencionadas hacen que tengamos que tomar en cuenta lo que Ortega y Gasset llama la “falsedad del estudiante”, dice esta escandalosa frase, porque él ve en el conocimiento un gran esfuerzo cuyo ímpetu se halla en un sentimiento vital de perfeccionamiento humano y moral para encontrarlo, por lo que grandes pensadores desarrollaron sus facultades a lo largo de su educación, prepararse con ausencia de este ímpetu es deshumanizante, antiético, inauténtico, por ello “Decimos que hemos encontrado una verdad cuando hemos hallado un cierto tipo de pensamiento que satisface una necesidad intelectual previamente sentida por nosotros. Si no nos sentimos menesterosos de ese pensamiento, éste no será para nosotros una verdad. Verdad es, por lo tanto, aquello que aquieta nuestra inteligencia.” (1966: 546).

Si no hay ésta condición vital, el conocimiento que queremos que aprendan los estudiantes, será para ellos una serie de palabras cultas sin algún sentido, ni identificación. Se complica la educación cuando el entorno social, los medios masivos de comunicación bombardean un desprestigio al esfuerzo formativo del hombre valorando más la satisfacción de los deseos. La mayoría de los estudiantes están en la escuela según una necesidad propiamente externa, son obligados a estar en un

lugar que no suelen querer estar en realidad y tiene que comportarse como si fuera su auténtica necesidad, que en todo caso no son las verdades que necesitan, sino el medio para lograr el tan ansiado éxito. Al ser estudiante se le obliga a interesarse en lo que no le interesa, al menos sólo de forma vaga e indirecta. "... el estudiante no estudia, y si estudia, poniendo su mejor voluntad, no aprende; y claro es que el estudiante, sea por lo que sea, no aprende, el profesor no podrá decir que enseña, sino a lo sumo que intenta, pero no logra enseñar."(Ortega y Gasset, 1966: 552)

Esto no es para desdeñar el estudio o la educación, sino para tomarlo en cuenta y reformular las propuestas pedagógicas de este quehacer indispensable que el hombre requiere, es decir, que enseñar es enseñar la necesidad del conocimiento que se quiere enseñar, es cultivar esa necesidad vital del ser humano de ser formado.

### ***1.2.- La filosofía en la educación media superior en el contexto nacional***

El contexto presentado es general y simplificado, sin embargo será tarea del profesor entender el complejo mundo docente en el que nos desarrollamos, ya que lo que pasa ahí de alguna manera repercute en el aula y son factores a tomar en cuenta para crear un espacio educativo propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

La importancia de pensar la educación hoy en día es por los intensos cambios sociales que se tienen, por ejemplo, el aumento de la demanda de justicia social que exige el paradigma político de la democracia, así como el lugar del conocimiento de los derechos sociales actualmente, es invaluable.

En la EMS lo anterior es de vital importancia, pues su objetivo es formar a los jóvenes, cuyos logros o fracasos se manifestarán en el adulto del mañana, estos viven en una etapa de transformación y la angustia del futuro que ello conlleva y, sin embargo, ellos serán los verdaderos protagonistas de los cambios sociales.

La responsabilidad que tiene la educación media, aunado con el análisis que hace la OCDE a nuestra situación agrava el problema, pues dice que la inversión educativa

es insuficiente, el sistema es muy complicado por su diversidad y atomización que lo caracterizan, y aun así las autoridades no toman en serio estas observaciones.

Ante esta diversidad se vuelve complicado hablar de cuestiones importantes y fundamentales, como la propia misión de SEMS, pues hay una abanico de propuestas en puntos generales y básicos como el carácter terminal de esta institución según la especialidad o áreas del conocimiento o técnicas que se imparten, en términos de las modalidades que se ofrece; también varía las visiones pedagógicas, administrativas y económicas de los sectores productivos, de la normatividad institucional y las consideraciones culturales, sociales, científicos, tecnológicos, políticas y del perfil de los futuros estudiantes, entrecruzadas en una trama de relaciones al parecer sin solución clara.

Roberto Castañón (2000), *La educación media superior en México, una invitación a la reflexión*, organiza todo eso en un sistema conceptual ordenando con los criterios propios del objeto de estudio y de síntesis para su mejor utilidad. El resultado de ello es tener distintos enfoques: el humanista, el sociológico, el económico y el político. En los aspectos centrales, de acuerdo con este autor, se puede hablar de lo ontológico y en la periferia se puede hablar del aspecto teleológico, esto para facilitar la interlocución entre los distintos especialistas, para que se pongan de acuerdo respecto a la misión, objetivos, metas, etc., para fortalecer ésta institución.

Sumando el problema que quiero resaltar, el de la presión del entorno social, de donde inciden ciertas disposiciones actitudinales que no sólo no son propicias para el estudio, sino que se contradicen mutuamente en sus valores, por ejemplo, el primero el entorno privilegia el goce inmediato, rápido, sin pensar en las consecuencias, sobre todo privilegia los resultados sobre procesos, donde el fin justifica los medios sin criterios definidos, son los valores estándar a resaltar, por mencionar algunos, propuestas de conductas que se comunican de forma indiscriminada a través de los medios masivos de comunicación en comerciales, eslogan o imágenes de empresas ávidas de ventas sin más; el segundo, privilegia, en principio, la paciencia para comprender las cosas, el esfuerzo, la calma para pensar y sentir para madurar el

entendimiento, el placer mediado por la actividad creativa, etc. Sin embargo, hay una tendencia en la práctica a subsumir los valores del primero al segundo.

Esto se deja ver cuando no sólo las empresas o los medios de comunicación no apoyan lo cultural al no ser rentable, y cuando el Estado mexicano se ve inclinado a promover valores preponderantemente económicos en la educación, que no habría porque desdeñar estos asuntos, pero si hay que señalar que desvaloran lo humanístico y lo formativo. Si bien México no está en apogeo económico el clima neoliberal que caracteriza a los países industrializados, si ha influido por acciones que provienen de los organismos internacionales a pesar de sus fracasos en otros países, influyendo también en las instituciones educativas que deberían ser las más apropiadas para los cambios sociales que se requieren, pero que modifica objetivos y acciones para dejar de lado su función propiamente formativa y adiestrar a los sujetos para que empleen su fuerza vital para ejercer actividades puramente económicas según los intereses de las empresas sin queja alguna, demeritando a las humanidades por su inutilidad práctica.

En general, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), son tres de los organismos internacionales, cuyo origen fue en la posguerra y para enfrentar los nuevos retos ante los cambios vertiginosos del mundo, son instituciones que han tenido una influencia notable en el ámbito de las políticas educativas y se han vuelto referentes obligados en este ámbito, vital para la construcción de las futuras sociedades, sin embargo, estas dos tiene ideales opuestos para la educación superior, generando un impacto también en la educación media superior.

Alma Maldonado (2000), habla de algunas de las nociones de estas organizaciones, y ante estas se deja ver una idea de ser humano y de una sociedad a construir, aunque la UNESCO considera a la educación como un bien público, un derecho humano por excelencia, defiende la universalidad de la educación en todos los niveles, sin restricciones a la búsqueda de la verdad, el libre intercambio de ideas y conocimiento,

busca contribuir a través de la educación, ciencia y la cultura a la paz y seguridad con la colaboración entre las naciones. Su perspectiva en la educación es humanista.

A diferencia el BM, cuya visión viene claramente desde la perspectiva del mercado, donde no es raro si vemos que los Estados Unidos lleva la batuta de este organismo, ya que en sus documentos consideran pertinente la reducción de los montos para la educación superior por parte del Estado, dar apoyo a la educación privada como instrumento de equidad, dar prioridad a los aspectos comerciales, que el conocimiento tenga valor comercial y dónde la filosofía sólo debe ser parte de la formación democrática de los ciudadanos, por mencionar algunos. Por su parte la OCDE, apoya y promueve el modelo educativo de las competencias con el proyecto llamado Tuning y el proyecto Bolonia, basado en experiencias empresariales.

A pesar de la gran complejidad de establecer con claridad las influencias internacionales, además de que no hay documentos oficiales que expliciten una relación entre las políticas en materia educativa con estos organismos, algunos preceptos se pueden ver en los hechos, por ejemplo, el impacto concreto en las instituciones de media superior de todo este trama internacional se puede mencionar algunos elementos, sin afán de profundizar, como los siguientes: la tendencia a la estandarización de las pruebas según los criterios del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PIZA) y con ésta el fomento de las competencias, además de ver esta evaluación sólo como un fin en sí mismo (pues según sus resultados en ella, se prevé su presupuesto), el gran incremento del uso de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC's), la firma de tratados económicos o los lineamientos sugeridos por el BM.

Los preceptos de este último se hacen notar en el programa de modernización educativa, donde se presenta como objetivo principal lo referente a la calidad, evaluación, así como una tendencia a apoyar la educación privada, el proponer una diversificación de recursos para el financiamiento y el énfasis de la vinculación del ámbito escolar al productivo de las empresas. La evaluación es para todos los actores del ámbito educativo, cuyas categorías son eficacia, modernización y competencia, criterios orientados hacia el ámbito económico. Así, con esa lógica, se puede entender



el cómo se va evaluar la calidad educativa, según satisfagan las necesidades de las empresas, siendo una pérdida de tiempo, de dinero y, como consecuencia, un retraso en el mundo de la competencia la formación integral del individuo en las disciplinas que conforman el área de la humanidades.

Señala Gabriel Vargas:

Se trata entonces de dos lógicas encontradas. Si la filosofía es por excelencia la disciplina que permite que los individuos se pregunten por el significado y el sentido de la vida, y el medio privilegiado para pensar la racionalidad y la justicia de una sociedad o del mundo y para formar ciudadanos más conscientes de sí mismos, entonces la filosofía no va de acuerdo con la lógica de la mercantilización y del dominio capitalista, ni con ninguna forma de dominación. (2012: 53).

En la clase de filosofía se genera un choque, entre la costumbre de ver las cosas vertiginosas en todas partes en la vida de los adolescentes, con el ritmo siempre lento y arduo, por ello molesto, de la reflexión, propia de la filosofía.

Todo esto es el contexto donde se planean las políticas educativas para la Educación Media Superior (EMS), cuya Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) da muestras de mirar la educación desde la perspectiva predominantemente mercantil, con la intención de formar individuos y sociedades con esos valores, al señalar que las áreas disciplinares a tomar en cuenta, según en el acuerdo 422, son: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación, donde no figura ya el marco de las humanidades; es decir, se quiere imponer el modelo de competencias, digo imponer porque no hubo realmente una amplia difusión y discusión de este tremendo acontecimiento pues afecta a millones de personas, además no paso por la cámara de diputados, pues consideraron que con la aprobación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), era suficiente (Vargas, 2012: 79).

Este modelo que está hecho en otras condiciones contextuales, “asimila la preparación del docente a la de un trabajador o un técnico en una industria del tipo fordista” (Eraut, 1994, citado por Morenos Olivos (2009)) así:

...esta reforma no se fundaba en las condiciones históricas, sociales y culturales del país, sino que está orientada al sólo objetivo de preparar a los estudiantes

para que se incorporen al mercado de trabajo en lo que se ha denominado 'globalización', esa palabra ambigua que nos remite, al vertiginoso intercambio de información a través de las nuevas tecnologías; al proceso de transnacionalización de las grandes corporaciones y, lo que es muy importante para la educación, la estandarización de las formas de pensar y actuar. (Vargas, 2012: 79).

Por esta reforma se eliminan las materias de filosofía como obligatorias, en cambio las ofrecen como disciplinas transversales, en donde contradictoriamente afirman su importancia. Aunque la desaparición de las asignaturas filosóficas no se logró por completo por la lucha organizada de los filósofos a través del Observatorio Filosófico de México (OFM), sí ha mermado su actividad en algunas escuelas de educación media superior al cambiarles el nombre, cuya consecuencia es que su contenido tenga otros matices ajenos a nuestra disciplina, que haya un cambio del perfil del docente, en otrora propiamente filosófico, ahora la puede dar un profesional de otra área quitándole lo esencial y específico de la filosofía.

Que las asignaturas filosóficas sean transversales significa que se pueden ver en cualquier área o materia, entonces cualquier profesor de cualquier área puede hablar con autoridad de temas filosóficos, provocando terribles confusiones, implicando que en nombre de la opinión libre se convierta en opinión libertina en tanto el profesor no esté preparado en filosofía, dando a entender un relativismo en sus temas, ya que de este modo apelan a la filosofía como una opinión subjetiva, caprichosa, sin necesidad de someter a crítica las argumentaciones esgrimidas para defender una tesis, pasan por alto el esfuerzo metódico y sistemático para dejar ver los presupuestos profundos, y su origen para someterlos a juicio, analizar las implicaciones de la tesis, explicitar y aclarar conceptos, entre muchas otras cuestiones más, todas características esenciales de la filosofía.

Así pues, a las humanidades en general y a las materias filosóficas en particular, el ponerlas como disciplinas transversales, es esconderlas, es quitar de ellas su especificidad; la de ser esencialmente críticas, sensibles a lo que acontece a nuestro alrededor para juzgarlo y proponer otras posibilidades, por ello la filosofía nunca se ha llevado bien con el poder imperante, pues vemos que a lo largo de la historia humana las propuestas filosóficas han dado sentido para iniciar y luchar por un cambio en el

entorno, empezando por el individuo mismo y, a un nivel macro social, ha dado la posibilidad a importantes modificaciones de la realidad misma.

Si se deja que se ponga en acción una propuesta de estas características se puede vislumbrar un panorama negro para la filosofía en México y los países que decidan quitar las humanidades -en otrora razón de ser de las universidades espacios para poder discutir los problemas humanos-, ya que la matrícula en las facultades de filosofía disminuirá radicalmente al mostrar la disciplina como caprichosamente especulativa e inútil, por lo tanto, sin sentido, aunque justo ello es lo que se busca, provocando la falta de apoyo económico y posteriormente su desaparición.

Por esas razones es importante la unión para la lucha organizada para contrarrestar tales pretensiones. En estos momentos críticos debemos pensar la labor sustancial que da vida a la sociedad, en particular, en el campo educativo en las instituciones de media superior donde una buena parte de los profesionales en esta disciplina podrían aportar y, a pesar de ello, no está contemplado en los programas de estudios, más que superficialmente.

Así que, para defender la importancia de la filosofía, tendremos que entrar en los terrenos, que al obviarlos han quedado olvidados y desconocidos; el de su enseñanza, cuya función es eminentemente formativa y educativa. Esto lo podemos ver si no se atiende como un gran descuido, ya que la filosofía, a mi parecer, está íntimamente ligada a su función educativa, donde aquella no tiene sentido sin la otra ni viceversa, al tiempo que algunos filósofos no se han preocupado demasiado por debatir estos importantes temas, que pueden ir desde los fines de la educación, hasta una didáctica de la disciplina, tarea del filósofo que falta fortalecer.

Alejandro Cerletti (2000: 184), habla de las opciones que tienen las instituciones escolares en estos difíciles tiempos: las de continuar como están; donde la influencia ilustrada propagadora de saberes estandarizados, cuya tendencia es la de adaptar el lenguaje economicista y la de la administración empresarial y accediendo de sobremano a sus requerimientos o necesidades, o la de actualizarse; sin que se entienda por esto adoptar las estrategias, lo estético o la lógica de los medios masivos

de comunicación, sino actualizándonos como una adaptación crítica al mundo actual y replantear el lugar que nos corresponde. Entonces, así como la escuela tiene pendiente una profunda resignificación de su sentido en las sociedades actuales, la filosofía debe reconstruir un espacio público de legitimación.

### ***1.3.- El programa de ética, como rama de la filosofía, en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)***

Hemos hecho un recorrido por la situación internacional y nacional en las que están inscritas las instituciones donde están insertos algunos jóvenes que se preparan para integrarse a los nuevos retos de las sociedades del porvenir.

Veremos qué propone la ENP (1996) a través de su programa de estudio para una de las ramas de la filosofía; la ética, pero antes de ello veremos la particularidad e importancia de esta materia.

Esta es que si partimos del hecho de que el profesor en el aula enseña mucho más que sólo contenidos a los estudiantes, pues también enseña actitudes, valores, maneras de ver la vida, de procesar conflictos, en fin, enseña toda una idea manifiesta de ser humano, una manera de existir.

Además hay que advertir el hecho de que en la adolescencia justo se están buscando a sí mismos su ser a construir con base en las personas que le rodean y, de entre ellas, pueden tomar ciertos rasgos de personalidad con las que más se identificaron para poder darse a sí mismos su propio ser, donde influye de manera considerable el tipo de relaciones que se construyen en el aula, entonces el profesor de la escuela media superior tiene que tomar en cuenta estas características.

Este aspecto adquiere peculiaridad en las clases de filosofía y se acentúa en la clase de ética, por la razón de que en esta disciplina se habla y se reflexiona del ser humano y su comportamiento, la relación con uno mismo, con su entorno y con los demás. Aspecto importante serán las relaciones de poder con los otros, donde el espacio áulico se construye de este elemento, entre otros, para cumplir con sus objetivos,

entonces obligado está el profesor de reflexionar sobre los comportamiento a la hora de dar clase y si las relaciones de poder que suponen sus actitudes y actividades en clase ayudan u obstaculizan el aprendizaje deseado, que no corresponden solamente a contenidos, sino también respecto a los procedimientos y las actitudes propias de la disciplina, como son la crítica y la reflexión responsable a través de un método de estirpe filosófico.

Esto es, en el aula se maneja una idea de ser humano por parte del profesor que trasmite a los alumnos en dos sentidos: en el de los contenidos explícitos del programa de estudios o el conocimiento disciplinar; y la manera en cómo el profesor transmite el conocimiento, su forma de relacionarse consigo mismo, con su entorno, con los alumnos o las relaciones de poder manifiestas silenciosamente en el aula, a través de las actividades de clase seleccionadas.

Enseñanzas que están implícitas e insertas en la manera en la que el profesor se desenvuelve cotidianamente en el aula y se puede vislumbrar la idea de ser humano que maneja por su forma de actuar, pues en la acción siempre hay presupuestos, siendo estas las que llegan más profundo a los sensibles estudiantes.

El problema es que estos discursos pueden ser profundamente contradictorios, destinados a no cumplir con los ambiciosos objetivos manifiestos en el programa.

Es como si el docente hablará sobre la importancia del diálogo para enseñar a filosofar, se detuviera para pensar los presupuestos y sus consecuencias, e incluso invitara a que los jóvenes participen en clase, sin embargo, el desarrollo de la clase no permitiera más que algunas preguntas forzadas de vez en cuando y el profesor pensara que es así porque están entendiendo, por ello, no sentiría la necesidad de actuar de otra manera, como si toda la responsabilidad de participar fuera de los estudiantes y no de las condiciones que se dan en cada grupo, donde el profesor es de importancia capital para establecer las condiciones adecuadas para lograr lo propuesto, como el líder del grupo que es.

Con esto quiero decir simplemente que no se puede enseñar a criticar y reflexionar responsablemente si uno no hace lo propio en su importante tarea educativa, el

profesor tiene que ser el primero que reflexione su actuar cotidiano para que madure y se manifieste en el aula. Si se le quiere enseñar autonomía a los estudiantes, entonces, en primera instancia, se debe hacer notar tal condición en las clases para que sirva como ejemplo, pues el ejemplo juega un papel insospechado en la educación en el aula frente a una pedagogía tradicional, además de mostrarle que pueden ser ellos mismos autónomos con estrategias didácticas apropiadas para ello.

Aclarado esto, entonces veamos un poco el programa de estudios de la materia de ética en la ENP.

La ubicación de esta materia se encuentra asignada en el 5to. año del bachillerato como obligatoria dentro de un tronco común. Le antecede la materia de lógica, que es una introducción al ejercicio del razonamiento, y sus consecuentes son las materias de Historia de las doctrinas filosóficas, Estética y Pensamiento filosófico de México como apoyo al área de humanidades específicamente. El carácter de esta materia es de integración pues se puede relacionar a todas las asignaturas paralelas y consecuentes.

La exposición de motivos y propósitos generales del curso, a grandes rasgos son: la incorporación de conocimientos, donde se privilegia el trabajo binomio maestro-alumno a través de estrategias más rentables en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la materia de ética es la expresión más clara de la doctrina del bachillerato del Plan de estudios de la ENP, por ser una reflexión racional sobre los problemas concretos de la moralidad lo que permite que los individuos desarrollen sus capacidades intelectuales, así como actitudes críticas; ésta materia es un acercamiento al fenómeno del comportamiento y conciencia humana, en lo que le atañe a responsabilidad, obligaciones y deberes, para el desarrollo de la capacidad de valoración moral, acorde con la concepción ética que el alumno críticamente haya optado lo cual le compromete a asumir una actitud responsable ante la comunidad y ante sí mismo, por mencionar algunos puntos importantes.

Estos objetivos van acordes con la Misión de la ENP, ya que son los siguientes: brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con

éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione: ofrecer una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores, una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad; la de adquirir la capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.

Así pues, podemos ver que los objetivos de la clase de ética están en relación directa con la misión de la institución educativa.

Estas son las metas a alcanzar, pero el problema es ¿cómo el docente lo va a hacer? Es ilustrativo cómo está constituido el programa, veamos, el número de horas en total son 60 por semestre, dos por semanas, poco tiempo para que se desarrollen tan complejos procesos, más aún, cuando se le destina 42 horas en total a los aspectos teóricos-normativos, como definiciones, conceptos, teóricas, historia, bibliografía, reglas de conducta; y únicamente 18 horas para los aspectos prácticos-reflexivos, que serían el análisis de lo visto y la discusión, cuyos contenidos y tiempos están ya prefijados, cuestión que pone de manifiesto la falta de consideración sobre diferentes ritmos de aprendizaje individuales y grupales, suponiendo que todos aprenden igual y al mismo tiempo.

El cómo está constituido el programa habla mucho de sus pretensiones y se pueden contradecir con afirmaciones explícitas del programa, como el énfasis del privilegio que debe tener el binomio alumno-maestro, al tiempo de la exigencia implícita de cumplir el programa completo, haciendo que se aprendan de memoria gran cantidad de información, ya que la bibliografía es abundante, la cual, ya para el final del semestre la puedan aplicar para analizar los problemas propuestos y estarán capacitados para fundamentar su opinión, cuando no hubo tiempo para ser reflexivo, analítico, mucho menos crítico de lo que se estaba viendo a lo largo del curso (objetivo no sólo de la clase de ética sino de su visión y misión institucional).

Si se le dedica tiempo a profundizar los temas no habría tiempo de terminar el programa de estudio, siendo los objetivos del programa, elemento importante y la principal guía del docente, como si los alumnos fueran entes pasivos, que tan sólo por estar sentados, escuchando al profesor que hablará durante casi toda la clase, los estudiantes tomaran nota y al final les preguntara alguna duda que haya quedado, pudieran aprender, cuya prueba de ello, sería la capacidad que tienen para repetir lo visto en clase. Además se suma la dificultad a todo lo anterior al tener grupos numerosos.

Los salones de la ENP, suelen tener tarimas para el profesor y bancas pegadas al piso donde se dificulta el trabajo en equipo. Ello es así por los orígenes de la escuela y cómo se pensó en un principio, y ha llegado hasta nuestros días. Pues la llegada de las ideas liberales y el positivistas de orden y progreso, que representa la llegada de la modernidad a nuestro país, es inspiración para dicha escuela, donde podemos encontrar elementos ideológicos, supuestos epistemológicos y pedagógicos que pudiesen replantarse.

La disciplina y el orden fueron elementos primordiales, pues ante el caos prevaleciente en el siglo XIX, se pensaron prudentes para progresar acorde con la filosofía positivista, donde la participación y la crítica no hallaban lugar, las emociones eran un estorbo para el descubrimiento así que habría que acallarlas para que hablara, entonces, la tan exaltada razón, en un sentido de pura objetividad y neutralidad independientemente de las circunstancias del sujeto mismo, de sus valores, de sus creencias o ignorando las características propias de donde se generó el conocimiento en cuestión.

En esos años el libro de texto y el profesor difícilmente se ponían en duda, al ser poseedores privilegiados del conocimiento, el estudiante no le quedaba más que interiorizar de manera metódica y disciplinada para poderlo verbalizar o escribir en el momento adecuado para pasar el curso, donde el proceso de la adquisición de conocimiento se reducía al puro resultado. Cuestión que todavía, de alguna manera, podemos ver hoy en día.



Por estas razones podemos ver en el programa que hay poco espacio para poder contextualizar los temas propuestos, pues predominaba la idea de la separación radical entre sujeto y objeto en un realismo ingenuo, la verdad como universal, abstracta e independiente del sujeto. Empero, para hacer reflexiones morales hay que saber qué pasa en el entorno para poder criticar y mejorar alguna cuestión, por ejemplo, en vez de dar filosofía con el contexto de otro filósofo, mejor sería relacionarlo con los problemas de su realidad que enfrentan los jóvenes hoy en día, ¿acaso no sería más significativo mostrar el imperativo categórico kantiano, en el contexto del trabajo en el que ya algunos se han enfrentado? Por poner un ejemplo.

En la parte metodológica se habla de ser práctico con una buena combinación con la teoría, cuando ésta última predomina en el programa, que los alumnos participen en el desarrollo de los temas y propiciar el trabajo en equipos, todo esto a pesar tener tiempos prefijados para cada tema, hay abundantes temas en el programa que hay que abarcar, la prevaleciente tendencia a la pura información, la exigencia del desarrollo de sus capacidades intelectuales, al tiempo de dar importancia al obedecimiento de reglas sin turno para la reflexión y la crítica.

La propuesta de evaluación que aparece en el programa es de la siguiente: Exámenes parciales 60%; participación en clase 20%; exposición 20%; total 100%. Con esto se hace manifiesto el gran peso de los exámenes donde se escribe todo lo que aprendió o, mejor dicho, lo que recordó, enfatizando la poca importancia a la participación en clase con apenas un mínimo de porcentaje.

Es decir, la constitución propia del contenido del programa se promueve la pasividad del educando, la obediencia a las normas en vez del desarrollo intelectual y la capacidad de fundamentar sus posturas, ya que la pura información no sirve para ello, se le enseña que hacer con ella desde la perspectiva filosófica.

El tener mucho tiempo para el estudio de diversas teorías y al final se busque aplicarlas buscando soluciones a problemas morales, parecer ser que la ENP tiene una concepción de una ética deontológica que determinan el cumplimiento de un deber según una norma obligatoria y está conforme a la noción de lo que Kant llama

juicio determinante, en el cual los juicios van de lo universal o de lo general a lo particular. En esta noción se corre el riesgo de ver a la ética como un conjunto de reglas inamovibles que hace poco caso al contexto o a lo particular, la reflexión en este caso no da lugar.

Por esas razones, es menester impartir la clase de ética en dónde se empiece por lo particular y lo contextual para decidir de qué modo, a través de la reflexión, podríamos resolver el problema moral, usando el arsenal teórico, conceptual y metodológico de la filosofía. Pues, como dice Foucault (Gómez, 2007: 261) ¿Qué es la ética sino una práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad? Por libertad, básicamente, se entiende como no ser esclavo de una idea, de una persona o de sus propios deseos en tanto hagan lo que dicen sin evaluar su pertinencia para ellos mismos. Es decir, el ejercicio de la libertad es ser un buen un soberano para sí mismo para regular el poder de los demás.

Esta práctica de la libertad como una práctica en la clase de ética, puede ser encaminada concretamente a una libertad de expresión y comunicación de los estudiantes en el aula, es decir, una libertad para expresarse al crear preguntas y respuestas o diálogos con los demás dentro de criterios establecidos.

Ante la constitución del programa de estudios y la poca importancia que se le da a la pedagogía y a la didáctica, que han brillado por su ausencia en la carrera de filosofía a pesar de ser unas de las actividades profesionales más demandadas y de mayor impacto social, se han mantenido en una tradición en la forma de dar clases y al no pensarla y repensarla en la propia acción se ha mantenido en las facultades e, inevitablemente, en las instituciones de educación media superior, en donde son otros los objetivos que se tienen que considerar y, por lo tanto, otras son las formas de obrar.

Sin embargo, ante la falta de reflexión y los pocos espacios que hay para una preparación completa y sistemática del docente como profesional, las magras condiciones en las que están la mayoría de los profesores, tienen que dar muchas clases para sobrellevar su situación económica, en fin, la falta de condiciones en

general son factores que propician la repetición del patrón estándar que aprendimos implícitamente en la carrera.

Considero que se tiene muy arraigado este modelo al ser educados preponderantemente con este sistema a lo largo de la vida estudiantil, con lo cual se tiene que invertir un gran esfuerzo para reforzar lo que funciona y cambiar lo que no. Por parte de los docentes cuyos presupuestos fundamentales los identifiqué como los siguientes: por la razón que sabe su disciplina, entonces sabe enseñarla de buen modo; cuando vemos que enseñar es un proceso complejo y esta condición es un factor necesario, pero no suficiente, otro, es de pensar que preparar una clase es concentrarse únicamente en el contenido sin más y entre mejor este la coherencia interna de lo que se quiere enseñar, mejor será la clase y mejor entenderán los estudiantes; cuando también hay que poner atención al contexto, que va desde lo macro-social, hasta las características y personalidades de los grupos e individuos que lo componen.

Sin olvidar que una característica propia del modelo tradicional es que es mono metódica, razón que dificulta la atención e interés de los estudiantes que son nativos digitales, donde el cambio y la novedad, son la norma.

El conocimiento filosófico se puede enseñar al estudiante, sin embargo, este no es lo principal en una clase introductoria de filosofía, no sirve de mucho si no se armoniza con el enseñar a filosofar, como verbo, más difícil todavía pues es necesario el esfuerzo, la actividad y el interés del estudiante, ya que sin estos la filosofía se vuelve una serie de piezas de museo que son inservibles.

Domingo Araya (2004), dice que la filosofía no es nunca un saber ya hecho, hay que construirla dialogando con otros pensadores con inquietudes parecidas, que sintieron la misma perplejidad y asombro ante el vasto mundo, punto de arranque de la pregunta y de las respuestas, donde las primeras son guías de las segundas

Así que, para la enseñanza de la filosofía y del filosofar, es necesario hacer notar que cada uno de los escritos de los filósofos que se vean en clase, son el resultado de un esfuerzo sistemático a lo largo de sus vidas, entonces es menester mostrar el motor

que les hacía emprender tal empresa, que son los problemas y las preguntas fundamentales que les urge una búsqueda para la satisfacción de aquietar, por un momento, la curiosidad. Criticar lo aceptado para abrirse puertas en el apasionante mundo del saber, cuyo motor es el sentimiento de insatisfacción que predomina, junto con la esperanza de que el mundo pueda ser mejor de lo que es actualmente o, mejor, el mundo de quien filosofa.

Entonces, lo que hay que enseñar no sólo son los contenidos, que son muy necesarios, más de nada sirven sin las emociones y sentimientos que subyacen en las actitudes que han culminado en textos filosóficos, como admiración, inconformidad, curiosidad, duda, convicción de cambio, responsabilidad de las propias acciones, etc.

En este mismo texto Araya (2004) habla que en filosofía, aprender debe de significar mucho más que poder verbalizar o escribir conceptos o teorías, sino deberían adquirir en y por la experiencia una nueva forma de enfrentarse a la vida, si de aprender estamos hablando.

A este respecto Díaz Barriga habla de la enseñanza en general cuando dice que: "...la tarea docente es una actividad intelectual y de que por tanto los programas deben ser espacios para la recreación intelectual y no de 'grilletes' del trabajo educativo" (2009: 51).

Con lo anterior se puede decir que la enseñanza en general, y la enseñanza de la filosofía en particular, tiene el fin de mostrar un camino, una alternativa respecto a los mensajes cotidianos de los medios de comunicación y sus mensajes implícitos para formar buenos consumidores, ésta consiste en la trasmisión de una fuerza renovadora capaz de la transformación propia y de su entorno a medida de las posibilidades.

En el caso de la educación filosófica, el diálogo es el método fundamental para la enseñanza de cualquier disciplina de esta área del conocimiento, donde se ha mantenido la idea anti-pedagógica de que el esfuerzo de enseñar filosofía se centra en el discurso, en su claridad y en su coherencia, que si bien es necesario, pero nunca suficiente, pues siempre hace falta auto limitarse para escuchar al otro para dialogar.

## **2.- FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

### **2.1.- Hacia un vínculo pedagógico en segunda persona o dialógico**

Enseñar que el conocimiento es algo dado y terminado, limita...

...enseñar no se reduce a un acto o un conjunto de actos operativos que conducen a un impartir o transmitir conocimientos para que los reciban y se los guarden, sino que enseñar exige proceder de tal forma que ese proceder se fundamente en el pensar para permitir que el otro, que otro sujeto con la misma posibilidad autónoma de pensar, aprenda. Enseñar significa dejar aprender. (Bedoya, 2008: 38)

La idea intuitiva e inmediata es que enseñar es transmitir, pues cuando damos cuenta de que alguien no sabe algo sentimos la necesidad de decirlo para que posea lo que antes no tenía y pueda actuar en consecuencia. Sin embargo, aprender es un proceso activo, enseñar es dejar descubrir o proporcionar las condiciones óptimas para aprender. La actividad tan intensa del profesor que practica la clase magisterial regularmente, no permite la actividad de sus alumnos, no permite que el fruto de su esfuerzo en la acción; descubra.

El problema entonces es saber sobre las óptimas condiciones para poder enseñar o dejar aprender. Sin embargo, no sólo hay que tomar en cuenta la parte cognitiva, pues si la pedagogía no quiere ser servil a los intereses de la ideología dominante fomentando su transición y su conservación, debe ser sobre todo un proyecto crítico y debe ocuparse no sólo de las mejores maneras de manejar y transmitir conocimientos, sino debe de hacerse la pregunta sobre los métodos y las finalidades de tal tarea.

Por esta razón es importante revisar no sólo los problemas de la parte cognitiva, también hay que revisar los serios problemas en los campos de lo ético y de lo político que emergen de la tarea educativa, los cuales se mencionarán brevemente. Estos campos son importantes tomarlos en cuenta porque enseñan una forma de relaciones no siempre intencionadas ni óptimas para el aprendizaje y forman parte inherente del fenómeno educativo. La conciencia de estos fenómenos ayuda a que el complejo proceso pedagógico alcancen los propósitos intencionales de buen grado.

Es decir,

En toda acción educativa subyace un determinado modelo de relaciones humanas, que es reflejo del modelo de relaciones prevalecientes en el sistema social; por ejemplo, sumisión, conformidad, acriticidad, imitación, ejecución mecánica de órdenes, aceptación irracional de la autoridad vertical, etc. Conductas que si bien constituyen la antinomia exacta de la participación creativa, crítica, responsable, socialmente comprometida, constituyen una realidad que es preciso modificar. (Santoyo Sánchez, 2013: 31)

Guillermo García (2013) en su artículo *La relación pedagógica como vínculo liberador*, habla de la relación pedagógica como un vínculo que se desarrolla en la actividades educativas que se establecen entre todos sus actores, que es al fin de cuentas, un aprendizaje no siempre deseado, sin embargo, de importancia vital ya que: “En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación”.

El modelo que se va a usar para hacer un breve análisis de 3 tipos básicos de vínculos es el de Louis Not (1992) en su libro *La enseñanza dialogante: Hacia una educación de segunda persona*, en el cual analiza el modelo tradicional y su contrapropuesta, llamadas *en tercera persona* y *en primera persona* respectivamente, para demostrar que el de segunda persona es el más apropiado desde las perspectiva cognitiva, y se considera brevemente, además, la perspectivas ética y política. Esos modelos son abstractos, por tanto, ideales pues en la práctica no se ven puramente, sino que siempre hay combinaciones complejas; sin embargo, sirven como orientadores y reguladores, siempre teniendo en cuenta el contexto de las intervenciones educativas.

La enseñanza *en tercera persona* es la más tradicional del sistema educativo mexicano, empero, tiene poco impacto en el aprendizaje, ya que durante la exposición del profesor como método central o único, a los estudiantes no les queda más que pretender seguirlo y no les da tiempo para recibir los mensajes. No pueden ver la intención que tiene el profesor y por lo mismo no pueden ir hacia una reconstrucción para luego integrarlos en su estructura mental por medio de una actividad específica o reflexionar al respecto, ello, si saben cómo hacerlo. Así, tenemos la situación en la que el alumno “no puede reestructurar el contenido emitido en el orden cronológico R1 y, a la vez, escuchar la emisión de otro orden R2, que

deberá ser reestructurado mientras el enseñante emita otro orden R3, etc. (Not, 1992; 18).

