



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(FILOSOFÍA)

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

El apoyo de las TIC dentro de la estrategia de enseñanza la Filosofía en la Educación Media Superior.

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN:

DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, (FILOSOFÍA)

P R E S E N T A

Víctor Manuel Jiménez Volbré

Tutor: Dr. Guillermo Castillo Ramírez.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Santa Cruz Acatlán, Edo. de México,
abril de 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	i
CAPÍTULO I. LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A ESCALAS INTERNACIONAL, NACIONAL Y LOCAL.....	1
I.I La filosofía en la edad del cuestionamiento.....	4
I.I.I. La presencia de la filosofía en la escuela: algunas controversias.....	6
I.I.II. La formación del profesor de filosofía a nivel secundario.....	10
I.I.III. La situación actual: instituciones y prácticas.....	11
I.II. El papel actual de la enseñanza de la filosofía en México.....	12
I.III. El Colegio de Bachilleres, la reforma de sus programas y su adhesión a la RIIEMS.....	18
Conclusión.....	34
CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL. EL CONCEPTO DE FILOSOFÍA, EL FILÓSOFO Y EL FILOSOFAR Y LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO COMO PARTE DE ÉSTE ÚLTIMO.....	37
II.I Definición de filosofía, el filósofo y su conexión con la educación.....	37
II.II. La filosofía es un saber-qué.....	45
II.III. El filosofar es un saber-cómo.....	48
II.IV. El pensamiento Reflexivo en Dewey.....	56
II.V. Análisis del pensamiento reflexivo de Dewey.....	60
Conclusión.....	66

**CAPÍTULO III. FUNDAMENTO TEÓRICO PEDAGÓGICO DE LA INTERVENCIÓN
DOCENTE.66**

III.I. Hilda Taba, teoría y práctica de la elaboración del
currículo.....66

III.I.I. Hilda Taba breve biografía.....66

III.I.II. Los problemas educacionales que motivaron la propuesta teórica de Hilda
Taba.....67

III.I.III. La teoría curricular propuesta por Taba.....70

III.I.IV. El aprendizaje como experimentación en Hilda Taba.....73

III.II. la experiencia como base de la pedagogía de Dewey.....77

III.III. Experiencia y pensamiento reflexivo.....82

**CAPITULO IV. EXPOSICIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA, LA
PLANEACIÓN, LA APLICACIÓN Y SU EVALUACIÓN.....84**

IV.I. La planeación didáctica.....84

IV.I.I. Diagnóstico de las necesidades.....85

IV.I.II. Formulación de objetivos específicos.....91

IV.I.III. Selección y organización del contenido.....94

IV.I.IV. Selección y organización de las experiencias de aprendizaje.....97

IV.I.IV.I. Encuentro primero.....98

IV.I.IV.II. Encuentro segundo105

IV.I.IV.III. Encuentro tercero.....112

IV.I.IV.IV. Encuentro cuarto.....115

IV.I.IV.V. Encuentro quinto.....121

IV.I.IV.VI. Encuentro sexto.....124

IV.I.V. Evaluación.....125

CONCLUSIONES.....132

BIBLIOGRAFÍA.....137

ANEXOS.....140

INTRODUCCIÓN.

Es innegable que hoy en día las tecnologías de información y comunicación (TIC), juegan y forman un papel muy importante en la vida social del ser humano, y más específicamente en la vida de los adolescentes, pues desde su inicio el internet ha ido adecuando e implementando la evolución de las herramientas tecnológicas, además de mejorar las que ya existían; esta plataforma ha fomentado una revolución en la manera en la que nos comunicamos los individuos, las redes sociales, las plataformas de hospedajes de videos en internet y los celulares; han sido la punta de lanza de estas nuevas actitudes sociales en todo el mundo.

No podemos negar que es el adolescente el actor principal, es el usuario constante de estas plataformas, ya sean juegos en línea, celulares, redes sociales, etc. Es también el creador de nuevas formas de ver el mundo, es creador de nuevos lenguajes o “sublenguajes”, deshacen un idioma y lo someten a duras transformaciones, mutándolo haciéndole cortes, atajos, baches y modismos, todos unidos y relacionados directamente con las Tics.

Y es en el colegio, donde los adolescentes pasan más del 50% de su existencia en vigilia, es ahí donde viven, aprenden, son, se expresan, sufren, ríen, lloran, se enamoran, descubren al mundo, este mundo que a primeras tintas para ellos se les voltea agresivo y desafiante, este mundo operado por las reglas de los adultos.

Este panorama a los docentes en filosofía nos abre nuevas preguntas, nuevas interrogantes que atañen a nuestra profesión y a nuestra formación; toda esta revolución nos lleva a la reflexión filosófica de preguntarnos: ¿Dónde estamos parados los docentes en filosofía? ¿Es la enseñanza de la filosofía viable aun en estos tiempos tan técnicos, tecnológicos y pragmáticos? ¿Cómo enseñar la filosofía ahora? ¿Cómo transmitir ese conocimiento que hoy por hoy nos hace llamarnos seres racionales? ese conocimiento que ahora se nos vuelve como antiguo como ajeno.

El problema educativo que se pretende resolver. Tiene que ver con la rápida evolución de las TIC y su menosprecio en la enseñanza de la filosofía, esta escisión hace que el alumno muchas veces se oponga o sea reticente (apático) ante la

enseñanza de textos filosóficos.

“Nos encontramos con que el estudiante es un ser humano masculino o femenino, a quien la vida le impone la necesidad de estudiar las ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad.”¹

Objetivo General:

Generar una estrategia del aprendizaje - enseñanza de la Filosofía apoyado en el uso de los medios electrónicos, para la facilitación del aprendizaje del filosofar, basado éste en el pensamiento reflexivo.

Objetivos específicos que se pretenden por cada capítulo de la tesis:

1.- En este capítulo nos referiremos a la situación de la enseñanza de la filosofía en la Enseñanza Media Superior (EMS), en México. Situando de manera específica, nuestro estudio, en el Distrito Federal y dentro del subsistema conocido como Colegio de Bachilleres.

Sin embargo, antes de cumplir dicho propósito hay que hacer un esbozo muy pequeño de lo que sucede en la enseñanza de la filosofía a nivel mundial y en específico en la EMS.

Para lograr esto, recurrimos a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dicha organización ha tenido a bien cuestionarse por la situación de la Filosofía y su enseñanza sólo dentro de los países miembros de la organización.

2.- En este apartado presentaremos las definiciones de lo que es para nosotros filosofía y filosofar. También expondremos arduamente por qué creemos que la filosofía es una saber-qué y el filosofar un saber-cómo.

Después veremos la relación que existe entre el filosofar y el pensamiento reflexivo en Dewey. Analizaremos éste último a la luz de la visión de Dewey y de cómo es que se puede llevar a cabo el pensamiento reflexivo, qué características tiene y si necesita de alguna característica del alumno para poder llevarlo a cabo.

3.- En este capítulo se pretende exponer la parte pedagógica del trabajo aquí

¹ Ortega y Gasset, José. Obras completas, Vol IV, Madrid, Revista de Occidente, 1947. p.547

presentado. Como ya sabemos, nuestro marco teórico filosófico está abordado desde la perspectiva de John Dewey. Aquí redondearemos, con las ideas pedagógicas que Dewey tenía en mente. Además expondremos el fundamento pedagógico del paradigma Tabeano en el cual nos basamos.

Este capítulo lo dividiremos en cuatro secciones,

1. La biografía de Hilda Taba
- 2.- las cuestiones sociales y culturales que detonaron la investigación de Taba.
- 3.- El paradigma pedagógico Tabeano.
- 4.- La experimentación en Hilda Taba.
- 5.- La experiencia como base de la pedagogía de Dewey y su relación con el pensamiento reflexivo.

4.- En el capítulo cuatro exponemos la intervención didáctica que diseñamos, explicándola paso a paso utilizando el método de Taba. En este apartado exponemos los objetivos particulares que habrán de alcanzarse para llegar al objetivo general ya expuesto.

Se expondrá el concepto de evaluación tomado de la teoría Tabeano, y mismo que ocuparemos nosotros para evaluar nuestra intervención docente.

5.- Las conclusiones son una reflexión en torno a dos diferentes momentos, a saber, la planeación didáctica y la intervención de la misma.

Evaluaremos los resultados de la aplicación de la estrategia, así como valorar su aplicación a otras temáticas de la filosofía en la EMS.

CAPÍTULO I. LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A ESCALAS INTERNACIONAL, NACIONAL Y LOCAL

En este capítulo nos referiremos a la situación de la enseñanza de la filosofía en la Enseñanza Media Superior (EMS), en México. Situando de manera específica, nuestro estudio, en el Distrito Federal y dentro del subsistema conocido como Colegio de Bachilleres.

Sin embargo, antes de cumplir dicho propósito hay que hacer un esbozo muy pequeño de lo que sucede en la enseñanza de la filosofía a nivel mundial y en específico en la EMS.

Para lograr esto, recurrimos a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dicha organización ha tenido a bien cuestionarse por la situación de la Filosofía y su enseñanza sólo dentro de los países miembros de la organización.

En su informe publicado en francés en 2007 y en español en 2011, con título en español, *“La Filosofía una Escuela de la Libertad, Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro”*, encontramos basta, amplia información acerca de la situación de la Filosofía y su enseñanza en el marco de un mundo cambiante y lleno de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Dentro de este informe encontramos que la Filosofía se ve como un sinónimo de libertad y reflexión crítica. “La filosofía como método, actitud y pedagogía permite así desarrollar competencias¹ en cada individuo que le permiten cuestionar, comparar y conceptualizar.”² Incluso en el año 1953, fecha del primer estudio de la UNESCO, ya se hacía hincapié en que la filosofía era un instrumento de toma de conciencia de los problemas en ese momento actuales y la naciente reflexión sobre la condición humana.

¹ Nota: Hay que apercibir aquí al lector, esto que el informe de la UNESCO llama, desarrollo de competencias, será un término que por ahora sólo enunciaremos, pero que más adelante será fundamental en nuestro estudio.

² UNESCO. *La Filosofía una escuela de la libertad, , Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* México. 2011, p. IX.

Este informe vuelve “a poner la cuestión de las políticas de enseñanza y educación en el centro de la agenda internacional”,³ ya que es desde la enseñanza de la Filosofía donde se encuentra el nicho de donde ha de emerger la crítica argumentada y la toma de conciencia de ser humano en el mundo. “...se trata de un «saber ser»”.⁴

Para la UNESCO, hay un motivo que sirve de guía durante todo este estudio y es el de: “la promoción de la filosofía y el fomento de su enseñanza”,⁵ éste se encuentra dividido a su vez en tres ejes principales, a saber:

*i) La filosofía frente a los problemas del mundo: diálogo, análisis e interrogantes sobre la sociedad contemporánea; ii) La enseñanza de la filosofía en el mundo: fomentar la reflexión crítica y el pensamiento independiente; iii) La promoción de la investigación y del pensamiento filosóficos.*⁶

En nuestra investigación, la enseñanza de la filosofía ocupará el lugar principal, para lo cual es necesario hacer un esbozo de la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo, lo que nos sirve de indicador para saber qué medidas tomar o hacia que derrotero habrá que ir.

En el informe de la UNESCO se refleja la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo –sólo en los países pertenecientes a este organismo-- así como las perspectivas de reorganización de planes de estudio, carencias en la materia y/o ausencia de la enseñanza misma. Cabe destacar que, aunque en su anterior informe la UNESCO arroja datos muy sensibles e interesantes para nuestro estudio, hemos de destacar que solamente nos interesa el informe actual, ya que como la UNESCO misma dice, el mundo cambia radicalmente y con él todos sus contenidos, tanto científicos, tecnológicos, políticos, sociales y económicos; por ende, la misma filosofía y su enseñanza habría sufrido dichos cambios.

El estudio de la UNESCO es interdisciplinario, une la pedagogía, las ciencias sociales y la filosofía, cuestiones que también se abordan en nuestro proyecto. Lo cual vuelve a justificar el uso de esta herramienta descriptiva y planetaria. Abre

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibid.* P.XI.

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Idem*

“perspectivas para la reformulación o mejoramiento de los programas ya existentes, identificando al mismo tiempo las carencias en la materia, como la ausencia de la enseñanza de la filosofía o su eventual deformación.”⁷ Haciéndonos reflexionar en los problemas que se vislumbran en el mundo en la enseñanza de la filosofía y que son expuestos en este estudio.

La enseñanza de la filosofía es y debe ser necesaria e indispensable, según este estudio de la UNESCO, además que propone como lugar la escuela y como medio al profesor para que se enseñe la reflexión en contra del dogmatismo, el extremismo y el oscurantismo.

Este informe está estructurado en los tres tiempos básicos, a saber, pasado, presente y futuro de la enseñanza de la filosofía en el mundo.

En el pasado y a partir de 1954 hasta 1995, a lo largo de varias latitudes del mundo incluyendo Asia, América Latina, África, Europa entre otras, se observa la inquietud de algunos países pertenecientes a estos continentes de incluir la enseñanza de la filosofía en su marco educativo institucional. Otros como es el caso de América Latina por ejemplo, piden a la UNESCO una conformación de textos traducidos al español, quizá para poder así acceder a los clásicos. En Europa lo más sobresaliente fue la jornada que se llevó a cabo en París, de la cual resultó un documento titulado *Declaración de París a favor de la Filosofía*, que expresa el espíritu de la enseñanza de la filosofía su importancia y la necesidad de la misma a nivel mundial, en esta jornada se dijo:

se reafirma que la educación filosófica, al formar espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusión e intolerancia, contribuye a la paz y prepara a los individuos para asumir sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, en particular en el campo de la ética... la enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no existe y ser nombrada explícitamente con la palabra «filosofía», recordando también que debe ser impartida por profesores cualificados e instruidos específicamente a tal efecto y no estar supeditada a ninguna consideración económica, técnica, religiosa, política o ideológica... la enseñanza de la filosofía, al tiempo que mantiene su autonomía, debe vincularse, en la medida de lo posible, a

⁷ *Idem*

la formación académica o profesional en todos los campos y no ser solo yuxtapuesta a la misma.⁸

Este es el mismo texto con el cual se enarbola la lucha que emprendió el Observatorio Filosófico Mexicano, al criticar filosóficamente la supresión de la enseñanza de la filosofía llevada a cabo por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), cosa que en el siguiente apartado abundaremos más al respecto.

Ahora bien, el informe de “*La filosofía una escuela de la libertad*”, está dividido en los siguientes capítulos:

*i) La filosofía y los jóvenes espíritus: la edad del asombro –su enseñanza a nivel preescolar y primario–; ii) La filosofía en la edad del cuestionamiento –su enseñanza a nivel secundario–; iii) La filosofía en el campo universitario –su enseñanza a nivel superior–; iv) Otros caminos para descubrir la filosofía –su práctica en la polis–.*⁹

Para nuestro estudio seleccionamos la enseñanza de la filosofía en el marco de la EMS o a nivel secundario como lo maneja el informe.

I.I LA FILOSOFÍA EN LA EDAD DEL CUESTIONAMIENTO.

Ahora empecemos con este apartado que está dedicado a la Educación Media Superior (EMS), y por lo regular los alumnos que cursan la EMS son adolescentes que figuran entre los 15 y 18 años.

Aunque no del todo, la enseñanza de la filosofía en el mundo comienza a ocupar espacios a nivel secundario,¹⁰ sin embargo en muchos lugares se les considera como estudios de índole técnico que se subordina a la enseñanza de otras materias, como la formación cívica o incluso de tipo religioso. En algunas escuelas las materias de orden humanista se ven afectadas o incluso cambiadas por las de orden pragmático. Por ejemplo, en vez de enseñar a tomar conciencia,

⁸ Ibid p. Xii-Xiv

⁹ Ibid. P XIV

¹⁰ Cabe señalar al lector, que el nivel secundario al que se refiere el estudio, incluye lo que en nuestro país se conoce como preparatoria, que por ley es ya considerada como educación básica y obligatoria.

en algunos lugares se enseña a actuar, esto en un marco de tipo político o social; esto se da más a nivel universitario donde se cree que la formación de una conciencia será asegurada a través de la transmisión de conocimientos y no del desarrollo de la crítica.

Hay que apuntar una cuestión importante aquí, que es esta “capacidad de criticar todas las ideas, incluso las que se consideran justas o verdaderas –en otros términos, la capacidad de rebelión– es un elemento esencial en la formación intelectual de los jóvenes.”¹¹ Pero en este sentido hay un riesgo si se permite el término, pues nos dice la UNESCO, que un “...ciudadano obediente, será un buen ciudadano, pero también puede transformarse en un ciudadano manipulable...”.¹²

Tenemos que afrontar la realidad psicológica del adolescente, que por naturaleza es un ser rebelde, el peligro que vemos es que bajo esta opinión también puede ser manipulable ya sea por los medios de comunicación, por células de la delincuencia y hasta por algunos docentes sin escrúpulos; será un buen ciudadano, pero la pregunta que podemos hacer es ¿será crítico?, pues su misma naturaleza lo lleva a la desobediencia y la rebeldía.

En este informe no se trata de saber todas las cuestiones de la enseñanza de la filosofía país por país, sino identificar las principales formas y modalidades de dicha enseñanza a nivel mundial bajo la hipótesis de que “...a nivel secundario, el sentido de la enseñanza de la filosofía radica tanto en los contenidos impartidos como en la articulación entre la filosofía y las otras asignaturas de los planes de estudios escolares.”¹³ Que en otras palabras es poner la atención en el papel que tiene la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Otro problema que el informe nos arroja es la cuestión de la reducción de las horas a nivel bachillerato que también tenemos en México, ya que si nos situamos en la cuestión de la reciente RIEMS, podemos vernos reflejados como un Estado nación que piensa que la filosofía a veces no es la salida a las cuestiones prácticas de la realidad y por ende se reduce su enseñanza en las aulas.

¹¹ Op. Cit. UNESCO p. 48.

¹² Idem

¹³ Ibid. P. 49.

Por otro lado también se cree que la enseñanza de la filosofía y sus contenidos deben estar más ligados a la práctica, aunado a esto la formación de los profesores de filosofía es menor porque no se alienta a la profesionalización de la docencia en este campo, lo que da como resultado que la filosofía vaya desapareciendo bajo el nombre de materias de índole político, cívico, moral, religioso y/o sociológico; en México particularmente (ver apartado referido a el papel de la filosofía en México) tenemos estos problemas a los que hace mención la UNESCO.

Este apartado concerniente a la enseñanza de la filosofía en la EMS a nivel mundial, lo dividiremos a su vez en tres apartados para su mayor entendimiento. El primero es la presencia de la filosofía en la escuela: algunas controversias. El segundo, a la formación del profesor de filosofía a nivel secundario; el tercero, a la situación actual: instituciones y prácticas.

I.I.I La presencia de la filosofía en la escuela: algunas controversias

El panorama a nivel mundial es muy variado, sin embargo, sí es notoria la acción de algunos Estados para que sus programas de estudio vean reducida e incluso mermada la presencia de la enseñanza de la filosofía, como en Reino Unido, América del Norte, Camboya, Moldova, y Rusia.

Por otro lado, hay lugares donde se le da a la Filosofía la importancia para una formación política, cívica, es decir, formación de ciudadanos, de valores o incluso de formación sexual, como es el caso de Chile. Dentro de estas cuestiones negativas se puede ver la emergencia de asociaciones de docentes y de revistas que pugnan y luchan contra la disminución de las horas en la enseñanza de la filosofía, tal es el caso de Canadá y el nuestro aquí en México, con la lucha del Observatorio Filosófico nacional contra la RIEMS que pretendía el estado mexicano.

Lo positivo del informe de la UNESCO es pretender la creación de asociaciones de profesores de filosofía ahí donde aún no existen.

Las razones que se dan para que haya una mayor presencia de la filosofía en la secundaria, son variadas. Una por ejemplo es la que dice que la preparación científica y técnica es acompañada de una desvalorización de asignaturas

humanas; otras veces se considera la filosofía como una asignatura de orden occidental y por tanto extranjera; otra situación que hay que atender es la que sigue: “Se trata de la persistencia de una dialéctica muy viva entre la enseñanza de la filosofía, percibida como sinónimo de libre pensamiento, y las morales confesionales.”¹⁴ Esto significa en pocas palabras, que es la religión en sus distintas modalidades la que se opone a esta característica del libre pensamiento que deja la enseñanza de la filosofía. Otra cuestión que se aborda es la relación de la enseñanza de la filosofía con las tradiciones culturales, en esta cuestión se nos abre un panorama muy amplio de reflexión, ya que de los países encuestados, la mayoría enseña la tradición filosófica griega occidental, y en países de latitudes orientales no hay información, y de lo poco que se exhibe algunas culturas mezclan la filosofía con la tradición religiosa y cultural, o como en el caso de África se olvidan de sus tradiciones culturales en boga de la tradición occidental, a todo esto la UNESCO propone que:

La defensa de un patrimonio cultural debe evitar a toda costa el riesgo de un repliegue identitario. La filosofía no puede convertirse en un vector de formación basada en el aprendizaje de un corpus de valores. Al contrario, debe seguir siendo una enseñanza abierta que apunte a la formación del espíritu crítico: a la crítica de los saberes y no a su asimilación pasiva.¹⁵

Podemos confundirnos en este punto pues no se dice hasta dónde hay que retraerse en pro de las tradiciones culturales de cada lugar sin caer en lo que se denomina “repliegue identitario” y hasta donde hay que enseñar la filosofía occidental como la base para la enseñanza de la Filosofía; y siguiendo la cita pensamos que es correcta la propuesta de que no solo se deben transmitir sólo cuerpos de valores o información, sino formar humanos críticos dentro de los sistemas en donde la misma filosofía se enseñe. Así como hacer hincapié en reforzar la cantidad de material que se debe de poner a disposición de los alumnos, es decir que no haya escasez de libros y de bibliotecas.

¹⁴ Ibid.p.52

¹⁵ Ibid p. 53

La relación de la Filosofía con otras asignaturas en especial con las que tienen en su discurso los comportamientos morales y éticos, es tensa, según testimonio de España y Bélgica, en donde se discute constantemente la laicidad *versus* la enseñanza de alguna religión como la católica, protestante, islámica u ortodoxa. En Europa por lo regular “hay una percepción difusa de los vínculos históricos entre moral y religión.”¹⁶ Pero en México sí se hace hincapié del carácter laico que debe tener la educación en las escuelas e instituciones y por supuesto en la enseñanza de la Filosofía.

Dentro de la institución se da un caso interesante que es el EPS (Espacio para Pensar los Saberes), el cual se discute en Uruguay, en donde se plantea la posibilidad de “«abrir las posibilidades de reflexión filosófica más allá de la asignatura “filosofía”»”¹⁷ lo que nos dice es crear un espacio interdisciplinario en donde el pensar filosófico se confronte con las cuestiones socioculturales como lo hacen otras disciplinas, estos espacios funcionarían como un diálogo entre sustentantes de diferentes disciplinas, los cuales aportarían desde sus asignaturas información que ayude a conformar y actualizar la conformación de todas las asignaturas; pues al ser un encuentro de los distintos saberes donde conjugan las tesis y las metodologías de variadas asignaturas.

Otra controversia que se toca en este apartado del informe son dos reformas bastante sonadas en el mundo la de España y la de Marruecos, nosotros sólo expondremos un abstracto de lo sucedido en España, pues creemos que se refleja el caso mexicano, que se expondrá en el siguiente subcapítulo.

En España se creó la Ley de Orientación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 y con ella se introdujo la Ley de Calidad en la Educación primero en 2002 y luego en 2006; lo que trajo en sus sistemas educativos varias reformas como las siguientes:

las materias asignadas al departamento de filosofía de los centros de nivel secundario sufrieron un atraso significativo, tanto en cuanto al número de asignaturas obligatorias como al número de horas por distribuir.¹⁸

¹⁶ Ibid. P. 55.

¹⁷ Idem

¹⁸ Ibid. p. 61

Esto quiere decir que el tiempo de horas clase de las materias de filosofía se redujo un tercio según el informe, y dejó de ser obligatoria en el primer semestre del bachillerato, esto implicó el movimiento del profesorado hacia otras disciplinas ajenas a la suya, como la historia, la geografía y la religión.

En la primera versión de la LOE se preveía la desaparición de la Filosofía 1, lo que provocó la movilización del profesorado, abriendo foros en internet los cuales llegaron a ser virales en las redes; estas movilizaciones ayudaron a mantener a la filosofía como obligatoria en el primer año de todos los bachilleratos, sin embargo cambiaría de nombre y de sus contenidos que se vuelven inciertos, así como la vaguedad de las horas clase designadas a este hecho se reduce de 3 a 2 horas clase para su enseñanza, con esto los profesores de filosofía concuerdan que es imposible dar todos los contenidos previstos para los dos primeros años.

Ahora bien, a nosotros nos interesan los argumentos que parecieron causar eco en las legislaciones españolas y por los cuales la filosofía volvió a tener el carácter de obligatoria en el primer año de bachillerato.

Sin duda, hay buenas razones para defender la importancia indiscutible que tiene la enseñanza de la filosofía para la formación de una ciudadanía autónoma y crítica. Y esto, al margen de las posiciones maximalistas difícilmente defendibles: «Sin filosofía, no hay pensamiento crítico», como si la dimensión crítica no pudiese existir en el seno de otras asignaturas, como si no pudiese existir una filosofía académica dogmática (como ocurrió en el pasado), como si una de las finalidades irrevocables del sistema educativo fuera el de dar trabajo a los licenciados en filosofía.

Estos argumentos pueden tener cierto fundamento y es por este tipo de visión que en el sistema mexicano se pretendía que la filosofía tomara el papel de transversal, pues su actividad pareciera poder ser realizada por cualquier disciplina al margen de los contenidos de la filosofía; sin embargo es necesario que nosotros debamos de dedicar un capítulo entero a la reflexión de este tipo de pensamiento crítico reflexivo, y porqué la filosofía y el filosofar tienen en su seno actitudes que ninguna otra disciplina podría despertar en un estudiante, baste hasta aquí anunciar nuestro propósito que llevaremos a cabo en el segundo capítulo.

I.I.II. La formación del profesor de filosofía a nivel secundario

Otra temática de la UNESCO gira alrededor de dos preguntas, que son: “¿Se otorga a los profesores de filosofía en las escuelas secundarias un diploma superior en filosofía? ¿Se les imparte una formación pedagógica específica?”¹⁹

Hay tres casos de donde surgen situaciones extraordinarias alrededor de todo el mundo. El primer escenario es que al profesor de secundaria se le exige un título universitario; el segundo, es aquel que tiene un diploma de docente de formación pedagógica y el tercer escenario es en donde con títulos diferentes es suficiente dar clase de filosofía. En el primer caso, se encuentran aproximadamente 27 países en ellos incluido el nuestro, en el segundo caso, es más complejo pues cada país tiene sus matices y sus vicisitudes, pero se puede caracterizar de algún modo este segundo escenario, ya que para dar clases a nivel secundario no es necesario tener un diploma universitario, sino cursos de materias de filosofía, aunque no es una profesionalización filosófica ni docente, les permite a quienes toman estos cursos enseñar lo que está plasmado en los planes de estudio. Sin embargo, el requisito por países discrepa en el contenido del título que presenta quien va a enseñar la filosofía. En el tercer escenario, es aún más difuso o confuso, pero la mayoría “de los casos, se estima que la enseñanza de la filosofía no requiere una formación en la disciplina”²⁰. Diplomados que puedan dar filosofía son, por ejemplo, educación religiosa y literatura, historia, matemáticas, humanidades, sociología, teología, psicología, por decir de algunos.

En conclusión, la UNESCO informa que los docentes de filosofía a nivel secundaria, no son especialistas en Filosofía, o sólo han tomado algunos cursos de filosofía, estas formaciones incompletas se acompañan con formaciones pedagógicas. Se sabe que la enseñanza secundaria es un modo de vida para el egresado en Filosofía, y que además el nivel secundario permite a los diferentes egresados de diferentes materias trabajar.

¹⁹ Ibidp.57.

²⁰ Ibid p. 60.

I.I.III La situación actual: instituciones y prácticas.

La filosofía se enseña en la EMS en los últimos tres años, en algunos países no solo se vincula con las ramas humanísticas sino también con las materias técnicas y profesional, en esta vinculación se detecta un problema en la enseñanza, por ejemplo: en Camerún al alumno poco le interesa la cuestión tanto de contenidos como pedagógicamente la filosofía, en el marco de la técnica pues nada tiene que ver con la finalidad de sus estudios. En este contexto Simon-Pierre Amougui dice: “«¿de qué otro modo podría ser, puesto que no se plantea ningún problema, no se fomenta ninguna discusión, y no se instauro diálogo alguno entre el alumno y el profesor?»”²¹ Esto nos remite a una cita de José Ortega y Gasset que dice:

... no se obliga al estudiante a estudiar en general, sino que este se encuentra, quiera o no, con el estudio disociado en carreras especiales y la carrera constituida por disciplinas singulares, por la ciencia tal o la ciencia cual. ¿Quién va a pretender que el joven sienta efectiva necesidad, en un cierto año de su vida, por tal ciencia que a los hombres antecesores les vino en gana inventar?²²

Aun se deja abierta la cuestión del método, del cómo hacerlo. La UNESCO se pronuncia a favor de que “Se trata de poner los conceptos y las categorías filosóficas al servicio de una formación de la personalidad de los alumnos, independientemente de la rama escolar que sigan.”²³ Lo cual suena bastante bien, ya que influye de manera directa en la formación del adolescente, lo lleva a tomar decisiones responsables y por otro lado no se simplifica la filosofía al enseñarla con otros nombres u otras materias.

En este apartado la UNESCO describe los casos y las prácticas de los países más connotados de su organización, con respecto a la enseñanza de la filosofía, para nosotros no es relevante por su extensión, pero si queremos traer el comentario bastante corto que se hizo del caso mexicano en este informe.

En el caso de América Latina y el Caribe, están circunscritos países como el de Brasil, Paraguay, Haití, Perú, Uruguay y Venezuela, entre otros, desgraciadamente México no despunta en el informe ya que según la UNESCO:

²¹ Ibid. P. 75.

²² Ortega y Gasset, José. Obras completas, Vol IV, Madrid, Revista de Occidente, 1947. p.551.

²³ op.cit UNESCO, p. 76.

“En México, se da prioridad en la educación científica y se enseña filosofía hasta el instituto en el marco de dos asignaturas, la lógica y la ética.”²⁴ Esta es la imagen que tiene el mundo de la enseñanza de la filosofía en México en este momento, pero ¿es esta visión correcta?, ¿en México la filosofía solo se enseña en los últimos niveles de bachillerato? Averigüémoslo en el siguiente apartado.

I.II. EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN MÉXICO

“El 18 de marzo de 2009 se constituyó el Observatorio Filosófico de México (OFM) gracias a la iniciativa de las más importantes Asociaciones de filosofía del país y de un grupo de colegas pertenecientes a diversas Universidades del país.”²⁵ En dicha asociación se emprendió una lucha porque la Secretaria de Educación Pública(SEP), a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en sus acuerdos 442, 446 y 447 publicados en el diario oficial de la federación, quiso desaparecer las materias de Ética, Lógica, Estética e Introducción a la Filosofía en la EMS.

Desde entonces el observatorio inicio **“una lucha por las humanidades y la filosofía que ha sido respaldada prácticamente por toda la comunidad filosófica y apoyada en su reclamo por la comunidad científica y cultural.”**²⁶

En una de sus actividades hicieron una adecuación del cuestionario que aplicó la UNESCO para rastrear la situación actual de la filosofía en nuestro país, titulado *Diagnostico de la situación de la Filosofía en México* en donde podemos ver la situación real de la filosofía en México, en sus tres expresiones, a saber, la docencia, la investigación y la difusión.

Ahora bien, ¿qué podemos encontrar en este documento? Primeramente enunciar quiénes fueron las personas que contestaron la encuesta en México y de ahí por qué nuestro país aparece tan mal parado en el informe de la UNESCO:

Los representantes del gobierno de México parece que no respondieron dicho cuestionario de manera prolija pues en dicho libro las menciones sobre nuestro país son escuetas y superficiales.²⁸ Los nombres de los

²⁴ Ibid. p.79.

²⁵ http://www.ofmx.com.mx/comunicados/dossier.html#Carta_al_Relator_especial_de_la_UNU revisado el 03 de Junio del 2015.

²⁶ *Idem.*

mexicanos a quienes se agradecen sus informaciones eran burócratas del gobierno del Estado de México, desvinculados de la comunidad y del que hacer filosófico nacional.²⁷

Entonces podemos reflexionar que la situación en México como lo señala la UNESCO es poco fiable, lo que también nos hace pensar cuántos países estarán en la misma situación que el nuestro, y de ahí cuántos de estos datos puedan ser verídicos.

Una vez adecuado el cuestionario a la latitud mexicana, “fue aplicado a académicos, a concedores del quehacer filosófico y a alumnos de licenciatura, con el propósito de allegarse de informaciones relativas no sólo a la enseñanza, sino también acerca de la investigación y de la difusión de la filosofía en el país.”²⁸ Aunque sólo 24 estados de nuestro país contestaron la encuesta.

Ahora bien, la enseñanza de la filosofía en nuestro país, arrojó los siguientes cuatro resultados de manera general:

Primero.- Más de sesenta y siete por ciento de los que contestaron la encuesta refieren que la enseñanza de la filosofía es poco satisfactoria.

Segundo.- Acciones que mejoran la enseñanza de la filosofía son aperturas de licenciatura en al menos dos universidades donde antes no había, creación de organizaciones filosóficas a nivel nacional, organización de eventos académicos; instauración de temas filosóficos a nivel primaria y secundaria.

Tercero.- Méritos de la enseñanza de la filosofía, adquisición de metodología, autonomía en los alumnos, hay un conocimiento propio y educativamente.

Cuarto.- El expandir su enseñanza fortalece al individuo en contra del neoliberalismo y su dominio.

²⁷ <http://www.ofmx.com.mx/2014/08/diagnostico-de-la-situacion-de-la-filosofia-en-mexico-2/#.VW38ss9> Oko revisado por última vez el 03 de Junio del 2015.

²⁸ *Idem*

Ahora bien, vayamos por niveles escolares como los conocemos en México, a saber Primaria, Secundaria, EMS y Superior.

En el nivel primaria, según la encuesta de OFM, se concluyó que no hay un proyecto oficial que introduzca programas de filosofía en este nivel, sin embargo, se rescatan algunas escuelas de corte privado donde se imparte la *Filosofía para Niños* (FpN): “en el Distrito Federal: Colegio Lancaster, Colegio Baden Powell, Colegio Thomas Jefferson, Colegio Copán, entre otros”.²⁹ En algunas escuelas de Querétaro emplean la metodología de Lipman y Brenifier. Se menciona que en Chiapas se trabaja la FpN pero no se especifican las latitudes de esta situación. Eso abre preguntas como: ¿es en todo el estado? ¿Qué tipo de escuelas lo hace? Y sobre todo lo más importante ¿Quiénes imparten esta FpN en Chiapas?

El OFM coincide con los fines y/o objetivos que presenta el informe de la UNESCO: “fortalecer la autonomía del individuo, contribuir a la educación cívica, desarrollar la capacidad de pensar, reforzar el autoconocimiento, promover la curiosidad y el gusto por el conocimiento/descubrimiento del mundo, lo la convierte en una disciplina importante y necesaria.”³⁰

En el nivel de la secundaria, encontramos que al igual que en primaria la filosofía no se enseña como materia especificada y tampoco hay proyecto oficial al respecto.

Lo que hay en secundaria es Formación cívica I en segundo grado y formación cívica II en tercero, de las cuales somos testigos pues durante un año impartimos dichas materias en sistema privado y estamos de acuerdo con el OFM que dichas materias son un buen pretexto para fomentar bases metodológicas, el conocimiento de sí, la educación cívica que nunca está de más, la tolerancia y el respeto por un dialogo argumentado y razonado.

En cuanto al nivel medio superior o bachillerato como lo conocemos en México, la cuestión es un poco más compleja pues es de orden histórico la inclusión

²⁹ *Idem.*

³⁰ *Idem.*

de la filosofía en la EMS en nuestro país, baste mencionar la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

El balance de la situación es que no hay uniformidad en la manera como se llaman a las materias, ésta varía de latitud a latitud y de sistema a sistema; hubo intentos de eliminar la enseñanza de la filosofía partiendo de la RIEMS y a veces utilizando argumentos de que es una materia o disciplina inútil e innecesaria; una de las situaciones que consideramos un problema es que la impartición de la enseñanza de la filosofía en muchos estados de la república es realizada por profesionales que no son licenciados en filosofía o humanidades, lo que simplifica la práctica docente y el filosofar, así como la interpretación de la filosofía a la hora de ser enseñada, en otras palabras, cito:

“... la falta de preparación de los profesores al no dominar los contenidos que deben abordar, pues un amplio porcentaje, se ha dicho, tienen otra profesión; la enseñanza de la filosofía carece de profundidad, sentido y enfoque reflexivo sobre las circunstancias y problemas contemporáneos. La consecuencia de dicha problemática lo constituye la falta de interés de los alumnos del nivel medio superior para desarrollar su vocación filosófica.”³¹

Esta postura es muy interesante, pues lo que se afirma en esta cita, es que la consecuencia de que los profesores que dan las materias de filosofía y que son de otras profesiones diferentes a la de ser filósofos, es que surge la apatía en los alumnos y esto refleja su poco interés y nula vocación de llegar a ser filósofos. Sin embargo, quizá no sea universal este tipo de razonamiento, pues de los CCH y Preparatorias pertenecientes a la UNAM, en donde se da por excelencia la filosofía en los últimos dos años de la EMS, no todos los alumnos se vuelcan al estudio de la filosofía, y eso que en la UNAM, solo imparte asignaturas filosóficas aquel profesionista de la materia.

Ahora bien, en este informe hay un apartado específico para numerar los problemas que trae consigo la enseñanza de la filosofía en la actualidad y por tratarse de las problemáticas actuales me voy a permitir citarlas completamente:

³¹ *Idem.*

1. Inexistencia de programas de licenciatura y posgrado en filosofía en varias entidades del país.
2. El poco interés en su enseñanza como consecuencia de considerarla inútil socialmente, pero también por problemas políticos ya que el gobierno promueve una población ignorante.
3. Escaso interés en la divulgación filosófica como lo testimonian los casi nulos espacios en los medios de comunicación masiva donde se inhiben el debate y la reflexión; la falta de circulación de revistas, y otras publicaciones especializadas.
4. La ignorancia sobre temas de filosofía mexicana y latinoamericana.
5. Además, el gremio no hace de la filosofía una reflexión sobre la experiencia propia vivida en los órdenes político, económico, ético, etc., lo cual denota escaso compromiso con la problemática nacional, pues muchos la consideran mera actividad teórica, olvidando su dimensión y capacidad para influir en la sociedad.
6. El auge del régimen neoliberal que descalifica todo aquello que no sea susceptible mercantilización.
7. Ausencia de una cultura filosófica la cual impide la formación de una conciencia crítica, la persistencia de falta de diálogo entre pares y pocos debates entre los profesionales de la filosofía.
8. Falta de espacios para la práctica de la filosofía fuera de las instituciones académicas.³²

Las problemáticas atrás enunciadas van de mayor a menor relevancia, es decir que de las problemáticas que aquí se vierten, la numero uno que es la de la ausencia de licenciaturas y posgrados en las universidades es la que se considera la más relevante, a diferencia de la falta de espacios fuera de las instituciones académicas donde se pueda practicar la filosofía que queda en el último lugar. Para nosotros en nuestra investigación MADEMS, creemos que todas son problemáticas bien fundamentadas, sin embargo y para los motivos de este estudio, hemos elegido conceptos básicos de cada problemática, por ejemplo en la numero tres, la escasa reflexión y el debate ya sea en espacios mediáticos o en las estrategias que utiliza la docencia para la enseñanza de la filosofía, la ausencia de una conciencia crítica que es consecuencia de la poca cultura filosófica en nuestro entorno y que se da en diversos niveles como el político, el escolar y el social.

En cuanto a la conclusión de este pequeño apartado, Gabriel Vargas Lozano, ex presidente de la Asociación Filosófica de México,

³² *Idem*

es profesor-investigador del Departamento de filosofía de la UAM-I; en su texto *La filosofía en México ¿para qué?*, publicado en la Jornada en el 2008, nos comenta que:

La filosofía en México, desde el pensamiento pre-hispánico hasta nuestros días, ha formado parte del debate por la conformación de la sociedad mexicana. Diría más: no puede comprenderse en forma cabal del desarrollo de nuestra historia sin una reflexión sobre la contribución de la filosofía. En contraste, ésta ha desaparecido de las carreras de historia, y es importante recordar que no pueden entenderse los procesos políticos actuales sin una filosofía moral y política. Tampoco pueden entenderse las consecuencias del desarrollo de las ciencias de la vida sin una reflexión procedente de la bioética. Por todo eso es muy extraño que la filosofía brille por su ausencia en un país que, como el nuestro, se halla hundido en la crisis económica, política, moral e ideológica.³³

Nuestro país vive esta serie de problemáticas ya enunciadas anteriormente y si reflexionamos acerca de ello, podemos concluir incipientemente que la falta de una cultura filosófica en nuestro país ya sea porque no hay difusión en medios masivos de comunicación, o porque la literatura especializada como revistas no es consumida por el mexicano promedio, o porque el gobierno de nuestro país fomente gente conformista a base de reformas educativas que extirpan de las instituciones escolares a la filosofía, si todo eso sucede se concluye que el problema ahí donde aún la filosofía es enseñada, es la falta de docentes que fomenten el pensamiento reflexivo y la formación de una conciencia crítica de un sujeto que se cuestione por su entorno social, político, económico y cultural, todo en aras de llegar a ser consciente de lo que es.

Sin embargo, aún nos falta llegar a un nivel más local para contrastar, a manera de ejemplo si es que estas problemáticas ya anunciadas, primero a nivel internacional y después a nivel nacional, tocan la realidad de un subsistema educativo de EMS, que en nuestro caso es el Colegio de Bachilleres, sus planes de estudio y su postura ante la RIEMS.

³³ <http://www.jornada.unam.mx/2008/11/23/sem-gabriel.html> consultado por última vez el 03 de Junio del 2015.

I.III EL COLEGIO DE BACHILLERES, LA REFORMA DE SUS PROGRAMAS Y SU ADHESIÓN A LA RIEMS

La situación actual de la EMS, proviene de una línea histórica de más de 150 años en nuestro país, sin embargo nosotros solo retomaremos el lapso de historia que nos compete directamente de 1973 en adelante; la única razón es que fue en esa década cuando se creó la institución en la cual enfocamos nuestra investigación, nuestra práctica docente y nuestra intervención pedagógica tanto teórica como práctica, a saber, el Colegio de Bachilleres.

Martha Robles en su libro, *Educación y sociedad en la historia de México*, nos habla de los aspectos más importantes en este periodo histórico.

Con el presidente Luís Echeverría se inició un sexenio que venía lleno de problemas graves en el ámbito educativo, baste mencionar que dos años antes, en 1968, había ocurrido una matanza por parte de los altos mandos políticos hacia un grupo de estudiantes inconformes en busca de mejores condiciones educativas de igualdad y de justicia.

En este marco los centros educativos, según Robles, eran considerados como lugares de movilidad social por parte de los profesionistas de esa época, en el campo se agudizó la poca atención que el gobierno ponía en ello, así que se empezó a dar cada vez más la migración del campo a las ciudades.

A partir de 1970 el gobierno nacional organiza y coordina sistemáticamente, un programa nacional de “reforma educativa” para todos los niveles de enseñanza como respuesta institucional a las demandas sociales, políticas y económicas de la población de los centros urbanos del país.³⁴

Según Robles, Echeverría pensaba que aplicar y desarrollar un tipo de formación tecnológica, para adiestrar a las generaciones venideras era muy viable, pareciera aquí que estos son los antecedentes remotos de una educación por competencias como ahora la conocemos:

³⁴ Robles, Martha. *Educación y sociedad en México*, siglo XXI, México, 1993, p. 216.

Educar, para el régimen de Echeverría, consistió, inicialmente, en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural para superar las condiciones del subdesarrollo... mediante una estrategia educativa de tendencia nacionalista y actualizada con procedimientos eficaces para la enseñanza³⁵

Sin embargo, hay una gran diferencia, ya que Echeverría creía que, si hubiese un mexicano educado, éste podría luchar en contra de todos los fantasmas que arrastraban las generaciones precedentes gracias a la colonización, no dejarse manipular por los medios masivos de comunicación para volverse consumista; esta perspectiva quería aumentar la producción nacional para dejar de depender tanto de las tecnologías del extranjero.

Ahora bien, ¿qué contenía dicha reforma educativa de 1970? pues bien, en espíritu había grandes propuestas y muy interesantes como son:

- Combatir la deserción escolar en todos los niveles.
- Enseñanza abierta.
- Técnicas audiovisuales.
- Fomentar el autoaprendizaje.
- Beneficiar a los grupos marginados.
- Utilización de técnicas pedagógicas modernizadas –en ese entonces— que buscaban transformar la enseñanza tradicional por una escolaridad experimental, que se apoyaba en la investigación, la crítica y el cuestionamiento de investigaciones por parte de los alumnos.

Entonces fue ahí en ese contexto donde se crean los primeros tres planteles del Colegio de Bachilleres. junto con los con los de Ciencias y Humanidades, como parte de los primeros proyectos de dicha reforma, los cuales ayudaron a satisfacer la demanda, según Robles, de la asediada Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM:

³⁵ *Ibid.* p. 218.