La exposición del profesor tiene ideas, conceptos, tecnicismos o sentidos diferentes, entre otras cosas, entre más se hable pueden ser más complejas y sin saber lo que se entendió y cómo se entendió o lo que no se captó por parte de los estudiantes, gran guía para toma de decisiones como docente.

Esta forma de acción en el aula puede tener un efecto educativo, sólo si el estudiante ya se siente interesado, si no, jamás se le invita. La pedagogía en tercera persona "... encierra a los flojos en su mediocridad, deja a los medianos en la indiferencia y que solamente excita a los más aplicados, a aquellos que precisamente trabajarían aunque no hubiese ningún tipo de competición." (Not, 1992: 35).

No queda más que pretender seguir al profesor por un tiempo y en otros ni siquiera se preocupan por ello, ya que es fácil esconderse en un grupo, pero esto no es por el sólo desinterés del estudiante, sino que va siempre acompañado de la incertidumbre de no saber a dónde va el profesor y, por tanto, no encuentra sentido; cuando el profesor sabe muy bien y de antemano el camino y su sentido de recorrerlo. En una situación como ésta el profesor y el alumno están cada quien por su lado, no puede haber lo básico sí es que de educación se está hablando; comunicación.

El profesor tiene el monopolio de la palabra y de la actividad, se activa poco el alumno y no le da oportunidad para observar dudas, intereses, lagunas, fortalezas, dificultades que aprovechar, incluso después de recorrer ya un camino.

Hay que considerar que, de entrada, hay grandes diferencias entre profesores y alumnos; una de ellas, fundamental para el proceso enseñanza-aprendizaje, es la del lenguaje y no suele tomarse en cuenta en la clase magisterial, pues se puede hablar con abstracciones, conceptos o palabras poco familiares para los alumnos mientras ellos necesitan más concretud en las referencias como lo piden ellos mismos si se les deja hablar.

Ante esta falta de comunicación, el alumno no ve lo que el profesor quiere que vea y el profesor no ve los intereses y las necesidades de los alumnos; el primero pretende enseñar y el segundo aparenta aprender.

La relación profesor-alumno es poco pedagógica, más bien es de adiestramiento. Ello supone al alumno como objeto, que hay que darle forma desde el exterior por la propia incapacidad del estudiante, pues el profesor ve a este como un *a-lumno (sin luz)*, al quien se le dificulta su desarrollo como sujeto al querer que se comporte de cierta manera, se niega sus necesidades según algún código sin razones de peso o explícitas. Así visto no solamente es de adiestramiento, sino puede ser también de sumisión. Paradójicamente, se le educa como objeto de manera implícita, con el fin explícito en muchos de los programas de estudio, de que sea sujeto.

En este tipo de educación, las motivaciones para aprender son el premio o el castigo según se obedezca o no, aunque esto no pueda considerarse una motivación, sino estímulos que buscan las respuestas esperadas.

Los principios que suponen son los siguientes: que el aprendizaje consiste en la adquisición de comportamientos que se inculcan al que aprende y la inculcación consiste en hacer cumplir actos prescritos y condicionados por el enseñante, condición necesaria para soportar las exigencias de la sociedad contemporánea.

En este modelo el profesor dificulta el aprendizaje, pues su largo discurso obstaculiza la reflexión, la crítica, no da posibilidad de la autocrítica, da a entender el conocimiento como dado o inamovible, como producto. Con estas características no puede haber problematización, que puede fungir como motivador para buscar nuevos conocimientos para encontrar una posible solución.

Así, pues, el tipo de vínculo para el aprendizaje que este modelo enseña es uno de dependencia, lo cual significa que si el *a-lumno* quiere seguir aprendiendo va a necesitar este tipo de vínculo para lograrlo, si no lo rompe. Esta forma de relación sirve a los intereses dominantes, ya que “La concepción del saber cómo producto es uno de los pilares de la educación tradicional y se engarza con la estructura social



capitalista: los propietarios de los medios de producción dominan a quienes no los poseen que dependen de aquellos para sobrevivir.” (García, 2013: 54.)

Estas actitudes se manifiestan en el aula con las repeticiones de frases, incluso de trabajos, y cuando se pregunta por su sentido se quedan sin palabras. Aprenden que aprender es repetir, no dudar, no preguntar, no elegir, en fin, no pensar. Se da la impresión que las cosas que le competen a los estudiantes está determinado por alguien de una jerarquía mayor sin posibilidad de participación, ya que esa autoridad a veces puede ser anónima, paternalista, incluso, violenta.

Esta dependencia nace y se desarrolla con conductas estereotipadas que se repiten, ya que ofrecen seguridad al tener todo previsto y evita la incertidumbre de lo inesperado, de situaciones nuevas, muchas de conflicto, en las cuales se enfrentará el riesgo de decidir. Estos miedos son tanto de profesores, como de alumnos ya que el marco social e institucional puede presionar para que esto sea así.

Por ejemplo, al detenerse para que los estudiantes entiendan un concepto, puede retrasar la clase respecto al programa, provocando la presión de los colegas y de los estudiantes más impacientes, dando la sensación de que están perdiendo tiempo. Si se está en una discusión puede surgir el miedo del profesor a imprevistos en el que no sepa que hacer, ya sea porque dé cuenta de algún no saber, cuando se supone que debe saberlo todo, o que los estudiantes lleguen a conclusiones falsas o políticamente incorrectas o, incluso, a un conflicto difícil de resolver.

Desde la cuestión política, podemos ver que en una situación donde las condiciones no sean propicias para la libre expresión de la personalidad, se generan comportamientos de pasividad o de rebeldía.

Cuando la pasividad es la que predomina la clase tradicional puede seguir su curso, sin embargo, cuando la rebeldía predomina los castigos son habituales y cuando ya no son suficientes se convierte el aula de clase en una micro sociedad en la que se requiere una autoridad para controlar los inestables, caprichosos e inevitables impulsos humanos de los estudiantes. Los estudiantes no se darán por vencidos fácilmente, así se podrá dar una guerra permanente entre todos, cuyos asuntos

pedagógicos pasan a segundo plano. Los profesores inconscientes de su responsabilidad perpetuadora de este tipo de relación, entonces reproducen y confirman una idea del hombre y de sociedad parecida a la señalada por Thomas Hobbes (2003) en su *Leviatán*.

Ante estas dificultades es importante que las instituciones y los profesores acepten el reto de no propiciar la dependencia de los estudiantes, para enfrentarlo se tiene que renunciar a ser directivos en todas las situaciones dentro del aula o por lo menos ir preparando las condiciones para ello, ya que para ésta compleja tarea se necesita, en primera instancia, plantearlo como objetivo y examinar a lo largo de la experiencia docente acompañada de la reflexión, las verdaderas posibilidades de ello en el contexto dado.

Para este fin, siguiendo a García, es menester guardar silencio, dejar la palabra a los estudiantes, esto no implica nunca hablar, sino una reestructuración del vínculo, pues la palabra permanente del profesor activa la dependencia. Esto crea ansiedad y temor con las consecuentes manifestaciones de defensa psicológica ante tal amenaza, empero, vale la pena el riesgo ya que sólo así se podría aspirar a más.

Ante esto, el modelo que quiere superar estas dificultades, se ha llamado *pedagogía en primera persona*, donde admite el conocimiento como producto del proceso activo del propio estudiante, ya que él es quien construye su saber. Examinemos esta propuesta.

Este modelo, dice Not, considera que el conocimiento no se trasmite, se construye, así el centro de la clase no debe ser el maestro quien posee el conocimiento acabado, sino mejor el estudiante para que lo construya desde sus experiencias y advirtiendo que ésta construcción no tiene límites, es decir, concibe entonces el conocimiento como inacabado, como problema a resolver.

En éste tipo de vínculo se parte de la premisa que actuar, es equivalente a aprender, es decir, se enfoca ahora a la experiencia, donde no es mal vista la imitación, pero sólo como el primer paso para alcanzar la meta de la creatividad y de pensamiento

crítico propio del estudiante. Aparentemente reduce o disminuye el papel del enseñante.

Las motivaciones emanarán de él mismo, de la naturaleza curiosa e inquisitiva del ser humano. La relación con el aprendizaje es cuando el sujeto da cuenta de la necesidad de aprehender del objeto al ver que las propiedades que posee pueden saciarlo, así habría que ver cuáles son las necesidades del estudiante y ver qué objetos lo pueden satisfacer.

La *pedagogía de la primera persona* apela al logro del aprendizaje a través del tanteo y experiencia del estudiante según sus deseos y necesidades. El estudiante se forma desde el interior y se desconfía de lo que viene desde el exterior por temor a la imposición.

El estudiante es puro sujeto, es un yo, centro de todas las actividades por las cuales se forma. Ello supone que él mismo tiene la capacidad de hacerse de criterios para formarse, de hacer lo que debe de hacer según criterios racionales, que en realidad no tiene por qué tenerlos, a menos que esté ya formado. Esta pedagogía es inspirada por el concepto de hombre según Jean-Jaques Rosseau (2005), que describe en su *Emilio, o la Educación*, como naturalmente bondadoso y que se corrompe socialmente en la interacción.

Con todo, el poder del profesor, que ya no está tanto en los contenidos, está en la técnica para realizar actividades educativas,

“Es decir en esta corriente educativa se da la impresión de que el maestro se eclipsa, que desaparece del centro de la escena y deja el papel principal al alumno. Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, porque detrás de ese clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza.” (Morán, 2013; 111).

Sin embargo, “los creadores de estos métodos han cometido el grave error de identificar las necesidades del estudiante con las que están ligadas a la existencia corriente y a los problemas de adaptación al medio ambiente.” (Not, 1992; 36).

Las necesidades de sobrevivencia de nuestros antepasados fueron indispensables para emprender el camino del conocimiento, pero hoy en día esas necesidades se

satisfacen socialmente de alguna forma, sin que genere la necesidad de conocer. El medio provee la satisfacción de las necesidades de los jóvenes antes de que se planteen problemas y quieran empeñarse en la búsqueda de alguna posible solución.

El conflicto ético es que en nombre de la no directividad que se defiende en este modelo, no actué el profesor en consecuencia cuando considera que el estudiante va por un camino peligroso, además se considera que el individuo puede constituirse él mismo, entonces no necesariamente tiene que tomar en cuenta a los demás y puede descuidar y subestimar los aportes de las grandes tradiciones intelectuales.

El riesgo de este modelo es caer en el didactismo, la sola actividad sin propósitos claros o en el pragmatismo donde el tiempo de reflexión puede ser mermado. Tampoco se lleva a cabo un proceso comunicativo entre los intereses y necesidades de profesores y alumnos.

Políticamente se deja la libre expresión del estudiante, más los límites siempre necesarios para la instrucción y educación no se ven claros si de verdad son congruentes con la no directividad, con lo cual, si cada quién no hace lo que le corresponde motivados desde el interior, fácil será el caos, la ausencia o la indiferencia en nombre de la libertad. Además se dificulta este modelo en sociedades autoritarias

Estos dos modelos no parecen que satisfagan las necesidades de proceso educativo, para ello se considera indispensable un proceso comunicativo entre sus actores. Hay que buscar una constante interacción entre ambos con propósitos claros y explícitos para todos los involucrados, es decir, el enseñante y el aprendiz. Para que sean procesos formativos deben de ser dialógicos.

En esta interacción “cada uno se convierte en centro de iniciativas y de acciones articuladas respecto a las del otro. Cada uno es un yo y el otro un tú al que se dirige, lo que trasforma a cada uno, a la vez, en un yo (que se dirige a otro) y en un tú (al que el otro se dirige).” (Not, 1992: 23).

Es decir, uno debe de ser interlocutor del otro en una relación recíproca en la comunicación, para saber las necesidades e intereses de todos y tomar medidas al respecto.

En el primer modelo se tiende a homogenizar y el segundo a heterogeneizar las personalidades de los estudiantes, el último busca un equilibrio entre ambos, aunque tiende más a la diversidad, pero sin olvidarse de los límites. Pues a pesar de ser un yo con un tú, el uno lo es para el otro sin diferenciarse ni fusionarse completamente. El *tú* es otro yo; es un *yo* porque son seres humanos, y es *otro*, porque tiene sus propias características: “Una formación en segunda persona, que erige a cada uno en sujeto, reconoce por este mismo hecho su capacidad de tomar iniciativas eventualmente diferentes de las del otro o de las que el otro espera de él.” (Not, 1992; 25). Desde la perspectiva ética es un compromiso con los otros con criterios claros abiertos y discutibles.

Una motivación para aprender desde ésta óptica es el darse cuenta de la contradicción de un nuevo conocimiento con nuestras representaciones, aparece la ausencia y con ella nace el deseo de superar lo que nos limita y la actividad encaminada a satisfacerlo, aprovechando la necesidad de ser reconocido por ellos mismos y quienes les rodean, a expresarse, a decir lo que saben, sus dudas, de contar experiencias, de preguntar al otro, etc. Motivación es también que se comprenda lo que se hace y su sentido, conocer por qué un camino promueve el profesor y no otro, para esto se necesita una constante comunicación.

No puede ser una relación simétrica, pues el profesor tiene que estar atento a las fortalezas y debilidades de los estudiantes, pues tiene que valorar si es directivo o no, en donde se permite la libre expresión de la personalidad dentro de límites explícitos y razonables; pero tal relación sí puede ser equitativa. “Esta relación de reciprocidad es fuente de libertades por que hace caer resistencias en virtud del compromiso y, a la vez, regula las libertades porque cada una de las dos partes está autorizada a pedir cuentas a la otra.” (Not, 1992: 31).

Con éstas características se está promoviendo dentro del aula un clima democrático, apelando al convenio de las dos partes, pero no por la pura negociación entre los participantes sino tomando en cuenta las argumentaciones esgrimidas. En valorar argumentaciones es donde tiene autoridad el profesor, pero siempre hay el peligro de que las valoraciones estén sesgadas a sus intereses o a saciar su ego, es donde se convierte en autoritarismo.

Así, el modelo pedagógico en *segunda persona* afirma que el que aprende construye sus propios conocimientos, pero siempre apoyado por la cultura que ha forjado una tradición de la cual partir, estando constantemente en contacto con el profesor para aportarle lo que él mismo aún no se puede dar o tardaría mucho tiempo en hacerlo sólo, como la información abstracta traducida a lo concreto, presupuestos o consecuencias que él no alcanza a vislumbrar en sus ideas, el uso claro del lenguaje, hacer ver perspectivas distintas o encaminar las cosas por rumbos inesperados, etc.

El maestro puede intervenir cuando lo considere necesario, cuando lo dicho por el texto o el maestro o por la vida cobran relevancia para el estudiante, no antes, no después. Para ello, deberá conocer a sus estudiantes, con sus características propias (sus capacidades, intereses, representaciones, lenguaje, etc.), para ser asertivo en esta difícil tarea.

## **2.2.- El constructivismo social como una pedagogía en segunda persona**

Por estar en concordancia con una pedagogía en segunda persona, se justifica tomar en cuenta las aportaciones de Vigotsky (2009) y las actividades didácticas inspiradas en este paradigma educativo al defender que la interacción humana cobra relevancia fundamental en las actividades pedagógicas, pues resultado de ella es el conocimiento, cuya transformación de éste y del hombre van al parejo, aunque ésta construcción no es radical pues se mantiene con ciertos principios.

La concepción generalizada del conocimiento como contemplación ya no tiene cabida en este paradigma, pues la concepción que de ella subyace es que el conocimiento es

una copia de la realidad, lo cual supone al hombre aislado, pasivo y neutral, dejando de lado las expectativas, valores, intereses y experiencias pasadas al no tomar en cuenta que la situación social es la que propicia el conocimiento en gran medida, reconociendo la necesidad de explicar éste tomando en cuenta al hombre tal y como es, en su complejidad.

El constructivismo concibe el conocimiento como construcción de algo pre-existente y, por lo tanto, el desarrollo de éste se puede entender dentro de una tradición cultural, contrario a como lo entendían los positivistas, lo cual implica que la racionalidad, si bien necesaria, no es suficiente para poder conocer (por ejemplo, véase León Ólive, 1994).

Las transformaciones teóricas dentro de la ciencia no son sólo respuestas racionales sin un contexto dado, son en circunstancias específicas a partir de conocimientos y creencias previamente establecidas y otros componentes de índole social con la intención de resolver algún problema práctico al cuál se enfrentaban.

El ser humano por su biología y la posibilidad de mediación a través del lenguaje fueron fundamentales para el desarrollo de sus facultades psicológicas superiores. Entonces, siguiendo a Vigotsky (2009), el individuo se desarrolla en tanto participa en la cultura e interacciona con otras personas, con referencia al contexto personal, social, histórico y cultural, es decir; “La influencia de la línea cultural del desarrollo, a través del lenguaje y otros sistemas simbólicos, se traduce, pues en la adquisición de las funciones psicológicas superiores. (Coll, 2005: 142)

La inteligencia, como la capacidad de resolver problemas específicos al tener los conocimientos pertinentes, no caracteriza al ser humano en esencia sino por la complejidad, al ser una forma de adaptarse al medio como cualquier otro animal, no es *a priori*, sino producto cultural de miles de años de convivencia, de ensayos y errores transmitidos de generación en generación e intercambiado con otros grupos con conocimiento propio producto de su experiencia, cada cual en su particular medio ambiente.

Entonces, el conocimiento en general es para resolver los problemas que se necesiten dentro de su entorno social; la inteligencia, se moldea según las necesidades, intereses y valores de la sociedad donde se viva, a través de la educación se desarrolla el tipo de inteligencia que le sea más conveniente, hay pues, una idea de hombre y sociedad implícito en ella, es decir, a todo proyecto educativo, le es inherentemente, un proyecto político. Por esa razón se consideran relevantes los vínculos y las relaciones pedagógicas, ya que ellas son las que determinan la formación.

“La inteligencia no es algo dado, sino un producto siempre en proceso de transformación el cual surge de las interacciones colectivas que cada sociedad hace posibles. La inteligencia es también la consecuencia de un proceso largo de formación, a partir del cual se consolida como causa de ese proceso (principio recursivo).” (Gómez Pardo, 2007: 81)

Maturana considera, dice Gómez Pardo, que el desarrollo de la inteligencia, a fin de cuentas fue gracias a las presiones de las relaciones interpersonales, donde se desarrolló primero la inteligencia emocional, condición de posibilidad para la inteligencia cognitiva.

Entonces, para que la enseñanza y el aprendizaje sean un acto educativo y no meramente instructivo, debe de ser en una interacción social, pero no cualquier interacción sino una en la que se construyan actividades que se realicen socialmente con el objetivo de que se aprenda además de contenidos; procedimientos, actitudes y formas mejores de relacionarse consigo mismo, con los demás y su entorno; y si esto es así, supone entonces una adaptación crítica de la inteligencia que promueve la sociedad, como está previsto por los programas educativos en la educación media superior.

Esta intencionalidad de educar tiene que ser un proyecto institucional que sea congruente con lo que se quiere y el método para conseguirlo, es decir, si se quiere educar para que el educando sea libre, entonces no hay que tratarlo más como objeto,



para ello, el docente tiene que contribuir según sus posibilidades, de educar según la lógica de su disciplina en los tiempos establecidos.

En el espacio concreto del aula, para que resulte fructífera, se necesita que el educando este en constante interacción con el educador (el cual es el más capacitado) y con los otros educandos, ya que todos ellos son una fuente rica de nuevas perspectivas y de significaciones al ayudarse a superar problemas y desarrollar sus habilidades, ya que es la manera en que se da la transición de lo social a lo psíquico. Los conceptos de la zona de desarrollo próximo (ZDP), interiorización y apropiación servirán de ayuda para explicar esta transición.

La ZDP es “la región dinámica de la sensibilidad en la que puede relacionarse la transición desde el funcionamiento inter psíquico al funcionamiento intra psíquico”. (Wertchs, 1985: 84, citado por Coll, 2005: 146). Cuya labor docente es la orientación, la estimulación y la organización de las actividades realizadas por los estudiantes, construyendo puentes o mediaciones para realizar de buen modo actividades cada vez más complejas.

La interiorización es la representación de la actividad inter psicológica por medio de signos, según Vigotsky (2009), no hay que confundirla con una copia para la formación de lo intra psíquico, más bien es una reconstrucción interna que conlleva significados que dependen de las características personales del sujeto, como sus conocimientos, creencias, valores, experiencias, etc.

Estos mecanismos promueven la apropiación de los conocimientos y de herramientas culturales que le brinda la actividad constante e intencionada, es decir, hacer suyo esos conocimientos con su interpretación según las cualidades del sujeto, esto abre la posibilidad que sus conocimientos los pueda utilizar en otros contextos. Estos conocimientos también versan sobre la manera de relacionarse con el mundo.

La comunicabilidad es base de toda actividad educativa entre todos los involucrados, donde el sistema de signos privilegiado es el lenguaje ya que es el mediador por excelencia entre todos los participantes, donde el diálogo con los demás es condición necesaria para el diálogo con uno mismo donde, en un primer momento, el lenguaje

funge para la sola expresión, para luego forjarlo en pensamiento, hasta poder ser un regulador propio de la conducta.

En el proceso educativo, “el paradigma socio cultural entiende aprendizaje como un proceso distribuido, interactivo, contextual y él es resultado de un proceso de participación guiada en una comunidad de práctica” (Coll, 2005: 154).

Aprender, entonces, no es sólo interiorizar, sino participar de una manera abierta y reflexiva en las actividades que implican un cambio, orientadas cuidadosamente por el profesor.

En suma, siguiendo un modelo pedagógico de *segunda persona* y el paradigma socio cultural, el profesor debe intervenir idealmente cuando el estudiante sienta la necesidad de comprender un asunto, para llegar a este punto el profesor debe de organizar las clase de tal forma que de sentido al conocimiento, que el estudiante no vea el conocimiento como ajeno a él, sino por el contrario, puede ayudarle a enfrentar problemáticas cotidianas, a la vez estar en constante comunicación para que las dos partes sepan las intenciones de la otra. Es decir, en el proceso educativo, el estudiante no debe ir ni siempre sólo ni siempre acompañado; sino aprender de la solidaridad, al tiempo de sus propias potencialidades, sin que una anule a la otra.

### ***2.3.- El diálogo desde la teoría de la comunicación***

La manera más eficiente de comunicación es el diálogo, que va en contra de una escucha pasiva del mensaje que propugnaba los llamados sofistas en la Grecia clásica, donde Platón, para conseguir un modelo literario fiel a esta lógica socrática, fue necesario escribir de forma dialógica (Aguirre de Cáncer, 1996: 48), ya que al dejar los problemas abiertos dice mucho más que los contenidos, pues es una invitación al lector a emprender la búsqueda. La forma dialógica platónica, por ejemplo, es la manera de seguir la lógica de su maestro, Sócrates, donde no hay imposición, sino descubrimiento a partir de rigurosos argumentos.

El diálogo socrático-platónico será de ayuda para ver qué elementos tiene ésta comunicación pedagógica y los roles que manejan en la interacción el maestro y el estudiante en el vínculo dialógico.

Fernando Pascual Aguirre de Cáncer, (1996) en su libro *La educación y comunicación en Platón*, analiza y señala elementos comunes en los *Diálogos* de Platón, los cuales son: que hay un marco concreto y cotidiano donde emprenden el camino de pensar las problemáticas que le competen, es un tema de preocupación de los presentes, hay tensiones y conflictos cuando se dan cuenta de que están en una aporía y buscan recursos para afrontarlo, el diálogo muchas veces toma un rumbo inesperado, no son lineales y se deja el problema abierto.

Así, el método que guía todo ello es a través de la interrogación socrática, donde lleva a su interlocutor a una aporía, una situación en la cual no se sabe a dónde moverse sin dificultades; todo empieza con una afirmación, ésta se evalúa y no satisface, entonces se sabe que realmente no se sabía de la cuestión aparentemente obvia. De estas discusiones no son únicamente ejercicios, sino que de ahí pueden seguir el camino a la verdad. Sin embargo, al dejar los problemas abiertos parece que se acepta la imposibilidad humana de acceder a la verdad plenamente, sólo podemos aproximarnos cada vez más a ella.

Para que se pueda llevar a cabo este procedimiento, siguiendo el análisis del *Fedro* y *Teeteto* de Platón hecho por Aguirre de Cáncer en el capítulo 6, dentro del modelo cibernético de comunicación (emisor, receptor mensaje y código), es que el maestro, que funge como emisor, tiene que estar seguro de poder decir algo interesante y con sentido a su receptor, el estudiante. El maestro debe ser experto en el tema para que se gane la posición privilegiada de un competente emisor para el receptor (*Fedro* 271c), lo cual motivará al receptor a hacer mejor su papel, y desmotivará considerablemente si lo reconoce como incompetente.

El emisor debe de ser capaz, además, de dirigirse a su receptor en el momento adecuado para guiarlos (*Teeteto* 166d-167c). Dirigir los mensajes de forma arbitraria

obstaculiza el entendimiento del receptor y el objetivo de que él sea posteriormente un buen emisor.

La actitud ideal del receptor es el de tener una actitud de escucha activa, de apertura, incluso de docilidad, aunque de preferencia no extrema, por el deseo de aprender y de hacer suyo el aprendizaje, promovido por el emisor al hacerle ver la aporía. Dejarse corregir y siempre escuchar al emisor como uno calificado se menciona varias veces en el *Fedro* y el *Teeteto*. Platón defiende la actividad del receptor, el cual lo considera como compañero estudiante, contrario al sofista que defiende la trasmisión del saber, por lo tanto considera al receptor como *a-lumno*.

Esta idealidad no se encuentra a menudo, sin embargo, el reto es promover estas condiciones en el salón de clases.

Respecto al contenido, como podemos ver en el *Teeteto* (154ce, 15ab, 162cd, 190c), es de vital importancia mantener siempre la coherencia en las afirmaciones y formas de pensar de cada interlocutor, es decir, el principio de no contradicción es básico para el consenso y decir la verdad ya que sin ella sólo quedaba la arbitrariedad y el caos. Esto es que una vez aceptando una premisa hay que seguir el *logos* para ver a donde nos lleva, sin importar si es personalmente o políticamente repugnante (*República* 394d), oportunidad para identificar y modificar los propios errores.

La comunicación y la enseñanza tienen como función nivelar los saberes entre el emisor y el receptor, para que el en otrora receptor siga su propio camino de búsqueda y funja ahora como emisor (*Fedro* 266d). Para que el emisor cumpla con su cometido es importante no rechazar las diferencias con un monismo o dogmatismo y tampoco resaltar las diferencias con un relativismo extremo, ambas destruyen la posibilidad comunicación, por tanto, de conocimiento y de enseñanza.

El lenguaje es el medio a través del cual se puede comunicar la enseñanza y condición de posibilidad para el diálogo, ella puede representar la realidad en su unidad y en su diversidad, en su semejanza y diferencia, su movimiento y su quietud. “El examen del lenguaje debe convertirse en un camino para el descubrimiento de la realidad que lo funda” (Aguirre de Cáncer, 1996; 271). Este examen ayuda a

separarse cada vez más del mundo de las apariencias y del error, para acercarse a la verdad, aunque no sin una gran dificultad dada las diferentes opiniones entre los hombres.

El verdadero error es el de confundir la apariencia con la realidad y tiene como única solución la humildad de dejarse corregir. El corregir los propios errores es el resultado de una larga experiencia educativa.

El emisor y el receptor tienen ciertos lazos que constituyen las condiciones de toda relación comunicativa. Una condición esencial para facilitar la comunicación es el interés y la aceptación mutua, con base en el principio de autoridad, esto no significa un autoritarismo o imposición, más bien una aceptación de la competencia en acto del emisor y un potencial en el receptor, es decir, de una relación de amistad o amor, entendido estos como la valoración mutua del emisor y del receptor; “El filósofo sólo será escuchado si muestra, dialécticamente, que ha accedido a la verdad: esa es la única ‘autoridad’ que se le exige” (Aguirre de Cáncer, 1996: 275)

El principio de aceptación hace referencia a una necesidad fundamental del hombre, vinculada estrechamente con la vida social, desde las materiales hasta las espirituales (*Teeteto*, 177c-179b).

La memoria es otra condición para la comunicabilidad, el recuerdo de datos y argumentaciones anteriores para que dé continuidad al diálogo; la lectura y escritura se puede reforzar a esta virtud que se opone al olvido, enfermedad mortal (*Teeteto* 188a, *Fedro*, 275a).

Otra condición para la comunicación es el conocimiento de la diversidad de las almas, el conocimiento de las almas es vital para que el discurso les diga algo, pues “No es errado ver toda esta propuesta a un Platón que reconoce la necesidad de adaptarse a los interlocutores y de ofrecer las formas más adecuadas de discursos, según el proyecto del ‘descenso’ a la caverna que exige la República” (Aguirre de Cáncer, 1996: 284). El fracaso de esto son las palabrerías sin sentido, en las cuales el receptor cree que aprendió algo, cuando en realidad sólo fueron ideas sueltas y vagas.

### **3.- FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA**

#### **3.1.- La filosofía como esencialmente ética o del cuidado de sí para su enseñanza**

Hay una íntima relación entre la filosofía con la enseñanza de la filosofía, así la concepción, los métodos y, sobre todo, el sentido de la primera se manifiesta explícitamente en la segunda; y el sentido de la segunda en la primera.

En la enseñanza tradicional se tiende a usar un método principalmente; la exposición del profesor, en ella subyace una idea de filosofía que contradice su esencia, por un lado, se ve a la filosofía como un saber cerrado y acabado en ella misma, donde se dificulta la problematización de lo expuesto o leído, no hay misterios ni respuestas incompletas que no satisfacen y; por el otro, desde la perspectiva de los procedimientos y actitudes que se imponen para el estudio de la filosofía es callar, tomar apuntes y repetir lo dicho por el profesor o el texto en el momento adecuado para pasar la materia, o por lo menos el decir la “respuesta correcta” la cual puede ser la que espera el profesor que se diga según lo dicho en clase, si es el caso se sobreentiende que aprendieron algo.

En esta situación se le dice al estudiante qué pensar, cuyo riesgo inminente es la adoctrinación. Esta dinámica produce la sensación de aburrimiento e inutilidad o, mejor, falta de sentido, alejando quizás de por vida al estudiante de estas vitales reflexiones; entonces hay un problema grave que afrontar.

En palabras de Luis Noussan-Letry:

Advertimos en tal situación una deficiencia de principio. La enseñanza de la filosofía en disciplinas escolarizadas desnaturaliza a la filosofía misma, tiende a presentarla como un cuerpo de doctrina, le hace perder su carácter problemático y con ello lo más valioso que se puede ofrecer para la formación de la adolescencia... Se corre el riesgo que incluso las posibilidades formativas más modestas o mínimas que ofrece la enseñanza escolarizada de la filosofía no sean alcanzadas, o bien se obtenga lo contrario. No se logra un sentido crítico ni una sana ignorancia reflexiva. (Citado por Arpini, 1988: 8).

Si la enseñanza de la filosofía está en esos términos, entonces tendrá mucho que ver el cómo se está trabajando en filosofía, pues “... no siempre ha sido una tradición cuyo

espacio de fomento, divulgación, reproducción es, de manera privilegiada, la universidad.” (Gómez Pardo, 2007: 53).

Sócrates, con su metodología característica dialogaba con los jóvenes aspirantes a políticos por ejemplo, para hacerles ver la importancia que tiene el gobierno de sus propios deseos, para gobernar a los demás y propiciar un bien común en la sociedad desde su cargo. Sócrates enseñaba en general, a partir de su método, un amor a la sabiduría, es decir, no un conocimiento ya hecho, sino una relación con el saber o con la propia ignorancia (aunque sería oportuno pensar la filosofía como la sabiduría del amor).

El hecho de que la universidad sea el espacio oficial de la filosofía, hace de ella algo que no siempre ha sido, por ejemplo, el sentarse y tomar notas en grandes grupos, escuchar, el casi no poder hablar con el profesor, ni con los compañeros, la calificación como modalidad que se instaura como mecanismo de control, cuya efectividad se mostró en las empresas, propicia la metodología característica de las universidades, cuya finalidad puede ser la repetición y acumulación del conocimiento filosófico.

En la actualidad, a falta de ideal ético regulador, el ser humano se ha convertido en un ser instrumental al servicio de la producción social, necesario si quiere consumir y acceder a los cómodos beneficios de la ciencia y la tecnología, ya que la obtención de ellos y otros bienes constituyen el codiciado éxito.

Para ello, en el ámbito intelectual, se necesita tener gran cantidad de información y poder representarse el mundo de una manera compleja desde determinada disciplina, en donde ese conocimiento se convierte en mercancía o en productos concretos.

En este contexto la educación se tiende a reducirla preponderantemente a instrucción, cuya meta es proveer al estudiante de la inteligencia representacional del mundo, es decir, se le dice cómo es él y qué tiene que hacer para estar con éxito haciendo de lado otras inteligencias, como la corporal, la emocional, la social, etc., ya que éstas son una pérdida de tiempo y sólo la inteligencia representacional es útil por ayudar de buen modo a que el estudiante se adapte acriticamente a la sociedad, donde los

estudiantes ven a las instituciones educativas como un medio para el éxito y no como una oportunidad de desarrollo más profundo, esto es, que en vez de preguntarse a la hora de escoger carrera sobre su vocación, mejor se preguntan sobre los sueldos.

En este clima neoliberal, donde la representación del mundo es de importancia capital para el desarrollo de la ciencia y tecnología al servicio del mercado, influye de buen grado en el ámbito educativo y filosófico, en donde las características que adquieren se manifiestan de alguna forma a la hora de dar clases.

La filosofía, a lo largo de su historia podemos ver como se ha ocupado del conocimiento de sí mismo y de la representación del mundo.

Importante es la tarea de desarrollar una representación intelectual del mundo que se liga a la producción del conocimiento, sin embargo, se ignora sistemáticamente los problemas fundamentales que subyacen en la vida en aras del beneficio superfluo de la acumulación, así que no se tocan problemas fundamentales del entorno necesariamente, mejor, se generan trabajos de gran erudición, de mucha información con una alta exigencia sobre la aclaración de conceptos y sus relaciones, sin embargo, para ello no se necesita una transformación de su ser, de su relación consigo mismo, con los demás y con su entorno, siendo este aspecto lo fundamental.

Por ejemplo, Gabriel Vargas Lozano (2012: 47), señala que la filosofía en México tiene pocas referencias en temas de gran interés referentes a los problemas sociales como la educación, cultura, política, etc.

En las clases de ética, en vez de entenderla como una rama de la filosofía cuyo objeto de estudio, de reflexión, análisis, crítica es la moral propia y la establecida del entorno, se imparte como la representación del mundo moral según un *deber ser* impuesto al cual acoplar su comportamiento, sin la consideración de pertinencia según argumentos.

“Por ende, la enseñanza de la filosofía es la enseñanza del 'olvido de sí mismo', en tanto que práctica consciente de creación de sí mismo: mediante tal 'olvido'; sin



embargo, se crean sujetos disciplinados para el progreso de las disciplinas,” (Gómez Pardo, 2007: 127)

Por conocimiento disciplinar se entiende en el sentido de Foucault en su libro *Vigilar y castigar* (1986), el cual se refiere al conocimiento en el que el sujeto desarrolla su disciplina sin necesidad de un cambio en el ser del sujeto, como mecanismo de control de la conducta en favor del sistema imperante. Esto significa que el sujeto que no siente la necesidad de cambiar o madurar su manera de relacionarse, es un sujeto que está más cerca de la conducta infantil que de la madura, al tiempo de poder acceder y desarrollar conocimiento, ello nos lleva a sujetos irresponsables con el poder del conocimiento disciplinar que posea, en tanto el conocimiento lo use a su conveniencia o caprichosamente sin interesarle los demás, ni su entorno.

Así, a falta de fines ideales o de un sentido significativo para los individuos que guíen sus vidas por sí mismos, se vuelven vulnerables a fines ajenos sin importar lo reducidos que estén, entonces no importa entregar o, mejor dicho, vender gran parte de su tiempo de vida a trabajos mecánicos, necesarios para soportar las arduas exigencias sociales, cuya conducta mecánica se extrapola en otras aéreas de sus vidas, por ello, el ser humano actual no le haya sentido el disponer sus esfuerzos hacia el maduración de su ser, pues ahí no hay regalías. Así, se renuncia a ganarse el ser, en aras de saciar sus ansias de tener.

Para todos estos objetivos el conductismo en la escuela resulta eficiente y por si fuera poco permea toda la sociedad a través de los medios masivos de comunicación.

La filosofía tendría que incidir en estos ámbitos, pero

La filosofía ya no educa. Considerándola como disciplina académica en un discurso especializado que forma nuevos profesionales, ocupados en la reproducción de un discurso que no es el *propio* y del que nadie se *apropia*, excepto para repetirlo, o para comentarlo, en un comentario donde no hay apropiación sino representación. Los discursos circulan como mercancías para saciar el apetito de un consumo desahogado que no entiende aquello que cree poseer. (Gómez Pardo, 2007: 161).

La filosofía, olvidando su origen en su labor en el conocimiento de sí mismo, en aras del bien común, propiciando una mejora constante a lo largo de la vida en la forma de

relacionarse con el mundo, ya no educa, en el mejor de los casos informa eruditamente, entonces “... no deberíamos entender la filosofía sólo como una disciplina especializada que debería de ser cultivada exclusivamente en las escuelas, facultades o institutos de filosofía sino como un conjunto de problemas y respuestas que deben ser motivo de reflexión en todos los ámbitos de la sociedad.” (Vargas Lozano, 2012: 161)

“El ocuparse de uno mismo (*epiméleia*) implica, a su vez una forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y lo que acontece en el pensamiento, designa un modo de actuar a través del cual uno se hace cargo de sí mismo, se purifica, se transforma” (Foucault, citado por Gómez Pardo, 2007: 34). Es decir, la filosofía como cuidado de sí, es ante todo, una ética.

Esta idea que se tiene de la filosofía esta en relación con la pensamiento que se tenía de ella en la antigua Grecia, pues su finalidad era la de educar a los ciudadanos para enfrentar los problemas sociales y se hacía a través del ejercicio filosófico, es decir, la práctica filosófica era una práctica educativa.

El concepto de la *paideia*, se refiera a la idea de educación de los griegos, cuya etimología griega significa educar o formar para ser un buen ciudadano, ésta constaba del estudio de Homero, Sófocles, Eurípides, junto con las reflexiones de los filósofos griegos, entre otros.

### **3.2.- Filosofía, educación y formación**

En la actualidad la UNESCO, en su libro titulado *Filosofía: una escuela para la libertad* (2011) considera de gran valor la educación en este ámbito del saber, ya que promueve una sociedad democrática, problematiza la realidad a través de la crítica desarrollando la acción orientada, es capaz de ofrecer un sentido o ideales maduros y un proyecto de vida conforme a ellos sin entregarse demasiado a los valores dominantes.

Desde la filosofía se puede hacer una distinción, entre educar y formar, aunque sean interdependientes. Podemos empezar con los niveles educativos que propone Kant en su *pedagogía* (1991); donde el nivel más elemental de educación es respecto a la sobrevivencia y la enseñanza de los cuidados básicos del ser humano; en segunda instancia, está la instrucción para el quehacer productivo; y el más alto grado es la formación del ser humano en todas las esferas de la vida.

Fritz März en su *Introducción a la Pedagogía* (1990), dice sobre el ser humano formado, que está lejos de ser alguien que lo sabe todo, más bien, que en el saber que posee hay orden y sabe lo que realmente le interesa.

Cuando menos sea este saber sobre la totalidad 'un mero saber' de modo que la mera totalidad conocida haya de derivarse 'deducirse', la actitud individual, es decir, en cuanto dicho saber, en cuanto experiencia, más haya formado su libertad en todas sus manifestaciones consientes e inconscientes tanto más será su formación una verdadera formación. (Müller, citado en Fritz, 1990: 102).

El proceso de formación va generando una orientación fundamental en la totalidad del ser humano y no únicamente se enfoca al rol socio-económico como se está dando a entender en las instituciones educativas. El hombre formado sabe que siempre está en un proceso a lo largo de la vida, siempre se puede dar un paso hacia adelante, siempre hay a que aspirar sin importar la experiencia de la vida, porque todo lo que se ha aprendido, nunca se puede comparar con lo que falta saber, es pues, consciente de la propia ignorancia, de su limitación como ser humano y no por eso renuncia a tan complicada búsqueda de orientación en todos los ámbitos del ser humano (voluntad, sentimiento e intelecto) para mejorar en toda la trama de sus relaciones humanas.

El ser humano formado no solamente se gana la vida sino, sobre todo, el ser, por ello no podemos decir que el ser formado es el producto del trabajo de un ser maduro a otro inmaduro únicamente, sino, depende considerablemente del trabajo y la voluntad del mismo estudiante, es obra de sí mismo, así, la formación sólo se puede entender como autoformación, empero, ella es imposible "sin la ayuda biológica y dialógica de los demás. Y esta ayuda no es otra cosa que la educación" (Fritz, 1990: 108)

A este respecto Lyotard (1993:115) considera la educación como un acto preponderantemente filosófico, en tanto se dirige a un ideal de hombre y sociedad,

donde sólo en la filosofía se pueden pensar con el mayor rigor posible. Cualquier acto educativo es filosófico si es crítico, problematizado, sistemático, metódico, si se enseña a preguntar, a distinguir lo importante de lo que no lo es, entre otras tantas características.

Entonces la filosofía es de gran ayuda o educativa para el ser humano hacia su formación, ya que la promueve a través de sus actitudes propias en tanto ella siempre se falta así misma, como dice Lyotard (1993) ya que el deseo de saber se piensa en forma dual, es decir, hay un objeto deseado y un sujeto que desea, sin atender que el deseo es más bien lo que le hace falta a sí mismo que el movimiento que va hacia lo otro. En el deseo ya se tiene el objeto deseado, si bien no en su presencia, pero seguro en su ausencia. De igual forma la sabiduría, según enseñó Sócrates, no busca el saber cómo tal, ya que nunca lo va a encontrar y ni quiere encontrarlo, sino que el filósofo lo que realmente desea es el deseo por el saber o el camino hacia el saber. Hay entonces una profunda relación entre el deseo y la filosofía.

También Lyotard habla sobre el origen de la filosofía, no de manera histórica, pues en ella no se encuentra el verdadero origen, ya que éste se encuentra en la pérdida de la unidad, la separación de contrarios volviéndose autónomos entre sí; la muerte del sentido, donde ésta es atemporal, siempre está presente y, por lo tanto, siempre está presente la búsqueda de unidad y orden, por ello, la filosofía tiene su origen en sí misma y es a la vez historia.

Este autor toma en cuenta a Marx cuando dice que la función principal de la filosofía es la transformación del mundo que nos rodea. Su función es, entonces, siempre una aspiración a tener lo que no se tiene, pero, como se había dicho al principio, lo que no se tiene nunca es absolutamente, pues se tiene al menos su ausencia, se sabe de su falta y por ello se emprende el camino a conseguirlo. Por lo tanto, hay una relación entre hablar y hacer, ya que en ambos hay significado; a la vez uno presente y otro ausente, aunado con el eterno deseo de completud.

Es decir, la filosofía siempre es un deseo de saber, por este deseo se llega a un saber limitado y este hay que ordenarlo, jerarquizarlo según valores, rumbo a la

transformación. “Filosofar es tener cierta relación con el mundo que no nos satisface y, con ella, la aspiración, el ideal o la utopía de su transformación” (Sánchez Vázquez, 2013: 19)

La tarea ambiciosa de transformar al mundo, donde pocos filósofos han tenido gran influencia, la podemos interpretar mejor como una transformación de sí que se manifiesta en el mundo a través de las tramas de las relaciones existentes de quien filosofa. La Filosofía como un gran producto social ha cambiado al mundo a lo largo de la historia, pero los filósofos particulares pueden cambiar, no al mundo, pero si su mundo o tener una perspectiva más enriquecedora sobre él y hacerlo manifiesto a quienes le rodean.

He allí por qué la filosofía está en íntima relación con las categorías básicas de la pedagogía: educación y formación. El hombre formado piensa filosóficamente, desea el saber y emprende la búsqueda, lo encuentra y ve lo bueno de ese saber manifestándose en el comportamiento; pero también su insuficiencia; y sigue buscando, donde el sentido no está en la adquisición última del saber, sino en el camino y en el orden que se construye hacia el ideal de unidad.

Entonces podemos ver que la filosofía tiene un potencial educativo y formador muy descuidado en las instituciones educativas e, incluso, el método de la permanente exposición puede ser perjudicial pues parece que se enseña su rechazo al tomar la filosofía como una representación del mundo ajena, extraña y de difícil acceso, donde no hay un sentido identificado, sino para ejercer dominio. Cuando el conocimiento debe ser un medio para el crecimiento del sujeto que aprende y también del que enseña.

La representación del mundo no es una tarea desdeñable, sólo su exclusividad. Vista la filosofía con potencial educativo y formador, se relaciona más con ser una herramienta para el cuidado de sí mismo, que una para la representación del mundo, es decir, la representación del mundo se debe subordinar al conocimiento y ocupación de sí; y no el conocimiento y la ocupación de sí a la representación del mundo, sobre todo en cursos introductorios, ya que en tal representación, donde los estudiantes no

hayan identificado ideas, intuiciones, creencias, valores propios y pueden desconocer la diferencia entre lo urgente de lo realmente importante, saberes de sí que sirven como referencias para generar interpretaciones propias, sin ellas fácil será absorber ideologías populares sin reflexión, es decir, no sería propia sino ajena y, con ello, tampoco las actitudes de vida que de ellas emanen.

“La actitud filosófica tenía que ver con el ‘conocimiento de sí mismo’ y en menor grado con la exégesis y la trasmisión de un saber o con la pretensión de representarse el mundo de la vida.” (Gómez Pardo, 2007: 54)

La filosofía no se ve en la actualidad como una búsqueda del conocimiento de sí, donde sea medio para la ocupación de sí mismo rumbo a la formación del ser humano y de su sociedad propiciando relaciones más maduras, sino como una representación del mundo donde se resalta al conocimiento como mercancía, al tiempo de no advertir el sentido pleno que ello implica; y se piensa como natural, pues no hay sentido en esforzarse en mover lo que se supone inmovible; las relaciones destructivas se mantienen justificándose a sí mismas con una supuesta naturalización de ellas.

Ante esto se diluye la pregunta por el sentido de cualquier hacer y se sigue perfeccionando rápidamente el conocimiento, la ciencia y la tecnología, sin detenerse demasiado a pensar las consecuencias.

Así, en la época moderna “...la verdad ya no puede salvar al sujeto. El saber se acumula en un proceso social objetivo: deviene en mercancía. El sujeto actúa sobre la verdad, pero la verdad ha dejado de actuar sobre el sujeto.” (Foucault, 1986: 41)

Cuando hay una idea del conocimiento de sí para la propia ocupación y la de los demás, entonces la filosofía es vista como una herramienta para el cuidado de sí y para que ésta idea se refleje en las prácticas áulicas se deben procurar experiencias de sí mismo que promueva una transformación, una maduración, pero no solamente respecto a la comprensión conceptual, sino también en las actitudes y creencias de vida de los maestros y estudiantes, ya que de ellas se derivan afecciones que se pueden manifestar en comportamientos en la cotidianidad.

Al planear una clase, no sólo hay que concentrarlos en los contenidos del programa que es una verdad sin contexto sin una problemática o una pregunta personal como motor de la indagación, ya que sin eso se vuelve un mero trámite, una falsedad. Sino también hay que preguntarnos sobre el tipo de transformación que es necesaria para que el estudiante acceda a *su* verdad, donde esta transformación está en el terreno de las actitudes, donde también se tendría que incidir.

Con *su verdad*, no me refiero a una verdad subjetiva, producto del capricho del individuo, sino envuelta de su contexto y conforme a los intereses del educando, producto de la historia que lo ha conformado como tal, desde su perspectiva racional o una verdad que cobre relevancia en un contexto vital.

### **3.3.- Las actitudes filosóficas**

La educación presentada como formación tiene que ver con actitudes de tipo filosóficas como la humildad. No se entienda por ella sumisión, entiéndase mejor como la posibilidad de salir de sí hacia el otro, de apertura, pero sin el abandono de sí mismo, con la aceptación de la difícil condición de ser limitado, mortal y que este conocimiento, lo use para construir y no para destruirse. Esto conlleva a aceptar la propia ignorancia, que siempre falta saber o hacer algo, siempre falta alcanzar el ser; asimismo.

Por ello, sólo podemos preguntar y responder desde nuestras limitadas experiencias de vida y escuchar la de los demás para ampliar las nuestras un poco, todo ello sin hacer caso omiso a los logros realizados, sólo es no conformarse con lo dado ya que provoca parálisis. Esta tarea se ve severamente limitada por actitudes provenientes de posturas como el dogmatismo o de escepticismo radical.

La conciencia de la propia ignorancia provoca el deseo de poseer lo que no se tiene, es aceptar el reto de hacerse a sí mismo y no abandonarse a las fuerzas contingentes, entendiendo por ello educación y libertad, siendo en realidad un olvido, porque creer que se sabe es un gran obstáculo para aquello que se busca.

La actitud de la duda de aquello que se cree saber es una indispensable para empezar la propia búsqueda y no sólo ver como el profesor hace lo propio. Con la duda empieza la movilidad propia de la filosofía que pone las condiciones para una transformación de sí, cuando el objeto a reflexionar son las propias relaciones, uno mismo a través de sus creencias que se manifiestan en la acción. Entonces la actividad crítica entra en juego.

La ética filosófica, en tanto un cuidado de sí como una práctica reflexiva de la libertad, posibilita una transformación de sí o el desarrollo de la conciencia crítica en cualquier ámbito de la vida, actitud propia del ser humano formado. Esta actitud crítica consiste en pensar una posible solución a un problema, para luego someterla a examen con argumentos y métodos estrictos, ejercitando el pensamiento al desarrollar las habilidades de seguir argumentos, de tener precauciones frente a las creencias para verlas como tales y poder examinarlas y valorarlas después de ello, en parte, como ilusiones; ya que “La idea de filosofía que considera el enfoque crítico como característica suprema de esta actividad” (Salmerón, 2013: 36)

Parte importante de la actividad crítica es aprender a diferenciar y dar cuenta de las falacias y las buenas razones, de lo importante de lo que no lo es, detectar el error y tomarse el tiempo para pensar alguna conclusión o ejercitar la reflexión.

Es decir, versa sobre las cuestiones de la teoría de la argumentación, donde la lógica clásica y la lógica informal serán de importancia capital tenerlas en cuenta en cualquier ámbito educativo. No es tanto enseñar lógica en ética, filosofía, etc., sino enseñar a pensar lógicamente, en el marco del tema a considerar. Al tiempo de tener siempre presente el modo en que se llevan a cabo las relaciones pedagógicas entre los actores, para poderlas analizar y entrar de lleno en el ámbito de las actitudes.

El pensamiento crítico tiene que estar acompañado de creatividad y de responsabilidad ya que no se puede ser crítico si no se es creativo al ofrecer o ensayar alternativas a las problemáticas, en vez de sólo descalificar cualquier propuesta.



La escucha como actitud indispensable para la filosofía, ya que abre grandes posibilidades antes inconcebibles, el escuchar no solamente a sus compañeros o al profesor, sino a la propia historia, representado por los grandes pensadores clásicos, hace tener puntos de referencia esenciales de análisis hacia la maduración de las propias ideas.

El reconocer las propias limitaciones, el dudar, el reflexionar, el criticar y proponer soluciones, así como escuchar otras posibilidades en el marco de las propias creencias vitales y mucha paciencia implica un cuidado de sí, por tanto, un cuidado de los otros, y es haber aprendido un tipo de relación con uno mismo, con la propia ignorancia, que es el tipo de conocimiento que Sócrates quería que aprendieran sus discípulos y no sólo un conjunto de contenidos.

“Sócrates no trasmite un saber sino una relación con el saber que se proyecta en la vida propia y en un modo de pedir cuentas a los otros sobre su vida. Múltiple positividad al quien aprende y también para pensar la relación pedagógica que, de esa manera, desplaza su eje de los contenidos de saber para los modos de vivir.” (Kohan, 2009: 44)

El saber filosófico no es tanto de respuestas, sino de preguntas. Las preguntas son por la autoconciencia, de la tensión de saber y no saber, de suponer, de evaluar posibles respuestas que tiene que ver con uno mismo.

El cuidado de sí es propio del hombre formado, puede hacerse preguntas vitales y ensayar respuestas, puede tener un diálogo interior (aunque con buena dosis de autonomía, nunca es absoluta) después de muchas experiencias dialógicas, donde el diálogo con textos y las demás personas ha sido constante, para llegar a poder defender su propia postura y guiarse en su vida por ella sin dejar de reflexionarla.

Entonces podemos afirmar que: “la filosofía siempre es un acto dialógico, es una búsqueda desinteresada de la verdad, una búsqueda compartida, un acto compartido.” (Padilla Longoria, 2012: 6)

Es una búsqueda desinteresada no significa sin intención, es desinteresada en el uso del poder para la sumisión del otro, más su intención es la cooperación de los seres humanos para la difícil tarea de acercarse a la verdad o, más bien, de lo razonable a través del camino dialógico para analizar e incluir otras perspectivas humanas, antes inalcanzables.

Para dar cuenta de estas actitudes hay que fijarse también en los estados afectivos del grupo, que son indisociables de los procesos cognitivos y se busca considerarlos en la enseñanza dialógica para que estimules a estos últimos, los cuales son, según Nicholas Burbules (1999), los siguientes: el interés, la confianza, el respeto, el aprecio, la afección y la esperanza.

El interés; que se traduce en la escucha atenta de lo que los participantes dicen, pensar cooperativamente el tema desde su punto de vista y reconocer que no está en juego solamente el tema en cuestión, sino además el vínculo con los otros. Si no hay interés, habrá distracción.

La confianza; es de vital importancia para el dialogar, ya que incluye simpatía, que significa creer en la buena intención del otro a partir de evidencias en ese sentido. La confianza es más grande cuando es implícita en la relación, cuando hay que poner atención en ese sentido algo no está saliendo bien. El profesor para ganar la confianza en su autoridad de los estudiantes debe de ser auténtico, es decir, que vaya de la mano lo que dice con lo que hace, además, como dice Burbules, para desarrollar la confianza en el aula es menester revelar aspectos delicados y personales, esto es porque se ofrece lo que se pide. Si no hay confianza, no habrá escucha ni aprendizaje.

Este aspecto es importante porque es lo que hay que generar primero al llegar a un grupo como condición de posibilidad del diálogo, y en un contexto de simpatía y compromiso los estudiantes se sentirán seguros de expresar sus creencias y sentimientos aunque sepan que no todos van a estar de acuerdo.

Ante estas afirmaciones hay que tener muy presente el contexto donde se desarrolla la práctica docente para ser prudentes en las posibilidades y límites de estas condiciones. También creo conveniente circunscribir la confianza en el aula ya que

esta puede arriesgar la relación del profesor y del alumno por la exaltación que la confianza del adulto le pueda causar a un estudiante. En el transcurso de la experiencia, el docente debe de reflexionar constantemente sobre el equilibrio de la confianza que ha de dar en cada grupo particular para prever riesgos.

El respeto: es necesario comprender la importancia de las diferencias de los puntos de vista y no ejercer violencia de alguna manera ante ellas, ya que estas posibilitan el diálogo y abre pautas no vislumbradas por los participantes, hay que reconocer que del otro siempre se puede aprender, aunque no necesariamente concordar. El respetar al otro, que implica respetarse a sí mismo, es necesario para el dialogar, ello significa no tratar de violentar al otro de alguna forma porque se crea que sus ideas carecen de valor. El respeto es la aceptación de la diferencia y la considera para su comprensión, evaluación y, de alguna manera, su integración en su pensamiento. Si no hay respeto, habrá entonces un clima violento e inseguro para la expresión.

El profesor aquí tiene que justificar su autoridad respetando la diferencia, pues

El diálogo puede destruirse con afirmaciones de autoridad que refuercen un respeto unidireccional y hagan decrecer en definitiva el respeto de los interlocutores hacia sí mismos. A causa de semejantes afirmaciones, disminuyen la capacidad y la disposición de los otros a continuar en una interacción plenamente dialógica, eso las vuelve contraproducentes desde el punto de vista educativo. (Burbules, 1999: 68).

El aprecio: en un sentimiento que se adquiere con valorar las habilidades de los demás, que si bien se puede sentir antes de la relación dialógica, en ella se fortalecerá. El aprecio es importante en contextos de diferencias de cualquier índole, pues apoya la tolerancia de las diferencias. En el aprecio las diferencias se estiman interesantes para comprenderlas. Si no hay aprecio en el grupo no hay escucha, ni cooperación entre los participantes, habrá desconfianza y división.

La afección: como docentes estamos obligados a hacer un esfuerzo de comprensión a todos los estudiantes independientemente de los afectos personales, sin embargo parece imposible en la práctica, escuchamos con más simpatía a unos que a otros que tenemos menos afección por ellos. Ante ello hay que moderarse, pues puede generar enojos a algunos.

La esperanza; en la relación dialógica hay que tener esperanza de que sea una posibilidad de ver nuevas ideas al tiempo en generar lazos con los demás, la esperanza de ir sorteando los obstáculos que constantemente se interponen en el aula con actitudes frecuentemente antidialógicas, y aun así obtener algún interesante resultado. Si no hay esperanza entonces habrá indiferencia o desesperación.

En resumen, para poder ser humilde, el dudar, reflexionar, criticar y escuchar, como algunas actitudes filosóficas y dialógicas, el estado afectivo del grupo tiene que ser de interés, de confianza, de respeto, de apreciar a sus compañeros, tener afección y esperanza. Si el grupo no tiene estas condiciones de disposición para el aprendizaje, habrá de buscar formas para ir en aquella dirección, en vez de seguir con el programa haciendo caso omiso de la situación. Si estas condiciones no se logran por cualquier motivo, entonces el vínculo dialógico será pobre. Para que el esfuerzo y el entendimiento en general aumenten en los estudiantes, dependerá del desarrollo de un vínculo dialógico.

En éste capítulo, podemos concluir con Bedoya que:

La filosofía tiene que reconocer que la educación ha sido siempre de ella: su articulación necesaria, su complemento esencial; y si la estructura fundamental de la educación es la comunicación, también la comunicación es estructura fundamental de la filosofía. En otras palabras, la filosofía tiene que aprender de la educación, lo que ella ya sabe, pero nunca ha hecho explícito que incida en su autocomprensión de sí misma: la estructura comunicativa, intersubjetiva y dialogal de la razón. (2003: 35).

#### **4.- EL QUÉ, EL PARA QUÉ Y EL CÓMO DEL DIÁLOGO PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA**

##### **4.1.- El diálogo como un juego cuya relación es comunicativa y pedagógica**

Siguiendo a Nicholas Burbules en su libro *El diálogo en la Enseñanza. Teoría y Práctica*, consideraremos al diálogo como, básicamente como una relación comunicativa pedagógica. Es decir, es la transmisión de información mutua entre dos o más personas, con un código común, en este caso lingüístico, cuyo objetivo de es la enseñanza y el aprendizaje.

El diálogo es una relación entre una o más personas, en donde prevalece un ambiente de participación (ya sea activa o pasiva), cuya particularidad es el interés de explorar y de descubrir, por ello, típico serán las preguntas y respuestas, además:

Supone un compromiso con el proceso mismo de intercambio comunicativo, una disposición de llevar las cosas hasta el fin para llegar a entendimientos o acuerdos significativos entre los participantes. Aparte de eso, muestra una actitud de reciprocidad entre los participantes: un interés, respeto y cuidado de cada uno hacia los demás, aun ante los desacuerdos. (Burbules, 1999: 31).

La palabra diálogo, etimológicamente *Dia*, significa no algo más que dos, sino significa a través, entre o mediante, al tiempo que logos significa palabra o lenguaje, además, pensamiento o razón, así, Vincent Crapanzan afirma que: “etimológicamente un diálogo es un habla a través, entre, mediante dos personas. Es un atravesar y un apartarse (...) es una relación de considerable tensión.” ((1990: 276) citado en Burbules 41).

El diálogo no necesariamente implica un intercambio de palabras, un diálogo bien logrado implica una conexión existencial de los participantes donde no sólo hay un intercambio de información objetiva, sino de preocupaciones auténticas de los participantes, es un descubrimiento de la inteligencia y de la sensibilidad.

“El diálogo representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás.” (Burbules, 1999: 32)

Es complejo el diálogo en el aula, ya que puede tener un fin determinado hacia dónde dirigir el diálogo, como ver las consecuencias de determinada postura, sin embargo, en algún momento se podrá no saber si va a terminar de buen modo o hacia dónde va ya que en el trascurso puede haber consideraciones sorpresivas que cambie los objetivos que se consideraron al principio, con ello, quien use esta herramienta para la enseñanza tendrá que tener preferencia del proceso que el resultado en cuestión, contrario a las presiones de muchas instituciones educativas.

La complejidad del diálogo se debe a que en estas interacciones entran en juego actitudes, emociones, expectativas de toda índole en los diferentes participantes, referencias previas, variadas disposiciones entre los participantes e implica un compromiso con el tema, además compromiso y cuidado con los otros miembros independiente de sus características propias de personalidad

Por esas razones, nociones estrechas de enseñanza y de aprendizaje no entran cómodas en muchos ejemplos de diálogo; dicotomizan los papeles de maestro y del estudiante, y connotan la búsqueda de determinados resultados pedagógicos, lo que los distingue de un proceso más amplio (y más recíproco) de edificación. (Rorty, citado por Burbules, 1999: 32).

En el proceso dialógico se posibilita el aprendizaje no sólo filosófico, también acerca de las demás personas, hacer el esfuerzo por hacerse entender, exigir a sus compañeros que se den a entender, a escuchar, autorregularse en el habla y en el silencio, en fin, a una serie de conductas que posibilitan el natural flujo del diálogo.

Este proceso no se debe caracterizar fundamentalmente hacia el querer dar al estudiante lo que él no tiene o formarlos de determinada manera o llevarlos de la mano a conclusiones que el profesor considera valiosas verdades, más bien se debe de crear un ambiente donde el estudiante con base en sus inquietudes, sus necesidades y propósitos propios, tengan la posibilidad de que ellos mismos vayan construyendo una comprensión más madura de su relación con él mismo, con los otros y de entorno.

Esto significa que en la relación de enseñanza y aprendizaje, el profesor no cambia al estudiante, ellos cambian por si solos en un ambiente propicio para que ellos puedan ir construyendo su propia comprensión de las cosas.

El diálogo, hasta aquí se ha considerado una relación pedagógica, pero además es una relación comunicativa, cuya manera particularmente humana de hacerlo, es de vital importancia para la comprensión de nosotros mismos.

Para Burbules, el lenguaje, el razonamiento, la moralidad y la organización social son elementos básicos para el diálogo en tanto comunicativo. Gracias al lenguaje podemos dialogar, factor que contribuye a la comprensión y entendimientos de distintas personas o grupos con creencias distintas, un puente que permite la posibilidad de ir más allá de los límites propios gracias al diálogo con otros que piensan desde perspectivas inesperadas (ya sea del presente o del pasado), así se forma un entramado de lo ya conocido con lo nuevo, en palabras de Bajtin.

El diálogo se relaciona además con la capacidad de razonar, abriendo la posibilidad de resolver problemas de cualquier índole, y el razonamiento, desde una perspectiva vitgostkiana, se desarrolla como una internacionalización producto de interrelaciones que tenemos con los demás a lo largo de nuestra vida, esta capacidad es sensible al contexto ya que se desarrollará en un ambiente propicio para ello y en un contexto social donde no haya una comunidad racional que la sostenga de buen modo, se podrán deteriorar tales habilidades.

Así pues, esta concepción relacional y comunicativa del diálogo es análogo, dice Burbules, a lo que Nel Nodding llama “razonamiento interpersonal”, que contrasta con el pensamiento lógico al ser el primero más flexible, abierto y sensitivo, donde es más importante la empatía que el razonamiento y prefiere la conexión que la abstracción y la separación. No se entienda esto como la aniquilación del uno por el otro, sino la valoración de la empatía o de la comprensión intersubjetiva en un sistema que no la ha tomado en cuenta.

La moralidad también es esencial para una comunicación con estructura dialógica, ya que supone valores de compromiso, respeto, interés, escucha con sus interlocutores, tolerancia a la diferencia, poniendo atención a lo común. Habermas, por ejemplo, tienen un modelo discursivo para la ética, cuya idea de una justificación razonablemente legítima consta del acuerdo de todos los involucrados.

Por último, el lado de lo político tiene una íntima conexión con el diálogo si esta organización social quiere ser democrática. Para Dewey (2004) la comunidad social es más sólida en tanto estén más y mejor comunicados ya que al comprenderse mejor entre los involucrados abre pautas de negociación, cooperación y tolerancia entre sí para resolver conflictos sin llegar a la violencia. Ante todo esto el diálogo se maneja con un conjunto de habilidades de interrelación, como un principio ético y democrático.

En la enseñanza dialógica se replantea el papel de la autoridad, en ella es incompatible una autoridad vertical, donde hay una separación entre el maestro y los estudiantes, cada cual en un rol poco flexible. Compatible es la idea de una autoridad que se justifique no sólo por la jerarquía que se le otorga al maestro por parte de la institución, sino además que los involucrados lo acepten como tal según sus conocimientos, experiencia y sensibilidad para ejercerla.

La aceptación o no de la autoridad por parte de los estudiantes se verá reflejada en sus conductas, si es de buen modo confiarán en lo dicho por el profesor, implicando interés, respeto y motivación para la clase, sino es así, podemos esperar rebeldía o apatía, indiferencia.

La autoridad se tendrá que ganar a través del conocimiento de la materia, claridad en los objetivos, claridad en el sentido de la clase, tomar en cuenta las perspectiva de los estudiantes, ser sensible y empático con ellos al tiempo de poner límites, ser honesto y no querer ser alguien que no se es, o ser autentico, tener presentes varias formas de mediar las sesiones, planearlas, estar al tanto bajo del contexto en el que estamos practicando, ya que él nos hace tener expectativas más realistas, tener confianza y tranquilidad ganada a través de la propia reflexión y crítica sistemática por el diálogo sobre las propias prácticas a otros docentes, y así pararse de forma segura y tranquila enfrente de la clase puede ayudar a ganarse tal autoridad.

Entonces, la autoridad del maestro no es dada desde el principio porque así tiene que ser sin más, dada por la institución, sino que, para ejercerla hacia fines pedagógicos, ella debe ser ganada a través de una construcción a lo largo de la relación. “La autoridad se debe ver más bien constituida en el curso de una relación, sin precederla



ni trascenderla. La autoridad que uno merece tener es la que, creíblemente, puede establecer y mantener según el crédito que le den los demás, una autoridad que no pueda resistir ese examen carece de valor.” (Burbules, 1999: 62)

Cuando el estudiante se dé cuenta que la autoridad del profesor no la use para dominarlo, sino que da cuenta que la usa para ayudarlo a ampliar su horizonte de comprensión entonces se aceptará la autoridad del profesor.

Aunque el proceso dialógico no es garantía de buenos procesamientos de conflictos, donde se pueden generar grandes tensiones en el que no necesariamente se lleguen a acuerdos, e incluso, se hagan visibles las diferencias de intereses entre los estudiantes, sin embargo, se puede establecer una comprensión mutua y entender por qué ellos mismos y los otros estudiantes necesitan lo que necesitan, aunque no estén de acuerdo.

En una interrelación dialógica entre una comunidad entre sí y con las demás, el individuo adquiere beneficios en su identidad personal al identificarse con un grupo y entender a los otros grupos, así se podrá desarrollar personalidades más autónomas y flexibles.

Así pues, si se quiere construir un clima democrático dentro del aula, menester será la participación de los estudiantes con diferentes puntos de vista, comprender las posiciones distintas a las que se defienden, encontrarle su sentido y decidir que parte incorporan a su pensamiento y cuáles no, a lo largo del proceso dialógico, según argumentos.

Así pues, básicamente, el diálogo actúa en lo educativo en tanto es una

Forma de expresar y de crear comprensiones nuevas, como forma de reflexionar acerca de las normas éticas o políticas y dirimirlas, y como forma de llevar a los participantes a un tipo particular de relación comunicativa. El diálogo, según he sugerido, está en la base de nuestras prácticas lingüísticas, lógicas, éticas y políticas, no como medio para aprender la Verdad o la Justicia (como para Platón), sino como el mejor instrumento de que disponemos para reconocer, entre nosotros, respuestas aceptables, soluciones viables y acuerdos racionales. (Burbules, 1999: 42).

El diálogo es un fenómeno complejo que da cuenta del contexto y tiene varios propósitos, así no se puede dar una caracterización formal de lo que es y no es un diálogo. No podemos dar una clara distinción de cuando un diálogo lo deja de ser y pasa a una conversación informal o un debate, por ejemplo, sin embargo podemos dar una caracterización aproximada de lo que es un diálogo usando la herramienta conceptual de Wittgenstein llamada “aires de familia” porque nos da la posibilidad de no hacer una demarcación estricta como lo sería una definición universal, sino que podemos agrupar las interacciones verbales según características generales.

El juego es una actividad que consta de reglas, que son orientadoras de la acción de los participantes y hacen que el juego fluya, si no se siguen lo suficientemente bien el juego pierde sentido.

Wittgenstein no da una definición de lo que es un juego, pues, como él mismo dice “¿cómo debiéramos explicarle lo que es un juego? Imagino que tendríamos que describirle diferentes juegos, y podríamos agregar: “Estas, y otras cosas similares, se llaman juegos (...) Podría decidirse que el concepto juego es un conceptos de bordes borrosos.- “Pero un concepto borroso ¿es un concepto?- ¿Una fotografía confusa en una imagen de una persona? ¿Es siempre ventajoso reemplazar una imagen confusa por una clara? ¿No suele ser la confusa exactamente la que necesitamos? (citado en Burbules, 1999: 89)

Wittgenstein crítica la filosofía que cree ideal la referencia exacta entre el lenguaje y los objetos, y aboga que la incertidumbre es necesaria y deseable, ya que el lenguaje esta para amoldarse a los propósitos del hombre y no el hombre a los del lenguaje, por ello el lenguaje cambia y evoluciona a lo largo del tiempo. Esa incertidumbre da la posibilidad de diferentes acciones.

Las reglas son de vital importancia en el desarrollo de un juego, sin embargo estas no son reglas que determinan las conductas en el juego de los individuos, sino que las posibilitan como guía de acción, por eso son necesarias. Es decir, Wittgenstein no considera que un juego sea un conjunto de reglas necesarias para jugar, sino que el juego mismo se define por sus reglas, sin embargo, hay que considerar que las reglas

no son un conjunto fijo e inamovible, más bien tienen movilidad a lo largo del juego, y son útiles para desenvolverse y aprender el juego mismo.

Las reglas son pragmáticas en tanto se les puede conocer tanto explícitamente o de manera implícita, es decir, aunque no pueda enumerar o verbalizar las reglas no están imposibilitados para jugar, así su significación más que conceptual, es para la acción práctica. La aclaración de las reglas son útiles, empero, el juego no se puede reducir a ellas. De hecho, cuando empezamos un juego, no lo hacemos diciendo todas las reglas del mismo antes de iniciarlo, sería inútil, mejor será decir algunas básicas y en el trascurso del juego al observar las necesidades para que el juego fluya, se puede mencionar otras tantas, o ver matices de las ya vistas o, incluso, cambiarlas a lo largo de la interacción.

Para Wittgenstein, la práctica concreta de cualquier actividad humana compleja rebasa la capacidad de captura de toda regla o conjunto de reglas; o dicho más exactamente, puede expresarse en una pluralidad tan grande de conjuntos distintos de reglas que ningún subconjunto de reglas podría pretender determinarla. Obedecer bien una regla equivale a conducir bien una práctica, no a la inversa. Pero al mismo tiempo no todo valdrá como interpretación o aplicación buenas de una regla. Tiene que ser posible quebrantar una regla para que rijan como regla: si nadie ha seguido jamás una regla determinada, esta no puede ser, según esta concepción, una regla. (Burbules, 1999: 92).

Así pues se puede hacer una analogía de la complejidad del uso de reglas para un juego, con el complicado acto humano de dialogar. Wittgenstein, señala la variedad de objetivos que se pueden tener como guías para la acción de los participantes dentro del juego, en contraste con la visión tradicional que considera menester la definición cerrada universal, por ello estrecha, ya que al hacerla puede mutilar muchos elementos importantes de lo que se quiere definir. Del mismo modo veremos más adelante cuatro tipos de objetivos del diálogo generales, sin la intención de ser exhaustivos, los cuales serán de gran importancia para orientar el diálogo en el aula.