El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado creado por Decreto Presidencial el 26 de septiembre de 1973. Su objeto es ofrecer estudios de bachillerato a los egresados de la educación secundaria, en las modalidades escolarizada y no escolarizada...Su sistema escolar atiende a una amplia población estudiantil, distribuida en dos turnos. Su sistema abierto presta los servicios propios de la modalidad en cinco centros de estudios y ha extendido su cobertura a empresas, dependencias públicas y organizaciones sociales en el Distrito Federal, en diversas ciudades del interior del país y en Estados Unidos, mediante el establecimiento, por convenio, de centros de asesoría y de centros de evaluación autorizados, estos últimos asociados a las plazas comunitarias instaladas por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT) en todo el país, donde se ofrece nuestro bachillerato en línea.³⁶

Ya vimos hasta aquí porqué se creó, cuando se creó y qué es el Colegio de Bachilleres, así como los servicios que ofrece y su alcance a nivel nacional e internacional.

Ahora analicemos el modelo educativo que se propone en el colegio, el cual podemos iniciar diciendo está naturalmente dentro del marco de las llamadas competencias. Así que antes de irnos al análisis del modelo particular del Colegio de Bachilleres, analicemos qué son las competencias.

Juan Armando Ramírez García, en su ponencia titulada *Habilidades y competencias en filosofía: ¿"saber cómo" conlleva un "saber qué"?*, presentada en el coloquio organizado por el OFM, que tenía el propósito de hacer un diagnóstico de la situación de la filosofía en la EMS, llevado a cabo el 28 de Mayo de 2010, en Ciudad Universitaria, México D.F. Nos dice que el modelo educativo de México responde a un paradigma de nivel mundial basado en las competencias y habilidades de tipo pragmático, pues busca que los egresados puedan ser insertados en un trabajo de manera eficaz y con eficiencia. Según Ramírez G., dicho modelo ya se usaba en psicología, lingüística y comunicación para después

³⁶ <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/alumnos/278> consultado por última vez el 03 de Junio del 2015.

ser adoptado por las empresas que lo usaron de manera diferente, en este campo es redescubierto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y según Ramírez:

La OCDE estipula que 'una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamientos que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.³⁷

En este mismo sentido Ramírez nos brinda la definición de competencias para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que dice:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluados en diferentes etapas.³⁸

En el mismo tenor también destaca la definición de competencias adoptada por la SEP, la cual es adoptada al mismo tiempo por el Colegio de Bachilleres:

Conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades, actitudes y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.³⁹

De estas tres definiciones que nos presenta Ramírez en su ponencia, concluye que no hay tal definición, y si la intentaron hacer es confusa y abigarrada,

³⁷ Nota: la referencia a la que hace alusión Ramírez, es la siguiente, http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/definicion_competencias.pdf el cual ya no está disponible en línea. Sacado de Vargas Lozano, Gabriel (comp.) *La situación de la filosofía en la educación media superior*, Torres y Asociados, Red internacional de Hermenéutica Educativa, México, 2011, p 168.

³⁸ *Idem*.

³⁹ *Ibid* p. 169.

él supone que la definición es intencional y más por parte de la OCDE la cual acepta la ambigüedad de dicha definición y no se inmuta por ello.

De hecho, si acudimos a la UNESCO y preguntamos qué son las competencias nos encontramos con un texto de Zhou Nanzhao, titulado *Las competencias en el desarrollo curricular* en el cual nos encontramos con lo siguiente:

Es importante destacar que el término “competencia” representa un concepto holístico que se define de manera diferente del de “destreza”. El término “destreza” se utiliza para definir la habilidad para realizar actos motores y/o cognoscitivos complejos con facilidad y precisión.⁴⁰

La pregunta es ¿por qué competencia es un concepto holístico? Y la segunda interrogante que nos surge entonces, ¿qué se entiende por holístico⁴¹?

El hecho de que la UNESCO utilice un término como holístico para definir competencia, nos detona las siguientes cuestiones ¿qué partes son las que conforman entonces ese todo? ¿Quién dicta las partes y por qué? Si el término competencia es un término holístico, nos queda claro que de claro no tiene nada.

Entonces porqué basar un sistema educativo mundial, en un concepto que es confuso y difícil de comprender, sería mejor que la UNESCO y la OCD aceptaran que:

El examen de la literatura y los análisis sistemáticos de los enfoques teóricos y conceptuales existentes de la “competencia” muestran de manera unánime que –como concluyera Weinert (2000) en su vasto panorama–, a partir del inventario aparentemente sin fin de las múltiples maneras en que el término competencia es utilizado, no existen bases científicas para una definición o clasificación teóricamente fundada.⁴²

⁴⁰ http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencias/Competencias_esp.pdf consultado el 03 de junio del 2015.

⁴¹ NOTA: **El holismo** es un concepto creado en el año 1926 por Jan Christiaan Smuts que describió como “la tendencia de la naturaleza de usar una evolución creativa para formar un todo que es mayor que la suma de sus partes Cfr. <http://www.significados.com/holistico/> consultado el 06 de noviembre del 2015

⁴² Op. cit. http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencias/Competencias_esp.pdf

De esta gama de definiciones vertidas aquí, a saber, SEP, OCDE, UNESCO, ANUIES, podemos ver que tres de las cuatro tienen la definición muy parecida. La de Nanzhao es la que nos alerta, que ese concepto es ambiguo y por lo tanto nos lista para cuestionar porqué un sistema educativo nacional, nuestro caso, se basa o fundamenta en un concepto que no tiene una definición fundamentada.

Ahora bien, ¿de dónde surge dicho concepto de competencias y porque algunas naciones lo adoptaron en sus reformas educativas?, pues bien, resulta que en 1997 los países miembros de la OCDE, lanzaron un proyecto para la evaluación de la educación denominado PISA (*Programme for International Student Assessment*) y que en México no se adoptó hasta el año 2000. El fin de esta prueba es:

Conocer el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como Lectura, Ciencias y Matemáticas. Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. Para PISA, esos dominios están definidos como competencia (literacy) científica, lectora o matemática.⁴³

Sin embargo, se tenían que diferenciar los tipos de competencias a los que se refiere la PISA y para eso surgió el proyecto denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) también instaurado por la OCDE, en el que se utilizó a “un amplio rango de académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto pequeño de competencias clave”⁴⁴ las cuales sirven de guía para aquellos países que quisieran adoptar el sistema de competencias en sus sistemas educativos, en DeSeCo, se hace referencia a una gama de competencias clave o básicas que todo individuo deberá poseer o aprender en su formación educativa.

⁴³ <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa> consultado el lunes 29 de junio de 2015.

⁴⁴ http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02_parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf consultado el lunes 29 de junio de 2015.

Este *Kit* de sobrevivencia, como lo llama Ramirez G., queda como: “la capacidad de resolver problemas en situaciones diarias y críticas, orientación en el mundo político, social y económico; las destrezas de comunicación; el grado de autonomía y percepción de valores humanos críticos.”⁴⁵ Todo fundamentado en la DeSeCo y la PISA.

Siguiendo con el rastreo de la definición de competencia, Philippe Perrenaud en una entrevista que dio a la revista *Vie Pedagogique*, en 1999, dijo:

Una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque se dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.⁴⁶

Siendo uno de los teóricos más reconocidos por sus estudios referentes al concepto de las competencias. Perrenaud observa que las competencias tienen que ver con la movilidad de ciertos recursos para solucionar verdaderos problemas. Con verdaderos problemas Perrenaud se refiere a que hay que sacarlos del aula, pues menciona que muchas veces los alumnos se gradúan siendo sabios, pero incapaces de enfrentar los retos que les pone la vida real. Dice Perrenaud que “una competencia es algo que se sabe hacer”, según él es un saber hacer ahí, es decir una habilidad. Esto nos lleva a una contradicción en definiciones, pues por un lado Nanzhao nos dice que las competencias son un concepto holístico, son diferentes a la destreza, siendo éstas las que definen ciertas habilidades y por otro Perrenaud nos acaba de decir que al final si son habilidades.

Cerramos este rastreo del concepto de competencias con estas dos posturas encontradas, y asegurando al lector que aún hay debates en torno a la concepción, definición y uso del término “competencias” en el sentido educativo. No hay una conclusión sino solo una exposición de la historia del término y su uso en la educación.

⁴⁵ Op cit, Vargas Lozano comp, p. 170

⁴⁶ Nota: La definición citada proviene de la traducción al español realizada por Luís González Martínez y fue consultada en:

http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2014/02/LaEducacionAmbientalPracticaDocente_II/SESION_7/C ompetencias_Perrenoud.pdf el día 07 de noviembre del 2015.

Ahora bien, tenemos que contextualizar a un nivel más concreto y local lo que nosotros trabajaremos y entenderemos por competencias. Y la manera de hacerlo es citando directamente lo que son las competencias para la SEP. Ya que como futuros docentes de EMS en México, debemos conocer a la perfección estas competencias y a la luz de la reflexión crítica poder tener una postura de acción con respecto a la educación en México y en especial la enseñanza de la filosofía en la EMS.

Las competencias genéricas se definieron en el Acuerdo Secretarial 444, publicado en el año 2008, de la siguiente manera:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.⁴⁷

Ahora bien, por competencias genéricas entendemos que son aquellas que todo alumno del país debe lograr al finalizar el bachillerato, y no se deben confundir con las competencias básicas, extendidas y disciplinares. A continuación, mostramos un cuadro donde se ven las diferencias.

⁴⁷ Cfr.

http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/primersemestre2014/AFB/Introduccion_Filosofia_I.pdf p. 5. consultado el 06 de noviembre del 2015.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN	ÁREAS O DISCIPLINAS En el Colegio de Bachilleres
Básicas	Son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con la organización disciplinaria del saber y que permite un dominio más profundo de éste.	Seis campos disciplinares: Lenguaje y Comunicación Matemáticas Ciencias Experimentales Ciencias Sociales Humanidades y Desarrollo Humano.
Extendidas	Son definidas a partir de las áreas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y se expresan en abordajes disciplinares específicos cuya aplicación se ubica en el contexto de esas áreas.	Cuatro dominios profesionales: Físico-Matemáticas Químico- Biológicas Económico- Administrativas y Humanidades y Artes.
Profesionales	Responden a las necesidades del sector productivo y posibilitan al estudiante iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral.	Siete grupos ocupacionales: Arquitectura Biblioteconomía Contabilidad Informática Química Recursos Humanos y Turismo

Fuente: Elaboración propia, tomado desde el programa de asignatura *Introducción a la Filosofía*, del primer semestre del Colegio de Bachilleres, Agosto del 2015.⁴⁸

⁴⁸ *Idem.*

Con este prelude podemos volver y bajar un nivel más en el estudio de las competencias, a saber, el caso local, es decir, el referente al Colegio de Bachilleres (COLBACH) y su adhesión de éste al sistema de competencias.

Ya vimos cómo están definidas para el Colegio de Bachilleres las competencias. Sin embargo, no es posible hablar de las competencias en el Colegio de Bachilleres sin entender cómo es que llegaron ahí, es decir, hay que hacer la referencia pertinente del papel de la RIEMS en México y cuáles fueron las consecuencias, mínimo, a nivel local, es decir el Colegio de Bachilleres y sus planes de estudio.

La RIEMS parte de una serie de justificaciones políticas. Miguel Szekely Pardo⁴⁹ dice que la falta de políticas públicas enfocadas a la mejoría de la EMS, hicieron que el gobierno un buen día se diera cuenta de que hacía falta poner atención en el rubro de la educación pública del país, según Szekely Pardo, “La falta de dichas políticas ha favorecido la desarticulación, dispersión y heterogeneidad de modalidades y carreras, y el predominio de programas académicos inconexos y rígidos, así como regulaciones excesivas.”⁵⁰ Obligando al gobierno a tomar cartas en el asunto en al menos tres puntos medulares respecto al nivel de EMS.

A) El primero es la cobertura que puede entenderse desde dos puntos. El rezago y el abandono escolar. El primero se remite al tipo de cobertura que hay en otros países en donde México queda muy rezagado y el segundo es en cuanto al abandono escolar que se da principalmente en los dos primeros años de la EMS. Según una encuesta citada por Szekely Pardo, del INEGI en 2005; ahí se dice que el principal motivo del abandono escolar es el desagrado de los contenidos hacia los jóvenes, lo que Szekely denomina como un problema de pertinencia.

B) El segundo reto es la equidad al acceso de la enseñanza, aquí hace mención de los niveles económicos y la capacidad de los mexicanos para poder acceder a

⁴⁹ Nota: Miguel Szekely Pardo, fue subsecretario de Educación Media Superior en el periodo del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) el cual fue propulsor de la RIEMS.

⁵⁰ SZEKELY PARDO, MIGUEL. *Avances y transformaciones en la educación media superior*. en *Los grandes problemas de México*, México, COLMEX, 2010. p. 314.

una educación. Esto es que, de cada diez mexicanos en edad de cursar el bachillerato. En los de estratos bajos sólo uno lo hace. Mientras que en los estratos altos los diez lo logran. Hay una gran diferencia entre unos y otros.

C) El tercer punto es el de la calidad, que se vincula, según Pardo, con la pertinencia nombrada anteriormente, según Pardo, “Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes, lo que contribuirá a elevar la cobertura y la permanencia en el nivel medio superior.”⁵¹ Según esta declaración los aprendizajes recibidos en la EMS, solucionarían la problemática de la cobertura, la calidad y la deserción, cuestiones por demás debatibles. Pardo dice:

Resulta esencial fortalecer la cobertura, equidad y calidad en la EMS, de manera que tenga sentido estudiarla y se convierta en un mecanismo mediante el cual los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos que les resulten útiles para desarrollarse como personas y actores en la sociedad y el mercado laboral.

Por lo tanto, es importante propiciar una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes. Esto puede lograrse centrando el modelo educativo en el desarrollo de competencias y habilidades.⁵²

Ahora bien, estos tres puntos que nos expone Szekely con los cuales quiere justificar la adhesión de nuestro sistema educativo al sistema de competencias. No solamente es una proyección parcial y selectiva, sino que esta postura parte del gobierno mismo. Recordemos que ya se habían expuesto intenciones parecidas. En al menos dos documentos de corte oficial. El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND) y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que buscan por un lado la renovación del sistema de educación nacional y por el otro elevar la calidad. En ambos se busca que los estudiantes sean formados con capacidades y competencias para obtener mejores empleos y salir adelante. En ambos documentos oficiales también se señalaba la necesidad de integrar un Sistema Nacional de Bachillerato⁵³ en un marco al respeto de los diferentes modelos educativos. Estos planes dan fundamento y pie a la incorporación del sistema

⁵¹ *Ibid* p. 318.

⁵² *Idem*

⁵³ Cfr. http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato consultado el 07 de noviembre del 2015.

educativo mexicano al sistema de competencias a través de lo que ahora conocemos como la RIEMS de la EMS.

Entonces, ¿cuál es la situación de la enseñanza de la filosofía en el colegio de Bachilleres?, dado que el colegio de bachilleres pertenece al sistema nacional de Bachillerato, presentamos a continuación un comparativo de lo que se ofrece como aquello que se debe enseñar según el sistema nacional de bachillerato y lo que realmente se enseña en el colegio de Bachilleres.

Vamos a tomar el programa del segundo semestre que opera en la actualidad, según la dirección general de bachilleratos, el cual es en tentativa el que utilizaremos para insertar nuestra propuesta de intervención docente.

Analicemos los contenidos que contiene el programa que son más que otra cosa en el programa lo que nos daría una referencia de lo que se pretende y lo que sucede a nivel local.

Tabla comparativa de los programas de estudio tanto de la DGB y del colegio de Bachilleres.

Programa de la Dirección General de Bachillerato (DGB) y sistema nacional de bachillerato (SNB).	Programa de asignatura del colegio de Bachilleres plantel dos “cien metros”.
Segundo semestre	Segundo semestre
Tiempo asignado: 48 horas	Carga horaria: 48 horas.
Campo disciplinar: humanidades	Campo disciplinar: humanidades
11 Competencias genéricas.	11 Competencias genéricas.
Competencias disciplinares pretendidas en segundo semestre: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 13, 14,15 y 16.	Competencias disciplinares pretendidas en segundo semestre: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 13, 14,15 y 16.

Fuente: Elaboración propia. Basada en el programa de la DGB y del ColBach.⁵⁴

En este primer acercamiento podemos observar que el programa de asignatura no cambia en nada al propuesto por la DGB, por lo que no hay mucho que analizar aquí, sólo mencionar que las competencias disciplinares expresadas

⁵⁴ Cfr. Para el programa de la DGB ir a: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/1er_SEMESTRE/Etica_Valores_I_biblio2014.pdf y para el programa de ColBach ir a: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/primersemestre2014/AFB/Introduccion_Filosofia_I.pdf consultado el 07 de noviembre del 2015.

en la DGB, son un tanto ambiciosas para conseguir las en un semestre, sería más conveniente escoger quizás elementos de un par de cada o una de cada una completa por semestre, pues se supone que las competencias genéricas, disciplinares y profesionales se observan al término del ciclo de la EMS.

Ahora vayamos a las diferencias, pero para esto, sólo analizaremos los objetos de estudio o los contenidos del bloque uno de cada programa, con el fin de ejemplificar el objetivo de este análisis.

Diferencias en los contenidos de los dos programas oficiales. DGB y ColBach.

DGB	Colegio de Bachilleres
<p>Nombre: Relacionas la ética con la ciencia y la tecnología.</p>	<p>Nombre: La ética como disciplina filosófica.</p>
<p>Desempeños del estudiante al concluir el bloque: -identificar la importancia de la ciencia en el avance de la sociedad. -analiza ejemplos de avances científicos que han favorecido a los grupos sociales y los compara con otros que han provocado deterioros. -comprende las implicaciones de los desastres producidos por el mal uso de la ciencia y la tecnología en diferentes momentos de la historia. -Argumenta la aplicación ética de los avances científicos y tecnológicos que aportan elementos para el bienestar de su comunidad.</p>	<p>Propósito: Al finalizar el bloque el estudiante será capaz de identificar los fundamentos y características de la ética, reconociendo conceptos propios de la disciplina, para construir una noción de sujeto moral.</p>
<p>Objetos de aprendizaje: Ética y ciencia.</p>	<p>Contenidos: Origen de la reflexión ética.</p>

<p>Ética y tecnología.</p> <p>Impacto de la ciencia y la Tecnología en:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la economía -Las grandes ciudades -El campo -Los negocios -Las guerras -En el hogar y sociedad en general. -Su comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- <i>Ethos</i> (costumbre) 2.- <i>Agathos</i> (bien) 3.- <i>Areté</i> (virtud) <p>Conceptos éticos</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.- ética y moral: hechos, juicios y problemas 2.- Ser humano, persona e individuo 3.- Sujeto moral <p>Elementos constitutivos del sujeto moral</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.- libertad y determinismo 2.- Autonomía y Heteronomía 3.- Conciencia y responsabilidad
<p>Competencias a desarrollar:</p> <p>Analiza y evalúa la importancia de la ética en su formación personal y colectiva.</p> <p>Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.</p> <p>Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana, de acuerdo con los principios lógicos.</p> <p>Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.</p> <p>Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.</p> <p>Analiza de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida</p>	<p>Referentes para la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Define las nociones de <i>Ethos</i>, <i>Agathos</i> y <i>Areté</i>. -Identifica el <i>ethos</i>, <i>agathos</i> y <i>areté</i> como elementos fundamentales de la reflexión ética. -Reconoce el <i>ethos</i>, <i>agathos</i> y <i>areté</i> en su propia experiencia de vida. -distingue las nociones de ética y moral. -diferencia entre hechos y juicios morales. -Reconoce problemas éticos. -Identifica diferentes nociones de ser humano, persona e individuo. -Establece relaciones y diferencias entre las nociones de ser humano, persona e individuo.

<p>cotidiana.</p> <p>Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.</p> <p>Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia</p>	<p>-Explica la noción de sujeto moral con base en los conceptos de ser humano, persona e individuo.</p> <p>-Establece relaciones y diferencias entre libertad y determinismo, autonomía y heteronomía, conciencia y responsabilidad.</p> <p>-Reconoce las relaciones entre libertad y determinismo, autonomía y heteronomía, conciencia y responsabilidad en su propia experiencia de vida.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia. Basada en el programa de la DGB y del ColBach.⁵⁵

Hay diferencias significantes en los rubros de *los objetivos*, en el de la DGB hay múltiples desempeños que tienen que ver en concreto con la relación que tiene la ética y la ciencia y la tecnología mismos que se quieren lograr al final del boque con el estudiante, a diferencia del único propósito que tiene el programa de filosofía del Colegio de Bachilleres, donde se fundamenta y caracteriza la ética junto con la noción de sujeto moral.

En cuanto a *los contenidos* hay una amplia gama de conceptos filosóficos del lado del programa del colegio de Bachilleres y no así del lado de la DGB, en donde se ven contenidos bastante amplios como ciencia, tecnología y ética en diferentes ámbitos. Aunque sabemos que hay filosofía de la ciencia y puede existir una ética dentro de la ciencia y la tecnología, creemos que hace falta el tratamiento básico de reflexión filosófica, cómo diferenciar primeramente y primariamente la moral de la ética, distinguir en qué sentido el ser humano es libre y cuando no, que es lo que lo determina, cuál es el papel de la heteronomía y de la autonomía en la reflexión filosófica dentro de la ética, entre otras cosas, para después quizás

⁵⁵ *Idem.*

abordar los temas de ciencia y avances científicos como problemas éticos que respondan un tratamiento reflexivo, de análisis y explicación por parte de los alumnos.

Los cambios y las diferencias no solo se notan en un bloque comparado sino en los cuatro semestres con respecto a los programas propuestos o más bien impuestos por la RIEMS a través del SNB y de la DGB basándose en el MCC.

Y es que “durante los dos últimos semestres, una proporción muy significativa de los miembros de la planta académica discutió el ajuste hasta llegar a acuerdos acerca del mapa curricular y los contenidos básicos imprescindibles, que son la base para el ajuste de los programas de estudio del Plan de Estudios 2014.”⁵⁶

Esto a raíz de la inconformidad por parte de la planta académica del Colegio de Bachilleres, quienes lograron en 2009, modificar una vez el programa de la RIEMS y ahora en 2014 fue modificado una vez más acercándose cada vez más a los contenidos pertinentes de la enseñanza de la filosofía en el colegio, se ha respetado el sistema de competencias, por la siguiente razón:

La participación colegiada en el ajuste curricular ha mostrado la importancia de que sea el desarrollo práctico del currículo el espacio donde se actualicen enfoques disciplinares y se analicen las experiencias pedagógicas. Se trata de un proceso en el que todos somos importantes y del que todos debemos aprender porque de nuestra disposición, apertura y entusiasmo, depende que las generaciones de adolescentes a las que servimos transiten hacia los estudios superiores con seguridad o bien se integren a espacios laborales con las competencias indispensables para hacer y para seguir aprendiendo.⁵⁷

Pues como ya sabemos el Colegio de Bachilleres prepara a los alumnos egresados, o para continuar sus estudios universitarios o bien para insertarse en el mercado laboral.

⁵⁶ Programa de Ética de segundo semestre del Colegio de Bachilleres consultado en http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/primersemestre2014/AFB/Introduccion_Filosofia_I.pdf p.3. consultado el 07 de noviembre del 2015.

⁵⁷ *Idem.*

Con esto se ha logrado denominar las asignaturas de filosofía, cómo lo propusieron en el OFM, es decir, en primer semestre se denomina ya, *Introducción a la Filosofía*, en segundo semestre se denomina *Ética*, en quinto semestre, *Teoría de la argumentación* y en sexto semestre, *Problemas filosóficos contemporáneos*. Es pues, desde nuestra perspectiva un avance significativo en cuanto a los contenidos dados por los docentes de Filosofía en el Colegio de Bachilleres, mismos que son en un 90% profesionales en la materia, egresados de diferentes universidades del País.⁵⁸

Conclusión.

Como vimos hay tres momentos espacio temporales del papel de la enseñanza de la filosofía en esta investigación, a saber, nacional y local.

Observar primariamente que la –UNESCO pone a la Enseñanza de la filosofía como posible facilitador de desarrollo de ciertas competencias, pero, se ve la Filosofía como esa crítica argumentada y de toma de conciencia.

La UNESCO enfatiza como la Enseñanza de la Filosofía enfrenta a los hombres con sus problemas mundanos, fomenta la reflexión crítica y el pensamiento independiente y en general vemos en el informe las perspectivas, las carencias y/o ausencias de la Enseñanza de la Filosofía en el mundo.

También vimos los logros mundiales en el pasado como la *Declaración de París a favor de la Filosofía*, en el presente la enseñanza se vio desde cuatro ángulos, la educación primaria, la secundaria, la universitaria y otras; pudimos observar algunas estrategias didácticas de la enseñanza de la filosofía, así como también el papel del docente como formador formado pedagógicamente; la importancia del filosofar y los problemas de una reforma educativa, caso España.

⁵⁸ Nota: Cabe destacar que hay una gran diferencia entre lo que sucede en la teoría y la práctica. Pues lo expuesto hasta ahora es sólo lo que dicen los documentos oficiales, los teóricos y los acuerdos políticos, en el último capítulo confrontaremos esta teoría con la realidad práctica del aula en la implementación docente que se realizará.

En el segundo momento vimos el papel de la filosofía a través de la encuesta realizada por el Observatorio Filosófico de México, los datos que arrojó a nivel educativo y los principales problemas que aborda dicha encuesta.

Que de los cuales destacamos una en específico que es la ausencia de una cultura filosófica la cual impide la formación de una conciencia crítica, y esto a causa del poco interés, del gremio, de las instituciones educativas o autoridades, de las editoriales nacionales, medios de comunicación masiva, que sumados aportan poco o nulo material con contenido filosófico al dominio público.

El último momento fue el local en donde retomamos las competencias ya mencionadas por la UNESCO, retomadas por la OCDE, adquiridas por la SEP, lo que dio origen a la RIEMS, de la cual se desprenden la creación del SNB y DGB, con lo que se busca crear un MCC, todo basado en el sistema de competencias ya citado, dentro de este MCC, entran los planes de estudio del Colegio de Bachilleres, y dentro de ellos la situación actual y por actual me refiero al semestre que termina en Julio del 2015.

Lo interesante y rescatable aquí es que éste apartado nos sirvió para concluir que hay que definir bien los conceptos que usemos para defender alguna tesis, el ejemplo del concepto de competencias es tan claro que nos invita a definir concretamente lo que queremos cómo docentes hacer en nuestra tesis.

La enseñanza del filosofar a través del pensamiento crítico reflexivo es el objetivo final de nuestra intervención, y ¿de qué nos sirven estos temas vistos aquí en el capítulo I? bueno pues rápidamente podemos decir que las competencias tanto genéricas como disciplinares del programa de filosofía en el Colegio de Bachilleres usan los conceptos de Reflexión, crítica, pensamiento, entre otros conceptos de son denominados por ellos habilidades dado que están dentro de una competencia específica.

Esto nos abre paso al siguiente capítulo en donde como docentes debemos definir que es aquello que queremos enseñar en el aula, el cómo lo queremos enseñar y los fundamentos teóricos de dicho conocimiento.

En otras palabras, definiremos qué es filosofía, que es filosofar, la relación con la educación de la filosofía, y averiguar si es una habilidad cómo dicen las competencias aquí.

CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL

EL CONCEPTO DE FILOSOFÍA, EL FILÓSOFO Y EL FILOSOFAR Y LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO COMO PARTE DE ÉSTE ÚLTIMO.

En este apartado presentaremos las definiciones de lo que es para nosotros filosofía y filosofar. También expondremos arduamente por qué creemos que la filosofía es un saber-qué y el filosofar un saber-cómo.

Después veremos la relación que existe entre el filosofar y el pensamiento reflexivo en Dewey. Analizaremos éste último a la luz de la visión de Dewey y de cómo es que se puede llevar a cabo el pensamiento reflexivo, qué características tiene y si necesita de alguna característica del alumno para poder llevarlo a cabo.

II.I. Definición de filosofía, el filósofo y su conexión con la educación.

Cuando a un grupo de bachillerato le preguntamos, ¿dónde buscamos las respuestas a cualquier pregunta? Algunos alumnos dicen que dependerá de la pregunta. Otros dirán que en *google* (internet). En un diccionario. Una enciclopedia o con un maestro. Cuando a nosotros los filósofos nos preguntan en las reuniones familiares o sociales, ¿qué hace un filósofo o qué es la filosofía?, nos encontramos dubitativos antes de responder. Y quizás sea porque a veces no sabemos qué respuesta elegir pues nosotros los filósofos tenemos múltiples respuestas a ambas preguntas. Sin embargo, nuestro interlocutor querrá obtener una respuesta sencilla, rápida, completa y comprensible de aquello en lo que invertimos nuestro tiempo.

Entonces, ¿qué encontraríamos si buscamos las respuestas a las preguntas qué hace un filósofo o qué es la filosofía en las fuentes que nos dijeron los alumnos?

Es pues que nos dimos a la tarea de hacer dicho ejercicio y encontramos lo siguiente: buscamos en la Real Academia de la Lengua la respuesta a la pregunta, qué es filosofía. Leemos que filosofía viene de dos vocablos griegos, *philos* que significa amor y *sophia* que quiere decir sabiduría, luego filosofía es amor a la sabiduría. Pero sentimos que no nos convence. Creemos que dicha definición no describe las actividades que realizamos los profesionales en filosofía. Tampoco

abre un panorama amplio, completo y explicativo. ¿Y qué es sabiduría? nos interpelarían nuestros interlocutores.

Siguiendo la línea de los diccionarios, vamos a un diccionario filosófico. Y pensamos que nos dará una mayor explicación. Pero, nos encontramos con una enorme gama de nociones de filosofía. Reconocemos los problemas que existen cuando se intenta definir el vocablo filosofía. En el diccionario de filosofía de Ferrater Mora, hay más de 5 tipos de filosofías. Tiene las diferentes definiciones de filosofía hechas por algunos de los filósofos más renombrado en la historia. Esto nos dice que sería muy difícil dar la definición de Ferrater Mora a nuestros interlocutores.

Entonces decidimos probar con la definición que está a la mano de todos los que tienen acceso a internet. En *google* nos encontramos con que la filosofía es:

“...el conjunto de conocimientos que, de manera racional, intenta determinar las nociones fundamentales que constituyen y rigen la realidad y el fundamento de la acción humana. Estudia las propiedades, causas, efectos y esencia de las cosas. Además de la verdad, la moral, la belleza, la mente, el conocimiento, la existencia, el lenguaje. Lleva adelante la investigación de forma no experimental a través de especulaciones, experimentos mentales o análisis conceptuales.”⁵⁹

Esta definición parece no ser tan parca, pero tampoco es tan compleja como para no entenderla. Quedémonos un instante analizando esta definición que aparece en internet. Observemos las fallas y veamos si la idea que hay en internet acerca de lo que es la filosofía se sostiene por sí misma. Primero dice: es un conjunto de conocimientos. La falla es que no dice qué tipo de conocimientos son. Después dice que estos conocimientos operan racionalmente y determinan nociones fundamentales de la realidad humana. Si nos ponemos en el lugar de nuestros interlocutores y suponemos que no saben absolutamente nada acerca de nuestra profesión preguntaríamos: ¿cuáles conocimientos? ¿De qué tipo? y ¿por qué se dice que determinan nuestra realidad? Ya que antes de leer ésta definición el mundo del interlocutor giraba sin la necesidad de conocer la definición de filosofía y sus prácticas. Por ejemplo un joven egresado de un Conalep, como técnico en ~~enfermería, sabemos que~~ no sabe lo que es la filosofía⁶⁰ y sin embargo su profesión

⁵⁹ <http://quees.la/filosofia/> consultado el martes 31 de Marzo del 2015 a las 15:24.

⁶⁰ Planes de estudio de Conalep no contemplan la filosofía como tal.

se realiza en los límites de la vida y la muerte, el placer y el dolor, conceptos filosóficos por sí mismos.

Siguiendo la definición de internet, leemos que hay una serie de acciones que realiza la filosofía. Sin embargo, aparece como si ésta fuera alguien. Ya que leemos: la filosofía, determina las nociones, estudia las propiedades, causas, efectos, esencia de las cosas, la verdad moral, la belleza, la mente, el conocimiento, la existencia, entre otras. Determinar y estudiar, dos acciones que sabemos que no realiza la filosofía. Sino aquel que está detrás. Aquel que ejerce dicha profesión, a saber, el filósofo. Es éste quien está detrás de esas acciones atribuidas a la filosofía. Esta definición de filosofía, suprime al filósofo o lo obvia. Pero leemos entre líneas que las acciones realizadas por la filosofía son acciones humanas.

Esto nos abre más la inquietud y nos pone en el camino de ir y preguntar lo que opinan los profesionales de la filosofía.

En un artículo muy concreto, respaldado por los intelectuales y filósofos de México, se da una noción muy breve de lo que es la filosofía.

Este documento al que nos referimos esta denominado como: *“En defensa de la Filosofía y las humanidades”* el cual fue firmado por maestros eméritos, investigadores y premios nacionales miembros del Observatorio Filosófico Nacional, el cual dice sencillamente que: “La filosofía es y ha sido desde su origen una conciencia crítica de la sociedad fundada en la argumentación, la racionalidad y la búsqueda de un mundo en el que impere la justicia. Su enseñanza ha permitido históricamente que tanto la sociedad como el individuo sean más conscientes y libres.”⁶¹

En esta pequeña concepción podemos vislumbrar, otra vez, que se está hablando de seres humanos, actores sociales, individuos, hombres y/o mujeres, o como quiera usted nombrar a nuestra especie los cuales fueron, somos y serán quienes realizan todas estas actividades, es decir, no puede existir una conciencia crítica sin que ésta provenga de un sujeto –no hay conciencias criticas caminando por la calle--, es decir, la conciencia crítica es humana es propia del hombre, al igual

⁶¹ http://www.ofmx.com.mx/defensa/#Desplegado_en_defensa_de_la_Filosofia_y_las_Humanidades consultado el martes 10 de Abril del 2015 a las 15:24.

que el estudio de todas las propiedades últimas de los conceptos más abstractos de nuestro lenguaje, son forzosamente realizados por hombres, seres racionales, así como también el amor a la sabiduría es sólo humano, es decir, a la fecha no hay piedras, vegetales o animales irracionales que hayan estudiado el conocimiento humano y lo argumenten con lenguaje, por decir lo menos.

En el mismo tenor, a saber, la actividad del hombre inmerso en la filosofía, encontramos la reflexión de un filósofo, John Dewey, él dice que la Filosofía se ha definido con cuestiones que implican generalidad, totalidad y relaciones últimas entre la materia y el método, lo cual explica en su libro *Democracia y Educación* (2004), cito:

“Respecto a la materia, la filosofía es una tentativa para *comprender*, esto es, para reunir diversos detalles del mundo y la vida en un solo todo comprensivo que, o bien debe ser una unidad, o, como en los sistemas dualistas, debe reducir los detalles plurales a un pequeño número de principios últimos”⁶²

John Dewey explica esta interpretación de la filosofía, dice que la filosofía es como una opción para que podamos comprender el mundo que nos rodea, y esta comprensión debe ser totalizadora, unificante o estar inmersa en principios radicales que sustenten una explicación de la realidad en la que estamos inmersos. Según Dewey cuando la filosofía es tomada en serio, significa que la sabiduría que se obtiene es capaz de influir en la realidad social.

Dewey discierne de la ciencia y la filosofía, pues dice que “cuando la ciencia no significa simplemente un registro de los hechos particulares descubiertos sobre el mundo, sino una *actitud general* hacia él como algo distinto de las cosas especiales por hacer, se eleva a filosofía.”⁶³ Como ya se dijo la filosofía influye en la visión de la vida, así como la ciencia con sus leyes y hechos particulares que influyen en el comportamiento de la conducta. Es la actitud la que diferenciará a la filosofía de la ciencia, es el hombre y lo que descubre en su entorno en forma de leyes y/o principios junto con su actitud hacia su entorno. Una actitud que pregunta

⁶² Dewey, John. *Democracia y educación una introducción a la filosofía de la educación*, Trad. Lorenzo Luzuriaga, Morata, Madrid, 2004, p272.

⁶³ *Ibid* p. 273.

qué vamos a hacer con respecto a los descubrimientos científicos los seres humanos, dice Dewey, esa es una cuestión filosófica.

Dewey dice que la generalidad, la totalidad y la relación última a la que se refería en un principio, se aplican más a la ciencia que a la filosofía, de aquí que no se pueda definir la filosofía sólo con la categoría de la materia. Y que el conocimiento –sabiduría en nuestro caso- queda fuera de dicha implicación.

Para clarificar un poco más, dirá que la “totalidad” es sinónimo de consistencia, “significa continuidad, el sostenimiento de un hábito anterior de acción con la readaptación necesaria para mantenerlo vivo y desarrollándose”⁶⁴ la totalidad vista desde esta manera queda lejos de la filosofía, pues un sistema es coherente y continuo, así se ve, porque es la totalidad -entre comillas- más aplicable a la ciencia que a la filosofía. Pero, ¿por qué de esta totalidad explícita, surge la necesidad de la filosofía, del filosofar?

“Cuando los intereses científicos entran en conflicto con los religiosos, o los intereses económicos con los científicos o estéticos, o cuando la preocupación conservadora por el orden choca con el interés progresivo por la libertad, o cuando el institucionalismo choca con la individualidad existe un estímulo para descubrir algún punto de vista más general desde el cual puedan superarse las divergencias y recobrase la consistencia o continuidad de la experiencia”⁶⁵

Lo que aquí nos deja ver Dewey es que la filosofía, o al menos la necesidad de esta, no surge en un sistema, en un mundo, en una realidad sin conflicto de intereses. Cuando los ideales de conducta afectan a la sociedad, la cual se ve como un todo. Cuando hay una necesidad de reajuste a nivel general. Es cuando nacen los sistemas filosóficos, porque la explicación de la visión de la realidad ya no es suficiente para la generalidad.

La Filosofía que nos está esbozando Dewey, parte del hecho de que los seres humanos estuvieron y estamos inmersos, divididos en tipos de clases sociales en toda la historia humana. Y son las vicisitudes de estas realidades diferentes las que hacen que ciertos humanos, grupos sociales, se cuestionen, se respondan y

⁶⁴ *Ídem.*

⁶⁵ *ibid. P. 275.*

expliquen de manera muy diferente la realidad del mundo que experimentan. Aun cuando entre clases sociales compartan la misma respuesta científica del mundo en cuanto a categorías científicas de espacio y tiempo. En otras palabras, diferentes clases sociales viven en una realidad idéntica, en un espacio y tiempo determinado por una explicación científica, pero con explicaciones filosóficas diferentes.

Esta explicación de la filosofía es nodal y queremos apuntalarla aquí y ahora, porque se sabe que los sistemas filosóficos que explican la realidad, a veces, esos sistemas tienen tanta influencia que logran someter el pensamiento de todos los individuos en uno sólo. Es decir, las filosofías exitosas o influyentes como la denominada Dewey, siempre se descubren conectadas a un conflicto de intereses, el cual –el conflicto de interés del más poderoso- requiere que la conducta se ajuste socialmente.

En resumen vemos que el partir de una pregunta que se nos hace cotidianamente a los filósofos. Y realizando el ejercicio de investigación que haría cualquier joven de bachillerato. Podemos tratar de ofrecer una definición más completa, cuando se nos pregunte qué es la filosofía. La filosofía es el cúmulo de conocimientos reflexionados por los hombres y sobrevive gracias a las actitudes humanas. Enfocadas hacia la búsqueda de respuestas a momentos de vacilación, mismos que surgen por su condición única de seres pensantes y reflexivos, para poder comprender, criticar y explicar la realidad que percibe con sus sentidos y dejar por un momento un estado de duda, para volver a él una vez más y así sucesivamente hasta su muerte.

Entonces si la filosofía no puede existir sin alguien que la lleve a cabo, porqué cuando se habla de la enseñanza de la filosofía –y me refiero a los programas de estudio de cualquier institución educativa- no se separan estas dos cuestiones de manera específica, a saber, la filosofía y el filósofo que la nutre, entonces ¿es lo mismo enseñar la filosofía que enseñar a filosofar? O mejor aún ¿es lo mismo la filosofía que el filosofar?

Permítanos avanzar primero a la cuestión de la enseñanza de la filosofía, para después pasar a la cuestión de la enseñanza del filosofar.

Para la enseñanza de la filosofía partiremos desde Dewey. Quien une a la filosofía con la educación. Si recordamos el último pensamiento visto antes, el referido al conflicto de intereses, en la educación siempre están los intereses de la institucionalidad enfrentados con la autonomía del educador y la libertad de pensamiento del educando. La enseñanza de la filosofía para nuestro autor es concebida “como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales, respecto a la naturaleza y los hombres”⁶⁶ esta idea forma individuos de manera integral o al menos nos permitimos interpretarlo de esa manera. Sin embargo la educación, en Dewey también será una herramienta de penetración, en las explicaciones filosóficas con respecto a las cuestiones del humano; según Dewey, hay dos formas de acercarnos al estudio de la Filosofía, a saber, como algo exclusivo de los filósofos y por otro lado, como algo que compete a cuestiones pedagógicas en una práctica educativa, las cuales establecen cuestiones vitales.

Al hacer la unión de ambas, Filosofía y educación, Dewey sostiene que la filosofía puede definirse incluso como la *teoría general de la educación*⁶⁷ ya que la filosofía debe influir en la conducta; las acciones humanas que lleguen a ser eficaces, sólo lo serán, en la medida en que dichas filosofías hagan un cambio de disposición y modifiquen las actitudes morales y mentales. La filosofía para Dewey tiene un doble tarea, a saber, criticar los fines y el estado actual de la ciencia, así como la de interpretar los resultados que arroje la ciencia especializada sobre las relaciones sociales de trabajo en el futuro. Cabe mencionar y reiterar que es el filósofo quien realiza las acciones de interpretación, comprensión, crítica y explicación de la realidad de cada época y cada sociedad y deberá ser el filósofo quien se ocupe de esta penetración en el alumno y ayudarlo a comprender, reflexionar y criticar el mundo de manera autónoma y libre, con argumentos sólidos e ilustrados.

Del párrafo anterior surge la pregunta: ¿quién es ese filósofo y a que se refiere su filosofar? Podemos decir que antiguamente en Grecia el término “*sophós* --sabio— aquel que entendía en algo; como por ejemplo el arte de curar o en el arte

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ *Cfr. Idem.*

de cocinar.”⁶⁸ Sabía tan bien su arte al grado de poder enseñarlo a los demás. Por otro lado estaba el “*sophoí* –sabios— aquellos que estaban enterados de lo más importante... el universo y la vida de los ciudadanos”⁶⁹ por ejemplo. Según Octavio Fullat en su libro de *Filosofía de la Educación*, estos *sophós* y *sophoí*, poseían la sabiduría y “tenían derecho no sólo a comunicar su saber... también a gobernar a los demás”⁷⁰.

Sin embargo, frente a estos *sophós* y *sophoí* apareció por primera vez la popular *sophia* –sabiduría— la cual según Fullat, nació con Sócrates y sus contemporáneos. Sócrates, como la mayoría sabemos, predicaba un no saber y hoy en día es famosa la frase socrática que dice “yo sólo sé que no se nada”, y es ahí donde ésta ignorancia se constituía en *sophía* en su sabiduría, según Fullat “a partir de esta actitud, deja de ser un saber poseído para transformarse en saber constantemente anhelado y buscado.”⁷¹ Así se abre paso este saber o conocimiento que ya no tiene propietario sino solamente rastreadores de la misma necesidad, amantes de la verdad que no puede ser poseída sino sólo buscada. Y a partir de ahí, según Fullat, para los *philos shophia* no existirá más el conocimiento absoluto, la Verdad o sino sólo la *alétheia* momentánea.

Ahora bien, lo que no nos dice Fullat, es cómo hacían para obtener ese saber momentáneo, es decir, que pasos seguían esas mentes brillantes para llegar a ser *sophós* o *sophoi* o mejor aún llegar a ser filósofos.⁷²

Entonces tenemos por un lado una incipiente definición de filosofía. Dijimos que a la filosofía si se le quita su parte activa, es decir, el filósofo, le quedan solamente un cuerpo de conocimientos, definiciones, nociones, conceptos, entre argumentos, teorías, hipótesis entre otras cosas más por el estilo. También consideramos que la filosofía es el resultado de lo que hacen los filósofos y aprenderla implica un saber de eso que ya se dijo, que está ahí, en datos e

⁶⁸ Fullat, Octavio. “Filosofía de la educación”, CEAC, España, 1979, p. 51.

⁶⁹ *Idem.*

⁷⁰ *Idem.*

⁷¹ *Idem.*

⁷² El término fue escuchado por Diogenes Laercio, quien narra un encuentro de Pitágoras con un príncipe LION el cual le pregunta por su ocupación y este sólo responde que no tiene una que sólo es amigo de la sabiduría filósofo. Tomado del libro de Leopoldo Zea ...pp...

información, es pues la filosofía un saber-que. Vimos introductoriamente lo qué era un filósofo en la antigüedad y sólo intuimos que el filosofar lleva acciones específicas que aún no descubrimos. El filosofar implica un conocimiento de un cómo, es decir, cómo se filosofa. En este sentido el filósofo sabe cómo filosofar. El estudiante de filosofía aprende cómo filosofar. Es pues el filosofar un saber-cómo. Esto queremos estudiarlo distinguiendo la filosofía del filosofar, la primero vista como un saber-que y la segunda concebida como un saber-como.

Expliquemos a continuación estas dos afirmaciones.

II.II. La filosofía es un saber-qué.

Duncan Pritchard dice que hay dos tipos de conocimiento, el conocimiento proposicional o saber-qué y el conocimiento de habilidad o el saber-cómo⁷³ de aquí partiremos para diferenciar, en lo posible, la filosofía como un saber-qué y el filosofar como un saber-cómo. Pero, antes de iniciar el análisis, hay que mencionar dos cuestiones, la primera es que para nosotros el saber y el conocer se utilizarán indistintamente, es decir, saber y conocer serán lo mismo en adelante. La segunda es que analizaremos primero la filosofía tratando de dilucidar porqué es un saber-qué, para después dar paso al análisis del filosofar y porqué pensamos que es un saber-cómo.