Se busca en el dialogar, como en cualquier juego, un adentramiento en la actividad, cuyo compromiso e interés interpersonal es inevitable para ello. La relación dialógica es abierta, flexible e incierta donde se generarán grandes tensiones las cuales, bien procesadas, ayudan a la enseñanza y aprendizaje no sólo de los conceptos puestos

en la mesa, sino, maneras de relacionarse con otras personas, consigo mismas y con su entorno.

El uso de las reglas no son determinantes de acciones de los participantes, sino puntos de referencia a la acción, que son sensibles al contexto del mismo diálogo y caben muchas interpretaciones. El desconocimiento de algunas reglas no es obstáculo para que el juego dialógico se mantenga en marcha, ya que gran parte del conocimiento es implícito, sin embargo, las faltas sistemáticas de ellas pueden amenazar el juego mismo y perder su sentido.

Wittgenstein, dice Burbules, pone atención en la manera en cómo aprendemos a jugar, porque parte del papel de las reglas, como auxiliares para la regulación de la conducta dentro del grupo social, son ideales o hipotéticas maneras de actuar en donde caben varias interpretaciones según el contexto y las personalidades de los participantes, abriendo una gran gama de posibilidades de acción.

La función de las reglas es la de organizar, dar coherencia, relativa predictibilidad y continuidad a un juego, sin embargo, el juego no son para las reglas, sino las reglas lo son para el juego, ello implica la posibilidad de romper una regla hacia un fin de comunicación más general según se considere pertinente, e incluso, a medida que se avanza se pueden ir modificando reglas en el curso del juego.

Así que, podemos decir que “Entramos en una relación dialógica a la manera en que los jugadores entran en una relación lúdica: más que buscar un resultado en particular, llevamos en mente la interacción misma.” (Burbules, 1999: 95)

Ello significa que toda la atención de los participantes, o un número considerable de ellos, tengan toda su atención en los acontecimientos de los otros en el momento presente, sin preocuparse demasiado por lo que sigue, donde en ese momento el participante sólo se concentre en que es un jugador del juego.

El juego del diálogo es sobre todo un ejercicio comunicativo, así que veremos reglas generales de la comunicación que serán útiles para establecer y dar continuidad al diálogo en el aula en la clase de filosofía.

Ya con esta concepción y función de las reglas, ahora tomaremos en cuenta los criterios de Habermas para la comunicación, donde lo importante es que a) los interlocutores transmitan de manera efectiva los sentidos y las intenciones, b) se considera vital que la participación de los involucrados en el proceso comunicativo sea comprensible para los demás, es decir, que sea coherente en sus participaciones, c) debe seleccionar las palabras que reflejen lo más posible el hecho o la experiencia a transmitir, es decir, que sea veraz, y d) ser sincero, ello es transmitir fielmente sus intenciones y que hable según normas establecidas para establecer un marco común de habla.

La ventaja de este conjunto de reglas generales para la comunicación, es que Habermas toma en cuenta no sólo la parte informativa, sino además la necesidad de ser un lazo de confianza y, por ello, tener la convicción de que las declaraciones de los interlocutores son intenciones no ocultas; y de que en la comunicación responde a las relaciones sociales y obligaciones personales, con los criterios de sinceridad y corrección. Con esto tenemos que considerar e identificar afirmaciones verdaderas pero con intenciones ocultas, las cuales serían tan perjudiciales para el desarrollo dialógico como la mentira, por ejemplo, utilizar la verdad o la razón para violentar al otro.

Habermas devuelve la comunicación a un contexto relacional. Lo atractivo en su exposición es que no funda nuestras normas y nuestros patrones en certidumbres metafísicas o en razones trascendentes, sino en procesos conversacionales de persuasión y exploración intersubjetiva... En esta concepción, no intentamos resolver controversias sobre el sentido, la verdad, la intención o la corrección atrincherándonos en un metadiscurso prístino, sino desde el interior de lo que puede ser ya una situación comunicativa confusa y contenciosa.” (Burbules, 1999: 115).

Así, la intención de una búsqueda dialógica, no es con el fin de buscar la verdad o el bien, como lo pretendía Platón, más bien de lo razonable, de llegar a una comprensión intersubjetiva, conciliar o aceptar diferencias, en un clima donde los participantes puedan preguntar o cuestionar con iguales posibilidades de participación en cada una de las cosas dichas, en principio.

Para ello, la regla de la participación voluntaria es básica de todos de sus participantes, porque es querer entrar a esa relación comunicativa que abre la posibilidad del compromiso, del cuestionamiento, de propuestas, de tolerancia, etc., cuyo obstáculo es el monólogo constante del profesor, donde se enseña un discurso donde puede que no se admite crítica ni tolera la diferencia.

La regla del compromiso para la escucha de las ideas y sentimientos de sus compañeros aunque no esté de acuerdo con ellos, empero cabe esperar un mínimo de comprensión mutua de ideas ajenas a las propias, cuyo riesgo es un abuso de poder para manipular y la negativa de no dar razones o de explicar o dar falsas razones a lo que se quiere decir.

La regla de la reciprocidad es de importancia capital, ya que en una relación comunicativa el respeto e interés mutuo es básico para el desarrollo de este tipo de comunicación, pues de lo contrario, si hay discursos que se privilegian, entonces difícilmente habrá diálogo. Así, los involucrados en el proceso dialógico deben de estar preparados para cuestionar y que les cuestionen, de respetar a los demás en sus errores y esperar de los demás que respeten los nuestros, para exigir que nos escuchen, hay que escuchar a los demás.

Esto no anula todo tipo de autoridad, sino que se refiere a una concepción más amplia, donde la autoridad no es impuesta unilateralmente, sino que hay una consideración recíproca donde se acepta la autoridad y la posibilidad de que sea cuestionada.

Hay que tener en consideración los contextos de esta práctica educativa para ver las posibilidades de aspirar a estas reglas, pues en nuestra práctica cotidiana no toda la responsabilidad está en el docente, pues las instituciones pueden estar inscritas en una sociedad que ha obstaculizado las habilidades dialógicas, por ejemplo, la común estructura jerárquica cerrada y bien definida de las instituciones educativas, donde el docente no puede criticar y proponer a personas con mayor jerarquía.

#### **4.2.- El diálogo como medio para el conocimiento y como fin en sí mismo**

Laura V. Agratti, (2000) en su artículo *Del método Socrático al diálogo como contenido procedimental en la enseñanza* habla del diálogo como método para lograr la participación de los estudiantes a través de un intercambio de preguntas y respuestas, desde ésta perspectiva el diálogo tiene que ver más con una técnica que un interés por el diálogo en sí mismo.

Sin embargo, de acuerdo al nuevo contexto de la enseñanza en el cual se incluye además del contenido conceptual, el conocimiento procedimental y actitudinal, el diálogo puede acaparar estas dimensiones, donde es susceptible de ser enseñado y aprendido como un determinado saber pragmático, así, más que una técnica de enseñanza es, a la vez, una finalidad en sí misma.

Bondy, dice Agratti, afirma que el diálogo socrático es un método de lo más importante para la filosofía, “se está aplicando el método dialogado o socrático cuando la dirección del aprendizaje se desenvuelve mediante un encadenamiento de interrogantes y respuestas, gracias al cual el pensamiento del educando es incorporado al del profesor en el proceso dialectico de la reflexión filosófica” (Bondy 1967, citado por Agratti, 2000: 186)

En el método socrático, subyace la idea de que en el diálogo no hay una vinculación explícita a una postura filosófica, así, toma como punto de partida la experiencia del estudiante vinculándola con los conceptos filosóficos, análisis de los problemas pertinentes, soluciones probables, hipótesis explicativas con sus análisis, la recapitulación y la conclusión.

Las ventajas del diálogo son que se propicia la participación de los estudiantes y la posibilidad que ellos construyan su propio entendimiento utilizando la gran gama de ideas que ofrecen sus compañeros, el maestro y los libros de texto y demás materiales didácticos, como imágenes, películas, etc.

Así visto, el diálogo aparece más que como un medio para la consecución de un fin; el conocimiento o la comprensión de un tema, también “... como procedimiento para

entenderse e informarse mutuamente, para resolver problemas o conflictos, para colaborar en el trabajo, para enfrentarse a los más válidos conflictos morales, para criticar colectivamente las formas sociales, para comprender a los demás y a las demás culturas.” (Josep M. Puig, 1995: 17)

Además, el diálogo puede ser medio de ayuda para acercarse a los textos filosóficos al hablar de ellos con sus profesores y otros estudiantes, con ello, se consideran puntos de vista distintos con los cuales pueden colaborar para tener una comprensión más amplia.

Este es un esfuerzo para que sus conocimientos previos o, mejor dicho, sus creencias (tanto verdaderas o falsas en algún sentido) sean puntos de referencia a las lecturas de los textos filosóficos, es decir, conectar sus creencias sobre una temática para confrontarlas con las diferentes concepciones de sus compañeros y con los argumentos de un texto filosófico sobre la misma temática obteniendo herramientas para evaluarlas de alguna forma; además, en el proceso dialógico proporciona al estudiante un contexto en el cual puede enfrentar un texto de este tipo, como las preguntas que se quiere responder, el problema del cual emanan, junto con lo que el estudiante cree del asunto en cuestión, de dónde vinieron esas creencias, qué presuponen y qué consecuencias llevan esas creencias, así como las creencias de sus compañeros.

Sin embargo, también hay que decir sobre las finalidades en sí mismas de los actos dialógicos, en cuya práctica se desarrollan virtudes comunicativas, sin necesidad de aferrarse a un resultado particular, es decir, no es común que se hable de las actitudes y procedimientos que se fortalecen en su constante ejecución en el aula, por ejemplo, las reglas mismas del diálogo parecen que son tan obvias que no se tienen porque enseñar, empero, es conocida la dificultad de entablar diálogos con los estudiantes justamente porque no se llevan a cabo las reglas de buen modo, hay muchos obstáculos que vencer para lograrlo.



“En tanto optemos por este modelo de la enseñanza y tengamos convicción en sus fundamentos teóricos, el diálogo como contenido en el ámbito de la enseñanza de la filosofía podrá pensarse más allá de la visión procedimentalista.” (Agratti, 2000: 190)

Así, en el diálogo se puede trabajar lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, sin considerar que alguno de estos son medios para llegar a algo más, se evita ver al diálogo como un conjunto de destrezas solamente, sino,

...como una práctica que forma parte de un conjunto constituido de tal manera que, cada uno de sus subconjuntos depende del otro sin que pueda establecerse entre ellos, como dijéramos, una jerarquía. A partir de esta formulación es que vemos aparecer nuevamente la idea de la filosofía como un hacer dialógico, pero esta oportunidad atendiendo al diálogo como herramienta y finalidad a la vez.” (Agratti, 2000: 189).

En el diálogo hay que considerar el conocimiento o desconocimiento del tema planteado, aprender acerca de los demás y de sí mismos, esto implica que debe haber valores de compromiso, respeto y cuidado, por ello no se puede dividir tajantemente lo cognitivo de lo emocional. Parte importante del desarrollo del diálogo es la simpatía con los otros participantes, difícil será el intercambio dialógico si algún interlocutor percibe al otro con formas amenazadoras, incluso si estas son sutiles ya que es común ser amable y diplomático con la palabra e imponer lo que se dice con el lenguaje no verbal.

Puig (1995) nos habla de las habilidades que se han de desarrollar en los procesos dialógicos; la de conocerse a sí mismo, es decir, conocer la propia posición, reconocer los intereses y necesidades propias, qué sentimientos emergen desde ciertas problemáticas abordadas, auto observarse en los propios valores predominantes desde los cuales puede defender una postura, aceptar que hay otros y elaborar las propias opiniones con sus razones pertinentes; la de conocer a los demás, es decir, la habilidad de no sólo conocer la propia opinión, sino que quiera conocer la de los demás, con los sentimientos, opiniones y valores propios de cada quien.

Las condiciones de diálogo son: la veracidad, sinceridad, hablar claro y escuchar con respeto a los demás, conocer las actitudes propias para el buen dialogar, que pueden ser la de aportar información necesaria para que se entienda sin dar información

demás o no enrollarse, pensar lo que se quiere decir para que cuando se hable sea con claridad o que sea espontáneo sin que sean improvisadas las participaciones, que usen palabras que conozcan su significado; la habilidad de no ser agresivo ni dogmático ni relativista, por ejemplo.

Para dialogar se necesita que los interlocutores se impliquen personalmente, así que se recomienda mirar a los involucrados al momento del intercambio de argumentos, estar dispuesto a entender, no concentrarse en defectos expresivos o errores en general, sino concentrarse en la idea general que se quiere transmitir, escuchar a los demás antes de preparar la respuesta que le queramos dar, no buscar polémica fácilmente, tomar en cuenta de algún modo lo dicho por los demás en las participaciones, no comportarse como si las únicas razones verdaderas sean las propias, tener intenciones claras y no querer llamar la atención en un diálogo cuando no se tenga nada que decir, entre otras consideraciones.

Así, parte importante del diálogo, más allá del tema en cuestión, pueden ser las afirmaciones o cuestionamientos acerca del vínculo comunicativo mismo, importante será estar atentas a ellas para entender y cuidar el proceso comunicativo en el que se está inmerso, por ejemplo, manifestar el acuerdo o sorpresa o enojo o la molestia a un interlocutor y que se tome en cuenta, ya que no se pueden separar las cuestiones cognitivas y emocionales en los procesos dialógicos.

La identificación de la presencia o ausencia de estas emociones en el grupo capacitará al docente para comprender los alcances dialógicos en un grupo dado, por tanto, son criterios para explicar momentos en el diálogo y tomar decisiones al respecto.

Las virtudes a observar y desarrollar para el buen dialogar son la tolerancia, la paciencia, la disposición a hacer y recibir críticas respetuosas, la aceptación de los propios errores, la identificación de cualidades, el interés de traducir los intereses propios de manera comprensible y el deseo de interpretar lo que el otro le quiere dar a entender con atención (ya sea estudiante, maestro o texto, etc.), que el extrovertido se auto limite en el uso de la palabra para escuchar al otro, que el introvertido se

arriesgue a participar. Hay que tener la disposición de revisar los presupuestos, atender los de los demás, ser menos dogmático y dejar de creer que el mundo es tan simple como parece a primera vista, así como a reconocer el derecho de los demás a expresarse libremente, a recibir y dar razones de lo afirmado, al compromiso moral de la participación cooperativa con un fin común y la esperanza de lograr alcanzar conclusiones satisfactorias, son necesarias para un mejor vínculo dialógico.

Estas virtudes no se pueden entender solamente atendiendo el carácter de cada persona, más bien son de carácter social, que se manifiestan en las relaciones de las personas, es decir, difícilmente podemos esperar el desarrollo pleno de ciertas virtudes en sociedades donde los estudiantes son violentados constantemente. El desarrollo de las virtudes comunicativas para el diálogo es sensible al contexto.

Estas virtudes se tendrán que desarrollar en las relaciones con los demás y se busque explícitamente una determinada manera de relacionarse, en este caso la dialógica. Éstas no se desarrollan diciéndoles que lo hagan, sino comunicándoles en la práctica cotidiana el sentido de hacerlo con la esperanza de que algunos estudiantes lo capten y quieran desarrollar las actitudes dialógicas por su cuenta.

El desarrollo de las virtudes comunicativas es un proceso que incluye nada menos que la transformación de nuestro trato recíproco, de nuestras tradiciones y de nuestras prioridades educativas. Convertir cualidades personales como la tolerancia, la paciencia o la disposición y capacidad de escuchar, en objetivos *primarios*, tiene consecuencias enormes en la organización del aula y de nuestros supuestos acerca del curriculum y la enseñanza.

El cambio en la educación en el aula es, en lugar de concentrarse tanto en los contenidos cognitivos, abrir una puerta donde se consideren de buen grado las actitudes, donde se pueda ser más claro y explícito sobre los sentimientos y las virtudes que acompañan los vínculos sociales educativos.

### **4.3.- Elementos para desarrollar el diálogo en el aula**

En *apuntes para una didáctica grupal*, de Santoyo (2013: 31) habla de que la preocupación principal en el aula es la de enseñar el mayor número de conocimientos con criterios cualitativos para su evaluación, así “Preocupa más lo que se debe enseñar que el ‘cómo’ se enseña consecuentemente el cómo se aprende. Si invirtiéramos términos le daríamos más importancia al cómo se aprende recordando a McLuhan en el aserto de que el medio es el mensaje.”

Desde la clase de la exposición magistral como único método a lo largo del curso se afirma implícitamente que la enseñanza va dirigida a un auditorio, esto significa que el grupo no existe realmente en el salón, en tanto son un conjunto de individuos con pocas o nula comunicación ni interrelaciones entre ellos a lo largo de la clase, así pues, el conjunto de individuos en una clase que no interactúan entre sí, en este paradigma es considerarlo como *objeto* de enseñanza.

La propuesta didáctica que defiende Santoyo es considerar al grupo como *sujeto* de aprendizaje, cuya perspectiva abre un panorama amplio para interpretar los fenómenos áulicos, resolver problemas y modificar significativamente la conducta de los individuos al darles la posibilidad de comunicarse e interrelacionarse entre sí en el proceso de aprendizaje.

El grupo como sujeto de aprendizaje lo podemos interpretar como acorde con el vínculo en segunda persona según se describió anteriormente porque

“...al hablar de aprendizaje grupal entendemos a los estudiantes como sujetos activos que elaboran grupalmente tanto la información recibida por el profesor como la que ellos mismos buscan y descubren. En este proceso de elaboración, la emoción tiene un papel importante ya que condiciona las actitudes con las del grupo enfrenta y procesa dicha información.” (Chehaybar, 2012: 18).

Así, el grupo deja de ser un conjunto de personas sentadas en un espacio común, para ser “una constelación o conjunto específico de elementos constitutivos de un todo, cuya razón se define por su funcionalidad con miras a un objetivo determinado.” (Santoyo, 2013: 32). Por ello, los estudiantes dejan de ser individuos y se convierten

en sujetos inmersos en situaciones de aprendizajes, y cada uno de ellos interpretará a su manera las mismas situaciones.

“...La interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través y por sus experiencias que la persona aprende y se desarrolla como tal” (Santoyo, 2013: 32).

La interacción entre los participantes del grupo es más eficaz en tanto el estudiante descubre, muestra y desarrolla los rasgos de su propia personalidad, procurando tomar en cuenta a los demás y las normas sociales pertinentes, por ello el valor principal de procesos grupales es la experiencias y reflexión que van trasformando o modulando los esquemas referenciales. El proceso grupal es un proceso de transformación mutua, al intercambiar ideas, actitudes, emociones, procedimientos, experiencias, etc., entonces “la persona cambia por influencia del grupo y éste se modifica por la acción de sus miembros.” (Santoyo, 2013: 36).

En la experiencia grupal, resultan dos tipos de aprendizajes complementarios; los que se dan en la constante interacción y el de un saber determinado, en general. Se establecen relaciones con las representaciones del mundo que ofrece el tema en cuestión y con los demás, por tanto, también de sí mismo. Lo que trasmite este método es que no están totalmente determinadas las respuestas, sino tiene que ver más con una elaboración conjunta que parte de la identificación de problemas, de lanzamientos de preguntas, de análisis e hipótesis, de aclarar conceptos para un lenguaje común, se buscan y se comprenden alternativas, se identifican caminos de búsqueda, y se evalúan resultados, etc.

Todo esto es para decir que un buen clima para el diálogo en el aula, es primero constituir un grupo. Para ello hay que tomar en cuenta, como lo hace Santoyo, lo que dice Sartre de él: el grupo no es, es decir, nunca podemos decir que un grupo se constituye alguna vez plenamente, el grupo no es un acto, es un proceso siempre cambiante, no es un sustantivo o una cosa es, sobre todo, un devenir. Para constituir un grupo hay que considerar los siguientes elementos:

- Que se comparta una finalidad, que a la vez se convierta en el núcleo de intereses, con la suficiente fuerza como para aglutinar esfuerzos y que en torno a ella se concentre la reflexión y la práctica transformadora. Esta finalidad estará representada por los objetivos y metas de aprendizaje.
- Que cada uno de los miembros del grupo tenga una función propia e intercambiable para el logro de los objetivos de aprendizaje, evitando que se consoliden roles rígidos y estereotipados; por ejemplo, el que enseña y el que aprende, los que deciden y los que ejecutan, etcétera.
- Que se consolide un sentido de pertenencia, que se detecta por el pasaje del yo al nosotros y permite pensar y pensarse en grupo.
- Que se propicie una red de comunicaciones e interacciones, a través de las cuales se logre el intercambio y confrontación de los diversos puntos de vista que integran los criterios del grupo respecto de los problemas.
- Que se tenga la oportunidad de participar en la detección y solución de problemas, como procedimiento necesario para el aprendizaje.
- Que se geste un ambiente (espacio de reflexión) para la elaboración de los aprendizajes; es decir que no sea el coordinador el que dé conclusiones, o dicte conocimientos acabados con criterio de “verdad inapelable”.
- Que se reconozca al grupo como fuente de experiencia y de aprendizaje, capaz de generar diversas situaciones que aporten elementos para la reflexión y la modificación de pautas de conducta.
- Que se dé tanta importancia a la persona en cuanto tal, con sus conflictos, motivaciones, intereses y contradicciones, como a las metas de aprendizaje (Santoyo, 2013: 33).

El pasaje del conjunto de estudiantes al grupo depende de muchos factores como son: las expectativas, la claridad en cuanto a la tarea que van a realizar, el miedo a la pérdida de la individualidad, perdida al miedo a los ataques que se pueden sufrir, etc. Podemos incluso afirmar que muchos grupos se quedan sólo en proyecto por no poder elaborar e incorporar los factores que impiden abandonar el conjunto.

Para tomar buenas decisiones al respecto es necesario conocer los aspectos psicológicos, sociales, didácticos y generar las técnicas grupales adecuadas a los objetivos deseados, además de darse cuenta del proceso que está viviendo el grupo y el momento que pasa.

Con esto en mente, la planeación que se debe pensar tiene que ver con el modo en que se podrá propiciar una integración para que los participantes hagan tareas conjuntas, operar como grupo y alcanzar objetivos comunes. Para ello, necesario será un clima para expresarse cómodamente, hacer diferentes propuestas, analizarlas, criticarlas y resaltar coincidencias en las diferentes proposiciones, donde los participantes tiendan a la cooperación a la comunicación, al interés y al compromiso por las actividades realizadas.

Para ello, será de vital importancia técnicas de dinámicas grupales con objetivos de integración y de conocimiento grupal, que sensibilicen para la observación de los fenómenos grupales y ejercicios para el mejoramiento de trabajos en grupo. Inevitablemente este tipo de trabajo ira en merma de los vastos contenidos del programa de estudios y puede ser visto como pérdida de tiempo en función de esto, sin embargo, los beneficios formativos en tanto la común interrelación orientada entre los participantes son muy valiosos.

Para la planeación tenemos que empezar a pensar cómo descubrir intereses, motivaciones y necesidades en los estudiantes, buscar maneras de poner en contacto problemas en los que se identifiquen y estén acordes con los programas operativos, buscar otros medios y recursos para que ellos mismos puedan descubrir conocimientos o interpretaciones a través de la experiencia y la reflexión conjunta de los temas.

El profesor se convierte ahora en coordinador asumiendo un liderazgo más vital, movilizando situaciones de comunicación, organizando experiencias de aprendizaje, guiando la evaluación; está en la búsqueda constante y planifica la tarea, la encuadra, elige las técnicas adecuadas con las que trabajará cada contenido para hacer realidad las potencialidades del grupo, observa y evalúa procesos individuales y grupales.” (Pasut, 2013: 40).

La integración es cuando los participantes alcanzan logros importantes y notan lo vital del entusiasmo por realizar la tarea, la comunicación y cooperación entre los involucrados para alcanza un objetivo en común.

Todo esto es un ideal a alcanzar o dar pequeños pasos hacia esa dirección, siempre hay que tener en cuenta que los obstáculos para la enseñanza en general, como el

desconocimiento del estudiante sobre el resultado del esfuerzo que se le propone hacer, causando desinterés por las actividades haciéndolas con el menor esfuerzo, además de perderse muy rápido en la clase y no saber qué hacer ya que el profesor no ha indicado claramente los objetivos y el modo de llegar a ellos en la sesión, por ello pierden concentración fácilmente.

Por estas razones, es importante mantener una constante comunicación sobre el sentido de las actividades a realizar, mantener constante una estructura en cada clase para reducir la ansiedad que genera aquellas incertidumbres, así, a lo largo del curso el estudiante se familiarizará del *modus operandi* que el profesor mantiene de forma flexible. La función vital del objetivo para el grupo es orientadora, ya que entre más clara y congruente sea, más factible será que se llegue a él, y el primer sentido que le encuentran al trabajo grupal, es de índole social.

La experiencia grupal es una experiencia de comunicación, una comunicación de cara a cara con los compañeros, de la cual emana una rica gama de significaciones donde los aprendizajes son significativos en tanto se dan en las relaciones interpersonales y no sólo con cosas. “En el grupo, el individuo tiende a ser más sensible a la lógica de su argumentación. Al mismo tiempo que advierte las contradicciones de sus propias ideas.” (Pasut, 2013: 36).

En la comunicación se intercambia la forma en que cada quien vive e interpreta su realidad, la realidad compartida donde se da cabida a la reflexión, la experiencia comunicativa es un experiencia dialógica.

Evidentemente, en esta experiencia grupal, comunicativa y dialógica se esperan tensiones, conflictos y, naturalmente, frecuentes contradicciones ante la diversidad de ideas, emociones, etc., tarea grupal será reconocer tales conflictos e intentar analizarlos y procesarlos adecuadamente, a través del diálogo.

Sin embargo, en un buen trabajo grupal, “La participación hace que se logren comportamientos responsables. Si el alumno está cómodo en el aula porque siente placer con lo que está haciendo y sabe para qué sirve, si tiene en claro porque ha



contribuido a su elaboración, las pautas que regulan la actividad, la disciplinas una situación natural.” (Pasut, 2013: 43).

El empezar a pensar las planeaciones desde las dinámicas grupales el diálogo será cotidiano, ayudando al profesor a conocer a sus interlocutores, en qué piensan, cómo piensan y aprenden, sus conocimientos previos, lo que no conocen, lo que quieren saber o, en general sus creencias a las cuales subyacen actitudes de vida, este conocimiento es cardinal para que el profesor cree puentes entre las razones que arguyen para sus creencias, con nuevas perspectivas y razones que posibilite nuevas formas de pensar, de relacionarse con su entorno, en fin, de ser o de cuidar de sí.

No ahondaré en esta didáctica, pero me parece indispensable tomarla en cuenta para la generación de actividad del estudiante, en la cual se podrá reflexionar sobre el qué se dijo (contenidos) y cómo se dijo o cómo fue la relación grupal (actitudes), a través del diálogo de esas experiencias. Así se le da actividad y la palabra al estudiante, dando la oportunidad que el profesor los orienté, formando un vínculo en segunda persona.

Ya dispuesto el diálogo generado a través de actividades grupales queda la cuestión, sin embargo, de cómo se va orientar con el fin que se mantenga.

La orientación del diálogo puede ser a través de cierto tipo de *preguntas, de respuestas, de enunciados de construcción, de reorientación y reguladores*, siguiendo de manera genérica a Nicholas Burbules a este respecto. Usar adecuadamente estos enunciados puede estimular el diálogo con los estudiantes.

Las preguntas que el profesor haga a los estudiantes pueden ser para saber una información determinada, para conocer más a fondo al interlocutor, pueden ser diagnósticas, pueden abrir a la reflexión, o solicitar que se repita lo dicho por él, o solicitar la respuesta correcta, pueden ser desafiantes, pueden ser que tengan intenciones manipuladoras o, incluso, para justificar el poder del profesor, es decir, el uso de ciertas preguntas puede estimular el diálogo y otras obstaculizarlo.

Las preguntas para invitar a la reflexión y abrir el diálogo pueden ser cuando se solicita una explicación de lo dicho, al tiempo de mostrar interés y respeto por la respuesta para no generar tensión, pues al formular preguntas de alguna manera puede hacer ver que se espera una respuesta particular, castigando de alguna manera ante la falla del estudiante o premiándolo por su aseveración mutilando el diálogo, o puede mandar el mensaje que quiere la respuesta propia del estudiante para valorarla de manera más compleja.

Otra forma de estimular el diálogo, puede ser el que se encamine hacia una crítica de las opiniones del interlocutor, como preguntar por las implicaciones, su coherencia, sobre la legitimación u origen de un alegato. Aunque este tipo de preguntas son importantes para la filosofía, se pueden hacer de manera agresiva, de tal forma que no importa lo que se diga nadie cambiará de opinión, será importante tener sensibilidad para establecerlas y hacer la distinción de que lo que se pone en cuestión son las ideas y no a las personas. Ante este tipo de preguntas el profesor tiene que poner el ejemplo al ser empático y resaltar sentidos interesantes de las opiniones y poner en cuestión parte de ella, de ser necesario.

Hay pues, que considerar que el monopolio de las preguntas puede ser pernicioso al ser paternalista y manipulador, ya que puede ser que las preguntas vayan dirigidas hacia un lugar prefijado desde la mente del profesor (quizás podrá ser propicio en algunos casos). Para evitar que esa situación sea perenne, menester será que al trazar una indagación no tenga siempre en mente un resultado definido y dar oportunidad que otras personas pregunten.

Las repuestas pueden ser una afirmación que no ha sido reflexionada o convencional e inmediata, improvisada, pueden ser cortantes, pero también puede manifestar interés sobre el objeto de estudio o elaborar algo nuevo o recordar algo que se leyó o escuchó, puede ser que en lugar de la respuesta sea otra pregunta, pueden ser respuestas largas o cortas, o pueden abrir nuevos panoramas. Ante las respuestas pueden seguir otras preguntas, donde el que responda debe seguir con esta interacción con curiosidad de a dónde se llegará, por ejemplo, una contradicción entre

sus respuestas, una nueva perspectiva o una reformulación más exacta de la postura defendida. El tipo de respuestas puede incitar el diálogo o derrumbarlo.

Este vaivén de preguntas y respuestas puede causar desesperación de los estudiantes, esto es porque creen que no se va llegar a nada, por ello es importante hacerles resaltar lo que se está descubriendo.

Puede ser que una pregunta se responda con otra pregunta que pregunta a la primera pregunta, como solicitar la aclaración de una palabra de la pregunta, en qué sentido o por qué pregunta eso, etc., para alcanzar una mejor comprensión de lo que se está hablando.

El enunciado de construcción tiene que ver con la implicación lógica de un argumento, también pueden ser enunciados de asociación o contrastes y afirmaciones de oposición. En ellas encontramos un arsenal para estimular más preguntas y respuestas y además son importantes para la generación de empatía con el interlocutor por qué cuando se reconstruyen lo dicho por una persona le hacen ver el interés que se tiene y se corrobora que se está entendiendo al otro, o hay un esfuerzo en esa dirección, por esta razón el utilizarlos abre el diálogo.

Los enunciados de reorientación son aquellas asociaciones tangenciales respecto a la orientación anterior del tema en cuestión como aclarar un mal entendido. Una afirmación o un desacuerdo pueden fungir, según el contexto, como un enunciado de construcción o de reorientación cuya importancia es vital para el diálogo filosófico.

Por último, los enunciados para promover el diálogo son los reguladores, que habla de las características de la comunicación que se está teniendo; de elementos externos del diálogo mismo, por ejemplo, hablar de las reglas o de las virtudes en la comunicación, o de estados anímicos por alguna cuestión en un trabajo grupal, como un elemento meta-cognitivo a pensar.

También pueden ser enunciados de acuerdo, de aprobación, de corroboración o enunciados sobre la situación emocional o actitudes que produce el tema. Parecen que estos tipos de enunciados se separan de los contenidos y frecuentemente pueden

ser desvalorizados al hacer perder tiempo, sin embargo, si el tipo de temas tratados produce gran interés en los estudiantes es porque están relacionados con ellos mismos o, mejor, hablamos en clase de nosotros mismos, de nuestro vínculos y roles, cuestión de gran incidencia para la formación, es decir, puede constituir como una autorreflexión, propia del contenido actitudinal y de un cuidado de sí.

Con estos cinco enunciados usándose estratégicamente energiza el diálogo en el aula, aunque la distinción que se hizo sólo sea abstracta para su análisis, ya que en la práctica un acto de habla puede tener varios tipos de enunciados o combinaciones de los enunciados vistos.

Así pues, en la interrelación común el profesor tendrá la oportunidad de orientarla tomando en cuenta los tipos de objetivos para un diálogo, aquí se mostrarán 4 objetivos generales, para enunciarlos primero se mencionará las posibles intenciones de divergencia o convergencia junto con las posibles actitudes de sospecha o una incluyente. Se le llama convergente cuando se quiere llegar a una conclusión definitiva del argumento, o también puede ser que su objetivo sea no ponerse de acuerdo sino sólo entender las otras posturas, este será llamado divergente.

La actitud de los interlocutores puede dar verosimilitud a lo dicho, al menos provisionalmente o, por el contrario, tener una actitud de sospecha hacia las afirmaciones de su interlocutor. El primero será llamado incluyente y el segundo crítico.

Así, tenemos que el diálogo inclusivo y divergente es un diálogo como conversación; uno inclusivo y convergente es un diálogo como indagación; uno crítico y divergente como debate y uno crítico y convergente es un diálogo como enseñanza.

Estas distinciones nos ayudarán a saber en qué momento dialógico se encuentra el grupo y llevarlo a otro según sea conveniente, ya que cada uno de ellos manejarán un tipo característico de preguntas, de afirmaciones, de actitudes, etc., incluso se puede diseñar juegos con estas distinciones. Sin embargo, hay que considerar que el objetivo general del diálogo es que continúe, en tanto placentero y con sentido.

El diálogo como conversación servirá para platicar sin alguna tensión con los estudiantes, sin crítica ni duda para generar confianza y confort, estimulando la expresión del grupo y de sus personalidades. El diálogo como indagación será para conocer las formas de pensar, sus ideas y creencias de los estudiantes para poder analizarlas y valóralas, con estos conocimientos podemos acercar los temas a ellos. El diálogo como debate puede ser un ejercicio posterior ya adentrados en un tema, cuando los estudiantes ya se hayan identificado con sus posturas, por último; el diálogo como enseñanza, que debe de ir como conclusión del tema analizado, pues se hablará de lo más importante, tanto en el nivel cognitivo como en interpersonal.

También vimos la importancia de pensar al grupo como sujeto de aprendizaje en vez de personas aisladas entre sí, con ello se busca aumentar la comunicación y el diálogo entre los estudiantes, por lo tanto, también el aprendizaje.

Con esto en mente, el profesor adquiere otro tipo de rol respecto a la clase tradicional que es el de generar y orientar el diálogo, para que siga dando que pensar, con los diferentes tipos de enunciados y objetivos, que al utilizarlos estratégicamente puede vitalizar los diálogos en el aula.

.

## **5.- ELABORACIÓN, DESCRIPCIÓN Y REFLEXIONES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES.**

### **5.1.- Práctica docente I**

Presento a continuación las intervenciones que se dieron para esta tesis. Las planeaciones se pensaron para realizarse en la ENP, sin embargo, se hizo en diferentes instituciones para hacer planeaciones con el modelo dialógico de ésta tesis en diferentes contextos, ya que por su flexibilidad promueve la interacción para dar un panorama del grupo y conocer sus integrantes, para hacer comparaciones de las experiencias. El diálogo para la enseñanza de la filosofía da un esquema general que tomará formas diferentes en los escenarios dados.

La primera práctica fue realizada en el CCH Sur, la segunda en la ENP y la tercera en la Nueva Escuela Tecnológica en la Nicolás Romero, en el bachillerato general.

La primera práctica que se realizó fue al mismo tiempo que pensaba cual sería mi marco teórico, por eso las primeras clases carecen de elementos dialógicos que después se fueron conformando en la tesis, ya que en ese momento únicamente tenía los conceptos filosóficos en turno para dar la clase, sin concepciones de corte pedagógica ni didácticas, sin embargo, al analizar estas actuaciones fueron importantes para identificar problemas a resolver.

La segunda práctica docente ya me había planteado el problema y la hipótesis, más no el método de resolución, no tenía claro las dinámicas de grupo y todo lo que conllevan, cuestión que traté hasta la última práctica docente, por lo tanto, se ve un intento bastante intuitivo y un tanto caótico, sin embargo, se logró dialogar más con los estudiantes que en la primera práctica.