Fullat nos aporta que, uno de los múltiples significados que tiene la “filosofía”, es “*como reflexión crítica sobre enunciados.*”⁷⁴ Es decir la acción del filósofo se aplica directamente al análisis de enunciados o proposiciones a través de la crítica y el pensamiento reflexivo. En este sentido para Fullat la filosofía se ve como un saber crítico, cito:

“La filosofía como *saber crítico* parte del hecho de que los hombres hemos producido y continuamos elaborando un sinnúmero de enunciados que pueden clasificarse, según su tipo de formulación y según sus temas de referencia, en cuatro grandes apartados: los *juicios de realidad* que se refieren al ámbito de la naturaleza –e. g. <<Dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí>>--, los *juicios de valor*, que apuntan a la estética y a la moral –e. g. <<Montserrat es una mujer hermosa>>, o bien, <<Es malo que una clase social explote a otra>>--

⁷³Cfr., Pritchard, D. *What is this thing called Knowledge?* Routledge, New York, 2006, p. 4

⁷⁴ Op cit Fullat Octavio. *Filosofía de la educación*, p 58.

y, finalmente, los *juicios de trans-fenomenalidad* –e. g. <<Mi amigo Pedro es una *persona*>>. ⁷⁵

Pritchard, dice que el saber-que, es un tipo de conocimiento proposicional entonces: “Una proposición es lo que se afirma por una frase que dice que algo es el caso”⁷⁶, la traducción es literal pero si interpretamos y parafraseamos, una proposición es aquella oración o enunciado que puede tener condiciones o no de verdad, por ejemplo: “la tierra gira alrededor del sol”, “Este trabajo está escrito en español”.

Juntando estas dos posturas, la Filosofía como un saber crítico de Fullat y el conocimiento proposicional como un saber-que de Pritchard, podemos hacer una síntesis entre la Filosofía cómo un saber crítico y el conocimiento proposicional del saber-qué.

Entonces la Filosofía se puede ver como un saber-qué-crítico, esto no es otra cosa que la historia del saber filosófico a base de tesis, antítesis y síntesis, cómo lo dijo Fichte. Así podemos incidir que en un tiempo hubo una forma de pensar, un pensamiento que analizó una realidad o quizás analizó a otro pensamiento que explicaba dicha realidad, después tal pensamiento trascendió y se volvió un sistema filosófico, todos estos pensamientos que trascendieron la historia, han pasado por alguno de estos momentos Fichteanos, lo que los convierte en nodos de conocimiento específico, cuerpos de saber de un entorno histórico social, que se transmiten de generación en generación, es la Filosofía un saber-que de “algo” filosófico. Por ejemplo, sabemos-qué Platón fue un filósofo. Sabemos-qué Sócrates dijo: “yo solo sé que no se nada”. Sabemos-qué la filosofía significa etimológicamente amor a la sabiduría. Los alumnos de la generación 2015-I saben-que la filosofía puede tener diferentes acepciones según el contexto del filósofo y de una determinada postura.

Obviamente la filosofía no sólo es proposiciones específicas de cierto pensamiento, sino que son un conjunto de proposiciones sistematizadas, en un lenguaje específico, que en su conjunto forman un texto que explica las ideas, las

⁷⁵ *Idem Fullat.*

⁷⁶. *Cfr., Pritchard, D. What is this thing called Knowledge? Op cit*

interpretaciones y críticas de cierta realidad o cierto pensamiento. Dicho texto incluye formas proposicionales, las cuales llegan a ser debatibles o incluso dichas proposiciones pueden ser tan abstractas que causen un conflicto al estudioso de la filosofía, por ejemplo proposiciones tales como: “el mundo como voluntad de representación”, “pienso luego existo”, “obra sólo de forma que puedas desear que la máxima de tu acción se convierta en una ley universal” o quizás algo todavía más complejo, como la dialéctica, el determinismo, el pragmatismo, el idealismo, entre otros. Un saber-que de una realidad que, quizás o no, rebase la *-physis-* del hombre.

Ahora bien, en la cuestión de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, y entendiendo el vocablo filosofía en este único sentido (saber-qué) La filosofía se ve supeditada a un tipo de transmisión de ideas, enunciados, proposiciones que juntos se vuelven textos filosóficos y que representan el pensar específico de una época y de una realidad, conocidos por nosotros como sistemas filosóficos. Será aquello que se va a enseñar o en palabras más pedagógicas serán los contenidos de un programa educativo.

Como ejemplo, nuestra realidad es México año 2016. En dónde la Secretaría de Educación Pública (SEP), creo un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que conjunta las modalidades de la Educación Media Superior (EMS). Una de esas modalidades lleva por nombre Colegio de Bachilleres (COLBACH). El cual tiene una duración de seis semestres –tres años- como tiempo adecuado para la culminación de la EMS. En esos seis semestres, sólo cuatro están destinados a la enseñanza de la filosofía⁷⁷. En primero, segundo, quinto y sexto. Los semestres y sus contenidos son organizados por la Secretaría General de Dirección de Planeación

⁷⁷ En nuestro caso, la instrumentación educativa va dirigida al interior de la asignatura de segundo semestre, que lleva por nombre “Ética”⁷⁷ dicha asignatura está dividida por tres bloques temáticos, que se distribuyen en horas clase a lo largo del semestre lectivo. Es pues, el primer bloque temático al que volcaremos nuestra atención, a través de la práctica docente, pues dentro de dicho bloque hay 15 temas filosóficos los cuales –según las autoridades educativas-- deberán enseñarse en un lapso no menor a 18 horas, dentro de esos temas filosóficos, hemos escogido un tema el cual podemos dar sin ningún problema en cuatro sesiones de 6 horas en conjunto, los temas a enseñar-aprender, es decir el saber-qué vamos a enseñar y van a aprender son: “la *responsabilidad del sujeto moral* a la luz del pensamiento del filósofo Adolfo Sánchez Vázquez”

Académica del Colegio de Bachilleres, quienes formulan y nombran las asignaturas⁷⁸ de dichos semestres.

Recuperando un poco, dentro del universo de la filosofía, los docentes en la enseñanza de la filosofía, debemos hacer un corte y escoger ese saber-que vamos a enseñar, a transmitir. Una selección de este enorme bagaje de lo que es la filosofía –dos mil setecientos años de conocimiento y sólo podemos escoger un autor y un contenido que sea apto para la enseñanza del tema en cuestión en la EMS y que se pueda dar en seis horas— un texto filosófico lo más apegado a la realidad del estudiante de la EMS. Pero esta cuestión la veremos más a detalle en el capítulo tres de esta investigación destinado a la instrumentación docente.

II.III. El filosofar es un saber-cómo.

El “saber-cómo” o conocimiento de habilidad, es un conocimiento de tipo intuitivo, referido a una habilidad práctica y no se necesita de proposiciones para tenerlo, por ejemplo, caminar, nadar, montar bicicleta, entre otros.⁷⁹

Aquí hay que hacer un paréntesis, para exponer que hay un debate epistemológico que gira alrededor de dos grandes cuestiones con respecto al saber-cómo, creemos que es importante señalarlo pues con este tipo de conocimiento queremos explicar lo que es el filosofar en nuestra tesis.

La primera cuestión en el debate es que se pretende averiguar si, el saber-cómo y el saber-que, dependen uno del otro. Ante esto hay tres posturas concretas. La primera es la que dice que sí, si hay un grado de independencia entre ambos tipos de conocimiento, a esta corriente se le conoce como anti-intelectualismo⁸⁰. La segunda corriente de pensamiento se denomina intelectualismo, ellos piensan que el “saber-cómo” y el “saber-que,”⁸¹ son dependientes. Es decir, que para ejercer el saber-cómo, se requiere un conocimiento a priori, implícita o explícita de una

⁷⁸ Cfr. <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/>

⁷⁹ Cfr., Pritchard, D. *What is this thing called Knowledge?* Op. cit., p. 5.

⁸⁰ Cfr., *Idem*.

⁸¹ Cfr., <http://plato.stanford.edu/entries/knowledge-how/> consulta realizada el sábado 29 de noviembre de 2014.

proposición⁸²; y la última corriente que es una forma un poco más radical⁸³ de anti-intelectualismo, dice que el saber-que algo es de algún modo, implica un tipo de saber-como. Estas son las tres posturas que existen en torno al saber-como y su dependencia o independencia del saber-que.

La segunda cuestión, es que tanto los intelectualistas y los anti-intelectualistas se debaten por responder a la interrogante: ¿en qué consiste el saber-cómo?⁸⁴ Los intelectualistas dicen que el saber-como consiste en el conocimiento de que ciertas proposiciones son verdaderas⁸⁵ y los anti-intelectualistas, dicen que el saber-como consiste en un tipo de habilidad o disposición⁸⁶.

Nosotros no entraremos en el debate. Ni le dedicaremos líneas a él. Pero si aclararemos que lo tenemos considerado pero para explicar nuestro punto creemos que debemos adherirnos a la postura de los intelectualistas para nuestra investigación, la cual dice que el saber-cómo requiere el conocimiento previo de un tipo de proposición y que esta deba ser a su vez verdadera, es decir, dicha proposición vista como un saber-que, para que a la hora de distinguir la Filosofía del filosofar, como saber-qué y saber-como, no se malentienda nuestra postura dentro del debate que gira en torno al saber-cómo y por supuesto aclarar las implicaciones que esto tiene en la enseñanza misma de la filosofía.

Ya vimos que hay dos tipos de conocimiento que son, el saber-que y el saber-como, así como la discusión que se abre sobre esta diferenciación; discusión que implica la existencia de “dependencia” entre estos tipos de conocimiento y las respuestas que dan las diferentes posturas acerca de ello.

Pues bien, recordemos que en este apartado hay una cuestión epistemológica de por medio, a saber, la filosofía y el filosofar son para nosotros conocimientos enseñables en la EMS. Partiendo de lo anterior debemos preguntarnos ¿qué se va a enseñar? y ¿cómo se va a enseñar un determinado

⁸² Cfr., *Idem.*

⁸³ Cfr., *Idem*

⁸⁴ Cfr., *Idem.*

⁸⁵ Cfr., *Idem*

⁸⁶ Cfr., *Idem*

conocimiento en la educación media superior? Lo que implica que en el enseñar y aprender estas cuestiones, debemos considerar que hay tres partes involucradas, a saber, el maestro, el alumno y aquello que se va a enseñar; en otras palabras, el docente sabe algo que va a enseñar y este “algo”, por lo regular es un cuerpo de conocimientos o contenidos disciplinares, como por ejemplo un concepto filosófico. Pero también este “algo” puede ser enseñar lo que se hace al filosofar, y es pues que el alumno, aprende dos diferentes tipos de conocimiento al mismo tiempo, es decir, aprende datos y aprehende acciones, actos mentales que se hacen a partir de dichos conocimientos.

¿Es entonces el filosofar algo que se pueda aprender? ¿Es un tipo de conocimiento? Antes de unir estas dos cuestiones averigüemos a fondo que se ha entendido por filosofar.

Según el informe de la UNESCO, “*La Filosofía una escuela de la libertad*”, en el capítulo IV titulado, “La necesidad de filosofar”, se dice que no hay que preguntarse por las causas del filosofar, ya que es una actividad natural en el hombre, sino que hay que preguntarse “por qué el filosofar es el filosofar; por qué es una necesidad para el ser humano, una constante antropológica. Esto conduce a una paradoja en la medida en que la filosofía es una actividad de formalización del pensamiento y del ser.”⁸⁷ Esta necesidad por el filosofar, no es ajena al hombre, no viene del exterior, sino que está inmersa en nosotros como hombres que pensamos y que formalizamos el pensamiento para explicarnos a nosotros mismos, pero que todo este proceso es una actividad, es reflexión.

En el mismo informe, en su capítulo concerniente a la filosofía para niños, encontramos que:

“Karl Jaspers (5) o Michel Onfray (6), consideran que el niño es «espontáneamente filósofo» por causa de su cuestionamiento existencial masivo y radical, y para ellos filosofar es afrontar un interrogante como si fuera por primera vez. Y hay los que sostienen que quizás exista una infancia de la filosofía (por ejemplo, su nacimiento en Occidente entre los presocráticos), pero no un niño filósofo, puesto que filosofar significa precisamente salir de la infancia (Descartes)... Esto nos conduce a plantearnos la cuestión filosófica de la edad del filosofar. Algunos consideran, por ejemplo, que Platón se opone a la filosofía con

⁸⁷ UNESCO, “La filosofía una escuela de la libertad”, p. 168

los niños, apoyándose en un pasaje de *La República (7)*, mientras que otros señalan que, al contrario, el fundador de la Academia dialoga con los adolescentes, como en *Lisis*⁸⁸

En esta cita, si bien lo que encontramos son posturas de diferentes filósofos, con respecto a la edad adecuada para que el hombre empiece a filosofar, lo que nos llama más la atención es que encontramos una pequeña definición de lo que es filosofar, y dice que es: “afrontar un interrogante como si fuera por primera vez”, cuestión que es plausible, ya que como filósofos nos encontramos que las preguntas de la vida, frase hecha título de una obra de Fernando Savater, siempre son sobre los mismos temas, a veces la ciencia llega y da una pequeña parte de la respuesta que buscamos como filósofos⁸⁹, es decir, preguntas que repreguntamos, en diferentes momentos, nos llevan a este estado de acción de acometer dichas preguntas arcaicas como si nunca nadie las hubiese preguntado, pero lo interesante es que no solo aplica para las interrogantes filosóficamente enormes, sino para las cotidianas que nos permiten explicarnos el mundo en el que habitamos.

Charles Pettier, en su libro “*Filosofar, enseñar y aprender*” (2007), nos comenta que hay capacidades didácticas que se adquieren cuando se aprende a filosofar, no solamente la reflexión crítica, sino que la

“capacidad de aprender a filosofar...Se trata de un desafío para la didáctica de una disciplina considerada abstracta, y que implica (para los miembros de instituciones de diversos países que la confinan en el mejor de los casos al último año de estudio de acceso a la universidad) dominio lingüístico, capacidad de elaboración conceptual, adquisiciones culturales y madurez psíquica previa. Posición provocadora y valiente, que profundiza, más allá de las declaraciones de principios, en el detalle de lo que se ha de hacer, se pone a prueba sobre la marcha, y muestra en la práctica que su realización es por esa misma razón posible”⁹⁰

Pettier da por supuesto que el filosofar es una reflexión crítica, cuestión que creemos verdadera por cierto, pero lo innovador de su proposición, es que nos

⁸⁸. Cfr., Idem p. 5.

⁸⁹ Savater, Fernando. “Las preguntas de la vida”, Ariel, Barcelona, 2008.

⁹⁰ Charles Pettier, Jean. “Filosofar: enseñar y aprender”, Popular, Madrid, 2007, p 14.

recuerda que el estudiante, debe de aprender conocimientos también de otras disciplinas en la escuela, como son el español, las matemáticas, la historia, entre otras, ya que menciona muy atinadamente que el filósofo para filosofar debe aprender a dominar su lenguaje y quizás otros más. Debe aprender a elaborar conceptos, cuestión que implica el desarrollo del pensamiento abstracto, a adquirir cultura, que para Pettier no es otra cosa que la historia y contexto que le rodea.

Otro filósofo, mexicano, que retomaremos para apuntar qué es filosofar, es Fernando Salmerón, ya que como vimos en el acuerdo al que llegaron los filósofos mexicanos en la carta ya expuesta, la cuestión de que exista un pensamiento crítico reflexivo y consciente, es fundamental en la enseñanza de la filosofía, pues bien, al respecto Salmerón dice:

“Enseñar a alguien a ser crítico –a ser filósofo en el sentido dicho de la actividad crítica--, no puede consistir solamente en transmitirle información, inculcarle hábitos simples y ayudarlo a desarrollar sus habilidades hasta alcanzar el dominio del experto. Todo esto queda incluido pero es indispensable además, por encima de cualquier regla de interpretación y de análisis, enseñarle muchas otras cosas que pueden describirse como virtudes intelectuales, por ejemplo: a tener una curiosidad intelectual; a ser paciente ante las dificultades teóricas; a tener amor a la verdad y a reconocer el valor de la exactitud; a librarse del acoso de la vanidad y del afán de originalidad; a ser honesto ante la refutación; y hasta a ser sensible a la economía y a la severidad del estilo. Y más allá de todo esto, habrá que enseñarle todavía a ser crítico, esto es, a no prestar su asentimiento a ninguna opinión que se presente sin las evidencias apropiadas y a exigir estas evidencias.”⁹¹

Este listado de recomendaciones que hace Salmerón, de todas las cuestiones intelectuales que deben de ser enseñadas a los estudiosos de filosofía, viene a reforzar nuestra idea de que la enseñanza de la filosofía debe ser ayudada por las demás disciplinas a formar un individuo de manera integral y consciente para la vida. En otro párrafo Salmerón nos ayuda a reforzar la idea que tenemos que la enseñanza del filosofar, dice que no basta con enfocarse en enseñar un tipo de habilidad y las técnicas que esto impliquen, sino que:

“Lo que se trata de destacar es que la conciencia crítica, en el sentido que ha de ser estimulada por la educación, no puede ser tratada con los procedimientos de la información o los adecuados para el desarrollo de

⁹¹ Salmerón, Fernando. *Enseñanza y Filosofía*, F.C.E., México, 1991. p.123

habilidades...una tradición que ha sostenido, desde la antigüedad clásica, que una enseñanza de este tipo debe apoyarse en un grado considerable en el ejemplo”⁹²

En éste párrafo, hace hincapié por un lado, al uso del ejemplo, ya que enseñar es también mostrar, señalar, ostentar, actuar entre otras. Nosotros enseñaremos cómo filosofar con ayuda de las TIC, nos apoyaremos en ellas para ejemplificar los conceptos o los pensamientos abstractos de la enseñanza de la filosofía. Por otro lado menciona que hay que resaltar la enseñanza de la conciencia crítica cuando estemos pensando en enseñar lo que es el filosofar.

En otro párrafo el mismo Salmerón nos menciona la dificultad que implica llegar a una crítica profunda y real, cito: “Enseñar a alguien a ser crítico no consiste simplemente en guiarlo con el ejemplo y desarrollar sus capacidades hasta que pueda criticar sus propias realizaciones, en el sentido de exigirse a sí mismo los niveles más altos de perfección formal.”⁹³

Parece que aquí hace un hincapié en la cuestión de la práctica, dicha práctica sea de comprensión de lectura, lectoescritura, ensayo, síntesis, resumen, y todas las prácticas que conllevan a saber-cómo plasmar las ideas del pensamiento en un lenguaje escrito, deben ayudar tarde o temprano al incipiente filósofo a perfeccionar su arte.

Ahora bien qué tipo de crítica queremos enseñar en nuestra práctica docente, cito una vez más a Salmerón con el siguiente párrafo: “La verdadera crítica, la que ha de lograrse en la enseñanza de la filosofía, parte de la posibilidad de que las mismas normas establecidas, las propias técnicas de investigación y de prueba, puedan ser modificadas.”⁹⁴

El todo está sujeto a ser cuestionado. Desde las costumbres, las normas, los conocimientos obtenidos hasta ahora. Todo. Ese es y será el espíritu de la enseñanza del filosofar para Salmerón y para nosotros también.

Si esto no sucediera pasaría lo siguiente:

“En el momento que se admitiera que en un solo enunciado –relativo a reglas de procedimiento o relativo al fondo del asunto--, no puede ser

⁹² *Idem*

⁹³ *Ibid.*, p. 126.

⁹⁴ *Idem.*

revisado y cae fuera del alcance de la crítica racional, habría desaparecido la actividad crítica. Y a esto no escapa ninguna afirmación filosófica, ni siquiera la filosofía misma en su totalidad.”⁹⁵

Fernando Salmerón, da en el clavo con las proposiciones que están escritas arriba. En el momento en que una filosofía, es decir, un filósofo deja de criticar, dudar, revisar, cualquier concepto dentro de su realidad, en ese momento se deja de lado el fin final de su actividad –aristotélicamente hablando-- dejará de pensar reflexivamente o creerá que lo hace sin saber que esto no es así, cómo lo ilustra Platón con su mito de la caverna. Quizás nunca nos hemos detenido a pensar acerca del pensar mismo y eso nos hizo caer en muchas suposiciones, creyendo en proposiciones falsas, tomando como verdadero los dogmas sociales, religiosos y hasta políticos. Creemos sin cuestionar, sin dudar, sin vacilar, sin ser el odioso compañero de clase que no se cree nada de lo que lee o lo que le dice el maestro.

¿Hemos puesto a prueba todo lo que conocemos filosóficamente hablando? La ciencia ha hecho su trabajo y ha venido a revolucionar su mundo desde tiempos antiguos. La ciencia explica la realidad en la que desarrollamos nuestras explicaciones filosóficas, y aun así hay docentes que siguen enseñando los antiguos sistemas de pensamiento, como si estos fueran algo maravilloso, divino y omnipotente. No dejan lugar a la duda del alumno, esas filosofías y esos maestros, tienen mucho de supersticioso como en el misticismo.

Ahora bien, si lo que pretendemos en esta investigación es mostrar al docente de filosofía a que enseñe cómo filosofar, debemos subir un escalón más en este análisis, hemos de centrarnos en una de la actividad sucinta del filosofar, a saber, el verbo que creemos que es el medular en el acto del filosofar.

Dewey, Salmerón y la UNESCO con Jaspers, Pettier y Onfrey. Nos dijeron que el individuo que filosofa, tiene la capacidad de formalizar su pensamiento, de dudar de manera inocente, tiene un domino lingüístico, que elabora conceptos, tiene cultura, es decir información, curiosidad intelectual, paciencia, amor a la verdad, honestidad cuando lo refutan, y sobre todo deberá tener una conciencia crítica, todos estos actos se dan en la mente, se dan en el pensamiento con la

⁹⁵ *Idem.*

reflexión de alguna información, es entonces el pensar y la reflexión los verbos medulares del acto del filosofar, el pensamiento crítico reflexivo.

José Saramago dice que la filosofía y el pensar son dos cuestiones que van de la mano:

“Creo que en la sociedad actual nos falta filosofía. Filosofía como espacio, lugar, método de reflexión, que puede no tener un objetivo concreto, como la ciencia, que avanza para satisfacer objetivos. Nos falta reflexión, pensar, necesitamos el trabajo de pensar, y me parece que, sin ideas, no vamos a ninguna parte.”⁹⁶

Esta última idea nos sirve para sintetizar a la filosofía y el filosofar. Nuestra tesis argumental dice: La filosofía es un saber-qué, pues está conformada por una serie de pensamientos en forma de proposiciones, estas a su vez conforman los argumentos mediante los cuales el filósofo se explica el mundo. Esta explicación cuando es muy contundente genera seguidores de dicho pensamiento. Estos seguidores al enriquecer y defender dichos argumentos generan corrientes de pensamiento filosófico que muchas veces trascienden el tiempo. Pero también la filosofía contiene algo que emana de ella y que a simple vista no se ve. El filosofar, ¿qué es filosofar? es una acción derivada de la filosofía, es un verbo. El pensar crítico y reflexivo.

Entonces, el alumno tiene frente a sí, dos tipos de conocimiento, uno es el saber-qué, conocimiento proposicional o filosofía y otro es el saber-cómo, el filosofar.

Sin embargo, para que yo le enseñe como filosofar, no bastaría con una explicación teórica, ni tampoco es suficiente que lea la definición de cómo filosofar, sino que necesita quizás otro tipo de enseñanza, quizás dividir dicha enseñanza en diferentes pasos o niveles, hasta llegar al objetivo principal, a saber, que aprenda a filosofar; es decir, experimentar la acción. De cualquier forma, el aprendizaje de un conocimiento, capacidad, destreza o habilidad como este, implica fallas, errores.

⁹⁶ <http://www.ofmx.com.mx/>

Pero al final después de tratar una y otra vez el alumno necesariamente aprenderá, sabría ya después de “n” intentos, como filosofar.

II.IV. El Pensamiento reflexivo en Dewey.

El filósofo John Dewey hizo una investigación que plasmó en un libro titulado “*Cómo pensamos, la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*”, en este libro Dewey intenta explicarnos qué es el pensar y los diferentes tipos de pensamiento que comúnmente conocemos todos los seres humanos. Las diferencias que hay entre el pensar corriente o común y el pensamiento reflexivo, tema central del libro y parte importante de nuestra investigación. Así como también la relación y la importancia que tiene insertar el pensamiento reflexivo en el proceso educativo.

Nosotros en este pequeño apartado vamos a esbozar las diferencias que hay entre los dos tipos de pensamiento que Dewey menciona, escrito arriba.

Antonio Caparro de la Universidad de Barcelona en la introducción del libro nos dice la intención de Dewey: “la educación, aunque acto complejo en formas y contenidos, haya de ser un proceso que apunte al logro de lo que es condición y al mismo tiempo resultado de todo aprendizaje: pensamiento reflexivo.”⁹⁷

En la enseñanza de la filosofía hemos visto que se debe enseñar no sólo textos y contenidos sino actitudes o habilidades. Una de estas habilidades o actitudes es el filosofar, el cual está fundado en la reflexión y ésta a su vez no puede venir de otra parte que del pensamiento mismo. La reflexión y el pensamiento unidos, analizados e involucrados en un acto humano el filosofar, eso es lo que debemos enseñar.

Pero, ¿qué es el pensamiento reflexivo? Analicemos pues esta pregunta partiendo por la primera palabra, qué es pensar⁹⁸ o que es el pensamiento.

El pensamiento, dice Dewey, tiene diferentes significados y son reconocidos por todos de distintas maneras.

⁹⁷ Dewey John, *Cómo pensamos, La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 2007, p 15.

⁹⁸ Queremos decir aquí que Dewey aunque analiza de manera separada las diferentes significaciones del pensar, así como los pasos a seguir del pensamiento reflexivo, pero, nos dice que la diferencia o separación entre todas estas es casi imperceptible.

El primero es aquel “que se nos viene a la mente” dice Dewey, y viene en dos momentos. Cuando estamos dormidos lo conocemos como soñar. y cuando estamos despiertos tenemos “ensoñaciones”, “vagabundeos mentales”, “recuerdos fortuitos” “escenas mentales” “placenteras esperanzas” y todos esos tipos de “tránsitos mentales”, son lo que Dewey llamaría la corriente del pensamiento, es vana, caótica, incontrolada, automática y no está regulado. Por lo regular se olvida por su poca importancia y relevancia a la vida, dice el autor. Por supuesto todos hemos experimentado ese tipos de pensamientos, tanto los sueños como la corriente de pensamiento, sobre todo lo que llama Dewey los “castillos en el aire” con una persona deseada pero inalcanzable, un auto, la lotería, entre otras.

El segundo significado que tiene el pensar, según Dewey, es aquel que tiene que ver con la imaginación y la inventiva, en este pensamiento se puede notar que este pensamiento esta fuera o alejado de los sentidos, no así de la memoria. “En este sentido, un pensamiento o idea es una imagen mental de algo que ésta presente en la realidad, y el hecho de pensar es la sucesión de tales imágenes”⁹⁹ Este tipo de pensamiento tiene que ver con cosas que hemos visto en la realidad, pero no cosas que estamos observando directamente, las historias, las narraciones extraordinarias surgen de la realidad pero no se basan directamente en ellas, es decir la sucesión de ideas tiene un orden, una coherencia y quizás un fin, pero no son aún un pensamiento reflexivo.

Un tercer significado es cuando se observa como sinónimo de creencia. Y se resume a frases como: pienso o creo tal o cual cosa. La situación con este significado del pensamiento es que:

“una creencia se refiere a algo que la trasciende y que al mismo tiempo certifica su valor; la creencia realiza la afirmación acerca de una cuestión de hecho, de un principio o una ley. Significa que una situación fáctica particular o una ley se aceptan o se rechazan, que se trata de algo que merece ser afirmado, o, al menos, contar con nuestro consentimiento”¹⁰⁰

En el particular caso de la creencia como pensamiento, dice Dewey, tenemos una especie de paradoja, pues por un lado poseemos a un tipo de conocimiento que

⁹⁹ Dewey John, *Cómo pensamos, La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo Op. Cit.* p. 21

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 22

no es seguro y por otro lado confiamos en ese conocimiento como verdadero e indudable. Dewey apunta, que este tipo de conocimiento no es cuestionado en el presente, pero si en el futuro y para eso los ejemplos de todas las creencias que han venido cayendo a partir de la reflexión y la crítica científica. Por ejemplo, hemos salido del error de las posesiones diabólicas a explicar esos fenómenos como enfermedades mentales.

Cuando sucede que el pensamiento y la creencia se equivalen, como dice Dewey, puede que no sea discernible la justificación o fundamento del conocimiento basado en ese tipo de pensamiento. Pues la creencia de algo, no necesariamente se transmite con un argumento sólido y contundente, sino a través de la tradición, la instrucción y la imitación, estas tres condiciones según Dewey, vuelven ese conocimiento, basado en la creencia, en algo oscuro que llega a nosotros de manera inconsciente los acogemos sin preguntar por qué. Dewey llama a estos pensamientos “prejuicios; es decir, ideas preconcebidas, no conclusiones a las que haya llegado como resultado de la actividad mental personal, como la observación, el recuerdo y el examen de la evidencia”¹⁰¹

Entonces hasta aquí, vimos estos tres tipos de pensamiento que logro dilucidar Dewey, ahora veamos qué pasa con la reflexión y como se unen el pensar y la reflexión para lograr un pensamiento reflexivo.

Dice Dewey que la reflexión “implica... una secuencia de ideas... y una consecuencia, esto es, una ordenación consensual en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron”¹⁰² según la tesis de Dewey en el pensamiento reflexivo hay ideas, términos, unidades de pensamiento ligados entre sí, esto hace que la corriente de pensamiento vista antes se vuelve ordenada, sostenida y conlleva a un fin.

Este fin o propósito del pensamiento reflexivo, es otra de sus características o fases. La peculiaridad es que la conclusión debe poder ser enunciada, justificada no a partir de la coherencia de las ideas o imágenes concatenadas.

¹⁰¹ Idem

¹⁰² Cómo pensamos. Dewey Jpohn op. Cito. P. 20.

“La cadena debe conducir a algún sitio; ha de tener a una conclusión que se pueda enunciar al margen del discurrir de imágenes”¹⁰³ Este enunciado nos resume el punto acerca de la conclusión o meta. No basta una narración coherente de un tipo de historia o conocimiento a través de imágenes que pasen por la mente. Se debe aplicar el pensamiento y la justificación argumentada.

Es decir debe de haber una investigación, y precisamente el pensamiento reflexivo, según Dewey, nos lleva a la investigación. Y hace hincapié justamente en el tipo de pensamiento que se asemeja a la creencia. Es éste tipo de pensamiento el que nos impulsa a la investigación, hay que “exigir nuestra investigación para encontrar los fundamentos sobre los que se sostienen”¹⁰⁴

Según Dewey, muchas veces el conocimiento que se fundamenta en la creencia esta “apoyado en la pereza, la inercia, la costumbre, la ausencia de valor y energía para la investigación”¹⁰⁵ imaginemos que la tierra era concebida como plana porque nadie fue a verificar que en el horizonte había una caída gigantesca de agua, de haberlo hecho hubieran descubierto desde mucho tiempo atrás que no había tal caída. Sino que en realidad se hubieran encontrado con nuevos datos que hubieran obligado a reflexionar acerca de la figura geométrica a la que pertenecía la tierra. Lo interesante es que, según Dewey, no importa si hay una equivocación en el intento, lo importante es haber puesto a prueba la creencia a través de un método diferente, el pensamiento reflexivo.

“Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”¹⁰⁶

Ahora bien, cómo buen pensador reflexivo, Dewey intenta transmitirnos de manera muy cuidadosa la manera o el método para explicar el movimiento dentro del pensamiento reflexivo. Para esto lo analiza e identifica, descubre o nombra cinco niveles que deben estar dentro del pensamiento reflexivo. Mismos que explicaremos a continuación.

¹⁰³ Dewey 21

¹⁰⁴ Dewey 23

¹⁰⁵ Dewey 24

¹⁰⁶ Dewey 24

II.V. Análisis del pensamiento reflexivo de Dewey.

Todo pensamiento reflexivo debe partir desde algún momento, en Dewey lo que encontramos es que un atolladero o problema será el punto inicial sobre el que partiremos a analizar las fases que componen el pensamiento reflexivo.

Una habilidad que nombra Dewey en su explicación, por sí misma no es una fase del pensamiento reflexivo, sino que más bien lo acompaña en varios momentos, a saber, la observación. La cual se puede analizar en tres tipos, la que ocurre en el momento que sucede el atolladero, la segunda cuando se recurre a la memoria o la tercera cuando se recurre a observaciones de otras personas previas.

La importancia de la observación según Dewey, es porque con esta capacidad, podemos darnos cuenta de donde estamos parados. Cuál es la situación en la que estamos inmersos.

“Algunas de las condiciones son obstáculos; otras, ayudas, recursos. Ya sea que las condiciones le lleguen por percepción directa, ya sea a través de la memoria, todas ellas conforman los «*hechos del caso*»...El término técnico que designa los hechos observados es *datos*. Los datos constituyen el material que hay que interpretar y explicar; o, en caso de deliberación acerca de lo que hay que hacer o de cómo hacerla, el material que se ha de manejar y utilizar. Las soluciones sugeridas para las dificultades que la observación ha descubierto constituyen las *ideas*. Datos (hechos) e ideas (sugerencias, soluciones posibles) constituyen los dos factores indispensables y correlativos de toda actividad reflexiva.”¹⁰⁷

Observando reconocemos los hechos de caso dice Dewey, al ser hechos son reales, en el sentido de que no podemos inventar una situación alterna que nos saque del atolladero. Hay que enfrentarse a la situación tal y como se nos presenta, es por eso que la observación funciona de reconocimiento, pues damos cuenta de aquello que puede ser posible y de aquello que no es viable.

Según Dewey, cuando estamos inmersos o nos vemos sorprendidos por un atolladero, el pensamiento nos sugiere salidas rápidas, unas de ellas serán imposibles, irreales. Esto pasa porque la mente desea huir de la situación y pensar

¹⁰⁷ Dewey, John. *Cómo pensamos, La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, México, 1993, p. 113.

como si no existiera. “Junto con el conocimiento de las condiciones que constituyen los hechos con los que hay que enfrentarse, surgen las sugerencias de posibles modos de acción.”¹⁰⁸ Ahora bien, de estas sugerencias el pensamiento elige, deshecha las peores, las imposibles, las irreales comparándolas entre sí.

“La comparación se produce indirectamente. En el primer momento piensa en una solución posible y la deja en suspenso para volver nuevamente a los hechos. Ya tiene un punto de vista que lo conduce a nuevas observaciones y recuerdos y a una reconsideración de las observaciones anteriores, a fin de comprobar el valor del camino sugerido. A menos que utilice la sugerencia como guía de nuevas observaciones en vez de provocar la paralización del juicio, la aceptará apenas se presente, y entonces el pensamiento reflexivo será escaso.”¹⁰⁹

La cuestión es que, si no comparamos varias alternativas, pasan dos cuestiones, no se suspende la acción y no hay reflexión. Esto porque se actúa con la primera sugerencia que viene a nuestra mente. Dice Dewey, si no hay comparación, ni detención de acción, no se analizan los datos que llegan con la observación por medio de la comparación o la inferencia como la denomina Dewey, no habrá pensamiento reflexivo.

Ahora bien, esto que acabamos de decir funciona muy bien en una situación práctica, sin embargo, Dewey también contempla panoramas como el siguiente:

“En un problema filosófico, los hechos o datos pueden ser remotos y no susceptibles de observación directa por parte de los sentidos. Pero, no obstante, habrá datos, tal vez de la ciencia, o morales, o artísticos, o conclusiones de pensadores del pasado, que proporcionen la materia con la que tratar y comprobar las teorías.”¹¹⁰

Inferimos con esto, que Dewey contempla la resolución de problemas de corte filosófico, quizás como dilemas éticos, paradojas de pensamiento como por ejemplo la paradoja de Protágoras y su alumno. Es pues el pensamiento reflexivo en Dewey una manera de comprender cómo podemos enseñar a filosofar a nuestros alumnos.

¹⁰⁸ Ibid 114.

¹⁰⁹ Idem

¹¹⁰ Ibid 116.

Ahora abordemos estas fases o aspectos del pensamiento reflexivo, recordemos que para Dewey habrá tres situaciones, la primera como ya dijimos es la pre-reflexiva, donde se encuentra nuestro atolladero. La segunda es la reflexión propiamente dicha y la tercera es la post-reflexiva, de la cual se "...deriva una experiencia directa de dominio, satisfacción y goce."¹¹¹

Estas fases o aspectos, del pensamiento reflexivo son las siguientes:

- 1) Sugerencias.
- 2) Intelectualización del problema o pregunta que hay que resolver.
- 3) El uso de una sugerencia o hipótesis, para iniciar y guiar la observación análisis y comparación de datos.
- 4) El razonamiento.
- 5) Comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginada.

1) Sugerencia

Si después del atolladero, persistimos en enfrentar la situación, la mente nos da ideas, llamadas por Dewey sugerencias. Estas ideas dan una solución pronta. Estas sugerencias llegan a la mente rápidamente. Casi nunca hay una sola idea, siempre hay varias y las enfrentamos entre sí.

Si la primera sugerencia no cumple o no supera la percepción de las condiciones se elimina y nos volcamos a la ocurrencia de otras.

2) Intelectualización

Dice Dewey que "Una sugerencia bloqueada nos conduce a una nueva inspección de las condiciones con que nos enfrentamos."¹¹² Regresamos al principio por así decirlo, pero ya con más datos en la mente. La intelectualización es la focalización del problema. Aquí el atolladero se concreta.

"La palabra «problema» parece a menudo demasiado elaborada y dignificada como para denotar lo que ocurre en casos menores de reflexión. Pero siempre que se produzca actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización de lo que en un comienzo no es más que una cualidad *emocional* de la situación completa. Esta conversión se

¹¹¹ Ibid 118.

¹¹² Idem.

efectúa mediante el registro más definido de las condiciones que constituyen la dificultad y provocan el detenimiento de la acción.”¹¹³

Dewey nos dice aquí que cuando hay reflexión habrá este proceso de lo emocional a lo intelectual. Lo intelectual, es el análisis del atolladero, el porqué, cuándo y cómo está sucediendo. Aun sin importar el tamaño o la magnitud del problema.

3) La idea conductora o hipótesis

Ya vimos que “la primera sugerencia tiene lugar espontáneamente... No hay control directo de esta ocurrencia: la idea simplemente viene o no viene. No hay nada *intelectual* en torno a esta ocurrencia. El elemento intelectual consiste en *qué hacemos con ella*, cómo la utilizamos *después* de haberse presentado súbitamente como idea. Resulta posible un uso controlado de ella, gracias al estado de la cuestión que acabamos de describir.”¹¹⁴

Es entonces en esta tercera fase, que dependiendo de la concreción o delimitación que hagamos del problema, podremos actuar mejor. Las ideas que vengan a nosotros vendrán con mayor información y serán más viables.

De estas sugerencias recargadas de datos y de la comprensión del problema, sobresaldrá una en especial. Esta sugerencia será la idea guía o como la llama Dewey la hipótesis. Según Dewey esta hipótesis, nos lleva una vez más a la observación del problema y ver mentalmente si puede ser la solución al problema o habrá que buscar una vez más.

4) El razonamiento.

En este sentido, para entender este punto, debemos tener en cuenta que no es lo mismo que la intelectualización. Aquella sólo delimita, define o concreta el problema. Sus herramientas serán la comprensión y la observación. De ahí la hipótesis.

En este punto, Dewey dice que hay que llevar a cabo un razonamiento. El razonamiento es la actividad mental pura. En la mente la hipótesis o las hipótesis sufren modificaciones, es decir se amplían. Esto dependen del bagaje cultural, la

¹¹³ Ibid 119

¹¹⁴ Idem

preparación científica del sujeto, la experiencia, entre otras cosas, del contexto cultural y científico de ese tiempo y espacio específicos. La memoria y la experiencia juegan un papel primordial en este punto. Razonar ensancha las hipótesis en general de todo nuestro conocimiento.

“El razonamiento tiene sobre una solución sugerida, el mismo efecto que el que la observación más íntima y extensa tiene sobre la perturbación original. La aceptación de una sugerencia en su primera forma resulta imposible cuando se la considera más detenidamente. Las conjeturas que a primera vista parecían plausibles resultan inadecuadas o incluso absurdas cuando se tienen en cuenta todas sus consecuencias. Aun cuando el descubrimiento de los límites de una suposición no conduzca a su rechazo, la idea se va desarrollando de una forma más adecuada al problema...A menudo, sugerencias que en un primer momento parecen remotas y estafalarias, sufren tal elaboración que terminan por transformarse en ideas idóneas y fructíferas. El desarrollo de una idea a través del razonamiento contribuye a proporcionar términos intermedios que unifiquen de modo consistente elementos que en un comienzo parecían entrar en conflicto, algunos de los cuales conducen la mente a una cierta deducción, mientras que otros la llevan a una deducción opuesta.”¹¹⁵

5) Comprobación de hipótesis.

En esta última fase, hay que llevar a cabo la corroboración de la hipótesis. En este sentido la comprobación puede ser de dos tipos, a saber, por observación simplemente. O por experimentación: “esto es, que *las condiciones se disponen deliberadamente de acuerdo con las exigencias de una idea o hipótesis para averiguar si tienen lugar realmente los resultados que la idea indica teóricamente.*”¹¹⁶

En este sentido experimentar es más aplicable a cuestiones científicas o de orden práctico. Por supuesto si coinciden la hipótesis razonada, con el resultado del experimento y se analiza que no había otro modo de llegar a ese resultado se podrá considerar una conclusión. Hasta ahí no hay problema en comprender este último punto.

¹¹⁵ 122

¹¹⁶ 123

Pero no necesariamente se tiene que concluir de manera afirmativa. Y aquí hay una cuestión interesante en esta fase del análisis del pensamiento reflexivo de Dewey.

“A veces, las consecuencias no corroboran, sino que niegan...Pero la gran ventaja de poseer el hábito de la actividad reflexiva está en que ese fracaso no es un *mero* fracaso. Es instructivo. La persona que realmente piensa, aprende casi tanto de los fracasos como de los éxitos. En efecto, un fracaso, para quien ha fracasado mediante el ejercicio del pensamiento y no por pura y ciega casualidad, indica cómo deberán ser las futuras observaciones. El fracaso le sugiere qué modificaciones debiera introducir en la hipótesis con la que ha operado. El fracaso saca a la luz un nuevo problema o ayuda a definir con claridad el problema a propósito del cual se ha producido. No hay nada que demuestre mejor la presencia de un pensador avezado que el uso que hace de sus errores y equivocaciones. Lo que para una persona no habituada a pensar es simple motivo de fastidio y de desaliento o señal desencadenante de un nuevo ataque a tontas y a locas de métodos trillados, para el investigador formado es un estímulo y una orientación.”¹¹⁷

En conclusión, la conclusión es que se puede atinar, resolver, salir del atolladero. Pero, también, las hipótesis pueden fallar, y regresarnos una vez más al sitio de partida, pero con un nuevo enfoque mucho más ampliado, desarrollado, acotado y definido. Es el error lo que enriquece al pensamiento reflexivo, nadie puedo osar y decir que nunca se equivoca. El necio lo dice, porque el necio no reflexiona. El reflexivo está plagado de retrainamientos, en sus juicios, sus observaciones y sus acciones.

Es pues que, para enseñar a filosofar, debemos esperar el error en las primeras ocasiones. Después debemos esperar que los estudiantes se equivoquen y salten a resolver un problema por su desbocada pasión. Debemos esperar equivocarnos al implantar una didáctica de la reflexión. Pero, es precisamente el error lo que nos dirá en qué podemos ajustar, la estrategia, la didáctica, la planeación que implementaremos en el Colegio de Bachilleres.

Cuestión que en el siguiente capítulo expondremos de manera más puntual específica y detallada.

¹¹⁷ 123.

CAPÍTULO III. FUNDAMENTO TEÓRICO PEDAGÓGICO DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE.

El fundamento pedagógico que usaremos será el neo-conductismo Tabeano. El cual está representado por la Doctora Hilda Taba. La propuesta pedagógica de Hilda Taba se encuentra en la elaboración del currículo. El cual se basa en cuatro elementos específicos, a saber, la sociedad, el aprendizaje, la cultura y el contenido. Hay que recordarle al lector que nuestro marco teórico filosófico esta abordado desde la perspectiva de John Dewey. Quien por cierto también fue pedagogo y por eso en este capítulo incluiremos una de sus ideas pedagógicas.

La organización del presente capítulo será el siguiente.

En el primer apartado, se hará la exposición de la propuesta tabeana. La cual iniciará con una breve biografía de la Doctora Taba. Enseguida una reseña de los antecedentes históricos y de los problemas educacionales que la llevaron a sustentar su propuesta teórica. Para después continuar con la propuesta propiamente dicha, en donde se expondrán los elementos constituyentes de la propuesta tabeana. De esta exposición traeremos a la luz el concepto de experimentación en el aprendizaje en Hilda Taba, éste concepto nos servirá para engarzar el concepto de experiencia en Dewey.

En el segundo apartado se expondrá el concepto de experiencia en Dewey.

En el tercero expondremos la unión del concepto de experiencia de ambos pedagogos hablados aquí y el de pensamiento reflexivo.

III.I. Hilda Taba, teoría y práctica de la elaboración del currículo.

a) Hilda Taba, breve biografía.

Hilda Taba nació el 7 de diciembre de 1902 en Kooraste, una pequeña villa próxima a la ciudad de Kanepi, en Estonia. Se graduó de la Escuela Superior en Voru en 1921. Se certificó de maestra en un seminario en la ciudad de Tartu en 1921.

Filósofa por la Universidad de Tartu en 1926. Posteriormente en los Estados Unidos adquiere su maestría en el College Bryn Mawr en Filadelfia, Pennsylvania, en 1927. Se Doctora en Filosofía en la Universidad de Columbia en 1932.