La tercera clase se ve más ordenada y con objetivos más sólidos, si bien fueron pocas clases con trabajos y diálogos filosóficos grupales, hay que tener en cuenta que es un proceso a lo largo del curso. Sin embargo, aún con el poco tiempo se vieron diferencias en las actitudes de los estudiantes, estaban más interesados y a la

siguientes clases no hacía falta ver sus apuntes para acordarse de que fue lo que habíamos visto, cuestión que me llamó la atención al no verlo en grupos pasados.

### Planeación de la primera clase

<b>Contenido:</b> Dar un panorama general de la teoría del conocimiento, enfocado al racionalismo y empirismo.	
<b>Objetivos:</b> Que aprendan las características generales de los criterios de cada una de las corrientes que se propone.	
<b>Aprendizajes a lograr:</b> Las diferencias básicas entre la teoría del conocimiento racionalista y empirista.	<b>Conocimientos previos:</b> El concepto de epistemología.

<b>Fase de apertura:</b> Hacer preguntas relacionadas con el conocimiento para ver los conocimientos previos y las intuiciones que se tienen al respecto. <b>15 min.</b>	<b>Técnicas:</b> Rompimiento de hielo.
<b>Fase de desarrollo:</b> Exposición por parte del profesor, al tiempo de dialogar con los estudiantes. Mencionar los aspectos generales del tema ayudado de un diagrama para que facilite la comprensión. <b>35 min.</b>	Preguntas dirigidas y exposición.

<b>Fase de cierre:</b> Síntesis de lo planteado en el grupo, discusión y resolución de dudas. <b>10 min.</b>	Preguntas por parte de los estudiantes.
--	---

### Planeación de la segunda clase

<b>Contenido:</b> Introducción general a la teoría del conocimiento de Kant.	
<b>Objetivos:</b> Que distingan los conceptos básicos de la teoría kantiana.	
<b>Aprendizajes a lograr:</b> Las características de los juicios sintéticos, <i>a priori</i> y sintéticos- <i>a priori</i> .	<b>Conocimientos previos:</b> El racionalismo y el empirismo.

<b>Fase de apertura:</b> Hacer una actividad para ver los conocimientos previos de los estudiantes para explicar la teoría según sus conocimientos previos. Se les va a pedir a los estudiantes el título de las lecturas que han hecho a lo largo del curso, y se realiza una lluvia de ideas de los conceptos que recuerden de los temas que ya han visto. <b>15 min.</b>	<b>Técnicas:</b> Rompimiento de hielo y una discusión rotativa.
<b>Fase de desarrollo:</b>	Preguntas



<p>Ya que no se pidió lecturas o ejercicio extra clases que pudieran servir para alguna otra actividad, habrá una exposición introductoria, donde se abordará con un problema: ¿cómo es posible el conocimiento, en tanto va más allá de lo que podemos percibir con los sentidos? Después de escuchar algunas opiniones, se explicará los conceptos de los juicios sintéticos, analíticos y sintéticos <i>a priori</i> como posible respuesta y se planteará otro problema: ¿se puede conocer sobre el alma, sobre el mundo y sobre Dios? Además se dejará una pregunta para que la discutan entre ellos: ¿tomando en cuenta estos criterios para conocer, se puede conocer sobre los fantasmas o sobre Dios?</p> <p>35 min.</p>	<p>dirigidas y exposición.</p>
<p><b>Fase de cierre:</b></p> <p>Se escucharán y analizarán las respuestas, se les pedirá una síntesis de lo dicho y se responderán entre todos las dudas que se tengan.</p> <p>30 min.</p>	<p>Preguntas por parte de los estudiantes.</p>

### ***Reflexiones de las prácticas docentes***

Esta práctica se hizo sin un conocimiento previo de cómo planear las clases, fue la primera que di saliendo de la licenciatura y recién entrado a la maestría. Interesante cuestión pues este es el punto de referencia para ver el avance de las siguientes prácticas, en las cuales se tomará en cuenta tanto el marco teórico que considere, conjunto de las observaciones y reflexiones emanadas de esta práctica.

En esta planeación se nota la concentración en los contenidos para dar la clase, la forma de prepararla fue re-lecturas atentas del tema en cuestión para exponerlas a lo largo de la clase. Por esa razón no hay muchos elementos para una descripción de la

clase dada porque se expuso en gran medida, por eso se hará junto con las reflexiones de la práctica.

Se considera la evaluación como examen tradicional, porque no se tomó en cuenta ninguna otra forma de hacerlo y tampoco tomé en cuenta algún producto, resultado de una actividad, tema que en la primera práctica aprendí su importancia.

La exposición versó sobre las características del racionalismo y diferenciarlo de las características propias del empirismo, poniendo ejemplos.

La observación de esta práctica fue la excesiva toma de la palabra por el profesor, a pesar de una explicación amena, según la percepción que manifestaron algunos estudiantes, fue un intento incipiente para que dialogaran pues hubo ejemplos de la vida cotidiana con la discusión de si podemos saber sobre la existencia de los reyes magos y analizar los argumentos de los estudiantes, en general, fue una larga exposición con mucha información un tanto lejana a los intereses e inquietudes de los estudiantes, sin ningún tipo de mediación o estrategia para llegar al objetivo.

Este tipo de clases provoca poca retención de lo dicho al ver mucha información y el estudiante naturalmente no sabe que es lo importante de todo ello, y lo que llega a entender o interesarse, el propio ritmo de la exposición se puede pasar de largo y no se produce una profundización al respecto.

En la segunda clase se preguntó sobre la clase pasada y sacaron sus apuntes para acordarse, se intervino con una estrategia que promueve la participación.

Se hizo un resumen de lo visto la clase pasada y se preguntó por las dudas, ya con las ideas básicas del racionalismo y el empirismo, podemos ver los elementos generales de la teoría Kantiana como una forma que integración de estas dos nociones del conocimiento.

Hubo una intención de dialogar con los estudiantes, por eso se hizo la técnica de lluvia de ideas de lo que habían visto las clases anteriores con la maestra titular, los conceptos se apuntaron en el pizarrón y luego se hizo la técnica de las preguntas rotativas, en la cual los estudiantes se hicieron preguntas entre ellos con los conceptos

que se habían anotado en el pizarrón, de ahí surgió en tema previsto y se empezó la exposición. Cuando se tocó el tema si se puede conocer la existencia de dios se empezó con la exposición.

En la exposición hablamos sobre el espacio y el tiempo como condiciones para el conocimiento matemático ya que no son conceptos, ni experiencias, sino intuiciones *a priori* que posibilitan la experiencia misma. De igual forma, para conocer el mundo físico se necesitan categorías que posibiliten la objetividad al proyectarlas a las cosas, estas son las categorías de conocimiento, entre las cuales se encuentra la substancia, la causalidad, la existencia, entre otras. A esto se le conoce como el giro copernicano.

Al final la clase fue de preguntas, comentarios de los estudiantes y del profesor, pero sin saber cómo hacerlo de forma metódica, cuestión que ayudó a escoger el tema de la tesis de grado en esta maestría. (Véase el cuestionario de auto-evaluación y el análisis de la opinión de los alumnos en el anexo 1)

De esa situación, de tener expectativa de un diálogo con los estudiantes y al verme hablar mucho con poco intercambio de preguntas con ellos, nacieron las preguntas guía de mi tema de tesis: ¿Porqué, para qué y cómo dialogar con los estudiantes?

## **5.2 Práctica docente II**

### **Planeación de la primera clase**

Planeación de clase: curso de ética para alumnos de 5to. Semestre de la ENP

<b>Contenido:</b> Dilemas morales: el aborto.
---

<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Lograr un ambiente participativo para propiciar intercambios de ideas entre los estudiantes y estos con el profesor, para analizar los argumentos que de ellos provengan respecto al tema.</p> <p><b>Objetivo específico:</b></p> <p>Que los estudiantes discutan sus posturas sobre el aborto para el análisis y clasificación de las opiniones vertidas.</p>	
<p><b>Aprendizajes a lograr:</b></p> <p>Que los estudiantes distingan las distintas posturas en relación con el aborto: la conservadora, moderada y liberal, y analizar los argumentos según sus participaciones.</p> <p>Que escuchen las opiniones de sus compañeros.</p>	<p><b>Conocimientos previos:</b></p> <p>Los conceptos de lo moral, lo ético y lo jurídico.</p>

<p><b>Fase de apertura:</b></p> <p>Se presentaron los objetivos, se dio una breve introducción sobre el tema al exponer y la importancia de hablarlo. Se pidió a los estudiantes conceptos que conocieran del tema y ver sus dudas sobre ellos para sondearlos e intentar tener un marco común.</p> <p><b>5 min.</b></p>	<p><b>Técnicas:</b></p> <p>Rompimiento de hielo, interrogatorio y lluvia de ideas.</p>
--	--

--	--

<p><b>Fase de desarrollo:</b></p> <p>Se realizó una actividad para darle la palabra al estudiante, donde el profesor intervino en cada participación, primero interpretando lo que se dijo y se agregó un comentario crítico al respecto, con el objeto de reflexionar lo dicho por el participante.</p> <p><b>25 min.</b></p>	<p>Discusión rotativa, teniendo como eje central los conceptos mencionados.</p>
<p><b>Fase de cierre:</b></p> <p>Se hizo entre los estudiantes y el profesor una síntesis de los argumentos planteados en la discusión y precisiones de qué argumentos son de índole conservadora, moderada y liberal. Tendrán unos minutos para defender una postura escribiendo un argumento de media cuartilla.</p> <p>Producto: van a escribir en unos minutos un argumento en favor o en contra de alguna de las tres posturas.</p> <p><b>20 min.</b></p>	<p><b>Técnica:</b> participación grupal.</p>

## **Planeación de la segunda clase**

<b>Contenido:</b> Dilemas morales: el dilema del náufrago.	
<b>Objetivo general:</b>  Lograr un ambiente participativo para propiciar intercambios de ideas entre los alumnos y de estos con el profesor, para analizar los argumentos que de ellos provengan respecto al tema.  <b>Objetivo específico:</b>  Que los estudiantes discutan sus posturas sobre el dilema del náufrago para el análisis y clasificación de las opiniones vertidas.	
<b>Aprendizajes a lograr:</b>  Que los estudiantes identifiquen su propia postura de entre no matar bajo ninguna circunstancia, matar sólo bajo en consentimiento del afectado o matar al más débil, para compararlo con el dilema del aborto en términos de liberales, moderados o conservadores respectivamente.	<b>Conocimientos previos:</b>  Que identifiquen los conceptos de lo moral, de lo ético y de lo jurídico.
<b>Fase de apertura:</b>  Hacer un recuento de la clase anterior. Decir cómo se va a llevar a cabo la clase. 5 min.	<b>Técnicas:</b>  Rompimiento del hielo.

<p><b>Fase de desarrollo:</b></p> <p>Plantearles el dilema moral, hacer preguntas y dividir la clase en grupos de discusión y que escriban la postura general del grupo.</p> <p>Socializar los escritos de los grupos e identificar y valorar los distintos argumentos.</p> <p><b>25 min.</b></p>	<p>Trabajo en grupos de discusión y plenaria.</p>
<p><b>Fase de cierre:</b></p> <p>Explicitar y aclarar los puntos importantes que se discutieron y, si acaso, mencionar puntos que no se mencionaron.</p> <p><b>20 min.</b></p>	<p>Exposición.</p>

***Planeación de la tercera clase***

<p><b>Contenido:</b> Dilemas morales: Recuento del dilema del aborto y dilema del naufrago.</p>
<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Lograr un ambiente participativo para propiciar intercambios de ideas entre los estudiantes y estos con el profesor, para analizar los argumentos que de ellos provengan respecto al tema.</p> <p><b>Objetivo específico:</b></p> <p>Que los estudiantes trabajen en equipo para resolver dos preguntas.</p>

<p><b>Aprendizajes a lograr:</b></p> <p>Analizar las demás posturas, como resultado de la clase anterior, con sus respectivos comentarios críticos.</p>	<p><b>Conocimientos previos:</b></p> <p>Que identifiquen un dilema moral.</p>
---	---

<p><b>Fase de apertura:</b></p> <p>Decir cómo se llevará a cabo la clase: hacer un recuento de la clase anterior y hacer indicaciones para prepararse para la actividad.</p> <p><b>5 min.</b></p>	<p><b>Técnicas:</b></p> <p>Rompimiento de hielo.</p>
---	--

<p><b>Fase de desarrollo:</b></p> <p>Pedir a los estudiantes respondieran en equipos lo siguiente ¿Qué es un dilema moral? Y describe una situación en la que consideres legítimo matar a una persona.</p> <p>Menciona un argumento en favor y uno en contra sobre el aborto. Y construye un dilema moral. Cada grupo escogerá cuál de las dos resolverán.</p> <p>Se sociabiliza los resultados y se analizarán.</p> <p><b>25 min.</b></p>	<p>Expositora, trabajo en equipo, plenaria y diálogo indagatorio.</p>
--	---



<p><b>Fase de cierre:</b></p> <p>Análisis de las opiniones de los estudiantes por el profesor.</p> <p>Que respondan el instrumento de evaluación de la clase.</p> <p><b>20 min.</b></p>	<p>Plenaria.</p>

### ***Descripción de la clase 1***

La práctica docente se realizó en la ENP número 6, en un grupo de la tarde con aproximadamente 50 estudiantes, en las últimas clases del semestre, cuyo profesor titular es el Dr. Victórico Muñoz.

El tema que tocaba según el calendario del profesor es el de dilemas morales, en el cual escogí para la clase la cuestión del aborto para ejemplificar qué es un dilema moral y poder ver y analizar los argumentos en favor y en contra, haciendo énfasis en que hay que considerar las circunstancias envueltas para enfrentar el problema.

Al no estar familiarizado con los espacios áulicos de la preparatoria me sentí un poco incómodo la enorme tarima desde la cual se da la clase, además no he estado nunca con un grupo numeroso así que sentí dificultades para llamar su atención. Empecé la clase de todas formas diciendo los objetivos y la forma de trabajar, pero como no estaban la mayoría poniendo mucha atención paso un poco desapercibido y no me detuve a revisar que fue captado lo que dije. Expliqué posteriormente que era un dilema moral, y la importancia de analizar los argumentos de las posibles soluciones, ya que favorece la toma de decisiones en cualquier área de la vida.

Al mencionar el tema del aborto empezaron comentarios aislados sobre el tema, habiendo mucho ruido en la clase. Con el objetivo de que las participaciones se conjuntaran y centrar la atención de los estudiantes, puse las reglas de las participaciones. Estas consistieron en la opinión de aquel que tuviera una pelota en la mano, y cuando acabara su participación, lanzar la pelota a otro miembro del grupo para que este repitiera lo mencionado por su compañero y le agregara o criticara algo sobre lo dicho. Yo intervine en cada participación, primero interpretando lo que se dijo y agregar un comentario crítico al respecto, con el objeto de reflexionar lo dicho por el participante.

Cuando empezó esta dinámica se notó que los estudiantes ya estaban atentos a los comentarios de sus compañeros y míos, pero al no haberme dado a escuchar en un principio, no se sabía a bien la dirección del diálogo. Diversos tipos de materiales me pudieron haber ayudado para que cuando alguien se pierda, pueda ver el objetivo de la clase.

Después hice una dinámica grupal, los dividí en grupos de 5 personas en promedio para que dialoguen y sacar conclusiones como producto de clase. Se vio que algunos grupos estaban centrados en discusiones, así estuvieron en contacto con sus compañeros y se abrieron a otros panoramas e ideas. Algunos otros hacían poco esfuerzo, a pesar de ello hicieron lo necesario para la tarea, problema que se puede resolver con la asignación de roles para empezar. Después de ello, aplique el cuestionario sobre la percepción de los estudiantes hacia mi clase.

Dado el poco tiempo, conjuntado con la poca experiencia, los tiempos se apretaron.

En sus opiniones tanto verbales como escritas (Véase anexo 2), la gran mayoría estaba en favor del aborto y se hizo énfasis que esa respuesta era insuficiente para entender lo que querían decir, así que les pregunte en qué circunstancias estarían en favor de que la gente abortara.

Esta insistencia en la clase se vio reflejada en las opiniones escritas, ya que la mayoría aclaraba, al menos, estar en favor en casos como violaciones,

deformidad, enfermedad, peligro de muerte en la madre, pobreza, ignorancia, además de aclarar que es una cuestión en donde interviene la libertad y depende de los valores de las personas. En los argumentos en contra encontré una dificultad para defenderlos, ya que simplemente sólo decía que está mal matar a alguien, cuestión que puse en duda cuando pregunte si un feto puede ser alguien. Así que ofrecí un argumento diciendo por qué no se debe abortar, cuestión que no la vi plasmada en el trabajo escrito que me entregaron. Información relevante a tomar en cuenta la tercera clase.

También se dejó ver en sus escritos la importancia de la educación para tomar mejores decisiones o ayuda a la prevención.

En la herramienta en donde se plasma la percepción de los estudiantes, apareció que piensa la mayoría de ellos que no mencioné adecuadamente los objetivos de la clase. En el desarrollo aproximadamente la mitad considera que no fue apropiada la voz para estar atento a la clase.

Además hubo algunas menciones respecto a que no domino bien los contenidos y que no aclaré dudas suficientemente. Esto se puede interpretar pensando que la clase no fue expositiva, y que la actividad estuvo en los estudiantes, y no en el profesor. Además, hubo la pretensión de mi parte de demostrar los conocimientos como abiertos.

En el cierre, la percepción de los estudiantes fue que no mantuve la disciplina suficientemente en el grupo, y no se hicieron conclusiones grupales, ya que se me paso el tiempo muy rápido. Y también opinaron que no se llegó a los objetivos, dado la confusión de ellos por el mal inicio.

En la pregunta en donde se hacía referencia a los conceptos más importantes de la clase, predominaron el de la libertad, educación y aborto.

En las preguntas por las dudas que tuvieron, fueron las siguientes (transcrito sin faltas de ortografía): ¿es o no correcto (el aborto)?, objetivamente ¿qué es correcto hacer?, ¿qué se considera ser humano?, ¿cuándo está bien el aborto?,

¿qué es lo que pasa cuando se aborta?, ¿por qué a las doce semanas? Las respuestas que dieron a la pregunta del cuestionario respecto a la ayuda del profesor referente a su aprendizaje, fueron las siguientes (transcrito sin faltas de ortografía): “ayudó por que dio muchos ejemplos”, “porque hace que todos participen”, “realizó una buena dinámica”, “dio más puntos de vista”, “insistió en que concluyéramos sobre el tema”, “me hizo reflexionar”, “porque todos contribuimos y él juntó y explicó todo”, “porque expreso su opinión igual que todos”, “no lo hizo, pero me ayudó a reflexionar”, “porque vimos diferentes puntos de vista”.

Por último, las sugerencias recibidas fueron: “usar materiales didácticos”, “creo que hay que preguntar a las personas que lo necesitan”, “más estricto para hacerle caso”, “más práctico debate”, “usar el pizarrón”, “dar sus puntos de vista”, “más ilustrada”, “tareas”, “ser más claro”, “oír a todos”, “mejorar el control de la clase”.

Las observaciones del profesor titular, transcritas literalmente:

- En el inicio, hay que captar primero la atención del grupo, y una vez logrado, entonces comenzar.
- Faltó utilizar materiales con información (cartulinas, fotocopias, hojas de rotafolio, escribir en el pizarrón). Que indicara tema, mecánica de trabajo, aprendizajes, planteamientos, problemáticas, etcétera.
- Informar del objetivo a lograr, faltó.
- Poco a poco los fuiste llevando a integrarse en el tema.
- Tu presencia y cuestionamientos fueron interesantes y apropiados (aprovechar que tienes carácter docente).
- Manejo de tiempo, siempre tomarlo en cuenta (los dejaste picados, te pasaste de tiempo y faltó dar instrucciones extra clase).

- Su actividad en equipo para elaborar un argumento en media cuartilla, pudo haberse dado cinco o diez minutos antes.
- Desarrollar una estrategia para no elevar la voz ante la algarabía del grupo (por ejemplo, bajar la voz o guardar silencio hasta que se callen, o escribir las instrucciones en el pizarrón).
- Bien al pasar a apoyar a los grupos (estrategias de enseñanza educativa).
- Instrucciones, siempre repetir las instrucciones de todo lo que se hace para que los alumnos sepan qué hacer o como conducirse.

### ***Descripción de la clase 2***

En esta clase se tomó en cuenta algunas observaciones extraídas de la clase pasada, al inicio de la clase hice unas preguntas que no correspondían al tema para llamar su atención, como ¿a qué área van a ingresar? Y ¿qué carrera quieren estudiar? Ya con su atención, empecé la clase. El tema fue también dilemas morales, y propuse un caso específico de la vida real, aunque alejado de su situación concreta, para la discusión.

El problema consiste en que había cuatro personas naufragando, ya con varios días sin comer, el más chico de ellos (que era huérfano), ante la desesperación bebió agua de mar, así que estaba muy débil. Uno de los naufragos, distinto al menor y al capitán, propuso una lotería y el que perdiera se dejaría morir para alimentar a los demás. El capitán del barco se negó a dicha propuesta, y decidió matar al menor rápidamente. Gracias a la polémica decisión lograron sobrevivir y regresar con sus familias.

Ante este dilema, dividí la clase en grupos para que lo discutieran y después de ello que sociabilicen las discusiones. Les pedí que jerarquizaran las siguientes opciones: no matar en ninguna circunstancia, matar sólo con consentimiento del afectado o matar al más débil. Para esta actividad les pedí que escribieran sus

conclusiones respecto a la jerarquización y que las entregaran como producto de clase.

Al acercarme a los distintos grupos observé como estaban intentando resolver el problema, sin embargo, sus argumentos no duraban demasiado y se distraían, para después regresar.

Cuando me acercaba a los grupos interactuaba con ellos preguntándole cosas según los escuchaba o el grupo me preguntaba, en esta dinámica se mantenía un diálogo más personal con ellos al hablar con pocas personas, en vez de todo el grupo que es más fácil distraerse.

Las conclusiones se socializaron y se discutieron en plenaria y de nueva cuenta parafraseaba lo que entendía de sus respuestas y les hacía un comentario crítico al respecto.

Los comentarios de la mayor parte de los grupos fueron, en primer lugar, no matar bajo ninguna circunstancia, segundo; matar bajo el consentimiento del afectado, la tercera y última; la opción de matar al más débil de los afectados.

La argumentación de la primera defensa fue el pensar a los seres humanos como iguales, e incorrecto violar la libertad del otro al meterse con su vida, apelando a la justicia ya que matar es malo. Mejor que el que se muera naturalmente se le coma.

La defensa de la segunda opción, la del consentimiento en la lotería, se dijo se respetar la igualdad entre los individuos, y al entrar todos por su propia voluntad, también de libertad en beneficio de la mayoría. El afectado se le tiene que matar sin que sufra. Pero que se evite matar lo más que se pueda.

Algunos estudiantes pensaron que matar al más débil es válido para salvar la vida de los demás. Y es legítimo que en la sociedad humana sobreviva el más fuerte. Esta alternativa fue la más rechazada por los estudiantes, y se advirtió que en ella no se respetaba la igualdad ni la libertad entre las personas. Otro argumento en contra era que si mataban al más débil y si no se salvaban, tendrían que continuar

con la misma lógica, es decir matar al inmediato más débil y así la humanidad se dañaría.

Ante todas las participaciones, hubo comentarios críticos, por ejemplo, se mostró la dificultad de la afirmación del sentido común de que matar es malo, ya que ante la pregunta del por qué causó perplejidad, o aquel que dijo que “la opción más viable y si sabemos que van nuestros últimos días, hay que morir siendo ‘felices’, y generando endorfinas teniendo relaciones sexuales”. En el comentario crítico se le hizo hincapié que ante tal propuesta se evade el dilema moral.

En esta clase y en la anterior se observó la dificultad de justificar cuándo se está en contra del aborto y de matar en cualquier circunstancia, entonces así no se podía ver realmente el dilema al ver sólo una parte del mismo. Así pues tomé en cuenta las observaciones para la tercera y última clase.

### ***Descripción de la clase 3***

Esta clase fue particularmente difícil para controlar el grupo, ya que esta era su última clase de la materia y ya tenían su calificación, además de sentir un ambiente festivo en la institución.

En el principio de la clase planteé cuatro puntos a resolver, dos por equipo, fueron las siguientes:

- ¿Qué es un dilema moral? Y describe una situación en la que consideres legítimo matar a una persona.
- Menciona un argumento en favor y uno en contra sobre el aborto. Y construye un dilema moral.

Estas preguntas fueron diseñadas para hacer ver las dificultades que mencioné. En general, casi el 100%, en la pregunta sobre la definición de dilema moral, convinieron que es una decisión muy difícil de tomar y hay que pensar muy bien la solución ante las posibles opciones.

La segunda pregunta, las respuestas más comunes fueron, es legítimo matar en defensa propia, en la búsqueda de un fin común, o una situación de sobrevivencia. Cuestión interesante, pues la mayor parte de los estudiantes en la clase anterior, estuvieron en contra de cualquier argumento para matar al más débil. Se les hizo ver esta situación en dónde alegué que estos mismos argumentos pueden servir para justificar la muerte del joven naufrago. Ante esto la algarabía que estuvo a lo largo de la clase por ser la última, fueron pocos los que se dieron cuenta de dicha situación, lamentablemente.

En la primera pregunta del segundo grupo fue común ver los argumentos en favor del aborto, los cuales fueron, que este era legítimo cuando la mujer es violada, corre peligro o que la familia no tenga la capacidad de darle una buena vida, como en la pobreza extrema o ignorancia. Argumentos que tienen en común la consciencia de la dificultad de ofrecer amor y dignidad al posible hijo.

Los argumentos en contra fueron que él bebe o el feto es un ser humano, y por eso habrá que buscar otras soluciones, cuando tienen relaciones sexuales y no se protegen hay que hacerse responsables, o en general cuando los padres se justifican con argumentos superficiales, no consideran la acción de abortar como legítima. Cuando hablaron de los argumentos en contra yo participe haciendo ver que no eran suficientes razones para justificar en contra del aborto, sobre todo el de las razones superficiales. Argüí que seguramente hay razones más profundas e inconscientes para tremenda decisión, como las que ellos mismos mencionaron anteriores, como la dificultad de darle una buena vida en general. Cuestión que causo perplejidad al hablar de razones que incluso los protagonistas pueden ignorar.

Con estas respuestas les indiqué que si un dilema moral era una situación donde hay dos o más posibilidades de acción como ellos mismos plasmaron en sus definiciones, en el caso del aborto no tenían claro una de ellas y, por lo tanto, no lo veían como dilema. En el dilema de matar a alguien para sobrevivir aceptaron que no es bueno matar sin importar la circunstancia, contrario a lo que respondieron en la pregunta sobre la legitimación de la muerte.



En los instrumentos de percepción de los estudiantes (véase el anexo 2), un 70% dieron la respuesta como, más o menos y no, a las preguntas que tenían que ver con las cuestiones del control de la clase, como la voz y calidad en la expresión. A pesar de ello en la pregunta donde se les pidió de hablar de dos conceptos importantes, algunos respondieron tolerancia, reflexión, argumentación sustentada, el por qué, el qué, la vida, conflicto entre moral y decisión inmediata. Estos conceptos no se mencionaron explícitamente en clase, sino que captaron el discurso implícito y actitudinal de la misma. Otros conceptos que se mencionaron fueron: aborto, dilema moral, legitimación de la muerte, conceptos que estaban explícitos en el discurso de la clase, sin embargo no hubo ningún desarrollo de ellos.

De igual forma es pertinente resaltar que las dudas que mencionaron son manifiestamente filosóficas, como las siguientes (transcripción sin faltas de ortografía): “¿está bien matar bajo ciertas circunstancias?”, “¿cuándo es legítimo matar a una persona?”, “¿está bien o mal abortar?”, “¿hay bien o no?”, “¿es correcto matar?” ¿Qué es un ser humano? y “¿qué es lo legítimo?”. Aunque un 60% refirió no tener dudas al final de la clase.

Según ellos ayudé al aprendizaje porque “dijo cosas que no sabía”, “me enseña la visión de los demás”, “porque nos dejó dar opiniones y corregirnos”, “definir y defender mi punto de vista”, “porque explico bien e interpreto lo que decíamos”, “porque hace dinámicas atractivas para el aprendizaje”, “reafirmar lo que sabía”, “porque me deja pensando y analizando las cosas”, “nos hizo reflexionar”, “porque lo hace apoyando a todos con las ideas”, “porque se interesó en mi opinión y en la de los demás”.

En la última pregunta del cuestionario predominó la cuestión de la disciplina del grupo, y recomendaron tomar el control del grupo para que puedan poner más atención.

Las recomendaciones del doctor Victórico Muñoz fueron las siguientes:

- “Aún empiezas sin tener su atención”,

- “empieza sin confirmar sus aprendizajes, ni las instrucciones”,
- “presentó argumentos sugerentes e interesantes”,
- “casi no uso materiales didácticos”.
- Sugiere para mejorar la práctica docente “reflexionar sobre lo positivo y negativo para reconocer que se mantiene y que se cambia; y actuar en consecuencia en la próxima ocasión. Ser docente es una cuestión de práctica y de tiempo”.

### ***Reflexiones de las prácticas docentes***

La primera duda que tuve al iniciar las clases fue el papel de mi postura en los difíciles y polémicos temas de los valores morales, sin embargo quise evitar el extremo de la supuesta neutralidad de la postura y del dogmatismo, me llevó a pensar que el papel de mi postura no es una opinión cualquiera como tampoco una verdad apodíctica. No es una opinión cualquier en tanto no es una opinión inmediata, sino construida a partir de un esfuerzo sistemático desde la propia perspectiva, marco teórico, valores, etc., aunque siempre incompleta. Ni tampoco el extremo del dogmatismo, ya que hay que tener muy buena consideración de los argumentos de las posturas contrarias y ver que también tienen sentido, así es más difícil creerse lo que uno piensa como verdad corriendo el riesgo de imponerla.

Me parece de importancia capital estas reflexiones, ya que primero es la apropiación del profesor de aquello que quiere transmitir, donde se considera más que conceptos, sino además considerar transmitir conscientemente, procedimientos y actitudes.

Me parece que se logró hacer ver a la filosofía como un conjunto de herramientas para construir el propio pensamiento o postura. Esto se puede afirmar por los comentarios recibidos y las dudas pendientes, pues se hizo referencia a la promoción de la reflexión propia, aunque haya sido a una parte pequeña de la

clase, trabajo será abarcar e integrar a estas dinámicas cada vez más personas, también es importante resaltar que algunas dudas fueron de índole filosófica.

Hubo problemas a resolver, como los siguientes, cuando un estudiante participaba había ruido de otros compañeros, así como las participaciones recurrentes de algunos estudiantes, y la mayoría casi no participaba, también en las actividades grupales parecía que unos participaban y otros no tanto y algunos grupos hacían un mínimo esfuerzo para responder las preguntas.

Estos problemas se pueden ir resolviendo con la experiencia, pues al identificarlos ya se puede pensar cómo resolverlos. Otra cuestión a desarrollar es la claridad de los objetivos y de las instrucciones dadas, ya que esta falta es una de las causas de la indisciplina, y no hay que reducirlo al grito.

Sobre la evaluación, sólo apliqué evaluaciones diagnósticas, pues me sirvieron para ir planteando los objetivos para las siguientes clases.

En general me pareció que se cumplió el objetivo, aunque incipiente todavía, de dar una clase de filosofía a partir de las participaciones de los estudiantes, ya que los estudiantes manifestaron gusto por las dinámicas que promovían la participación y la escucha activa del profesor y de sus propios compañeros, ya que en estas actividades no fue sólo una conversación sino que se construyó un diálogo filosófico al ver reflejado en sus comentarios la palabra reflexión, tolerancia y libertad.

En el diálogo de los estudiantes con el profesor, casi no hubo diálogo como conversación porque tenía poco tiempo para impartir los contenidos, así que no hubo tiempo para conocer características del grupo.

Sin embargo, el diálogo fue preponderantemente indagatorio, ya que fue crítico y divergente en tanto siempre se recibían las opiniones de los estudiantes con comentarios críticos por parte de profesor, al tiempo de resaltar algo importante de los mismos, y entre los estudiantes se dieron algunos debates. El diálogo como enseñanza fue destacar elementos importantes de lo que pasó en clase y no la

solución al dilema, ya que antes de buscar una solución se debe entenderlo como dilema, es decir, conocer el sentido de las posturas opuestas y, si se les da una solución antes de ello, entonces no lo ven como tal, sino como un problema resuelto.

A pesar de que se hizo más dialógica la segunda práctica que la primera, queda pendiente aclarar y perfeccionar el método dialógico con menos ambigüedades, además de mejorar las técnicas grupales, así como la orientación del diálogo en el aula.

### **5.3 Tercera práctica docente**

#### **Planeación de la primera clase**

<b>Contenido:</b> La ramas de la filosofía	
<b>Objetivos generales:</b> Acercar las ramas de filosofía a través del diálogo del profesor con los estudiantes. <b>Objetivo específico:</b> 1) Que distinga las ramas de la filosofía. 2) Que identifique la pregunta como actitud filosófica.	
<b>Aprendizajes a lograr:</b> Que el alumno identifique las características de la pregunta filosófica. Que identifique la ética, la metafísica, la lógica, la estética y la epistemología como ramas de la filosofía.	<b>Conocimientos previos:</b> Sus creencias.

<p><b>Fase de apertura:</b> Presentar e indicar el objetivo de la clase, el cual es la escucha y observaciones en el transcurso de la clase. <b>5 min.</b></p>	<p><b>Técnicas:</b> Rompimiento de hielo.</p>
<p><b>Fase de desarrollo:</b> El profesor preguntará el nombre del alumno y cuáles son sus gustos e intereses de donde se le hará una pregunta de índole filosófica, enfatizando que ahora lo importante es la pregunta y no la respuesta. Ante la respuesta del estudiante se le cuestionará brevemente su respuesta. Luego se les indicará sobre la rama filosofía donde se enmarca las cuestiones planteadas. <b>35 min.</b></p>	<p>Preguntas dirigidas y diálogo como conversación.</p>
<p><b>Fase de cierre:</b> Se le preguntará al grupo sobre las reacciones fisiológicas comunes ante la pregunta filosófica a diferencia de cualquier otra pregunta, resaltando la dificultad de dar respuestas rápidas, de cómo la pregunta abre la posibilidad de encontrar nuevos sentidos al tema y enlistar las ramas de la filosofía. <b>10 min.</b></p>	<p>Diálogo como enseñanza.</p>

## **Planeación de la segunda clase**

<b>Contenido:</b> La importancia de escuchar como actitud filosófica
<b>Objetivo general:</b> Que identifiquen la escucha como una actitud de la filosofía. <b>Objetivos específicos:</b> 1) Identificar y analizar algunas características de la escucha. 2) Sociabilizar las opiniones sobre las características de la escucha.

<b>Aprendizajes a lograr:</b> Que conozcan las características de un buen escuchador. Que identifiquen la escucha como actitud filosófica, rumbo a ensayar respuestas a las preguntas.	<b>Conocimientos previos:</b> que identifiquen la pregunta como actitud filosófica.
--	--

<b>Fase de apertura:</b> Hacer un recuento de la clase anterior, decir cómo se llevará a cabo la clase, las instrucciones se darán en diferentes momentos. <b>5 min.</b>	<b>Técnicas:</b> Exposición.
<b>Fase de desarrollo:</b> Se les pedirá hacer una lista de 10 habilidades o valores que se necesiten para ser buenos escuchando a los demás, en un segundo momento se les pedirá que jerarquicen sus enlistados, para luego escoger el primero de ellos y hacer un	Trabajo manual, exposición de los estudiantes y diálogo conversacional.