Su trayectoria pedagógica fue muy rica y variada, comenzó impartiendo tutorías y posteriormente fue profesora de alemán y Directora de currículo en el Dalton School entre 1933 y 1935. En esta escuela se implantó un sistema educacional en el cual a los estudiantes se les designan tareas individualizadas mensualmente, ellos trabajaban con estas tareas en sus casas sin tutores ni maestros cercanos, aunque podían contactar con sus maestros cada cierto tiempo para resolver dudas. Este proyecto fue diseñado por Helen Parkhurst en 1913 y se le llamó plan Dalton¹¹⁸.

Colaboró en el proyecto denominado "Estudio Experimental de 8 años" entre el 34 y el 41. Consistió en una indagación en todos los Estados Unidos para comparar la efectividad educacional de 30 escuelas superiores, unas de ellas se apoyaban en la educación progresista fundada por Dewey y Kilpatrick y otras escuelas superiores que usaban programas y metodologías tradicionales.

b) Los problemas educacionales que motivaron la propuesta teórica de
Hilda Taba.

La obra de Hilda Taba inicia con una crítica de la educación de su época. Menciona la crisis por la que pasa la educación en ese momento.

Empieza su análisis con la masiva oleada de alumnos a las escuelas en la época de la segunda guerra mundial. Grave situación, pues no había infraestructura que diera cumplimiento a las necesidades de la población estudiantil. No había maestros, escuelas y mucho menos un análisis curricular que respondiera a las necesidades sociales del momento.

Taba nos dice que desde 1890 hasta 1974, "el malestar que impera en el campo de la educación es el resultado de las transformaciones que la técnica y la

¹¹⁸ Cfr. <http://www.monografias.com/trabajos13/mnhilda/mnhilda.shtml> consultado por última vez el día jueves 23 de junio del 2016.

ciencia operan en la sociedad, y su punto crítico se centra en el fracaso de las escuelas en la tentativa por resolver los problemas creados por ese cambio.”¹¹⁹

Si nosotros hacemos una comparación con el caso mexicano, en estas dos primeras críticas, tenemos que la desbandada de alumnos a la escuela dejó fuera el análisis del currículo y su respuesta a la sociedad. Ya que, desde principios del siglo XX, la población se duplicó de manera importante en todo el país, lo que provocó que cualquier reforma educativa aplicada para combatir el analfabetismo fuera inoperante. Desde Lázaro Cárdenas a la fecha ningún presidente ha podido plantear un proyecto educacional adecuado a las necesidades de nuestro país. Sin agregar los problemas sindicales, políticos y económicos que aquejan a nuestro sistema educativo. La otra cuestión, es que Taba nos menciona algo muy importante de su sociedad y cultura, que es la utilización de la técnica y la ciencia. En nuestro caso fuimos testigos de la rápida evolución de la comunicación, de telégrafos, a teléfonos fijos, a teléfonos celulares y a *Smartphone*, pues el tipo de aplicaciones que tienen nuestros celulares se consideran “inteligentes”. Esta tecnología ahora se le ha nombrado como conocida ahora como TIC y TAC. Y que, por otro lado, la escuela tiene el reto de incluir. Lo negativo es que, en nuestro país, el alumno primero aprende a manipular un teléfono inteligente que a leer y escribir correctamente en su idioma. Esto genera hombres analfabetos funcionales con teléfonos inteligentes. Que no saben discernir información veraz o falaz.

Otra crítica del momento educativo del cual nos habla Taba, es que la escuela debía subsanar las carencias que de educación tuviera su sociedad, es decir, absorbía los deberes de los padres, de la iglesia y de varias entidades sociales. Aquellos reformistas que criticaban la escuela en 1974, dice Taba, eran más conservadores, que los que criticaban la escuela de 1890. Pues dice “se crítica a las escuelas su debilidad, su anti intelectualismo, su progresismo, su igualitarismo, su falta de dedicación a las capacitaciones básica y académica y su insistencia desubicada sobre la adaptación a la vida y el desarrollo emocional.”¹²⁰

¹¹⁹ Taba Hilda, *Elaboración del Currículo. Teoría y práctica*. Troquel, Argentina, 1980, p. 14.

¹²⁰ Idem

En el fondo, según Taba, lo que existía era cierta preocupación acerca de si el comunismo se expandiría por el mundo, pues el lanzamiento del *sputnik* en 1957 había dado resultados implacables a los enemigos del capitalismo.

Con todo esto rodeando la realidad de ese momento, Taba vio, que había que retomar el análisis del currículo, con cierto apremio.

“la presión más fuerte a favor de la revisión del currículo proviene de los cambios drásticos en la tecnología y la cultura, que van desde la mecanización hasta la energía atómica... y las demandas insaciables de la industria en expansión de la mano de obra inteligente.”¹²¹

La tecnología que se crea en la práctica, por decirlo de alguna manera, muchas veces no queda registrada en la teoría (libros). En otras palabras, que las empresas tienen su propia manera de crecer, implementan programas de mejora en sus propios sistemas, cosa que no es comunicada a la escuela, hasta que el autor o creador decide publicarlo y así poder tener acceso a él desde el aula, pero una vez que ha sido implementado.

Desde aquí Taba vio como el aula se alejaba de la vida real, esta vida que está basada en el capitalismo. Un ejemplo claro, es el Fordismo. Modelo creado por Henry Ford, aplicado por primera vez en 1908. En primera instancia fueron insertados en la industria y después se usaron para enseñar cuestiones pedagógicas, por ejemplo.

Lo que propuso Taba es una carrera entre la teoría (escuela) y la práctica (técnica, ciencia y TIC aplicada a la industria) que de preferencia debe ganar la escuela. Y todo eso podría ser posible si se estudian las necesidades de la sociedad, en cuanto ciencia y tecnología.

Pero, debemos entender que la industria o el capital, deben sacar las manos de los currículos que van en contra de sus intereses. Por ejemplo, un currículo que enseñe la comprensión del ciclo de agua, la contaminación del agua, las técnicas para la captación y modos de aprovechar el agua de lluvia, la purificación química y/o natural del agua de lluvia, éticamente el agua como recurso natural y no como un producto que se pueda o deba vender.

¹²¹ Ibid, p. 15.

Un programa así va en contra de las embotelladoras de agua y grandes consorcios que se dedican al respecto. Incluso bajaría el consumo de agua que provee el Estado y con ello los recibos de pago, su distribución y mantenimiento. Hablando en teoría y guardando las respectivas distancias.

c) La teoría curricular propuesta por Taba.

Por supuesto la creación de un currículo adecuado no es simple ni sencilla. Para Taba se necesita más que una teoría, de hecho, le llevo más de 15 años experimentando sus fundamentos que aplica en su diseño curricular.

Se dice teoría porque se debe elaborar o crear conceptos precisos que determinen la relevancia que ocuparan en torno a la educación que es lo más importante.

“la elaboración del currículo es unan empresa compleja que comprende muchos tipos de resoluciones que deben ser concebidas cobre los objetivos generales que han de perseguir las escuelas y sobre los más específicos de la instrucción. Las principales especialidades o materias del currículo tienen que ser seleccionadas, lo mismo que el contenido específico que abarca cada una de ellas. Se impone una selección del tipo de experiencia de aprendizaje con las cuales complementar tanto la comprensión del contenido como los demás objetivos, y tomar decisiones para determinar de qué manera se evaluará lo que los estudiantes aprenden y la eficacia del currículo en cuanto al logro de los fines deseados. Y, finalmente, es indispensable realizar una selección para resolver cuál será el esquema total del currículo.”¹²²

Entonces, según la pasada cita, un currículo ideal como lo propone Taba se conformará de los objetivos, los contenidos, la experiencia de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes. Tomando en cuenta otros factores en la elección de los contenidos y de los tipos de experiencia de aprendizaje, que se seleccionan y varían dependiendo de la teoría de aprendizaje que se seleccione.

Otra cuestión que se debe tomar en cuenta, es el procedimiento para elaborar el currículo. Y para que este procedimiento no sea “arbitrario, sino científico y racional, las decisiones... deberán adoptarse sobre la base de algunos criterios

¹²² Ibid, p.20.

validos que pueden provenir de distintas fuentes: la tradición, las presiones sociales, los hábitos establecidos.”¹²³

De estas fuentes se tiene que hacer un esquema racional, según Taba, dónde se analizarán diferentes factores que servirán como base razonable para la elaboración del currículo.

En la sociedad americana. Pues es el contexto desde donde Taba nos escribe. Los factores que se analizan son: el alumno, el proceso de aprendizaje, la cultura y los contenidos de cada disciplina según el caso.

En nuestro caso hubo mucha arbitrariedad con la RIEMS, pues no se tomó en cuenta para nada uno de los factores importantes para elaborar el currículo de Taba, a saber, la cultura de cada Estado de la República Mexicana. Que como sabemos es multicultural. Tampoco se hicieron las distinciones entre las necesidades que tienen las escuelas rurales y las de la ciudad. Por lo tal nuestra RIEMS, según Taba, fue hecha irracionalmente, cito:

“...la evolución científica del currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso del aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículo.”¹²⁴

Taba lo explica claramente cuando explica el desarrollo de una teoría para la elaboración del currículo. Tomando en cuenta los elementos pasados, los factores y las fuentes de donde provienen para dicho análisis.

Primero, se tiene que analizar las demandas y necesidades de la cultura y la sociedad en donde esta instaurada la escuela. Pues el currículo debe tener la capacidad de insertar al estudiante en dicha cultura. Aclarando que no, no todas las culturas tienen las mismas necesidades, pues se diferencian por el espacio y el tiempo donde están insertas. “un análisis de la cultura y la sociedad brinda... una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y las actividades de aprendizaje.”¹²⁵

¹²³ Ibid p. 24.

¹²⁴ Ibid p.25.

¹²⁵ Idem.

Segundo, “un currículo es un plan para el aprendizaje”, dice Taba. Por lo que se debe tener en cuenta el proceso del aprendizaje. Esto hace posible discernir qué objetivos son alcanzables y cuáles no. Cómo se llegaría a ellos y bajo qué variables se da el aprendizaje eficaz. “El conocimiento sobre el proceso del aprendizaje fija también criterios y límites a la forma del currículo.”¹²⁶

Tercero, en este rubro se incluyen los contenidos específicos que tendrán el currículo y por ende los contenidos que tendrá cada disciplina.

Taba propone el siguiente orden, de “donde se obtendrá un currículo más conscientemente planeado y más dinámicamente concebido. Este orden podría ser:

Paso 1: Diagnóstico de las necesidades

Paso 2: Formulación de objetivos

Paso 3: Selección de contenido

Paso 4: Organización de contenido

Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: organización de las actividades de aprendizaje

Paso 7: determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.”¹²⁷

Este orden es el resultado de la experimentación que Hilda Taba hizo durante su investigación y la aplicación de su teoría durante ocho años. El resultado y la metodología aquí expuesta es de un alcance macro. Es decir, las recomendaciones y consejos que Taba propone para la elaboración de un currículo, bien podrían ser escuchadas por nuestras autoridades educativas. Pues contempla una estructura muy bien fundamentada y explicitada.

Nosotros en la investigación de la teoría tabeana, nos encontramos con que el orden arriba expuesto, sirve de igual manera para la elaboración de las unidades de aprendizaje¹²⁸. Se utiliza el mismo orden, pero aplicado a un nivel áulico. Y es ahí donde la teoría tabeana nos aporta el orden, la justificación y evaluación de nuestra intervención docente. mismos que desarrollaremos en el siguiente capítulo, destinado a la planeación, aplicación y evaluación de nuestra intervención docente.

¹²⁶ Idem.

¹²⁷ Ibid p. 26.

¹²⁸ Cfr. Ibid. 449.

Sin olvidar que a continuación nos ayuda a fundamentar, reforzar y justificar el concepto de experiencia como base para la elaboración de nuestra intervención didáctica. Ya que Taba nos proporciona las bases para abordar el tema del aprendizaje, cuestión importante para nuestra investigación, pues queremos que el alumno de la EMS aprenda a pensar de manera reflexiva.

Taba nos menciona tres temas guías para llegar al concepto del aprendizaje, a saber, la transferencia en el aprendizaje, el aprendizaje social y cultural y la extensión del aprendizaje.

En los primeros dos aborda de manera amplia los conceptos de aprendizaje según los antropólogos, psicólogos y educadores. Después hace una reseña de lo que ha implicado la transferencia del aprendizaje, es decir, para qué se debe aprender en cada sociedad. Lo que la lleva a dirigir su estudio al desarrollo del aprendizaje social y como es que desde pequeños aprendemos con relación a las necesidades básicas o naturales. Después, en la extensión del aprendizaje, nos habla de las potencialidades del aprendizaje, esto es, la capacidad que cada ser humano tiene para desarrollar un aprendizaje de tal o cual manera. Así, llegamos al aprendizaje como experimentación mismo que uniremos y compararemos con el concepto de experiencia en Dewey más adelante.

d) El aprendizaje como experimentación en Hilda Taba.

Al igual que Dewey, Taba prevé al lector para que ubique la polivalencia del concepto de experiencia. que, es un concepto importante para el desarrollo del aprendizaje.

Taba como Dewey, crítica el aprendizaje por memorización y resalta la importancia de la experiencia en el proceso dicho.

Por ejemplo, es mejor el aprendizaje, si los alumnos observan un grupo de maderas extraídas de diferentes árboles, de los cuales podrían clasificarlos, por medio de sus colores, olores, tipos de betas, entre otras actividades. A diferencia de un álbum de estampas donde se observe la foto de un cedro, un pino o un nogal, por ejemplo, cito:

“la clasificación mediante la experiencia en lugar de la memorización de clasificaciones ya listas es indispensable para aprender que las ideas, las cualidades y las propiedades pueden ser agrupadas y que ciertas cosas pueden ser deducidas a partir de estas agrupaciones: derivar el concepto de lo “primitivo”, mediante el proceso de comparar y de buscar los contrastes entre los aspectos importantes de la manera primitiva y civilizada de hacer ciertas cosas –tales como utilizar herramientas, procurarse el alimento y criar niños—”¹²⁹

Esto nos dice que los procesos de comparación y búsqueda, están ausentes en la educación que critica. El aprendizaje se enfoca en obtener información del mundo. y según Dewey se enfoca más en ir a la fuente de la información y no en un tipo de investigación creativa.

Ahora bien, cuando el currículo está diseñado de esta manera es para lograr una eficiencia administrativa, según Taba. Estos currículos no buscan la creatividad en la investigación lo que genera conformismo. Taba dice que estos currículos sólo requerirían un profesor que conozca contenidos y que enseñe mecánicamente, con evaluaciones sencillas y de tipo masivo.

Para Hilda Taba “la cultura en la cual vivimos ejerce un efecto vital sobre la discriminación, la conceptualización y la evaluación. Los individuos tienden a percibir muchas situaciones no con la mirada fresca sino a través de “anteojos” confeccionados culturalmente”¹³⁰

El individuo nos dice Taba aquí concibe el mundo como su cultura se lo traduce. Esto se traduce en la dificultad de crear ideas originales aun en la cuestión científica.

“la percepción de una situación a menudo se estructura de acuerdo con las exigencias de conformismo de una situación de grupo. Se ha descubierto que las presiones de grupo distorsionan el juicio y crean en un individuo la tendencia a ver la situación con los ojos de personas que considera importantes”¹³¹

Todas las percepciones son pues dictadas por la cultura, y además son reforzadas por la influencia de la educación. Las dos, la cultura y la educación, estereotipan el pensamiento del individuo. Obstruye el pensamiento independiente.

¹²⁹ *Ibid*, p. 204.

¹³⁰ *Idem*

¹³¹ *Ibid* p. 205.

La idea es liberar el pensamiento y la inteligencia, generar estructuras creativas que promoverán la solución de problemas y que organicen ideas.

Al ser una representante de los investigadores pedagógicos, Hilda Taba ya veía desde 1957 como la función de algunos libros de texto era la de memorizar.

“los métodos de enseñanza de muchas disciplinas se orientan hacia la obtención de respuestas ya preparadas y al aprendizaje “sobre” algo, más bien que hacia el estímulo del pensamiento autónomo y a la investigación.”¹³²

En nuestro contexto, la EMS se divide y se conforma en diversas disciplinas de estudio. Por lo que no podríamos asegurar la cuestión previa que cita Taba, sin embargo, nuestra disciplina que es la filosofía, se enfoca muchas veces en la obtención de los contenidos filosóficos, vistos como historia de la filosofía. Y muchos docentes no se enfocan en el ejercicio del pensamiento reflexivo o crítico. Pues e enfocan más en los contenidos. Es pues nuestra propuesta para esta investigación, estimular el pensamiento autónomo e investigativo como lo plantea Taba.

Taba dice que las respuestas correctas son menos importantes que los procesos por los cuales se llega a ellos. Esto sucede porque la mayoría de las veces al conducir un aprendizaje, los docentes niegan la posibilidad de rutas alternas para llegar a un fin, es decir, si se pudiese hacer que el docente deje en libertad al estudiante para resolver un problema, lo que tendríamos serían muchos caminos o muchos procesos.

Esta idea la refuerza Taba al decir que cuando se piensa “el aprendizaje como producto más bien que como proceso y experiencia, ha ejercido un efecto peculiarmente distorsionante sobre la enseñanza de los sentimientos y los valores. Los principales medios educacionales para modificar valores consisten en enseñar *sobre* ellos y emplear un contenido que, superficialmente, parece estar relacionado con la conducta deseada, pero que no llega a la dinámica psicológica o a los estímulos motivacionales, que sólo pueden trasladar las ideas comprendidas en el contenido a convicciones, valores y conductas.”¹³³

¹³² *Ibid*, p 206.

¹³³ *Ibid*, p 207.

En nuestra disciplina filosófica, a la cual estamos dirigiendo esta intervención didáctica, a saber, ética. Vemos que los valores y las conductas como las menciona Taba son parte importante tanto como contenido teórico conceptual cómo sentimiento y emoción del alumno que reflexiona sobre sí.

Taba nos menciona que sería de gran valor el aprendizaje por descubrimiento.

“Este aprendizaje se caracteriza por la experiencia activa en la investigación: estructuración del método mismo para abordar los problemas, búsqueda de regularidades y modelos razonables y empleo de la experiencia anterior en esa búsqueda. Para desarrollar esta aproximación al aprendizaje, debe ayudarse a los estudiantes a experimentar los procesos racionales antes de permitirles llegar a la respuesta correcta mediante cualquier proceso que ellos elijan. Este acercamiento también presupone un currículo abierto, organizado para crear interrogantes e hipótesis.”¹³⁴

Esta cita nos proporciona varios elementos fundamentales con respecto a nuestro trabajo.

El primero es el núcleo de lo que Taba concibe como el aprendizaje por experimentación. El segundo es la conexión con el concepto de experiencia en Dewey. El tercero es la conexión del pensamiento reflexivo y los procesos racionales. En cuarta y última une el currículo de Taba con el aprendizaje basado en el estudio de caso que utilizamos en nuestra práctica docente.

Taba dice que para desarrollar el aprendizaje debe ayudarse a los alumnos a experimentar procesos racionales antes de dar la respuesta correcta.

Pues bien, el pensamiento reflexivo en Dewey es un proceso racional y que aparte está analizado por él en fases o etapas para su mayor comprensión.

En nuestra intervención proponemos como ya se dijo, la experimentación del pensamiento reflexivo de Dewey, como parte importante del filosofar.

Aunque este pensamiento como ya vimos tiene fases, el resultado, la reflexión variará en cada alumno.

¹³⁴ *Idem*

III.II. La experiencia como base de la pedagogía de Dewey.

Dewey parte del análisis entre la educación tradicional y la educación progresista. Dice que la educación tradicional se puede observar en tres principales características. El fin, los métodos de la instrucción y la disciplina.

En cuanto al fin nos dice que:

“Las materias de enseñanza consisten en conjuntos de información y destrezas que han sido elaboradas en el pasado por consiguiente el principal quehacer de la escuela es transmitirlos a la nueva generación”¹³⁵

Esto nos recuerda un poco a la reflexión que nos llevó a definir y a separar la filosofía del filosofar en el pasado capítulo. La filosofía como tal es sagrada para muchos filósofos y en su interpretación se juega la vida. Debe haber una correcta interpretación de lo que se dijo en el pasado. Y esta correcta interpretación debe transmitirse inmaculada al futuro aprendiz de filósofo. Aunque es digna y merecedora de crítica, la filosofía misma, es inmaculada en su transmisión histórica.

En cuanto a la disciplina. Dewey menciona que siempre ha habido normas y modelos de conducta y de ahí la educación moral. La educación moral debe ser compatible con los modos y normas de conducta de cada época y cada circunstancia.

Y en cuanto los métodos de la institución Dewey dice:

“Recordad la escuela ordinaria, sus horarios, sistemas de clasificación, de examen y de promoción, de reglas de orden, y creo que comprenderéis los que pienso por norma de organización.”¹³⁶

Nosotros no necesitamos recordar, como dice Dewey, sino voltear a ver. Y ver, cómo es que la organización de un sistema educativo depende de acuerdos políticos y conveniencias económicas como lo vimos en el primer capítulo. En nuestro sistema educativo hay horarios, listas, promedios y exámenes, éstos últimos ahora no sólo se aplican a los alumnos sino también a los docentes. Tenemos sistemas de promoción entre subsistemas educativos, desde el kínder hasta los

¹³⁵ Dewey, John. *Educación y experiencia*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004. P. 65.

¹³⁶ *Ibid* p. 66.

doctorados. Prueba de ello son los exámenes que se aplican entre los diferentes niveles de educación, como el COMIPEMS, que se aplica de nivel secundaria a nivel preparatoria en México. Y para universidades o nivel superior, cada universidad aplica su examen de admisión, así como para los diferentes posgrados a nivel nacional.

La educación tradicional, dice Dewey, tiene un principal objetivo:

“preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias e instrucción...los objetos de enseñanza... los modelos de conducta, son tomados del pasado, la actitud de los alumnos debe ser en general, de docilidad, receptividad y obediencia. Los libros... de texto, son los principales representantes del saber...Los maestros son los agentes mediante los cuales se comunica el conocimiento y las destrezas y se imponen reglas de conducta”¹³⁷

Es muy parecido lo que nos relata Dewey con nuestra realidad y eso que hablamos de más de cien años de diferencia. Hubo ya desde entonces críticas a estos modelos de enseñanza, aunque sin mucho éxito. Dewey por supuesto crítico este tipo de enseñanza. La postura crítica o progresista que representa Dewey, empieza así:

“el esquema tradicional es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias y métodos adultos a aquellos que sólo se están desarrollando lentamente hacia la madurez. La separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes.”¹³⁸

Esta cita nos repite lo que quizás ya venimos desmenuzando en este trabajo. Cosas o hechos que sabemos los que somos docentes, cosas que vivimos todos los días en nuestros centros de trabajo, en nuestras vidas y en nuestras aulas. Hay un gobierno que sin pensarlo propone reformas a los planes de estudio, dicta programas, formas de evaluación, contenidos mínimos de aprendizaje, competencias a desarrollar, entre otras cosas. Y todo sin pensar si el adolescente es capaz o no de llevar a cabo sus planes. Esta disociación de la que habla Dewey,

¹³⁷ *Idem*

¹³⁸ *Idem*

entre la teoría que recibe al alumno y su vida cotidiana, es la que queremos solucionar con nuestra implementación. Pero ya llegaremos a ella.