<p>dibujo que represente ese concepto, para finalizar se les pedirá que lo expongan frente sus compañeros para desarrollar la capacidad de expresarse, usar otras herramientas como el dibujo para representar conceptos, se aclararán los mismos y los estudiantes verán otras facultades y valores para escuchar de buena manera.</p> <p>El tiempo depende del número de estudiantes.</p>	
<p><b>Fase de cierre:</b></p> <p>El profesor complementa y dará sus impresiones de la clase. Se harán conclusiones; la importancia de la escucha de sus compañeros al maestro y a los textos para abrir posibilidades de respuesta ante la pregunta filosófica, rumbo al diálogo filosófico.</p>	<p>Diálogo como enseñanza.</p>

### ***Planeación de la tercera clase***

<p><b>Contenido:</b> Los sofistas y Sócrates</p>
<p><b>Objetivos generales:</b> Reflexionar en torno al concepto de <i>enseñanza</i> a través del diálogo del profesor con los estudiantes.</p> <p><b>Objetivo específico:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Que identifiquen sus creencias sobre sus nociones de <i>enseñanza</i>.</li> <li>2) Analizar sus opiniones y cómo se comunican entre ellos.</li> </ol>

<p><b>Aprendizajes a lograr:</b></p> <p>Sus creencias sobre el tema de la enseñanza</p> <p>Su ignorancia a tales cuestiones a pesar de que es parte importante de su vida.</p> <p>Ejercicio de comunicación.</p>	<p><b>Conocimientos previos:</b></p> <p>La pregunta como actitud filosófica.</p>
--	--

<p><b>Fase de apertura:</b></p> <p>Hacer un recuento de la clase anterior, decir cómo se llevará a cabo la clase, indicaciones para prepararse para la actividad.</p> <p><b>5 min.</b></p>	<p><b>Técnicas:</b></p> <p>Exposición.</p>
--	--

<p><b>Fase de desarrollo:</b></p> <p>Los equipos serán de tres personas cada una, cada una de ellas participará según el rol que le toque, estos pueden ser el que hace sólo preguntas, el que sólo las responde y el que observa la dinámica entre ellos.</p> <p>La pregunta inicial será sobre las finalidades y los métodos de la enseñanza en general.</p> <p>Se analizarán las dinámicas de cada grupo según la percepción del observador con los criterios que trabajamos sobre ser un buen escuchador, estos irán en dos sentidos; el cómo se dijo y el qué se dijo, para analizar el contenido y la forma de expresarse, por escrito.</p>	<p>En tanto no tienen conocimientos previos, será un diálogo como conversación.</p> <p>Ejercicio de comunicación.</p> <p>Diálogo como indagación en plenaria.</p>
<p><b>Fase de cierre:</b></p> <p>Se les indicará la que el tema es importante para ellos como</p>	<p>Diálogo como enseñanza.</p>



<p>estudiantes y, si es el caso, la pobre visión que se tiene de ello con sensibilidad. Breve análisis sobre las observaciones del cómo se hizo según el observador</p> <p>Tarea: Leer unas páginas sobre las diferencias en las concepciones de enseñanza entre los sofistas y Sócrates del libro una breve historia de la filosofía. Se les pedirá que traigan 3 preguntas hechas y 3 puntos importantes de la lectura.</p> <p><b>20 min.</b></p>	

### ***Planeación de la cuarta clase***

<b>Contenido:</b> Los sofistas y Sócrates.
<b>Objetivos generales:</b> Analizar las lecturas de los estudiantes y la socialización de ideas y preguntas sobre el texto.
<b>Objetivo específico:</b>
1) Que formen preguntas sobre sus dudas del texto leído.
2) Que escuchen las respuestas de sus compañeros y las del profesor.

<b>Aprendizajes a lograr:</b>	<b>Conocimientos previos:</b>
Que identifiquen las ideas generales de los sofistas y Sócrates y sus implicaciones de la enseñanza; la enseñanza puede ser persuasiva sin intención de verdad o manipuladora donde se quiere convencer de algo en particular unilateralmente, o puede ser dialógica en la que se ponen en juego alternativas de posturas entre los participantes, dejando a los participantes	La pregunta, la escucha como elementos para la comprensión filosófica.

libres de decidir entre las opciones puestas en la mesa. Relacionar estas ideas con cosas de la vida cotidiana.	
--	--

<p><b>Fase de apertura:</b> Decir cómo se llevará acabo la clase: Hacer un recuento de la clase anterior, Indicaciones para prepararse para la actividad. <b>5 min.</b></p>	<p><b>Técnicas:</b> Exposición.</p>
<p><b>Fase de desarrollo:</b> Los estudiantes pasarán al frente y le harán la pregunta que consideren filosófica al grupo, entre ellos y el profesor se aclararán a medida de lo posible y se abrirá la discusión.</p>	<p>Diálogo en indagatorio.</p>
<p><b>Fase de cierre:</b> El profesor resumirá la visión de los sofistas y socrática de acuerdo con lo discutido. Los sofistas buscan la persuasión sobre la verdad de las cosas, aun así fueron importantes para la propagación de ideas en Grecia. Sócrates, dice Platón, los criticó y propuso la mayéutica como una forma más eficaz para la enseñanza ya que no se imponía ideología sino se aprendía a decidir por cuenta propia a través de preguntas, respuestas y su análisis. Evaluación; se le pedirá a los estudiantes que llenen un instrumentos donde los estudiantes dirán si el profesor cumplió con los requisitos explicitados, además se le pedirá que contesten unas preguntas para ver la comprensión de</p>	<p>Diálogo de enseñanza en plenaria. Instrumento para la evaluación con preguntas de si o no y porque con preguntas abiertas sobre los temas y los medios para abordarlos.</p>

los temas vistos en clase. <b>20 min.</b>	
--	--

Dado que cuando se habló de la lectura hecha, llamó la atención las respuestas mecánicas, enunciados aislados con criterio de contigüidad en el texto y de memoria sin comprensión de aquello que repetían esperando que sea la respuesta correcta, se pensó la actividad siguiente para relacionar la lectura más con una búsqueda de comprensión, que un trámite que hay que hacer y memorizar.

<b>Aprendizajes a lograr:</b> Que el conocimiento es comprensión y no memoria. Ejercicio de integración grupal.	<b>Conocimientos previos:</b> Sus creencias sobre el tema.
---	---

<b>Fase de apertura:</b> Decir cómo se llevará a cabo la clase: Hacer un recuento de la clase anterior Dar las indicaciones para la actividad. <b>5 min.</b>	<b>Técnicas:</b> Exposición.
<b>Fase de desarrollo:</b> Se les pedirá que se enumeren de 1 al 5 y se unan los unos con los unos y así sucesivamente. Se pedirá que alguien funja como presidente y otro estudiante como secretario, cuyas funciones respectivamente es la de orientar al equipo a llegar a los objetivos solicitados. Una persona contará una historia de cualquier tema, con la única condición de que sea detallada, acabada esta los otros	Diálogo como conversación en equipos. Ejercicio de escuchar y reformular.

<p>participantes harán una reconstrucción de todos los detalles de la historia contada, el contador no podrá contárselas de nuevo sino sólo responderá a preguntas y al final dirá si se sintió escuchado por el grupo.</p> <p>El profesor preguntará al presidente o secretario sobre la experiencia.</p>	<p>Diálogo como indagación</p>
<p><b>Fase de cierre:</b></p> <p>Escuchados los comentarios el profesor dirá que no se necesitó aprenderse de memoria la historia sino que con atención se pudo reconstruir lo dicho y esa misma actitud es la que deben tener al enfrentarse a un texto. Ante esto se espera que señalen que lean con la intención de reconstruir el texto y no memorizar partes de manera arbitraria.</p> <p><b>20 min.</b></p>	<p>Diálogo como enseñanza en plenaria.</p>

### ***Reporte de la práctica docente***

La práctica docente la hice al inicio del curso, en un grupo de 17 personas en el segundo año de preparatoria, de la Nueva Escuela Tecnológica en el Estado de México. La clase la empecé con una presentación general de los estudiantes, cuya duración de la primera clase fue de 50 minutos, la presentación consistió en que cada estudiante nos contará un poco de sí, que le gusta, que ha leído, cuáles son sus pasatiempos, pero además se les indicó que el profesor les iba a hacer preguntas, estas pueden ser de cualquier tipo, sin embargo, el objetivo era realizar preguntas de índole filosófico preferentemente según lo que el estudiante decía, algunos ejemplos fueron cuando hablaron de la música que les gusta, se le preguntó qué música no le gusta y de eso se le preguntó que si esa música que no le gustó la consideraba arte, o a quien practicaba deporte le pregunté sobre las reglas del juego de su preferencia, de ello le pregunté el por qué habría que seguir reglas en su deporte o en la sociedad, o en el aula, por último, cuando hablaron

del libro del *Diario de Anna Frank*, se preguntó si se puede concebir la existencia bienhechora de Dios después de la maldad del holocausto, por mencionar algunos ejemplos.

Por supuesto el objetivo no tenía que ver con las respuestas, sólo hubo un breve intercambio de ideas entre algunos estudiantes y el profesor. El objetivo estaba en la pregunta y su capacidad de abrir horizontes de posibilidades, en reconocer un poco a los estudiantes en la primera clase, provocar tensión e interés en ellos al esperar su participación, conocerlos al tiempo de ir señalando las ramas de la filosofía según el tema que les tocara.

Al final, la conclusión fue el poder que genera la pregunta filosofía para pensar, pues se notó la diferencia entre otros tipos de preguntas, lo común ante la pregunta eran gestos de no saber qué decir, luego ensayaban una respuesta fácil y se les hacía dos o tres preguntas más. Se enfatizó al termino de la clase que en la filosofía son muy importantes las preguntas, en tanto una buena pregunta incita a pensar las respuestas.

Al ser pocos estudiantes hubo tiempo para que pasaran todos, sólo al final no dio tiempo para que los estudiantes contarán más de sí y pasamos a la pregunta filosófica sin más, y los últimos se preguntó por la dinámica ejecutada para dirigirnos a las conclusiones. En esta dinámica se generó para conocer y dar confianza a los estudiantes al ser la primera, así que el diálogo fue como conversación, sin embargo, al ser el diálogo como medio para impartir la clase, se transmitió la actitud filosófica de la pregunta y de la escucha de posibles respuestas, en este sentido, también fue de enseñanza, no de conocimientos del programa, pero sí de actitudes.

Esta dinámica estuvo pensado como presentación de los estudiantes, ir marcando que el estudiante va a participar constantemente, como un primer acercamiento a una actitud filosófica y revisar en general las ramas de la filosofía.

En la segunda clase se decidió seguir con actitudes filosóficas, en este caso el de la escucha, para decir que después de la pregunta con el intento fallido de la

propia respuesta toca escuchar otros ensayos de posibles respuestas. Esta escucha puede ir desde sus propios compañeros, el profesor y los textos filosóficos mismos, ya que todos ellos poseen elementos que incluso no han vislumbrado siquiera o aclaraciones de lo que ya se había pensado o, en general, perspectivas distintas que podemos tomar elementos de ellas para un intento de respuesta más elaborado.

En esta segunda clase fue de 100 minutos la sesión, en la cual empecé recordando la clase anterior y relacionarla con la nueva actividad a desarrollar, de ello mencioné las instrucciones, las cuales fueron la de elaborar una lista de diez cualidades, habilidades o valores para ser un persona que sabe escuchar al otro, técnica tomada del libro de Edith Chehaybar y Kuri: *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, después se les solicito que esa lista la jerarquizaran de mayor a menor importancia entre los conceptos que enlistaron. Con este trabajo se ponen a pensar un poco en el escuchar por ellos mismos en lugar de decírselos, luego hacen un breve ejercicio de reconocimiento de conceptos al jerarquizarlos.

Después, me separé un poco de la propuesta de Chehaybar porque les pedí una representación gráfica del concepto más importante que consideraron, pudiera ser un dibujo o el concepto escrito a la forma del estudiante, de ello todos pasaron a exponer su trabajo.

Hubo diferentes propuestas, la que más figuró fue la noción de respeto, se les preguntó que hablaran más de ella y se les dificultó notablemente, así que intentaban definir este concepto utilizando el concepto mismo, cuestión que se señaló. Ante ello pregunté por ejemplos concretos en los cuales no se sintieron respetados y en los que sí, de tener varios ejemplos se preguntó qué es lo que tenían en común, nadie respondió, así que la respuesta que les di fue que el respeto es el no violentar, en cualquiera de sus formas, a las otras personas por una actitud o idea expresada en la que no estuvieran de acuerdo.

Esta actividad también fue diálogo como conversación entre los estudiantes, pero el profesor quiso saber más sobre las ideas de los estudiantes, hubo en momentos un diálogo indagatorio.

Esta dinámica duró 50 minutos, así que podíamos empezar la otra dinámica que tenía pensada para los estudiantes. Este fue un ejercicio de comunicación, técnica también del libro de Chehaybar pero con variantes, la cual consiste en hacer grupos de tres estudiantes, y cada uno con un rol asignado. Una persona sólo va a intentar responder la pregunta que el profesor va indicar, la segunda persona tiene que motivar que la primera persona hable por medio de preguntas sin la posibilidad de opinar y la tercera tiene el rol de observador, se le pidió que pusiera atención y apuntaran sus percepciones en cómo se comunicaban sus compañeros y que es lo que se decían. El tema que propuse, rumbo al tema del programa, fue el de los fines y los medios de la enseñanza en general. Esta dinámica se hizo con el objetivo de generar un diálogo de indagación entre los mismos estudiantes y observar qué cosas y cómo se las decían.

Las indicaciones generales de los observadores fueron las siguientes: Por momentos hubo comunicación, hubo muchos distractores, no se concentraron en el tema por momentos, hubo pocas cosas que decir, risas y falta de respeto, es decir, violencia en forma de bromas, pero también hubo momentos de respeto y de acuerdos. Este tipo de violencia puede ser producto de las propias dificultades de responder a la pregunta.

Interesante cuestión, pues al finalizar la clase les comenté sobre la importancia de esos temas, porque ellos son estudiantes desde ya hace varios años y no tuvieron mucho que decir al respecto, sólo, básicamente que es bueno para crecer, respuesta que cuestioné al preguntarles si podía haber una enseñanza que no hiciera crecer, por ejemplo, en las aulas nazis había enseñanzas contrarias a la humanidad, así que si puede haber eso, pero ¿cómo distinguirlas?

En el fondo de la pregunta, indique, está en juego el sentido de por qué van a la escuela, para qué van a que les enseñen, ya que parece que gran parte del

trabajo o tareas que hacen son meros trámites, al preocuparse en hacerlo y no en comprenderlo, si no hay un sentido diferente al trámite, entonces es natural el desorden al que tienden los estudiantes contenidos por el control del profesor, es decir, hay un vacío de sentido por el estudio, entonces hay desorden al tiempo que control sobre ellos, haciéndose un vicio. En este sentido la escuela parece una guardería o una cárcel.

Este tipo de diálogo con los estudiantes fue de enseñanza, la cual se puede parecer a la exposición tradicional, sin embargo, la diferencia radica en el contexto de la exposición, es decir, en la clase tradicional lo que se expone suele tener como contexto lo que el profesor dijo anteriormente o el libro de texto o algunas preguntas de los estudiantes, y la primera tiene como contexto la experiencia del estudiante, lo expuesto del profesor no se aprendió de antemano y se expone, sino que es producto de la observación de los sucesos en el trabajo grupal, cuya interpretación se usa el bagaje filosófico, por ello los estudiantes se sienten interpelados e identificado de manera vital con lo que dice el profesor, pues se está hablando de nosotros mismos desde la filosofía.

Ya con esto, evidenciando su ignorancia e incitando su interés al relacionar estos temas filosóficos con su vida, les solicite que revisarán sobre los sofistas y sobre Sócrates y sus ideas sobre la enseñanza, en un escrito de una cuartilla como tarea.

La siguiente clase, de 50 minutos, pedí los trabajos realizados y los tomé al azar para leerlos en voz baja rápidamente y preguntaba a un estudiante qué fue lo que escribió, qué entendió y lo qué no, ante eso se quedaban sin palabras. Les dije que lo interesante era lo que había quedado en la cabeza, aunque no sea la respuesta “correcta”, mejor quería su respuesta para analizarla. Algunos me dijeron información sobre quiénes eran los sofistas, sin embargo, al preguntarles que me dijeran más o hacer una pregunta ya no respondían, se notó que hicieron la tarea como un trámite fastidioso que realizar, con el menor esfuerzo, así, no podíamos hacer la dinámica que tenía pensada e hicimos otra un tanto experimental.



Ante esto se usó la técnica que se llama “reformulación” de Chehaybar (2012; 102) la adapte a mis propósitos, la cual consiste en hacer equipos de 5 personas aproximadamente, poner roles para inspeccionar un poco a los grupos desde adentro, tales roles son; presidente, secretario y observadores. Las instrucciones fueron la de que alguien del equipo cuente una historia cualquiera, la única condición es que debe de ser detallada, para luego entre todos reconstruirla en los detalles. El rol del presidente es la de organizar el proceso; el del secretario tomar nota sobre lo que se decía en el grupo; y el observador iba a dar cuenta la forma de llevar a cabo la dinámica por el grupo. Falto dar criterios a los observadores.

Este ejercicio empieza con la historia de un miembro del equipo, como un diálogo conversacional, y la segunda etapa pasa a ser uno de indagación, cuando los demás intentan reconstruirla en sus detalles.

El ejercicio gustó mucho ante la reconstrucción exitosa según todos los involucrados, (aunque me pareció un éxito parcial porque se concentraban poco en los detalles) se les explicó que para poder reconstruir la historia no esperaban aprendérsela de memoria, era suficiente poner atención al compañero y con eso ya pueden verbalizarla a su modo. La intención, se les dijo, es que hagan los mismos procesos con un texto filosófico de tal forma que lo puedan reconstruir, sólo escuchándolo, porque da la impresión que leen con la intención de captar y aprenderse de memoria ciertas cosas con cierta angustia y no captan el texto en su totalidad, de tal forma que sus respuestas eran sólo enunciados aislados, contigua a la pregunta en el texto y de ahí que para responder una pregunta siempre consultan el texto a pesar de que esta recién leído, sin que puedan decir más al respecto. Ésta fue mi observación e interpretación de la clase pasada y por eso se pensó en este ejercicio.

Ante ésta experiencia, se reflexionó al respecto y se inició el diálogo como enseñanza: que ante un texto filosófico, lo leyeran de tal forma que pudieran contármelo, que lo reconstruyeran para de ahí comenzar a analizar. El conocimiento no es para memorizar, sino para comprender, para encontrar sentidos, insistí.

Pienso que quedó más claro lo que pedía, aunque todavía habría mucho que hacer al respecto, así, que les deje un breve texto del libro *Una breve historia de la filosofía*, de Johannes Hirschberger, donde se hablaba de los sofistas y de Sócrates, y les pedí que prepararán tres puntos que considerarán importantes y que pudieran reconstruirlo brevemente y tres preguntas sobre el texto.

La última clase, de 100 minutos, donde se les pidió a los estudiantes que pasarán uno por uno al frente y le preguntaré al grupo sus dudas que consideraban más filosóficas, las cuales algunas fueron, sobre el egoísmo innato del hombre, sobre el relativismo que defendían los sofistas, el proceso llamado mayéutica, por mencionar algunas. Entre los estudiantes y el profesor se aclararon algunas dudas.

Este ejercicio de preguntas y respuestas fue un diálogo indagatorio entre los estudiantes y el profesor.

Al finalizar la dinámica el profesor explicó, entonces que la enseñanza también puede ser persuasión sin preocuparse demasiado sobre la verdad de las cosas, al estar más interesado en conversar lo que profesan para su propio beneficio. Se preguntó sobre si podía haber en la escuela profesores que identifiquen más como sofista, dónde algunos asintieron con la cabeza, sin la idea de satanizarlos que también fueron importantes en la ampliación cultural de la antigua Grecia, sin embargo, el objetivo es identificarlos. Ejemplos presentes en los medios masivos de comunicación salieron a flote, igual que los discursos políticos que los identificaron con una finalidad sofista, cuyo medio era por la palabra seductora y se caracterizaba por idealizar su postura.

De ello, salió a la luz la crítica a los sofistas y la postura socrática ante la enseñanza, ya con menos tiempo, se habló de las constantes crítica a la propia opinión, de donde emergían siempre preguntas y diferentes posibilidades de respuesta a analizar.

Este diálogo fue de indagación en tanto el profesor hizo preguntas al grupo, y al recibir sus repuestas se estableció un diálogo como enseñanza cuando se identificaron actitudes sofistas cotidianas.

Ya la última media hora se terminó el ejercicio y dispuse la actividad para evaluar el conjunto de sesiones que trabajamos juntos. El instrumento constaba de preguntas hacia la estructura de la clase que mantuvo el profesor y al final hubo cuatro preguntas sobre los conceptos que se entendieron en clase, dudas sobre la actuación del profesor y propuestas. (Véase anexo 3)

Y cuando terminaron de responder el instrumento de evaluación se les preguntó cómo se habían sentido en las clases, cuyas respuestas fueron que les pareció muy interesante porque no se aburririeron al estar atentos a lo que decían las demás personas que hablarán porque sabían que iban a participar, que las estrategias que hicimos en grupo les parecieron más efectivas para su aprendizaje que el dictado, incluso a la exposición, en fin, veremos lo que escribieron.

El instrumento de evaluación que use tiene preguntas referentes a la estructura de la clase, que en general no hubo ningún problema con eso, sólo algunos consideraron que no había relacionado el contenido de los temas con otros que ya habían visto, otros pocos consideraron que no aclaré los objetivos de la clase y que no mantuve la disciplina dentro del salón.

Las preguntas que se les hizo fueron las siguientes; Menciona dos conceptos que para ti fueron los más importantes. Menciona al menos una duda que te haya quedado. ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras? Y ¿Qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Las respuestas de la primera pregunta fueron llamó la atención la noción de la felicidad, concepto que se discutió brevemente al preguntarnos sobre la finalidad de ir a la escuela y estudiar, y el profesor dijo que la finalidad última de cada acción humana es la felicidad, según Aristóteles, y se preguntó sobre el control a los que estamos sometidos a través de los medios masivos de comunicación; otro

habló de los sofistas, los cuales fueron habitantes de la antigua Grecia, sin embargo, pueden estar presentes sus ideas en el sistema educativo actual; también se afirmó que el tema la ideología sofista puede estar en la vida cotidiana; o se consideraron nociones cómo la de pensar si las cosas que se aprenden son lo que pienso; así como la importancia de la comunicación cuyas cualidades para su establecimiento es no sólo hablar sino poner atención y escuchar; hablaron del tema de la enseñanza como la compartición de nuestros conocimientos sin fin de lucro; también les llamó la atención la etimología de la palabra *a-lumno*; hasta una noción de filosofía pues se escribió que la filosofía no nada más son conceptos a desarrollar sino llegar a buscar el principio de las cosas; se le quedó más lo del tema y propuesta socrática sobre la enseñanza; otros resaltaron el concepto discutido de respeto; de que para todo habrá un por qué o un cómo. Y la filosofía como una herramienta de reflexión.

Ante estas respuestas podemos ver que escribieron conceptos que se hablaron explícitamente en clase, otros que se tocaron brevemente y llamaron la atención, así como elementos que no se mencionaron verbalmente sino por el medio de enseñanza que se eligió para impartir la clase, es decir, algunos estudiantes hablaron sobre el contenido, otros sobre actitudes filosóficas y otros hasta ideas de filosofía que entran en el terreno de la meta cognición. En esta ocasión algunos desarrollaron brevemente los conceptos que se mencionaron, cuestión que me lleva a pensar en un avance con respecto a las prácticas pasadas, junto con la situación de que no sacaban sus apuntes para acordarse de lo visto en clases pasadas, cuestión de gran importancia.

Para la segunda pregunta, las respuestas fueron como: hablando sobre el control del gobierno y de los medios masivos, entonces “¿quién controla al controlador?”; si el sistema predomina la persuasión, “¿podrá haber un sistema socrático?”; “cómo se puede llevar un modo de vida más reflexivo y crítico”; “no se entendió bien lo que pensaba Sócrates”; “¿cuál es la importancia de los filósofos?”; “¿cómo llegar al fondo de algo sin desesperarse o si existe en realidad la verdad?”; “si se

puede llegar a una definición concreta de algo” y finalmente, algunos de ellos no manifestaron ninguna duda”.

Varias de estas preguntas son difíciles de responder y corresponde a dudas de índole filosóficas las más de ellas, otras fueron sobre el contenido visto, esto indica que hubo espacio para la reflexión de los estudiantes.

En la tercera pregunta, sobre la manera en que se enseñó, dijeron lo siguiente:

- “pude darme cuenta que he perdido una parte importante de mí, esa de hacerme preguntas...”;
- “no uso mucho una teoría e hizo la clase interactiva y eso me ayudó a aprender”;
- “en vez de imponer conceptos o ideologías determinadas permitió opinar sobre los temas y llegar a nuestras propias conclusiones; porque me incitó a pensar”;
- “logró llamar mi atención en la clase porque fue de mucha participación y eso hizo que pusiera más atención y me interesara más por el tema; se prestó al diálogo; tiene buen uso de palabras...”;
- “Siempre fue claro; porque resolvimos dudas en grupo...”
- “Su paciencia y forma de explicar”;
- “Porque nos hacía preguntas, nos invitaba a la reflexión del porqué de las cosas”;
- “Porque era concreto y desarrollaba el tema de una manera que no es aburrida y era interesante conversar con ella”; por último
- “Porque nos hizo que nosotros analizáramos el tema creamos panoramas distintos y tuvimos oportunidades de aclarar dudas”.

Así pues, la percepción de todo el grupo es que identificaron el espacio de la clase de filosofía, como un espacio de reflexión, crítica, de pensamiento y no de memorización ante la escucha del monólogo del profesor, que ha sido el objetivo de las planeaciones de clase.

En la última pregunta respondieron lo siguiente:

- “su técnica actual es buena creo que así es más fácil que yo aprenda”;
- “que varié la técnicas entre dinámicas y teorías”;
- “use material”;
- “más ejemplos”;
- “que siga enseñando según el modelo socrático”;
- “hacer que el grupo completo participe”.

Así pues, podemos decir que en general las dinámicas grupales les gustaron y las identificaron como una manera mejor para aprender, aunque se pueden complementar con más explicación y materiales.

### ***Reflexiones de las prácticas docentes***

Las reflexiones de esta práctica docente son a raíz de la dificultad por mantener el orden dentro de la clase, lo cual se volvió un problema y es común entre los profesores.

Los profesores con más experiencias parece que desarrollan estrategias para enfrentar el problema, así que estuve preguntando lo que ellos hacían para solucionar el problema.

Las prácticas que me dijeron que funcionan relativamente bien fueron “dejar más trabajo a las personas que promueven el desorden, incluso al grupo mismo”, “dejarlos exponer la siguiente clase”, “dejar un trabajo y reportar a los directores la situación en caso de que no se haga para que se quede a hacer la tarea el viernes en la tarde, cuyo carácter es obligatorio” o la “de negociar con ellos”, “les dejo que hablen en la segunda mitad de la clase, pero no mientras sea la primera mitad”, se habló del regaño, llamadas de atención o dejar salir más tarde a las personas.

Estas propuestas de acción en el aula son tentadoras porque no es bien visto que los compañeros pasen por el salón de clases y vean un desorden, aparte que con

él no se puede trabajar, sin embargo, esas soluciones no me satisfacen. Ello no significa que no se usen nunca, o habría que analizar y determinar en qué casos se podrían usar, pero el caso es que, me parece, se usan comúnmente como primera y única opción, y no como una de tantas y como última opción.

Esta insatisfacción se debe a que en el fondo, estas estrategias para mantener el orden, son en general un castigo a los estudiantes y el castigo ¡es el estudiar mismo! Esto me parece perpetua la falsedad del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se le obliga al estudiante a estudiar, en el sentido de que hay una coacción de alguna forma para que realice esta actividad o para poner atención, sin embargo, no se puede obligar a que se estudie o se ponga atención, sino sólo que haga lo que se le dice, a que calle para que el profesor tenga la palabra y pueda hablar sobre el tema en turno, con ello se considera que está haciendo su labor de buena manera, cosa por demás errada.

Ahora bien, el profesor que se hace cargo de dar la clase, entiende que antes de empezar debe callar a los estudiantes, quizá hacerles preguntas, quizá a los que se distraigan, de ello evalúa su respuesta y prosigue, sin embargo no se utiliza el diálogo, sino la imposición.

El estudiante depende de que el profesor pueda controlar al grupo para que avance la clase, de ese control proviene el esfuerzo del estudiante, que suele ser el mínimo para cumplir con el requisito como resultado del gran esfuerzo del profesor.

En mis clases noté esta inercia del grupo cuando pedí un trabajo por escrito de una cuartilla del tema en cuestión, la mayoría hizo el trabajo, sin embargo, al recibirlos pregunté por lo que habían escrito para ver si podía hacer una dinámica en grupo.

El resultado fue el predicho, no sabían lo que habían escrito, entonces procedí a regresarles sus trabajos para que estudiaran lo escrito en equipos de dos. Situación que hizo que fuera de equipo en equipo para revisar su actividad, notando que cuando me veían ir hacia ellos, empezaban a hablar del tema y

mientras estaba lejos hablaban de otra cosa, así que dependía del grado de control para que estudiaran, de mala gana, en la mayoría de los casos. Sin embargo, las pláticas que tenía con pocos estudiantes, preguntaban y comentaban con más confianza.

Así que insistir demasiado en las estrategias anteriores acostumbra al estudiante a esta situación de dependencia pedagógica, donde el estudio es un trámite que cumplir, enseñanza común en las instituciones educativas.

En el fenómeno conocido como desorden en el paradigma tradicional, desde la perspectiva del vínculo dialógico, este fenómeno se puede interpretar, en primera instancia, como la inquietud de comunicación, de expresión o desahogo de los estudiantes, en fin, de su vitalidad, sin embargo, en segunda instancia, cuando éstas maneras dificultan continuamente la clase misma, parece más a un sin sentido de dejar lo que está haciendo con sus amigos que poner atención en las dinámicas pues no se sienten interpelados, pero deben de estar ahí.

Por lo tanto, desde el paradigma tradicional, ésta situación se podría resumir así; entre más control se ejerza a los estudiantes, se vigile y castigue el profesor para que pueda dar la clase y cumplir con el programa, va más en contra de poner condiciones favorables para el reflexionar y el pensar del estudiante, para que el estudio se convierta en la actividad que procure un aumento en su horizonte de significado, que vea lo que antes no veía y no un aburrido trámite que cumplir. Para ello necesitamos su consentimiento, su disposición, su voluntad; y nunca lo obtendremos obligándolo. Por lo menos abrimos la posibilidad si se busca con él el significado de realizar ésta tarea.

Estudiantes y profesores coinciden en que los jóvenes son muy inquietos, lo cual podemos pensar que esa es la causa natural del salón inquieto, así que de igual manera, naturalmente, tendremos que enfocar gran parte de la energía en clase a poner orden y disciplina, pero de verdad ¿ésta es la causa de los salones inquietos? Y ¿qué pasa con los grupos apáticos o los buenos grupos? ¿Eso ya no es natural?



Desde el paradigma dialógico, considero, pues, que la causa de los grupos permanentemente inquietos es la falta de sentido que ellos ven en estos lugares. Cuando hicieron su trabajo escrito sin más, suponen que es suficiente el pasar la información de un lugar a otro sin la necesidad de hacerlo suyo, ello se debe a que así han estado trabajando a lo largo de su historia escolar. Perciben el conocimiento como algo a memorizar y repetir en el momento adecuado; perciben que estudiar es bueno pero no saben por qué, quizás para trabajar en algo mejor, al tiempo de percibir los castigos como estímulos normales y deseables para su quehacer cotidiano de la escuela, al igual que algunos profesores, y no como un sustituto o una compensación a la falta de respuesta a las preguntas del por qué y para qué estudiar.

Ante esta difícil situación se plantea un problema y un reto ¿Cómo hacer que el estudiante ponga atención? ¿Cómo hacer que conozca? ¿Cómo hacer que comprenda? Nótese que esta pregunta es compleja, ya que no estamos preguntando cómo controlar a un grupo para que pueda proseguir la clase independientemente de su interés, de su entendimiento. Esta pregunta es sobre el cómo hacer para que escuchen y no sólo oigan, de cómo hacer una clase donde el orden y la disciplina sean efectos, no solamente por estímulos externos como acostumbramos, sino sobre todo, por un móvil interno.

Mejor desarrollar estrategias dialógicas para que aprendan a escuchar y a expresarse y no callar y obedecer, aunque esta última pueda aparentar que funciona en tanto se note en el trabajo realizado, pienso que al fin de cuentas se le está enseñando en general, a través del medio, que el conocimiento es un trámite sin más.

En fin, cómo hacer una clase en la que se pueda comunicar no sólo contenidos, sino significados, aprendizajes y sentidos. En una clase con sentido el orden se dará en forma natural como resultado de un largo proceso de búsqueda con tal objetivo, el cual anulamos en el momento que preferimos el control sin más. Esto no significa que no pongamos límites, sino ponerlos de forma distinta. Quizá no gritar que guarden silencio, sino ser firme en lo que se dice y empezar con

diálogos como conversación para que les llame la atención, les encanta hablar con el profesor, de ahí llevarlos a los diálogos como indagación, debate o enseñanza sin buscar respuestas falsas a condenar ya que causan mucha ansiedad, sino sus propias respuestas a observar y analizar, etc.

Tenemos que darle la palabra a los jóvenes para identificar sus preocupaciones y partir de ahí para enseñar los temas de los programas, tenemos que idear estrategias no para controlar únicamente, sino para comunicar sentidos, significados, donde el vínculo dialógico será de importancia capital, ya que genera actitudes de escucha o de aprendizaje, las actitudes provenientes de tal vínculo se tendrán muy claros y conocer su importancia, a tal grado que se esté dispuesto a sacrificar cosas del programa si es necesario para idear actividades que les ayude a propiciar un mejor ambiente para la enseñanza dialogante y responder las preguntas del ¿para qué el estudio, éste tema, o el para qué de la filosofía?

Para finalizar este apartado diremos que en las tres instituciones educativas se pueden diseñar clases dialógicas, aunque adaptados a las características de la institución. Por ejemplo, en las tres instituciones donde se intervino podemos encontrar en sus programas el objetivo de la autonomía, la crítica, la reflexión, la vinculación entre los conceptos y vida cotidiana, etc., sin embargo, en el CCH pone énfasis en que el estudiante investigue por su cuenta, en la preparatoria que se entienda varias teorías para poder utilizarlas y en el bachillerato que desarrolle competencias genéricas y disciplinares.

En el desarrollo de las prácticas docentes se aprecia una evolución del marco teórico y de la práctica de la enseñanza de la filosofía, así, podemos interpretar las clases que se dieron en el CCH, que se utilizó una metodología en *tercera persona*, ya que se pensó desde los contenidos y la exposición sobre todo, a pesar que hubo interacción no fue lo que predominó, faltaron actividades y escuchar más a los estudiantes.

En las clases de la preparatoria, se puede interpretar que fue una clase en *primera persona*, ya que hubo más actividades grupales que la interacción con el profesor, donde el objetivo de las actividades no quedó tan claro para los estudiantes, dando como resultado la apariencia de las actividades por las actividades mismas, así las respuestas a las preguntas sobre los conceptos de la clase, fueron sencillas, faltó hacerme escuchar más.

En las clases del bachillerato, me acerque más al modelo en *segunda persona*, ya que hubo espacio para escuchar a los estudiantes y hacerme escuchar, entre actividades grupales y la reflexión conjunta del tema y los roles dentro del grupo, dando como resultado respuestas elaboradas sobre las preguntas sobre la clase en general. Esto se debió a que aprendí de experiencias previas, se desarrolló una metodología que antes no se tenía, además, ayudó tener más tiempo con los estudiantes y que se empezó desde la primera clase con ellos, a diferencia de los anteriores grupos, ya que las prácticas se hicieron al final del semestre, así, tenía que ir a ciegas sobre lo que ellos habían comprendido, aparte del poco tiempo disponible no dio tiempo para un reconocimiento mutuo. El beneficio educativo de este modelo se vio reflejado en las respuestas a las preguntas sobre los conceptos y la metodología de la clase, pues fueron sofisticadas porque hubo desarrollo de ideas y relación de conceptos filosóficos en sus vidas cotidianas.

Esto es, la identificación del concepto de sofista y la posibilidad de verlo manifiesto en la sociedad, como en maestros, políticos o en los mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación, además de ver una alternativa a esta forma de ser, la mayéutica, tanto en la práctica como en la teoría, implicando una alerta, o un cuidado de sí en este aspecto particular.

### ***La evaluación***

La evaluación es parte vital del proceso enseñanza-aprendizaje y debiera fungir como guía para ayudar al estudiante a escalar hacia niveles superiores de aprendizajes y a entender sus fortaleza y debilidades en su proceso de formación,

no para dominar o atemorizar ya que esto provoca grandes tensiones y desconfianza en el proceso, que debiera ser de enseñanza-aprendizaje comúnmente se convierte en un proceso de juego de poder entre los estudiantes y el profesor desviando la atención de lo verdaderamente importante, su formación.

La evaluación, dice Porfirio Moran “se concibe como un juicio de valor, como acción pedagógica, interactiva y contextual y como ayuda individual y grupal para lograr los fines de la educación”. (2013: 14).

En proceso evaluativo es algo que se hace en cada momento, en todas las actividades de aprendizaje del estudiante de manera implícita, sin embargo, hay que hacer un proceso reflexivo de análisis y de investigación pedagógica para hacer explícitos los criterios para evaluaciones convenientes y congruentes con lo que se busca, según las actividades realizadas en clases.

Si analizamos las evaluaciones desde la didáctica tradicional del modelo en *primera persona*, donde lo importante es que el estudiante apruebe el examen centrándose en la calificación sin tomar en cuenta el conocimiento con el esfuerzo proceso y satisfacción que conlleva.

Además de suponer que todo mal rendimiento es de exclusiva responsabilidad del estudiante, por falta de talento o por flojera en las actividades académicas, cuando quizás, en el fondo, el estudiante no quiera someterse al dominio que el profesor ejerce patológicamente o incluso sutilmente, o no hay relación entre lo que se vio en clases con el examen. Lo que fuera ante la mala nota del estudiante no se considera la parte institucional, la de los instrumentos o la del profesor mismo, alejando el propósitos de educar, por el de castigar en el peor de los casos y en el mejor, de memorizar.

La escuela y los medios para evaluar desempeños han tenido influencia de las iniciativas que surgen en las empresas, cuyos criterios son racionales y metódicos con el propósito de aumentar la producción, por ello las nociones de eficiencia, eficacia y progreso son valores primordiales, sin embargo, son consecuencia del pensamiento capitalista.

De la crítica a la anterior forma de evaluar, surgió una alternativa de lo arbitrario en la didáctica tradicional; la tecnología educativa, cuya meta es la racionalización, sistematización y objetividad través de instrumentos de medición. “Esta corriente didáctica se convierte así en un espacio donde convergen e interactúan una serie de prácticas educativas, pero sin que haya una reflexión mayor sobre ellas, con lo que se cae en un practicismo inmediateista, que carece de una crítica previa a su implantación.” (Morán, 2013; 111).

Así pues, las actividades educativas dentro del modelo en *tercera persona* en el contexto capitalista, sería el activismo en las cuales se evaluaría con instrumentos de medición “calibrados” objetivamente por especialistas basándose en las cuestiones observables, medibles y verificable de los aprendizajes. El profesor tiene que ejecutar técnicamente las actividades y contrastar las observaciones con los instrumentos de medición para la evaluación.

De inspiración conductista, la tecnología educativa se basa en objetivos de aprendizaje, que son definiciones de la conducta académica que debe desarrollar el estudiante. Un rasgo importante de esta didáctica, Morán nos dice que para el desarrollo del aprendizaje se necesitan criterios rígidos de organización lógico-psicológicos, mostrando una visión fragmentada del conocimiento y del comportamiento humano. (2013; 115).

La tecnología educativa tiene la tendencia de tecnificar la evaluación en aras de la objetividad, con el desarrollo de los instrumentos de medición cosificando al sujeto y descontextualizándolo.

“En una palabra, la evaluación, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, ha cumplido más bien el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.” (Moran, 2013; 110).

Estas formas de evaluar las situamos en el paradigma cuantitativo de la evaluación, que tiene una posición fija al final del proceso educativo y tiende a ser mecánica, concentrándose en el contenido sin considerar el sentido de la acción

educativa, siendo así un obstáculo para el establecimiento del vínculo en *segunda persona*.

Ante este panorama, las nuevas alternativas pedagógicas voltearon la mirada hacia la evaluación cualitativa y/o formativa; la cual se entiende no como una actitud de enjuiciamiento para calificar o descalificar el desempeño escolar de una persona, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos, y entre los propios profesores; mismas que fomentan participación, diálogo y reflexión en la entraña misma de los procesos de enseñar y aprender. (Morán, 2013; 19).

Así, la evaluación cualitativa o formativa se toma en cuenta el contexto en el que se dan los hechos que se van a evaluar, y no tomar un instrumento de manera aislada. Es decir, hay que tener en cuenta las influencias y considerarlas como parte integral del proceso y no como perturbadoras del mismo.

La evaluación formativa es hacer juicios de valor que ayuden al estudiante a su situación y no un juicio para acreditar o no el trabajo del estudiante y, mucho menos, al estudiante mismo. Es decir, en vez de decir que está mal o bien el trabajo, mejor decir en qué está debilitado el trabajo y cómo se mejora y decir los puntos fuertes.

Para que el proceso evaluativo sea integral hay que sumar varias evidencias del quehacer educativo, así que a lo largo de un curso puede haber entrevistas, portafolios, exposiciones, las situaciones grupales, monografías, ensayos, etc., a que al fin de cuentas son herramientas para conseguir un juicio de valor con argumentos.

La evaluación formativa está en tenor de la evaluación grupal y debe de tener las siguientes características:

**Integral:** la escuela no sólo debe transmitir conocimientos, sino que debe dotar al sujeto de una serie de hábitos, de actitudes, de instrumentos que le permitan, finalizada la educación básica, poder continuar la tarea de autoeducarse, logrando el desarrollo completo de su personalidad, es decir, el desarrollo intelectual, afectivo y social; las actitudes, los intereses, el ajuste individual, la capacidad creativa; además de la adquisición de conocimientos.

**Continua:** ser entendida como un proceso: a) aclarar al máximo los criterios e instrumentos de evaluación, b) ampliar los momentos informativos-evaluativos mediante una serie de técnicas de registro, c) procurar integrar al alumno en el proceso evaluador. La evaluación se convierte de esta manera, en un instrumento de conocimiento del alumno. La evaluación continua, al ser entendida como un proceso, permite que el maestro dialogue, vigile y ayude al alumno a recorrer el camino que lo lleve a conseguir los aprendizajes significativos.

**Compartida:** esta característica apunta a la evaluación grupal, la coevaluación y autoevaluación como aspecto importante de todo proceso educativo. Se pretende que el alumno tome conciencia de sus propios aciertos o errores, de sus éxitos y fracasos en relación a sus esfuerzos. Este hecho favorece el proceso de independencia del alumno, permite que conozca su propio desarrollo hacia las metas educativas y que regule su adaptación a las situaciones de la vida.

**Reguladora:** esta es, quizá, la principal característica de la evaluación formativa. Al ser continua la evaluación permite conocer los progresos de los alumnos en la adquisición de conocimientos y reconocer la adecuación de contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje con los propósitos. Al establecerse la realimentación entre profesor y alumno por un lado y programaciones y métodos por otro, se va logrando una acomodación progresiva (Forns, 1979). La información constante entre alumnos y profesores respecto a los logros de sus tareas, es por otra parte fuente de motivación para su trabajo respectivo. (Morán, 2013; 22).

Vemos que en la evaluación formadora se tiene como objetivo que se retroalimente y que el estudiante logre un aprendizaje autónomo al proporcionarle el sentido de su esfuerzo, con criterios claros de lo que es un trabajo de calidad dentro de sus posibilidades para el fomento continuo de la auto-regulación en los aspectos intelectual, afectivo y social, en una reflexión acompañada por el profesor, los compañeros y también de manera individual, en un proceso sistemático de interpretación y valoración.

Estas valoraciones hay que utilizarlas para detectar fallas en el grupo y en vez de castigar, hay que desarrollar estrategias para corregirlas. Esta actitud de pensar cómo resolver los problemas por medio de la observación, la crítica respetuosa, la reflexión y las propuestas, en vez de esperar que se cambie la situación por el regaño tiene la ventaja de transmitir esa misma actitud a los estudiantes, fortaleciendo su personalidad.

Las rúbricas, dice Frida Díaz Barriga (2010; 342), pueden ayudar a esta tarea, ya que son matrices con varios criterios de escala de evaluación donde se indican los niveles de calidad en la tarea para que se trabaje en el proceso, ayudando a la reflexión, la co-evaluación y la autovaloración. Se puede hacer una para cualquier tipo de trabajo, con la enorme ventaja de que a los estudiantes se les dice con antelación los puntos en los que tienen que enfocarse y se verá el desarrollo del estudiante por medio del proceso de sus trabajos y no bajo una norma común a todos que ignora contextos desde los cuales trabaja cada estudiante.

Así, habrá que determinar junto con los estudiantes los criterios que se deben trabajar más, ya sea una exposición, una entrevista, un portafolio, un escrito, una pregunta, un desarrollo de conceptos, un trabajo grupal, comprensión lectora, habilidades dialógicas, etc., sea de calidad.

Por ejemplo, ya que empleamos las dinámicas grupales, donde queremos observar el desempeño de la interacción para lograr el objetivo propuesto, consideraremos la siguiente rúbrica:

<b>Criterios/Estándares</b>	<b>Avanzado</b>	<b>Intermedio</b>	<b>Principiantes</b>
<b>Organización</b>	Existe división del trabajo en forma integrada.	Existe división del trabajo pero algunas actividades no están integradas.	Existe división de trabajo, pero de manera independiente.
<b>Participación</b>	Todos los integrantes participan de manera equitativa.	Todos los integrantes participan, pero de manera no equitativa.	Uno o más integrantes no participan.
<b>Responsabilidad</b>	Todos los integrantes realizan las tareas asignadas.	Uno de los integrantes realiza sus tareas de manera parcial.	Dos o más integrantes realizan sus tareas de manera parcial o alguna no realiza su tarea.



Esta rúbrica se le aplica a todos los equipos después de una actividad, ésta evaluación puede ser hecha por un observador externo del grupo y por el grupo mismo, es decir, sirve para la co-evaluación, y auto-evaluación. El profesor observará a los grupos para dar sus puntos de vista con las evaluaciones respecto al desarrollo de la actividad.

Otra rúbrica que se puede hacer para que se evalúe a cada uno de los integrantes del mismo es la siguiente:

<b>Criterios/Estándares</b>	<b>Avanzado (4 puntos)</b>	<b>Bueno (3 puntos)</b>	<b>Intermedio (1 punto)</b>	<b>Principiante (0 puntos)</b>
<b>Trabajando con los demás.</b>	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los demás. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los demás. No causa "problemas" en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los demás.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los demás.
<b>Contribuciones.</b>	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el equipo y en la discusión en clase. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo.	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el equipo y en la discusión en clase. Un miembro fuerte del grupo que se esfuerza.	Algunas veces proporciona ideas útiles cuando participa en el equipo y en la discusión en clase.	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el equipo y en la discusión en clase.
<b>Actitud</b>	Nunca se burla del proyecto o el trabajo de otros. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez se burla del proyecto o el trabajo de otros. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Algunas veces se burla del proyecto o el trabajo de otros miembros del grupo. Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Casi siempre se burla del proyecto o el trabajo de otros miembros del grupo. Rara vez tiene una actitud positiva hacia el trabajo.

<b>Resolución de problemas</b>	Busca y sugiere soluciones a los problemas.	Refina soluciones sugeridas por otros.	No sugiere o refina soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	No trata de resolver problemas o ayudar a otros a resolverlos. Deja a otros hacer el trabajo.
--------------------------------	---	--	---	---

En estas prácticas se trabajó en grupo y también se realizaron preguntas abiertas, se debe hacer constantemente las actividades elegidas para notar el progreso de la habilidad y actitudes correspondientes a los ejercicios, en este caso las respuestas pueden ir mejorando si se toma en cuenta los siguientes criterios:

<b>Criterios/Estándares</b>	<b>Avanzado (4 puntos)</b>	<b>Bueno (3 puntos)</b>	<b>Intermedio (1 puntos)</b>	<b>Principiante (0 puntos)</b>
Contenido	Se desarrolla con claridad el tema. Incluye ejemplos y cuestiones que se habló en clase o/y textos leídos.	Se desarrolla con claridad el tema, sin embargo, hay pocos ejemplos y se hace poca referencia de lo que se ha visto en clase.	Expone el tema con poca claridad. Tiene muy pocas referencias de lo visto en clase.	Falta de claridad y no hay referencias de lo visto en clases.
Coherencia y Redacción	Hay fluidez en el texto que ayuda a la comprensión en conjunto. Sin errores ortográficos.	Algunas partes pueden reordenarse, pocas faltas de ortografía.	Hay poca organización y faltas recurrentes de ortografía.	No hay organización y muchas faltas de ortografía.
Cohesión	Uso correcto de conectores. Oraciones completas y están relacionadas sintácticamente.	El empleo de algunos conectores para relacionar oraciones y párrafos.	El empleo de pocos conectores que se identificó como necesarios.	No se distinguen conectores en la mayoría de las oraciones.
Relación de ideas	Hubo una	Hubo una	Hubo una	No hubo

	creativa relación de una o más ideas.	interesante relación de ideas.	relación de ideas poco desarrollada.	ninguna relación de ideas.
--	---------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	----------------------------

Así pues, estos instrumentos dan una infinidad de posibilidades, sirven muy bien a los profesores para aclarar y comunicar los criterios que se consideren importantes, y a los estudiantes les sirven muy bien en que fijarse para que trabajen en los puntos señalados, posibilitando la auto-evaluación y la co-evaluación. Además de favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, al tomar en cuenta lo cognitivo, procedimental y de habilidades.

Estos instrumentos pueden ir evolucionando junto la evolución del docente en su práctica, al descubrir puntos que puedan servir más a los estudiantes para su aprendizaje en la observación de necesidades de cada contexto o hacer nuevas actividades. Útil será hacerlo con los estudiantes para que se sientan que ellos mismos están contribuyendo a su propia evaluación.

Para finalizar, una rúbrica para evaluar un ambiente dialógico dentro del aula e interpretar por qué tuvo éxito o no un diálogo respecto a la intervención docente en la generación y orientación en el diálogo grupal. (Palincsar y Brown; citado en Burbules, 1999; 173):

Criterios	Mucho	Regular	Poco
En qué medida el docente apoyó el aporte de los alumnos al diálogo			
En qué medida se utilizaron con solvencia las ideas de los estudiantes y se las enlazó con el nuevo conocimiento			
En qué medida hubo focalización y orientación en el diálogo			
En qué medida el			

tema se hizo explícito al alumno y al maestro			
En qué medida se usaron enunciados valorativos se emplearon para lograr respuestas positivas del estudiante			

### **Conclusiones**

En este trabajo se hizo un panorama social donde vimos que se realzan valores narcisistas, conjunto al problema generalizado en el ámbito educativo de la clase conferencia, que corresponde a una pedagogía en *tercera persona* y algunas implicaciones, las cuales nos parecieron deficientes para la educación de los estudiantes. Ante esta situación, se propuso la pedagogía en primera persona, que quiso hacer una ruptura ante la deficiencia de la anterior, la cual la identificamos como una ruptura radical, cuyas implicaciones pedagógicas tampoco ayuda del todo a la educación en tanto formativa, sin embargo hay cosas que se pueden recuperar de los dos modelos anteriores, y en síntesis, se caracterizó un modelo pedagógico en segunda persona o una enseñanza dialogante para la enseñanza en general, y para la enseñanza de la filosofía y ética en particular como respuesta a las pregunta de ¿cómo podemos formar a los estudiantes, en vez de sólo informar?

Así mismo, se caracterizó a la filosofía como un ejercicio educativo por excelencia, en tanto la filosofía hable del mundo a través de conceptos, y además que hable de nosotros mismos y de la utilidad particular de la filosofía, con esa comprensión podemos llegar a un cuidado de sí, y esto sólo se logra en el diálogo sistemático y metódico, por ello hablamos de la generación del diálogo en el aula y de su orientación.

No quedando más que aplicar y evaluar la actividad docente, donde expusieron las planeaciones, la descripción y las reflexiones emanadas de cada clase. Con

todo esto, para concluir, se hará un cuadro comparativo para explicitar en cual se aprendió mejor, utilizando las siguientes variables: Trabajo en grupo (interacción de estudiante-estudiante), producto del trabajo en grupo (calidad de la interacción), diálogo profesor-estudiantes y producto final individual. Los criterios de calidad son deficientes, suficientes y buenos.

	CCH	PREPARATORIA	BACHILLERATO
Trabajo en grupo	Deficiente	Suficiente	Bueno
Producto del trabajo en grupo	Deficiente	Deficiente	Bueno
Diálogo profesor-estudiantes	Suficiente	Suficiente	Bueno
Producto final	Deficiente	Suficiente	Bueno

Al final de las prácticas docentes interpretamos la clase del CCH como la más cerca al modelo en *tercera persona*, por la tendencia a la exposición, la de la Preparatoria a la de *primera persona*, por la falta en claridad de los objetivos de las actividades, y la del Bachillerato al de *segunda persona*, por las actividades con objetivos claros y la reflexiones grupales, y por la tabla anterior podemos decir que los estudiantes aprendieron más en el modelo en *segunda persona* que en los otros modelos, en tanto lograron relacionar conceptos filosóficos su vida cotidiana, que va acorde con nuestra hipótesis de trabajo y con la postura de que la calidad de la educación se debe, en principio, a un vínculo dialógico. Sin embargo, falta aumentar las habilidades para resolver los problemas dentro de este modelo.

Para finalizar, se hará una autoevaluación de lo hecho en clases enfocándose en cinco cuestiones, las cuales son: la planeación, estrategias, exposición, materiales de apoyo, manejo espacio-temporal y en la formación de valores:

**Planeación:** En general, los aspectos de la planeación de clase he tenido obstáculos para un desarrollo óptimo, no tanto de los contenidos en clase, sino en objetivos concretos junto con la manera de encontrar mediadores para su

comunicación, me parece que estar pensando siempre en un grupo abstracto sin estar en contacto con circunstancias concretas a observar por no tener experiencia, por lo tanto, el intento de romper de alguna forma la monotonía de la clase tradicional ha sido hasta ahora un proceso más teórico que práctico, al tener pocas clases. Creo que falta explicitar más a detalle en la planeación lo que pretendo hacer, lo dejo muy vago y general, ya que cuando doy la clase me hago un poco más consciente de lo que quería hacer, de ahí que falta mucha práctica. Sin embargo, no ha sido estéril mi esfuerzo pues a pesar de las dificultades de las que padece mi planeación ha mejorado mucho de las primeras, se ve cada vez mejor a lo largo del proceso que las planeaciones tienen mejores estrategias y métodos dialógicos en el aula.

**Estrategias:** De igual forma ha mellado la falta de experiencia en las estrategias y actividades de aprendizaje, ya que al ver los problemas y el ambiente áulico inspira acciones, sin el grupo concreto, con sus necesidades e intereses, la selección de estrategias parecen arbitrarias, sin embargo, me parece que la estrategia que se manifiesta en la planeación última parece sencilla pero cumple con una preocupación de trabajo de tesis, la cual es la común participación del estudiante y orientar el diálogo con base en objetivos que se plantean por los fenómenos observados e interpretados, según lo escrito en la justificación de la planeación, cuestión que se ve lejos en la segunda práctica y mucho más en la primera. Se puede decir que esto es un punto de partida para ir construyendo dentro de un proceso estrategias más sofisticadas, en las cuales el estudiante tenga un precedente de aspectos básicos de la comunicación y del diálogo que puedan observar en tales prácticas, ya sea por su presencia o su ausencia. En sí, lo que pretendo es una estructura general y flexible, en donde se puedan hacer una variedad de actividades dentro de ella.

Cuando se habla de diálogo en el aula, me refiero mucho más que actividades de habla y escucha, sino, sobre todo, a un vínculo del profesor con los estudiantes, pues éste es lo que los estudiantes recordarán por más tiempo en general que los propios contenidos de la materia. Un vínculo que propicia sentirse parte de un

grupo, por tanto, de querer comprenderlo, de querer conocer las características de los demás y de sí mismos, es decir, un vínculo que pretende propiciar el cuidado de sí.

**Exposición:** Me parece que la exposición puede ser un punto fuerte ya que procuro matices que puedan evitar una monótona exposición, un ritmo adecuado según lo que se dice, provoco tensión en lo que voy a decir o no digo ciertas cosas así como la búsqueda de no explicar algo que todavía no se han preguntado, mejor empezar con una exposición disparadora de reflexiones y preguntas y, ya después de aplicar técnicas para el diálogo, la exposición explicativa tendrá más sentido para los estudiantes, porque atenderá lo dicho por los estudiantes, también he mostrado buena capacidad de decir cosas complejas de manera sencilla, en focalizar el tema y resaltar lo importante.

La exposición explicativa, puede ser un diálogo como enseñanza, en tanto sea resultado de las experiencias de las actividades grupales en dos sentidos: lo que los estudiantes dijeron; que tiene que ver con el análisis de creencias para relacionarlos con los contenidos, y el cómo se dijo, que tiene que ver con habilidades y actitudes que se pueden tener en cuenta según el desenvolvimiento de su rol establecido para la dinámica grupal, esto propicia la auto reflexión.

**Materiales de apoyo:** En los materiales de apoyo tengo un manejo limitado, debido a que yo en la vida he necesitado algo más que el libro y una buena plática de él para sentirme que algo he comprendido. Además, en mi experiencia como estudiante no hubo muchos ejemplos de ellos y mi objetivo era la de vincularme en segunda persona con los estudiantes, logrando este objetivo se podrá usar diferentes materiales, ya que suponen un caudal de riquezas de posibilidades y de herramientas que ayudan a acercarse más a los propósitos pedagógicos, por ello es menester emprender un proceso de tal búsqueda, que ya hay opciones bastante interesantes.

El vínculo dialógico me parece un paradigma del cual partir para usar estrategias y materiales, porque por mucho que se dominen éstas, si se parte del paradigma

tradicional o su contrapuesta, conllevan también las consecuencias pedagógicas éticas y políticas que mencionamos.

**Manejo de espacio-temporal:** El manejo del tiempo me parece que con experiencia uno se va acoplado, ya que al principio uno puede perderse en él, pero con un poco de atención se puede manejar el ritmo de la clase de buen modo, el tiempo pasa muy rápido cuando se dialoga. De parte del espacio son pocas las aulas con una configuración adecuada, o son muy largos o muy anchos o tienen los asientos atornillados, etc. De todas maneras me estuve moviendo constantemente mirando a las personas que tienen la palabra para hacer sentir la escucha de lo que se dice o acercarse a ver a los estudiantes que están distraídos para ayudarlos a que se sientan vistos y atiendan.

**Formación de valores:** Me parece que también puede ser un punto fuerte, ya que genero confianza por medio del diálogo como conversación, esto puede beneficiar el curso pues se sienten libres para participar de buen modo y se suelen sentir escuchados, lo cual genera la posibilidad de impactar en los conocimientos y en sus valores, porque les gusta hablar, de ahí, se identifican sus creencias, que implican actitudes de vida para analizarlas en el diálogo indagatorio, de debate y de enseñanza, sin embargo, este se puede también convertir en un punto débil si la confianza es excesiva. Hay que tener cuidado con la difícil cuestión de que por el hecho de que no se quiera dominar a los estudiantes con castigos, con ello no haya tampoco límites y no hacer sentir las consecuencias en sus actos. Por esta razón es pertinente estar atento a tal situación he irla calibrando según se considere pertinente en una situación dada. Los valores que promuevo son valores que hacen posible el diálogo, como la expresión, la escucha y respeto a diferentes opiniones, la crítica respetuosa de las creencias, y no de las personas, a través de la pregunta de los demás y hacia sí mismo.

Así, en la primera práctica, al no tener conocimiento pedagógico ni didáctico sólo se expuso el tema, al reflexionar sobre la insuficiencia para el aprendizaje de ésta forma de enseñanza, se estableció que se quería dialogar con los estudiantes, en la segunda práctica se dialogó sin saber sobre las dinámicas grupales como



método de apoyo vital para el diálogo, ni había estrategias para guiarlo. Los estudiantes identificaron la reflexión continua del profesor y escucharon las opiniones de los demás, sin embargo, al responder unas preguntas hubo poco desarrollo de lo visto en clase.

En la última práctica se pueden ver métodos grupales y una orientación estratégica del diálogo, cuyo resultado fue una mayor comprensión del tema y lo relacionaron con problemáticas sociales. Esto se afirma por las respuestas de las preguntas que se hicieron por escrito de lo visto en clase, donde hubo un mayor desarrollo de los temas y reflexiones propias de algunos estudiantes, además de responder sin necesidad de ver los apuntes para recordar las clases pasadas, todo esto significa un gran avance para mí.

En resumen, las clases fueron mejorando y salieron relativamente bien, me falta mucho que aprender, ya que los productos del aprendizaje y su evaluación pueden mejorar todavía, así como mis propias intervenciones, lenguaje corporal, puedo realizar preguntas de mayor impacto, tener propósitos más claros, que se trabaje mejor en equipos, ampliar bibliografía, mejorar el contenido, tener variadas estrategias y ejercicios los cuales aplicar en momentos adecuados, saber cuándo uno o cuando el otro según múltiples factores y hacer que atiendan con gusto, en fin, hay mucho que aprender, después de todo apenas voy empezando en este reto.

# ANEXO 1

DIMENSIÓN: CONDUCCIÓN- INTERACCIÓN

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE AUTO-EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES (CAE-CD)

PROFESORA: Rodrigo González Morales  
SEMESTRE: 5to.  
NO DE HRS. SEMANALES: 2 Hrs.

ASIGNATURA: Temas selectos de filosofía  
ALUMNOS: 17  
CICLO ESCOLAR: 2013-1

Con el análisis del Cuestionario de Autoevaluación de los Profesores (CAE-CD) se pretende que usted reflexione sobre su práctica docente en las dimensiones: Planeación, Conducción, Valoración del proceso enseñanza-aprendizaje y en el uso de las TIC. Y de esta manera identifique qué áreas es necesario fortalecer para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Después de revisar los siguientes resultados, ubique su nivel de desempeño en la rúbrica anexa.

Dimensión	Reactivo	Deficiente 1	Acceptable 2	Satisfactorio 3	Muy Satisfactorio 4	No aplica porque...
I. PLANEACIÓN DEL CURSO Y GESTIÓN DEL APRENDIZAJE	2. Relacioné los contenidos del curso con otras disciplinas y con eventos o problemas sociales.		X			
	4. Programé espacios de trabajo fuera del aula, ya sea con otros profesionales, centros o instituciones.					
	12. Mostré una sólida formación en los conocimientos de la materia que impartí.			X		
	16. Planifiqué la enseñanza de contenidos conceptuales y/o procedimentales vinculados con la solución de problemas reales.			X		
	18. Relacioné los contenidos del curso con otras asignaturas del plan de estudios.					
	19. Presenté el programa al inicio del curso, especificando: objetivos, contenidos y calendario de actividades.			X		
	21. Planeé los criterios y procedimientos de evaluación de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y/o actitudes.					
	24. Adapté la dificultad de los contenidos impartidos en clase al nivel de los alumnos.			X		
	36. Establecí una secuencia lógica para la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso.	X				
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>15</b>
II. CONDUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS	1. Realicé ejercicios, actividades o prácticas suficientes para promover la apropiación de conocimientos y habilidades.		X			
	5. Traté a todos los estudiantes respetuosamente y por igual, evitando razones de simpatía, amistad u origen social.				X	
	6. Planteé problemas que permitieron que los alumnos tomaran decisiones fundamentadas en sus conocimientos.			X		
	7. Orienté, retroalimenté y/o supervisé personalmente las actividades o las prácticas realizadas por los estudiantes, fomentando la crítica positiva.			X		
	9. Propicié la participación de los aprendices, fomentando el diálogo argumentado entre los miembros del grupo.			X		
	10. Realicé mi trabajo comprometidamente.				X	
	11. Promoví grupos de estudio o equipos de proyectos, como parte de mis cursos.					

\* En caso de haber planteado el porqué el puntaje es 1, de lo contrario la puntuación es 0.

	13. Contribuí a la generación de un ambiente de tolerancia, respeto y ecuanimidad, que facilitó la participación y la generación de confianza entre los alumnos.					X	
	14. Promoví la reflexión de los estudiantes, para facilitar la comprensión de los conocimientos.					X	
	17. Relacioné los nuevos contenidos con los conocimientos que los alumnos ya poseían, buscando que tuvieran sentido para ellos.					X	
	22. Proporcioné oportunidades para que los estudiantes expresaran sus intereses y propuestas en relación con la asignatura.				X		
	23. Presenté los temas estableciendo relaciones con situaciones de la vida cotidiana para generar el interés de los estudiantes.				X		
	26. Promoví actividades con las que todos los miembros del grupo adquirieran responsabilidades en cuanto a su actuar como profesionales en formación.				X		
	27. Establecí tiempos adecuados para la presentación y actividades de cada tema.				X		
	29. Desarrollé actividades para que los estudiantes ejercitaran sus habilidades de juicio crítico.				X		
	30. Promoví la motivación e interés del grupo, enfatizando la importancia de una autoexigencia permanente en el aprendizaje de los alumnos.				X		
	31. Empleé diversos recursos didácticos (pizarrón, láminas, proyector, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) para lograr los objetivos de las actividades y facilitar el aprendizaje.				X		
	32. Orienté a los estudiantes para que realizaran las actividades de manera ética y flexible.				X		
	33. Presenté diversos puntos de vista sobre el tema, realicé preguntas e hice buen uso de los recursos de exposición lógica, narrativa o argumentativa para facilitar la comprensión del tema.				X		
	34. Desarrollé actividades para fomentar el aprendizaje grupal.					X	
	35. Establecí una secuencia lógica para la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso.				X		
	38. Animé a los alumnos a confrontar mis ideas, las ideas de otros estudiantes o aquellas presentadas en las lecturas u otros materiales del curso.				X		
	39. Me expresé con claridad buscando complementar mi exposición mediante el lenguaje corporal.				X		
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>45</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>71</b>
III. EVALUACIÓN Y COMUNICACIÓN DE L PROCESO E-A	3. Evalué el aprendizaje a través de una estrategia congruente con los propósitos del curso.					X	
	8. Brindé junto con la evaluación, una retroalimentación con sugerencias de mejora para los alumnos.					X	
	15. Enfatice mediante el tono de voz la presentación de ideas importantes.				X		
	20. Estructuré en una secuencia lógica la presentación de ideas en mis exposiciones.				X		
	25. Realicé al inicio del curso, actividades para conocer el nivel inicial de conocimientos de los estudiantes sobre la asignatura.				X		
	28. Otorgué una calificación global integrada por los diversos aspectos evaluados.						-
	37. Diseñé actividades que permitieron evaluar el desempeño y aprendizaje de los alumnos (a través del empleo de observaciones, registros, reportes, tareas u otras evidencias de su progreso).						-
	40. Di a conocer los resultados de la evaluación y el por qué de aciertos y errores.						-
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>12</b>

#### PLANEACIÓN DEL CURSO Y GESTIÓN DEL PROCESO E-A

En esta dimensión se evalúan actividades que reflejan que el docente realizó acciones de planificación previas al curso, tales como:

- Presentar un plan de curso organizado en temas estructurados lógicamente.
- Dar a conocer los objetivos del curso.
- Plantear la forma en que los temas del curso se relacionarían con el contexto del ejercicio profesional.
- Poner a disposición de los alumnos materiales que faciliten el aprendizaje.
- Estructurar tareas de aprendizaje colaborativo.
- Establecer reglas de convivencia con base en la opinión de los estudiantes.

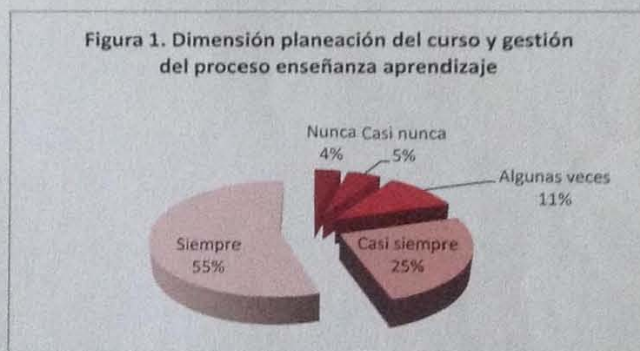
En la Figura 1 se muestra que más de la mitad de los estudiantes (55%) opina que siempre realizó actividades que demostrarán el conocimiento de la asignatura y la preparación previa de las clases organizadas, esto se concreta a través de acciones como:

organización lógica de los

contenidos de las clases, mostrarse disponible para brindar asesoría individual cuando los alumnos lo necesitan. Presentar los objetivos del curso de forma clara y comprensible para los alumnos.

El 25% de los estudiantes consideró que casi siempre relacionó los contenidos de la clase con el contexto del ejercicio profesional y estructuró tareas de aprendizaje que propiciaran la colaboración entre los alumnos. Pocos estudiantes (11%) consideraron que algunas veces puso a disposición de los alumnos materiales que facilitarían el aprendizaje de los temas.

En este sentido es recomendable que desde el momento de la planeación tenga presente cómo vinculará el contenido de su curso con otras disciplinas, relacionándolo con problemas sociales u otras



asignaturas del plan de estudios. Igualmente, se le sugiere que continúe realizando actividades para consolidar la estructuración de la planeación del curso, que incluya el conocimiento sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y una diversificación de estrategias.

Esta dimensión fue la mejor evaluada por los alumnos, esto indica que implementó de manera eficiente actividades de planificación y gestión de las clases, procuró que los propósitos del curso fueran congruentes con la planeación de cada clase.

#### CONDUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Los reactivos que corresponden a esta dimensión evalúan las actividades que realizó en cada secuencia didáctica:

- Describir la relación de los temas con otras asignaturas y disciplinas.
- Asegurarse que los estudiantes comprendieran los temas a través de preguntas, ejemplos, situaciones reales.
- Considerar sugerencias de los estudiantes para realizar las actividades.
- Realizar actividades para identificar los conocimientos previos de los estudiantes.
- Realizar actividades que promovieran el aprendizaje y motivaran a la aplicación de lo aprendido fuera del aula y a conocer más sobre la disciplina.
- Abordar las temáticas de manera ordenada y estructurada.
- Proporcionar oportunidades iguales a todos los alumnos para participar en clase.
- Formular las conclusiones de los temas con apoyo de los estudiantes.
- Establecer un clima de respeto y cordialidad.
- Organizar las secuencias didácticas en inicio, desarrollo y conclusión.

Más de la mitad de los estudiantes (73%) (Figura 2) opinó que usted procuró describir la relación de algunos contenidos del curso con temas de otras materias del plan de estudios u otras disciplinas, al exponer aseguró la comprensión de los estudiantes a través de



# ANEXO 2

Opiniones de los Alumnos de Bachillerato (CCH ó ENP)

Fecha: 09-04-13 Número de la sesión \_\_\_\_\_

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces. Según tu opinión, contesta Si, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
 Tema: Liberalismo  
 Grupo: 301

	Si	±	No	¿por qué?
<i>El inicio</i>	<input checked="" type="checkbox"/>			
1.- ¿El profesor aborda el tema de manera interesante al inicio de la clase?	<input checked="" type="checkbox"/>			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	<input checked="" type="checkbox"/>			
3.- ¿cuales fueron tus expectativas al inicio de la clase?				<u>Buenos en cosas interesantes de el tema</u>
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	<input checked="" type="checkbox"/>			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	<input checked="" type="checkbox"/>			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	<input checked="" type="checkbox"/>			
<i>Durante el desarrollo de la clase</i>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	<input checked="" type="checkbox"/>			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	<input checked="" type="checkbox"/>			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?	<input checked="" type="checkbox"/>			
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	<input checked="" type="checkbox"/>			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	<input checked="" type="checkbox"/>			
12.- Si tu respuesta anterior fue "SI", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	<input checked="" type="checkbox"/>			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	<input checked="" type="checkbox"/>			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	<input checked="" type="checkbox"/>			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta				
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	<input checked="" type="checkbox"/>			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	<input checked="" type="checkbox"/>			
<i>Al final</i>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	<input checked="" type="checkbox"/>			
19.- ¿La clase te resulto interesante?	<input checked="" type="checkbox"/>			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	<input checked="" type="checkbox"/>			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	<input checked="" type="checkbox"/>			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	<input checked="" type="checkbox"/>			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes Liberalismo, abarbo.  
 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema des o no lo correcto?  
 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras? porque son temas muy complejos  
 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?



Reza Pelez Claudia Briso

Formato

Opiniones de los Alumnos de Bachillerato (CCH ó ENP)

Fecha: 09/04/13 Número de la sesión 01

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo Gonzalez  
Tema: Aborto  
Grupo: 259

	Sí	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	X			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?		X		
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	X			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?		X		
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	X			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	X			
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	X			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?		X		
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?	X			
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?		X		
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	X			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	X			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	X			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	X			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>	X			
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	X			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	X			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	X			
19.- ¿La clase te resultó interesante?		X		
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?		X		
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	X			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?		X		

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes Libertad, Aborto  
23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema ¿El aborto es correcto?  
24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras? Porque hizo la clase  
25.- ¿cómo suieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña? dinámica seguir igual

Opiniones de los Alumnos de Bachillerato (CCH ó ENP)

Fecha 16 / Abril / 13 Número de la sesión 03

scribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o No, poniendo una X en cada pregunta.

profesor practicante Rodrigo González  
 tema Dilema moral  
 grupo 359

	Si	±	No	¿por qué?
<b>7 inicio</b>				
1- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	X			
2- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	X			
3- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	X	X		
4- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?		X		
5- ¿El profesor propició la participación en la clase?	X			
6- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		X		
<b>durante el desarrollo de la clase</b>				
1- ¿El profesor se expresó con claridad?	X			
2- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?		X		
3- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?		X		
4- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo?	X			
5- ¿Fue a tu lugar?		X		
6- ¿El profesor dio ejemplos?		X		
7- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	X			
8- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?		X		
9- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	X			
10- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas?		X		
11- Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta				
12- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	X			
13- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	X			
<b>14 final</b>				
1- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	X			
2- ¿La clase te resultó interesante?	X			
3- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	X			
4- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	X			
5- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	X			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes Dilema moral aborto
- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema ¿cuándo es legítimo matar a una persona?
- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras? Porque su clase es muy didáctica y él es un buen profesor
- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña? Estimular nuestro aprendizaje.

Opiniones de los Alumnos de Bachillerato (CCH ó ENP)

Fecha: 9 abril Número de la sesión \_\_\_\_\_

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Carolina  
Tema: Algebra -> Derivadas parciales  
Grupo: 554

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	X			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?		X		
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?				
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?				
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	X			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	X			
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	X			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	X			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?	X			
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	X		/	
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	X			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Si", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	X			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	X			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	X	/		
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>				
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	X			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	X			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?			X	
19.- ¿La clase te resulta interesante?	X			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	X			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	X			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	X			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes: *dilemas más allá*  
 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema: *libertad de decisión*  
 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?: *éste es lo correcto*  
 25.- ¿qué sugerencias para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?: *porque dio muchos ejemplos*

Formato

Opiniones de los Alumnos de Bachillerato (CCH ó ENP)

Fecha: 09-Abril-13 Número de la sesión \_\_\_\_\_

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: Dilemas morales (Aberto)  
Grupo: 509

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	/			Porque le dio una muy buena química
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	/			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	/			Que sea entretenida
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	/			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	/			Por la actividad que realizó
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	/			
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	/			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	/			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?	/			
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	/			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	/			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	/			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	/			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	/			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta	/			
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	/			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	/			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	/			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	/			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	/			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	/			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	/			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes. Libertad y elección  
 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema. objetivamente que es correcto hacer  
 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras? Porque se inclina la participación de todos  
 25.- ¿cuáles son las razones para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

MADEMS

Formato 2

OPINIONES DEL PROFESOR TITULAR

Fecha: abril de 2013 Número de Sesión: 03

Profesor practicante: Rodrigo

Tema: Problemas Morales Específicas

Profesor titular: Dr. Víctorico Muñoz Rosales

Al inicio	si	no	¿Por qué?
1.- ¿Centró la atención de los estudiantes al inicio de la práctica docente?	X		Más o menos, aun empieza su tema toda su atención.
2.- ¿Estableció los propósitos de la sesión considerando la planeación previa?	X		Más o menos, cumple sus contenidos en su planeación.
3.- ¿El profesor tomó en cuenta las características del grupo?	✓		Lo es un grupo numeroso y aplica actividades durante la sesión.
4.- ¿Presentó la forma como se desarrollaría la sesión?	✓		Lo menciona pero no confirma la estructura.
5.- ¿El profesor definió como participarían los estudiantes?	✓		Da instrucciones al inicio de las actividades.
6.- ¿Indagó y relacionó los conocimientos previos de los alumnos con respecto al tema?	✓		Hay conexión con el nuevo conocimiento.
Durante el desarrollo, el profesor	si	no	¿Por qué?
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓		Aunque tiene que hablar a el grupo numeroso.
8.- ¿El manejo de la voz, favoreció que los alumnos estuvieran atentos?	✓		Por el contenido.
9.- ¿El discurso se apoyó en el lenguaje corporal para favorecer la comunicación?	✓		Aunque puede mejorarle.
10.- ¿Tomó en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumnos?	✓		Para ellos no cooperan mucho.
11.- ¿El profesor acudió al lugar de los alumnos para ayudarlos personalmente?	✓		Si en las actividades de equipo.
12.- ¿Ayudó y favoreció a que los alumnos construyeran el aprendizaje?	✓		Apoyó a los equipos.
13.- ¿Usó conceptos que los alumnos pudieran comprender?	✓		Hay comunicación clara.
14.- ¿Ejemplificó los conceptos importantes?	✓		Y ejemplos.
15.- ¿Favoreció el aprendizaje haciendo preguntas a los estudiantes?	✓		Además presentaban ejemplos sencillos e interesantes.

	si	no	¿Por qué?
16.- ¿Los alumnos hicieron preguntas al profesor?	✓		Participaban mucho.
17.- ¿Resolvió de manera adecuada las dudas y preguntas de los alumnos?	✓		Y en forma adecuada.
18.- ¿Domina los contenidos?	✓		Viene preparado.
19.- ¿Presentó los contenidos de forma coherente?			
20.- ¿Los métodos (trabajo grupal e individual), fueron adecuados y pertinentes?	✓		Se dominó se domó con sus aplicaciones y aplicaciones.
21.- ¿Utilizó materiales didácticos favorables para el aprendizaje?	✓		Solo el pizarrón.
22.- ¿Resolvió adecuadamente imprevistos durante la práctica docente?	✓		Estuvo atento al proceso.
23.- ¿El profesor empleó durante la sesión la evaluación formativa?	X		Más o menos, aunque si hubo productos del aprendizaje.
24.- ¿Favoreció interacción de respeto y tolerancia, favoreciendo un clima para el aprendizaje?	✓		Siempre.
Al final	si	no	¿Por qué?
25.- ¿El profesor hizo un resumen o conclusiones del tema?	✓		Conjunto con los alumnos.
26.- ¿Mantuvo el interés de los alumnos durante el desarrollo de la práctica docente?	✓		Aunque el grupo es de 50 alumnos y no todos están en la dinámica.
27.- ¿El profesor manejó de manera prudente situaciones disciplinarias?	✓		Si todos.
28.- ¿El profesor cumplió con los objetivos, métodos y formas de evaluar?	X		Porque que si, pero al con sus evaluaciones sobre.

Con base en los siguientes indicadores, hacer comentarios ¿Los objetivos de aprendizaje están al nivel de los alumnos?, ¿Cómo se puede mejorar la planeación de los objetivos?, ¿Distribuyó adecuadamente el tiempo?, ¿Se hizo una adecuada planeación de actividades y materiales, para lograr la construcción del aprendizaje en los alumnos?

Si. Los objetivos estaban acorde con el nivel cognitivo de los alumnos.  
Hacer coherentes los objetivos con los dinámicos y los productos.  
El tiempo siempre estuvo en nuestra contra.  
Permitir expresarse al alumno a partir de planteamientos concretos respecto a los temas.

¿Qué sugiere para que el profesor practicante mejore su práctica docente?

Reflexionar sobre lo positivo y lo negativo para reconocer qué se mantiene y qué se cambia; y actuar en consecuencia en la próxima ocasión. Ser docente es una cuestión de práctica y de tiempo.

## Aborto

No estamos a favor del aborto, pues estas privando de la vida a alguien. Las personas pierden conciencia de la vida. Esta decisión depende de cada persona de acuerdo a sus valores

## Aborto.

Que el aborto puede ser factible y/o viable en el caso de una violación y en contra de cuando se irresponsabilidad de los padres. Sin embargo es muy poco correcto decir que una mujer no puede abortar para que se haga responsable de un bebé, cuando en realidad no le dará una calidad de vida y sufrirá bastante. También que debe hacerse conciencia acerca de lo que en realidad es traer un bebé y dialogarlo ~~para~~ para ver ~~los pros~~ los pros y contras de la decisión tomada.

## Aborto

libertad de acción y decisión

El aborto es una medida que hemos tomado gracias a la poca educada sociedad en la que vivimos hoy en día. Una sociedad decadente que solo por placer o por desinformación. Aunque por otro lado es una medida necesaria al momento de la llamada violación. Pero ¿por qué existe la violación? Por la misma decadente sociedad.

No estamos a favor del aborto ya que el verdadero problema es la ignorancia. El aborto es una solución sostenible para que cada persona decida su determinación. deberíamos de buscar una solución sustentable y educar a la gente por que el aborto solo es un recurso, y en ciertas ocasiones y casos específicos es recomendable y es una buena alternativa.

La educación es un factor muy importante en este tema, debido a que la toma de esta decisión debe ser analizada con todo el conocimiento.

Concordamos en el que el aborto es viable en algunos casos tales como; ignorancia, falta de recursos económicos, violación, etc.

Se presentaron algunas diferencias entre el caso de abortar cuando el feto presenta síndrome de down.

Sin embargo es una buena opción en algunos casos como los antes expresados.



EL ABORTO ESTÁ PERMITIDO SOLO EN CIERTAS SITUACIONES QUE SON LAS SIG. SIEMPRE QUE EL FETO NO HAYA CUMPLIDO CON 3 MESES SEA EN EL LUGAR Y CONDICIONES PARA EL ACTO Y SEA TOMADA EN CUENTA PARCIAL O TOTALMENTE LA DECISION DE LA MADRE O QUIEN LLEVE EL FETO

EL ABORTO DEBERIA SER TOMADO COMO UN TEMA OBJETIVO Y QUE LA DECISION ESTE SOLO EN LA MADRE PUESTO QUE ES SU CUERPO Y SU NINO, NO DEBERIA DE SER CANNDESTINADA LA PRACTICA SINO QUE SE DEBERIA DE ASSEGURAR LAS CONDICIONES ADECUADAS POR PROTECCION A LA SALUD DE LA MADRE. NO TIENE CASO TRAER AL MUNDO A UN SER HUMANO PARA QUE SUFRA DE SU FAMILIA DISFUNCIONAL, DE HAMBRE, DE ABUSO O CUALQUIER OTRA AGRESION O INFORMACION MENTAL.

LA LIBERTAD DE DECIDIR CUAL SI SE VA A TENER O NO LLEVA UNA RESPONSABILIDAD ENORME.

Claudia Brisa Reza Pérez Vega, Mendoza Tania Raquel  
Centeno Rubio Cristian Alan Albarran Roque Jose

### Etica

1. ¿Que es un dilema moral?
  2. Describe una situacion donde consideres legitimo matar a una persona
  3. Da por lo menos, un argumento en favor por uno en contra sobre el aborto.
  4. Construye un dilema moral.
1. Una situacion en donde aparentemente todas las soluciones rompen tu moral
2. Defensa propia

Abril 16, 2013

## Cuestionario (2)

- Da por lo menos un argumento en favor y uno en contra sobre el aborto

A favor - es libre decisión de una mujer sobre su cuerpo, no se le puede criminalizar a una mujer por sus elecciones.  
Además ~~para~~ un feto no es un ser humano hasta después de la <sup>semana</sup> 12 (por el desarrollo del sistema nervioso), por lo que no es homicidio.

En contra - La vida de la madre puede correr peligro.

- Construye un ~~simple~~ dilema moral!  
Tu hijo es un psicópata, ~~es~~ y tienes que decidir si lo matas o no.

## ¿Qué es un dilema Moral?

Es cuando tienen un conflicto los principios y lo que para una persona podría ser correcto para la sociedad ~~no tiene que ser~~. O en general no lo es.

Describe una situación donde consideres legítimo matar a una persona.

Es cuando es por defensa propia

Eres un pasajero de un avión, descubren el avión y lo piensan estrellar contra el Empire State y tu por salvar tu vida y la de los demás pasajeros, te acoronas y cuando el secuestrador este distraído lo golpeas y empiezas a pelear con él y todos los pasajeros empiezan a ayudar y al detener a esa persona la terminal es matándolo porque te das cuenta que si no mueres tu vas a morir.

# ANEXO 3

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González

Tema: \_\_\_\_\_

Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes

23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema

24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?

25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?



Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González

Tema: \_\_\_\_\_

Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes

23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema

24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?

25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González

Tema: \_\_\_\_\_

Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes

23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema

24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?

25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González

Tema: \_\_\_\_\_

Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes

23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema

24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?

25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?



Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

20. Una clase diferente, algo que aprendas, porque memorizando lo aprendo pero lo dejas de hacer y se te olvida

21. Claras sí, la idea la capté

22. 1.- Pensar si las cosas que se y aprendo día a día realmente son lo que pienso y seguir trabajando

2.- Razonar, es muy importante crear las ideas todo lo que pensamos

23. ¿Porqué la silenciosas entre Sabías y los otros Sabías? ¿Si realmente pudieran haber llegado a un acuerdo de cómo enseñar?

24. Fácil porque me insiste a pensar a usar la cabeza para crear mis propios conceptos

25. Natural

Fecha: 11/09/14 Número de la sesión 4

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces. Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
 Tema: \_\_\_\_\_  
 Grupo: 502

El inicio	Sí	±	No	¿por qué?
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿Cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?				
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?			✓	
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>	✓			
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

En una clase nos pregunta el profesor que era enseñar?  
 enseñar es una manera de compartir nuestros conocimientos con alguien más, tratando de que las personas vayan comprendiendo algún tema y lo haríamos mediante varios recursos, por ejemplo dar las clases gratis a cosas así ya que varias personas no tienen recursos para mandar a sus hijos a clases o ellas mismas no asisten por la misma.

Sofistas y Socrates:  
 En estos temas, al principio no me quedaba nada claro porque nunca había escuchado nada sobre esto. Después de escuchar todo, ya tengo más conocimientos de como es que pensaban los sofistas y socrates, ahora me doy cuenta que debemos comprender y analizar nuestros propios conocimientos u opiniones y no dejar que nadie más me diga como pensar o que hacer.

23.- No tuve ninguna duda, al contrario todo lo que mencionó el profesor me quedo muy clara.

24.- Me ayudo o más bien nos ayudo por que queria que nos pusieramos a pensar lo que hacemos o bien tener más conocimientos sobre lo nuevo que vamos viendo.

25.- Que todo sea mas práctico y que todo el grupo participe

22. Algunas de las cosas que aprendí más durante estas clases es que la comunicación es algo muy fundamental y que, tiene muchas cualidades, que no solamente es hablar sino que se debe de aprender a escuchar, a tener un respeto y poner atención.

Aprendí que el crecer va más allá de lo que pensamos y que muchas veces no entendemos el verdadero significado que tiene, y muchas personas ocupan el crecer solo por ganar dinero sin importarles a la otra persona algunos conocimientos o no tal como lo hacen los golfistas, que solo "enseñaban" para tener un buen nivel económico.

23. La única duda que tuve fueron los conceptos o ideas que tenía Sócrates, no los entendí muy bien.

24. Yo considero que el profesor o me ayudo mucho, logró llamar mucha mi atención en la clase porque fue de mucha participación y eso hizo que prestara más atención y me interesara más por el tema.

Estas clases me gustan mucho porque se nota la facilidad que tiene con los temas, me gusta que con todo fuera hablado en lugar de detalles.

25. Que me dio un poco más de ejemplos que se ven en la vida cotidiana para que quede un poco más clara toda.

Profesor practicante: Roberto González  
 Tema: \_\_\_\_\_  
 Grupo: 502

	SI	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	X			Fue dinámico y pudo suscitar las opiniones
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	X			Apartado a rezar
3.- ¿Cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?				*
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	X			Diálogos
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	X			Hizo preguntas y sus opiniones
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	X			Hablamos mucho sobre la enseñanza.
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	X			Habló a lo suyo y volumen
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	X			Se dirigió a todos
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?	X			Si había dudas se aclaraban
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	X			Preguntó a todos y si había dudas o comentarios los escuchaba
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	X			Sobre la enseñanza.
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	X			Fueron ejemplos de la vida cotidiana.
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	X			Al inicio de la clase y durante
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	X			Además las aclaró los mismos
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>	X			Hizo que reflexionara sobre eso y llegar a conclusiones.
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	X			Se prepara.
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	X			Fue respetuoso en todo momento
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	X			Todos hicieron aportaciones.
19.- ¿La clase te resultó interesante?	X			Fue muy dinámica e interesante.
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	X			Fomentó eso.
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	X			Quedó clara el tema
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	X			Dialogó con todos



Fecha: 11-Sep-14 Número de la sesión 4

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo Gonzalez  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 302

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			porque se iba bien a explicar
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			bueno a la organización
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			bueno
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			siempre me da temas
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			siempre participamos porque fue buena clase
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	✓			
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			Explicó bien
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			siempre se dio a entender
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?	✓			no fue difícil
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			siempre resuelve dudas
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			siempre da ejemplos
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			Explicó muy bien
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			considero que fueron buenas
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			siempre para asegurarnos cualquier cosa
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta	✓			siempre aclaro todo
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			muy bien
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			porque tiene buena organización
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			todos participamos
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			muchísimo
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			siempre
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			siempre cumplió bien
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			siempre me da temas

22- El que la filosofía no radica es el entrar a conceptos y desarrollar algo, sino el llegar a buscar el principio de las cosas con razón

- También el pensar de los sofistas que eran como un régimen que trabajaban las palabras todo cerrado

23- Como llegar al fondo de algo sin tener que desesperarse o enojarse

24- Porque tiene buen uso de palabras y es interesante los temas de los cuales se hablan

25- A mi me gustó igual como fue con enseñanza buena y fue buena porque nos nos abrimos

Profesor practicante: Rodrigo González  
 Tema: Historia Filosófica, positivista y socialista  
 Grupo: 202

	Sí	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			me muy interesante y me gusto
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			explica muy bien
3.- ¿Cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			bueno
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			dio temas y ejemplos
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			organizó la clase de forma que todos tuvieran recursos y conocimientos
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?		✓		
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			hablaba con palabras sencillas y fáciles de entender.
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			no, porque
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?	✓			todo fue con calma.
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			si cada uno la necesita.
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			Ejemplos y los resolvimos
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			si por que los realizó
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			se usó preguntas simples y claras.
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?				
15.- Si tuviste dudas, ¿te preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta			✓	
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			está muy bien
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			si porque dio a cada uno
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			Entendimos todo.
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

- El positivismo y la educación con la filosofía fueron temas interesantes ya que los dos ayudan a reflexionar.

- No tuve ninguna duda ya que en todas las sesiones fueron muy explícitas con cada tema desarrollado.

- Por que resolvimos las dudas en grupo y realizamos actividades con las cuales se entendía más la clase y el tema.

- Que sean más dinámicas las clases ya que así no son aburridas y son muy buenas por que se aclaran las dudas grupalmente e individualmente.

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	X			Vi que hizo la clase interesante
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	X			Si, me explicó los objetivos
3.- ¿Cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?				
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	X			Mencionó que iba a desarrollar la clase con preguntas y actividades
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	X			Hizo preguntas y nos permitió participar
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	X			Con ejemplos que ya habíamos visto
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	X			Se expresó con claridad
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	X			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?	X			Me gustó el ritmo de la clase
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	X			Me atendió en cuanto a mis dudas
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	X			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	X			De los ejemplos que me dio me quedaron claros
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	X			Hizo preguntas que me invitaron a reflexionar
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	X			Me permitió hacer preguntas
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>				
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	X			Supone que el profesor domina los contenidos
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	X			Favoreció el respeto y la tolerancia
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	X			Hizo conclusiones en colaboración con el grupo
19.- ¿La clase te resultó interesante?	X			Me resultó interesante
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	X			Mantuvo la disciplina del grupo
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	X			Cumplió con lo que dijo que iba a enseñar
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	X			Mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

3: Aprende más acerca de la filosofía y cómo  
que era esto

22: Enseñanza: Ya que tenemos un tipo de definición  
pero nos hizo darnos cuenta que  
nos habían enseñado de una manera  
correcta

Su fuente: Nos enseñó que esto es el  
modelo que utilizan los del  
gobierno por controlar

23: ¿Existen realmente la verdad?

Esta pregunta es por que ya entendí  
si en algún momento de llegar a  
la verdad

24 = Ya que nos hace pensar más, ya que  
preguntaba el por que de las respuestas

25: Continuar su forma de enseñanza

Opiniones de los Alumnos de Bachillerato (CCH ó ENP)

Fecha: 11-SEP-2014 Número de la sesión 4

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: \_\_\_\_\_  
Grupo: 501

	Sí	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?	✓			entendido y didáctica
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	✓			
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			si a quien no entendía
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?	✓			
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			explicó dudas internas como en grupo
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?	✓			porque los relaciona con algo actual
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			en dudas y cuestiones
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>	✓			
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			porque el tema es nuevo
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?	✓			Respeto para todos
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			Resolvimos las dudas
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓	✓		algunos lo tomaron en juego

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

- 22.- Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes
- 23.- menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
- 24.- ¿Por qué consideras que el profesor te ayudó a que aprendieras?
- 25.- ¿qué sugieres para que el profesor te ayude para que aprendas lo que él te enseña?

*Si los temas significan aunar al saber el alumno es que lo tiene claro porque se como saberlo lo así? por su claridad y forma de explicar*  
*Así como las clases dinámicas y con participaciones*

Fecha: 11-20-11 Número de la sesión 7

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta **Si**, "más o menos" o **No**, poniendo una **X** en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo González  
Tema: Actitudes filosóficas y científicas  
Grupo: 502

	Si	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?		✓		
3.- ¿Cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?				de mucho pensar el poder
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	✓			
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?		✓		
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?				La mayoría de estos sí
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>	✓			
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?		✓		
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

22.- Concepto 1: Los sofistas se enfocaban en la manipulación para su beneficio propio no importantes lo correcto ni la verdad por lo tanto para ellos todo era relativo.

Concepto 2: La filosofía no busca una definición concreta sino una reflexión de el porque de las cosas.

23.- ¿Puede llegar a haber una definición concreta para algo?

24.- Porque nos hacía preguntas, nos invitaba a la reflexión, siempre nos hacía pensar más que de lo que pensábamos en ese momento

25.- Que se quede en la escuela solamente porque me parecía muy buena la clase

Opiniones de los Alumnos de Bachillerato (CCH o ENP)

Fecha: 11 Sep Número de la sesión 4

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta SI, "más o menos" o NO, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rubén González  
Tema: Act. Juan de los Ríos  
Grupo: 501

Et inicio	SI	s	No	¿por qué?
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	X			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?		X		
3.- ¿Cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?				DE MICHEL LEROY
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?				
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	X			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	X			
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	X			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	X			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?		X		
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	X			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	X			
12.- Si tu respuesta anterior fue "SI", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?				Los ejemplos fueron
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	X			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	X			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>	X			
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	X			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	X			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	X			
19.- ¿La clase te resulta interesante?	X			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?		X		
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	X			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	X			



1. De que ahora todo a cambiado con el fin de un beneficio para muchos y antes solo era por si mismo

(22)

2. Que a todo siempre va a ver un «Parque» «Como» apesar de que es un tema sencillo

Ninguna duda

(23)

Porque era muy concreto y desarrollaba el tema de una manera que no es aburrido y era interesante conversar con ella.

(24)

~~Algo~~ A si estabien

(25)

Fecha: 11/Sep/2019 Número de la sesión 4

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.  
Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o, No, poniendo una X en cada pregunta.

Profesor practicante: Rodrigo Gonzales  
Tema: Actividades filosóficas y sofistas  
Grupo: 502

	Sí	±	No	¿por qué?
<b>El inicio</b>				
1.- ¿El profesor abordó el tema de manera interesante al inicio de la clase?	✓			
2.- ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de la clase?	✓			
3.- ¿Cuáles fueron tus expectativas al inicio de la clase?		mucho levanta		
4.- ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?	✓			
5.- ¿El profesor propició la participación en la clase?	✓			
6.- ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?	✓			
<b>Durante el desarrollo de la clase</b>				
7.- ¿El profesor se expresó con claridad?	✓			
8.- ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?	✓			
9.- ¿Te fue fácil seguir el ritmo de la clase?	✓			
10.- ¿El profesor te atendió las necesidades del grupo? ¿Fue a tu lugar?	✓			
11.- ¿El profesor dio ejemplos?	✓			
12.- Si tu respuesta anterior fue "Sí", contesta ¿Te quedaron claros los ejemplos?				si los ejemplos me parecieron un tema muy interesante
13.- ¿El profesor hizo preguntas que te invitaran a la reflexión?	✓			
14.- ¿El profesor propició que el grupo hiciera preguntas?	✓			
15.- Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? <i>Si no le preguntaste, no contestes esta pregunta</i>	✓			
16.- ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?	✓			
17.- ¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?	✓			
<b>Al final</b>				
18.- ¿El profesor hizo conclusiones en colaboración con el grupo?	✓			
19.- ¿La clase te resultó interesante?	✓			
20.- ¿El profesor mantuvo la disciplina del grupo?			✓	
21.- ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?	✓			
22.- ¿El profesor mantuvo el interés del grupo a lo largo de la clase?	✓			

22 - Me pareció muy interesante la manera en que la filosofía te hace reflexionar las cosas y acerca del tema de los sofistas es un tema muy padre, no lo conocía pero me gusta abordar el tema

23: no

24 - Por que hizo que nosotros mismos analicáramos el tema creamos panoramas distintos y tuvimos oportunidad de aclarar las dudas.

25 - Que se quede en la escuela



22. Algunas de las cosas que aprendí más durante estas clases es que la comunicación es algo muy fundamental y que tiene muchas cualidades, que no solamente es hablar sino que se debe de aprender a escuchar, a tener un respeto y poner atención.

Aprendí que el enseñar va más allá de lo que pensamos y que muchas veces no entendemos el verdadero significado que tiene, y muchas personas ocupan el enseñar solo por ganar dinero sin importarles si la otra persona adquirió conocimientos o no tal como lo hacían los sofistas, que solo "enseñaban" para tener un buen nivel económico.

23. La única duda que tuve fueron los conceptos o ideas que tenía Sócrates, no les entendí muy bien.

24. Yo considero que el profesor si me ayudo mucho, logro llamar mucho mi atención en la clase porque fue de mucha participación y eso hizo que pusiera más atención y me interesara más por el tema.

Estas clases me gustaron mucho porque se nota la facilidad que tiene con los temas, me gusto que casi todo fuera hablado en lugar de dictado.

25. Que nos de un poco más de ejemplos que se ven en la vida cotidiana para que quede un poco más claro todo.

La pregunta que se hizo durante este tiempo en equipos fue **¿Cómo y para que se enseña?**  
Al principio cuando se empezó a hablar sobre la pregunta hubo una buena comunicación ya que ambos se estaban prestando la atención adecuada y se contestaba bien la pregunta, el problema fue que después ambos compañeros comenzaron a distraerse por lo que pasaba en el salón, entonces empezaron a comentar cosas que no tenían nada que ver con la pregunta y después volvieron a hablar de la pregunta pero esta vez de una manera diferente, ya no con la misma importancia que en un principio, esta vez comenzaron a despreciarse por las preguntas y respuestas y se reían de las cosas que el otro decía.

A la conclusión que se llegó fue de que se enseña para mantener informados a los demás y para que la gente no sea ignorante y pueda aprender de muchas cosas.

RESPECTO



# MENTE

# ABIERTA



22. ¿Que es la felicidad Para el ser humano... Me ha llamado bastante atención debido a que antes he escuchado las guías de vista de otras personas sobre lo que es felicidad, algunos mencionan que es felicidad el estar con sus seres queridos, o que con el simple hecho de estar bien eso es felicidad, no puedo decir que es exactamente, ya que me parece un concepto infinito, luego alguna idea de que uno como ser humano no puede ser siempre feliz porque que sería la felicidad sin la tristeza, solo sería un estado de quietud, por lo que ya creo que felicidad es aprender, aprender a ver de las cosas malas el lado bueno y de el lado bueno las cosas malas.

23. ¿El segundo concepto sería el control que se maneja sobre nosotros, como podríamos decir que quien esto más arriba en poder no es controlado por otro ser?

24. Por que tiene una forma peculiar de hacernos reflexionar, cosas que en mi caso me parecía muy importante, puede darme cuenta que he perdido una parte importante de mi, eso de hacerm preguntas y pensar en aquellas posibilidades si tan solo algo pequeño cambiara o pudiera pasar.

25. Cada persona tiene una forma propia de aprender, puedo decir que la forma en que nos ha enseñado para mi esta bien, ya que no solo he aprendido de filosofía (claramente notado porque vamos de aprendizaje sino que tambien me he dado cuenta de la forma de ser de algunas cosas que pasan a mi alrededor.

Gracias 😊 Buena Suerte

## ***Bibliografía***

- Aguirre de Cáncer (1996), *Educación y comunicación en Platón: una contribución al debate actual entorno a la Escuela de Tubinga-Milán*, España, PPU Ediciones.
- Agratti, Laura V. (2000), “Del método Socrático al diálogo como contenido procedimental en la enseñanza” en Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi (comps.), *La enseñanza de la filosofía a debate*, Argentina/México, Ediciones Novedades Educativas.
- Araya, Domingo (2004), *Didáctica de la historia de la filosofía*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arpini de Márquez, Adriana y Dufour de Ortega (1987), *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía a nivel medio*, Argentina, El ateneo.
- Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot (1999), *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bedoya, José Iván (2008), *Pedagogía: ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*, Colombia, Ecoe Ediciones.
- Bedoya, José Iván (2005), *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*, Colombia, Ecoe Ediciones.
- Benítez, Laura (2013), “Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos” en Victórico Muñoz Rosales (comp.), *Antología de estudio de la asignatura de Enseñanza de la Filosofía*, México, UNAM/FFyL/Colegio de filosofía.
- Burbules, Nicholas (1999), *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Argentina, Amorrortu editores.
- Castañon, Roberto (2000), *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*, México, Limusa.
- Chehaybar y Kury Edith (2012), *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, México, UNAM.
- Cerletti, Alejandro (2000), “Reflexiones para un diagnóstico de aprendizajes filosóficos en la escuela secundaria”, en Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi (comps.), *La enseñanza de la filosofía a debate*, Argentina/México, Ediciones Novedades Educativas.

- Cerletti, Alejandro (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Argentina, Zorzal.
- Dewey, John (2004), *Educación y Democracia*, Argentina, Editorial Lozada.
- De Zubiria, Samper (2006), *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, Barriga Ángel (2009), *El docente y los programas escolares. Entre lo institucional y lo didáctico*, México, IISUE.
- Díaz, Barriga Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill.
- Coll, Cesar, e, t (2005), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2, España, Alianza editorial.
- ENP (1996), Programa de estudios de la asignatura de ética, México, UNAM.
- Foucault, Michel (1986), *Vigilar y castigar*, España, Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (2004), *La hermenéutica del sujeto*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Freud, Sigmund (2006), *El malestar de la cultura*, España, Alianza editorial.
- Fromm, Erich (1956), *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, México, UNAM.
- Gadamer, H. G. (2004), "Incapacidad para el diálogo", en *Verdad y método II*, España, Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2000), *La educación es educarse*, España, Paidós.
- Gamboa De la Torre, Miguel (2004), *Del humanismo a la competitividad*, México, UNAM/UANL.
- García, Guillermo (2013), "La relación pedagógica como vínculo liberador", en *Porfirio Moran (comp.), Antología. Materia de práctica docente I y II*, México, UNAM/IISUE/MADEMS.
- Gómez, Carlos (ed.) (2012), *Doce textos fundamentales de Ética en el siglo XX*, España, Alianza Editorial.
- Gómez Pardo, Rafael (2007), *La enseñanza de la filosofía*, Colombia, Editorial Bonaventuriana.
- Guariglia, Osvaldo, M. Souto, O. Guariglia, G. Ferry, J.C. Folloux, J. Nathanson, C.A. Cullen, V. Mancobsky y C. Botinnelli (2000), *Reflexión ética en educación y*



*formación*, Argentina, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) / Ediciones Novedades Educativas.

- Guillardí, F. (1993), *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, España, Gedisa.
- Hobbes, Thomas (2003), *Leviatán*, Argentina, Losada.
- Jean-Jacques, Rousseau (2005), *Emilio o la Educación*, España, Alianza Editorial.
- Kant, Immanuel (1991), *Pedagogía*, España, Tecnos.
- Kohan Walter, Omar (2009), *Sócrates: El enigma de enseñar*, Argentina, Biblos.
- Lyotard, Jean-François (1989), *¿Por qué filosofar? cuatro conferencias*, España, Paidós.
- Maldonado, Alma (2000), “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, en *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 87, pp. 51-75.
- März, Fritz (1990), *Introducción a la Pedagogía*, España, Sígueme.
- Marx, Karl (1977), *El capital. Crítica de la economía política*, España, Akal.
- Montes Olivios, Tiburcio (2009), “Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje”, en *Perfiles educativos*, vol. 31, núm. 124.
- Muñoz Rosales, Victórico (comp.) (2013), *Antología de estudio de la asignatura de enseñanza de la filosofía*, México, UNAM/FFyL/Colegio de filosofía.
- Moran Oviedo, Porfirio (comp.) (2013), *Antología. Materia de práctica docente I y II*, México, UNAM/IISUE/MADEMS.
- Not, Louis (1992), *La enseñanza dialogante: Hacia una educación de segunda persona*, España, Herder.
- Obiols, Guillermo y Eduardo Rabossi (comps.) (2000), *La enseñanza de la filosofía a debate*, Argentina/México, Ediciones Novedades Educativas.
- Olive, León (comp.) (1994), *La explicación social del conocimiento*, México, UNAM.
- Ortega y Gasset (1966), “Sobre el estudiar y el estudiante”, en *Obras completas*, volumen IV, (1939-1933), España, Ediciones Castilla, S. A, pp. 545-553.
- Padilla Longoria, María Teresa (2012), *La filosofía como dialéctica. El modelo dialógico del filosofar socrático-platónico*, México, Editorial Académica Española.
- Pasut, Marta (2013), “Acerca del taller. El aula un taller”, en *Porfirio Moran (comp.)*, *Antología. Materia de práctica docente I y II*, México, UNAM/IISUE/MADEMS.

- Platón (2003), “Teeteto” en *Diálogos, Obras completas*, volumen V, España, Gredos.
- Platón (2003), “Fedón” en *Diálogos, Obras completas*, volumen III, España, Gredos.
- Platón (2003), “República” en *Diálogos, Obras completas*, volumen IX, España, Gredos.
- Puig, Josep M. (1995), *Aprender a dialogar. Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, España, Colección Educación y Cultura
- Rivero Weber, Paulina, (2010), *Implicaciones de la crisis de la razón en la enseñanza de la ética*, México, UNAM.
- Rojas Fernández, Gerardo (1998), *Paradigmas de la psicología de la educación*, México, Paidós.
- Salmerón, Fernando (2013), “Enseñanza y filosofía”, en Victórico Muñoz Rosales (comp.), *Antología de estudio de la asignatura de Enseñanza de la Filosofía*, México, UNAM/FFyL/Colegio de filosofía.
- Sánchez Vazquez, Adolfo (2013), “¿Qué significa filosofar?” en Victórico Muñoz Rosales (comp.), *Antología de estudio de la asignatura de Enseñanza de la Filosofía*, México, UNAM/FFyL/Colegio de filosofía.
- Santoyo, Rafael (2013), “Apuntes para una didáctica grupal”, en *Porfirio Moran (comp.), Antología. Materia práctica docente I y II*, México, UNAM/IISUE/MADEMS.
- SEP (2007), Programa Nacional de Educación 2007-2012, México, Gobierno de la República.
- Tozzi, Michael (2008), *Pensar por sí mismo. Iniciación pedagógica a la filosofía*, España, Edición Popular.
- UNESCO, (2011), *Filosofía: una escuela para la libertad*, México, UAM-I.
- Vargas, Lozano Gabriel (2012), *Filosofía, ¿Para qué?*, México, UAM-I/ITACA.
- Villegas, M. (1986), *Psicología humanista: historia, concepto, método*, Anuario de psicología, nro. 34, 1, pp. 7-45.
- Vygotsky, Lev S. (2009), *Pensamiento y lenguaje*, Quinto Sol, México.
- Weber, Max (2004), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, España, Alianza editorial.