Ahora bien, que se quiere o que se pretende desde la educación progresista como la ve Dewey. Pues bien, todo debe comenzar con una lucha de antagónicos. Es decir, se debe reflexionar de donde vienen y como se imponen todas esas cosas ya mencionadas anteriormente y buscar la idea que mejor se oponga a ello. Esta idea sirve como respuesta y solución al pragmatismo dogmático de las escuelas tradicionales, que aún tenemos hoy en día. Dewey dice:

“A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquellas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio.”¹³⁹

La individualidad, la libertad, la experiencia, el interés, el presente y el conocimiento de un mundo sometido a cambio, dice Dewey, yo cambiaría en este último, “cambio” por “crítica”, un mundo sometido a crítica. Pero esa crítica consciente e informada a base de conocimiento teórico nos da la consciencia de que *todo cambia nada permanece*.

Parece perfecto este planteamiento, aunque aún se queda al nivel del discurso, falta esa aplicación que nos lleve a observar cómo se materializa lo que propone Dewey.

“yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Si esto es cierto, entonces el desarrollo positivo y constructivo de su propia idea básica dependerá de que se posea una idea correcta de la experiencia”¹⁴⁰

Es pues aquí la idea central de este pensamiento, la justa unión entre los contenidos de la educación y la vida cotidiana del alumno que se han de fundir en

¹³⁹ *Ibid*, P. 67.

¹⁴⁰ *Ibid*. p. 68.

lo que Dewey llama experiencia. Ahora veamos a que se refiere y que es lo que involucra dicha experiencia.

Dewey en su análisis de la experiencia dice, que lo primero que debemos tener en claro es que la experiencia es un concepto muy amplio y puede ser polivalente. Mucho más para aquellos que puedan criticar su propuesta. Pues casi todo lo que el ser humano aprende lo obtiene de la experiencia a través de los sentidos. Sin embargo, deja muy en claro que la experiencia a la que él se refiere no es ésta. Es un tipo especial de experiencia que reúne ciertas características.

Primero. Hay experiencias que no son verdaderas en un sentido educativo, dice Dewey. Las malas experiencias embotellan, cortan, restringen, imposibilitan otras experiencias hacia el futuro. Hay experiencias que generan actitudes perezosas o negligentes. También pueden las experiencias estar desunidas entre sí. "Cada experiencia puede ser vivaz, animada e interesante y sin embargo, su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados y centrífugos."¹⁴¹ Dewey no dice que en la escuela tradicional, no haya experiencias. Dice que eran erróneas y lanza varias preguntas retóricas que suenan interesantes, cuando las reproducimos en nuestra realidad, en el presente como alumnos de un posgrado y como maestros de la EMS.

¿Cuántos estudiantes no adquirieron capacidades especiales por medio de un adiestramiento automático de suerte que quedó limitada su facultad de juzgar y su capacidad de actuar inteligentemente en las situaciones nuevas? ¿cuántos no llegaron a asociar el proceso de aprender con el fastidio y el cansancio? ¿cuántos no encontraron que aprendieron de un modo tan ajeno a las situaciones de la vida exterior a la escuela que ésta no les dio poder de control sobre aquellas? ¿cuántos no asocian los libros con el esfuerzo estúpido que les condicionó para todo menos para una lectura vivaz?¹⁴²

Capacidades en Dewey no pensamos que sean competencias como las analizamos anteriormente. Pero si creemos que estas capacidades sean de cualquier tipo mueren con el adiestramiento automático. Los adiestramientos dogmáticos generan la pérdida o la capacidad de juicio. Un militar no se cuestiona

¹⁴¹ *Ibid.* p. 72.

¹⁴² *Idem.*

si es bueno o malo acribillar a seres humanos indefensos, se limita a seguir órdenes. Desde nuestro particular punto de vista creemos que muchos estudiantes relacionan la educación más como una obligación que como un derecho. La vida del estudiante estaba o está, quizás, separada de los contenidos de la escuela. Y no digamos el tipo de lectura que tienen los mexicanos en nuestro país, la aberración al texto podríamos adelantar, surge –quizás- de las malas experiencias con ellos desde la infancia y la educación básica.

La experiencia entonces para Dewey es por sí misma. Pero no por sí misma es educativa. Dewey dice:

“Todo depende de la *cualidad* de la experiencia que se posee. La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos. Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado, y hay su influencia sobre las experiencias ulteriores. Lo primero es fácil de juzgar. El *efecto* de una experiencia no se limita a su apariencia. Ello plantea un problema al educador. La misión de éste es preparar aquél genero de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables.”¹⁴³

La experiencia que busca Dewey debe tener influencia sobre las experiencias ulteriores, como el las llama. Una experiencia debe influir en la posterior y tener sentido por sí misma para el alumno. Esta experiencia debe incitar la actividad, la acción del alumno. En el sentido de querer o desear, como dice Dewey, más experiencias educativas. Para Dewey la educación es un proceso en, por y para la experiencia.

Ahora bien, cómo vinculamos el concepto de experiencia que acabamos de ver, con el del pensamiento reflexivo que desarrollamos en la parte final del capítulo anterior.

¹⁴³ *Ibid.* p. 73.

III.III Experiencia y pensamiento reflexivo unidos.

Recordemos primero a manera de síntesis qué es el pensamiento reflexivo y sus fases.

Lo que compone el pensamiento reflexivo es la exploración afanosa, constante y escrupulosa de todo dogma, credo o aquello que se presume como conocimiento. Analizando sus elementos estructurales que lo hacen ser o parecer válido.

También vimos que el pensamiento reflexivo tiene elementos o fases. Es importante aclarar aquí que estas fases no se dan en un orden riguroso, o metódico según Dewey. Entendimos que Dewey las presenta de manera enumerada, pero no por eso, ese orden representa un patrón, ni mucho menos una ley. Es más, como una ayuda para el análisis del mismo pensamiento reflexivo.

Ahora bien, ¿cómo añadimos aquí el concepto de experiencia de Dewey? Baste recordar la siguiente aseveración de Dewey que dice: “yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación”¹⁴⁴

Este proceso del pensamiento reflexivo, tal y como lo señala Dewey, es real. A qué nos referimos con que es real. Pues que sucede en los cerebros o mentes reflexivas. Si ponemos un problema ficticio. El pensamiento reflexivo será real. Aunque esté basado en un problema ficticio. Un problema matemático, es un problema ficticio y se puede utilizar para observar el proceso del pensamiento reflexivo.

Ahora bien, la experiencia para nosotros, la entendemos en dos sentidos. El primer sentido como el que explica Dewey. Y el segundo cómo lo acabamos de esbozar con la ejecución del pensamiento reflexivo. En otras palabras, al ejecutar o llevar a cabo el pensamiento reflexivo e identificar las fases del mismo, lo estamos experimentando, y con la experimentación, queda dentro de nosotros en nuestra memoria qué es eso que llamamos pensamiento reflexivo y porque es importante aplicarlo en ciertos momentos, porque también es importante analizarlo, identificar

¹⁴⁴ *Ibid*, P. 67.

sus fases y crear o reportar o producir algún tipo de evidencia que nos diga que hemos avanzado o experimentado cada una o la mayoría de las fases.

Ahora bien. Si la experiencia para Dewey tiene que ver directamente con cuestiones de la vida real del estudiante. Y en coherencia con su credo pedagógico y su propuesta crítica representada como la escuela nueva. ¿Cómo es que llevaremos a cabo la experiencia del pensamiento reflexivo en la vida cotidiana del estudiante?

Para responder dicha cuestión deberemos de responder explicando la técnica pedagógica que une estos dos elementos, explicando porqué creemos que es la más adecuada y porque el método de estudio de casos, es el que podría dar respuesta a la cuestión antes dicha.

Pero antes de pasar a la siguiente sección. Debemos adelantar que el filosofar es en cierto y estricto sentido, pero sólo en un primer momento un trabajo intelectual, de reflexión y comprensión. Para después pasar si se quiere a la crítica y después a la transformación del mundo en el que se vive. Nosotros vamos a intentar mostrar cómo se puede aprender a usar, experimentando el pensamiento reflexivo en nuestros alumnos de EMS. Es pues el inicio del filosofar, es el embrión de toda crítica, es la herramienta de la comprensión de la vida que les rodea, es la base teórica y práctica de una reflexión que bien se puede llevar a los planos más simples y vitales de su existencia.

CAPÍTULO IV. EXPOSICIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA, LA PLANEACIÓN, LA APLICACIÓN Y SU EVALUACIÓN.

En este capítulo, daremos paso a la exposición de nuestra intervención didáctica.

Retomaremos la justificación pedagógica expuesta en el capítulo anterior y su uso en el caso particular de ésta investigación.

Para ello dividiremos el presente capítulo en dos secciones.

La primera sección contempla la planeación de la intervención didáctica y su fundamento teórico. Para ello recurriremos a la elaboración de la unidad de enseñanza y aprendizaje de Hilda Taba. “Resulta evidente, entonces, que el desarrollo de una unidad plantea todos los problemas teóricos y pone en juego la mayoría de los criterios de la elaboración del currículo”¹⁴⁵ las etapas que se mencionan dentro del desarrollo de una unidad son, el diagnóstico de las necesidades, la formulación de objetivos específicos, selección del contenido, organización del contenido, selección y organización de las experiencias del aprendizaje, evaluación y la verificación del equilibrio y la secuencia.

Entonces, retomaremos las etapas sistemáticas de la metodología para planificar la unidad, cabe aclarar que Taba se refiere de manera genérica y no como “el ejemplo” para elaborar una unidad de enseñanza aprendizaje¹⁴⁶, esto quiere decir que es una guía, lo que nos permite insertar nuestra propuesta didáctica.

La segunda sección, será la evaluación de nuestra intervención.

IV.I. La planeación didáctica

Para lograr el fin deseado, usaremos la metodología de Hilda Taba, la cual explica la función de las etapas de la elaboración del currículo. Estas etapas tienen un fin específico y un orden necesario.

“la secuencia que detallaremos luego es lógica en el sentido de que algunas de estas etapas deben tener prioridad sobre otras... sería en vano, por ejemplo, proyectar las actividades de aprendizaje antes de

¹⁴⁵ Taba, op cit., p. 454.

¹⁴⁶ Cfr. Ibid. 452.

determinar los objetivos y de poseer una noción perfectamente clara de las ideas fundamentales que se van a enseñar.”¹⁴⁷

Nosotros, usaremos el orden propuesto por Taba. Pero, adecuado a nuestra propuesta didáctica.

i. El diagnóstico de las necesidades

Taba dice

“el diagnóstico que precede el planteamiento de una unidad es un análisis suficiente y general de los problemas, las condiciones y las dificultades. Su propósito es generar una nueva acentuación y nuevas ideas al nuevo currículo. Por consiguiente, consiste en reunir toda la información ya existente u obtener nueva información ya existente u obtener nueva información de fácil acceso, para luego analizar estos datos con el objeto de descubrir todo aquello que puedan sugerir con respecto a una nueva aproximación o necesidades anteriormente descuidadas.”¹⁴⁸

Aunque Taba sugiere una investigación suficiente y general, la tesis que estamos elaborando, no tiene el fin ni el alcance propuesto por Taba. Aun así, en el primer capítulo de este trabajo retomamos algunos de los problemas más importantes que hay en nuestro país en cuanto a la enseñanza de la filosofía se refiere.

Sin embargo, lo que si hicimos fue una investigación del contexto donde se encuentra enclavada nuestra escuela y por ende el grupo donde hicimos la propuesta didáctica.

Nuestro diagnóstico y evaluación de las necesidades del Colegio de Bachilleres Plantel #2 cien metros “Elissa Acuña Rossetti”, inicia con el contexto educativo. El cual tiene tres niveles, el ampliado, el intermedio y el inmediato.

Contexto ampliado. La delegación.

El Colegio de Bachilleres plantel #2 cien metros, Elisa Acuña Rosetti, se encuentra enclavado en la delegación Gustavo A. Madero, la cual se encuentra en el norte de la ciudad de México. Es la segunda demarcación más poblada del Distrito Federal. En general cuanta con colonias de ingresos bajos, a excepción de algunas de ingresos medios como, Lindavista, Tepeyac, La estrella entre otras. La distribución

¹⁴⁷ *Ibid* p.454.

¹⁴⁸ *Ibid* p.455.

de la población indica que en los grupos de edad menor a 19 años existe una proporción mayor de hombres. El grueso de la población de la delegación se ubica dentro de los estratos más pobres de la ciudad.

La delegación ocupa uno de los primeros lugares en infraestructura educativa. Aunque la oferta educativa a nivel privado es mayor que la pública y dentro de esta hay escuelas de tipo religioso.

Hay inseguridad. Hay poca vigilancia en los accesos a escuelas. Lo que puede generar narcomenudeo y otros delitos. Otro problema es la violencia contra las mujeres. Estas son el 52% de la población total. Son violentadas desde lo económico, lo político, lo social, lo familiar y lo jurídico. Estos datos nos arrojan cuestiones interesantes pues si las mujeres son el 52 por ciento de la población deducimos que los estudiantes del plantel #2 forzosamente han vivido o presenciado algún tipo de violencia de género como el que nos informa la página del distrito federal. En este sentido es por demás decir que quizás algunos alumnos crean que el maltrato psicológico a las mujeres sea normal y que también sea normal reproducirlo.

Contexto intermedio. Escuela.

La infraestructura del colegio de Bachilleres antes citado, tiene una capacidad de 2,801 alumnos. Proporciona capacitación para el trabajo en seis grandes rubros, a saber, informática, contabilidad, empresas turísticas, administración de recursos humanos, laboratorio químico y dibujo industrial. Además, cuenta con sistema de enseñanza a distancia y abierta. Está emplazado en el eje central Lázaro Cárdenas, entre avenida de las torres y poniente 152, en la colonia industrial Vallejo, 07729, en la delegación Gustavo a Madero en México Distrito Federal.

Cuenta con cuatro grandes edificios, que albergan más de cien aulas con capacidad para 60 estudiantes cada una, 4 laboratorios para física, química y biología. Dos grandes centros de cómputo con capacidad para 180 alumnos. Cuenta con teatro, salón de servicios múltiples y canchas deportivas de fútbol y basquetbol. Entre otras cosas tiene cafetería, canchas de frontenis, estacionamiento, enfermería, sala de maestros y sala de cómputo para docentes.

La escuela está rodeada por una unidad habitacional hacia el sur la cual es separada por un paradero de camiones que tienen por derroteros las zonas conurbadas norte de la ciudad. Un mercado hacia el este, una empresa de transportes hacia el norte y la avenida central hacia su costado oeste. Tiene la peculiaridad que una de sus entradas principales colinda a escasos tres metros de una de las entradas del sistema de transporte colectivo metro, línea 5 estación metro politécnico. Esto es interesante pues hay mucha actividad de comercios informales fuera de la escuela. Desde venta de comida chatarra, dulcerías, cigarros sueltos, papelerías improvisadas entre otros comercios de comida no muy saludable, hasta boleros, baños públicos, venta de celulares, tienditas improvisadas, entre otras cosas. Lo que genera que los estudiantes se pierdan entre el bullicio de la muchedumbre a horas pico. La escuela tiene un alto índice de drogadicción dentro y fuera de sus instalaciones. Aunque se ha redoblado los esfuerzos parecen no ser suficiente. La escuela abre sus puertas tres veces en los diferentes turnos. En el vespertino la puerta se abre a las tres, a las cinco y a las siete. Esto con el fin de que los alumnos no estén entrando y saliendo para mejorar su control. Sin embargo, esto genera una problemática, pues los alumnos que llegan tarde a las instalaciones de la escuela no se les permite la entrada y se tienen que quedar ahí afuera a perder el tiempo. Esto los hace blanco de los narcomenudistas. Que como ya vimos son algo muy común fuera de las escuelas de la delegación.

Dentro de la escuela los edificios están también controlados por los prefectos quienes abren las puertas cada hora en punto para permitir salida y entrada de los alumnos. Esto genera dos problemáticas. La primera es que aquellos que se quedan dentro de los edificios y no entran a clase están jugando y haciendo ruido en los pasillos del edificio. Esto implica que los alumnos y docentes que están en clase tengan que doblar esfuerzos para concentrarse más. El otro problema es que a los alumnos que se quedan en los patios, no se les cuestiona porque no entran a clase y se les deja ahí sin vigilancia. Lo que provoca que se junten en una zona alejada de los edificios y cercana a las canchas conocida como "la barra". Y es en esta zona donde se da el índice de drogadicción, en específico el consumo de marihuana y de

alcohol. Al final estos alumnos ya no regresan a sus demás clases por la tarde y se la pueden pasar ahí toda la tarde fumando y bebiendo sin que nadie les diga nada. La escuela cuenta con dos baños para mujeres y uno para hombre por edificio. Sin embargo, en el edificio B, hay un grave problema de higiene. A ciertas horas por la noche cortan el agua. Lo que genera que el segundo piso de ese edificio huelga a orines. Hay veces que el olor es tan fuerte que los maestros deciden suspender sus clases por cuestiones de salud. Es un aroma tan fuerte que hace que los ojos lloren. Es obvio que así ningún alumno entraría a una clase en ese piso. Lamentablemente para la academia de filosofía el edificio B es el que asigno la dirección para impartir la filosofía. Y en lo personal me ha tocado vivir dicha situación. Se han hecho escritos, se han tomado medidas como lo veremos en el cuadro 1 dónde se instalaron tinacos y un sistema de captación de agua, pero esto no es suficiente. En cuestión de higiene hay una lucha permanente entre los alumnos y el personal de limpieza. Unos se empeñan en ensuciar y otros se dedican a evadir su responsabilidad. Me refiero a que el personal de limpieza, siempre alega que tal o cual parte del edificio le corresponde al turno contrario y por eso no pueden hacer la limpieza. Pero, a nosotros nos ha tocado ver que los salones en el primer turno siempre amanecen limpios. En este sentido a la escuela le falta un eficiente sistema de manejo de desperdicios. Los alumnos consumen muchísimos trastes desechables y botellas pet. Sin embargo, la capacidad de los botes en el patio y en los salones es insuficiente. Algunos maestros optan por prohibir que los alumnos coman o beban dentro de su clase para evitar dicha situación. Sin embargo, platicando con el alumnado sabemos que no tienen un horario específico de recreo y que todas sus clases son corridas. Comen entre horas y a veces cuando un maestro termina antes su clase que dura dos horas. Esto les deja un tiempo para comer de media hora antes de que inicie la siguiente clase. Y si restamos el tiempo que tardan en formarse en la cafetería, la preparación de su alimento y su consumo. El alumno o se atraganta o el prefecto ya no lo dejó entrar al edificio. Por otro lado, y ese es un tema demasiado politizado y delicado. El colegio sufre de porrismo. Los llamados cancheros reclutan a jóvenes de primer ingreso y se los llevan a fiestas clandestinas. Estos jóvenes se dejan envolver por estos sujetos y

se creen intocables. Han llegado a agredir a los maestros verbalmente y nos e diga a sus compañeros físicamente. Es difícil rastrear el problema, pues cuando indagué. Por parte de la dirección y el jefe de materia lo único que se escucha es el consejo: “no se meta en problemas maestro”. Por parte de los alumnos es casi imposible que nos cuenten la situación real. Lo único que averiguamos es que hay un ritual de iniciación y que después de eso si quieren abandonar la banda. O se pelean con alguien a golpes o pagan una cantidad que va desde los mil hasta los cinco mil pesos. Es de referir en este punto que cuatro alumnas del grupo donde yo hice esta práctica docente, se cambiaron de turno por problemas con los porros. Lo grave de la situación es que los porros tienen trabajando a los alumnos dentro de las aulas. Todos saben quién es canchero y a ese le tienen miedo.

Contexto inmediato el aula.

Dentro del aula la situación no es muy diferente, pues el contexto de la escuela genera un ambiente negativo por todas las cuestiones ya mencionadas antes. De un grupo de 40 personas como el que estamos analizando en este momento. Hay una deserción de diez alumnos para el segundo bloque. De los treinta que quedan el diez por ciento solo entran a platicar y no les interesa la clase. De los veintiún alumnos que quedan solamente la mitad busca la excelencia y la otra mitad se conforma con no reprobar la materia. De los diez que buscan la excelencia solo la mitad la gana con un real aprendizaje de contenidos. Los demás cumplen al pie de la letra las instrucciones y rubricas del maestro.

En cuanto a las condiciones del aula, puede verse claramente que las mesas están completamente rayadas, rotas y viejas. Las mesas son para dos estudiantes. Las sillas están mezcladas entre viejas y nuevas. Algunas son de metal en toda su extensión y otras de madera y metal. Algunos salones cuentan con dos pintarrones grandes, otros solamente tienen uno mediano. Los salones están perfectamente bien iluminados tanto en el turno matutino como en el vespertino. No hay cañones ni dispositivos electrónicos dentro de las aulas. Hay un aula audiovisual a un costado de la dirección para toda la escuela. La academia de filosofía en este plantel, cuenta con un proyector de mediana calidad que casi no se ocupa. Todas las aulas tienen la capacidad para albergar a sesenta estudiantes, sentados y

debidamente espaciados. Aun así, las listas del turno vespertino reflejan de 30 a 40 alumnos máximo. De los cuales entran del sesenta al setenta por ciento. Y llegados a quinto semestre el índice se reduce a 25 alumnos por grupo, en listas.

Ahora bien, ¿qué necesidades tienen nuestros alumnos de segundo semestre del grupo 218? ¿en qué les puede beneficiar nuestra propuesta didáctica?

Evidentemente debemos partir de la hipótesis de que el alumno sufre una carencia y que necesita algo que nosotros como docentes creemos que es importante para su vida, su desarrollo escolar y humano.

La Hipótesis que esperamos se vuelva tesis, es que el alumno carece de un conocimiento de lo que es el pensamiento reflexivo y por lo tanto no sabe aplicarlo a cuestiones éticas dentro de su vida diaria.

Tampoco domina la lectoescritura, para el grado en el que se encuentra. No sabe analizar un texto, no sabe parafrasear un texto, no comprende un texto y no argumenta sus discursos. Para verificar que realmente existen estas carencias iniciamos con varios test diagnósticos. (anexos 1,2,3 y 4)

Ahora bien, Taba nos dice

“Mientras más basto sea el alcance de los objetivos, mayor será la tarea del diagnóstico. Si una unidad está proyectada para influir sobre las actitudes y los sentimientos, es importante conocer las actitudes y los sentimientos ya existentes aunque más no fuera para saber qué es lo que debemos cambiar. Si deseamos que la unidad contribuya al pensamiento crítico, debemos describir las formas de pensamiento actuales, incluyendo las eficiencias y las deficiencias. Por todo ello, la tarea del diagnóstico corresponde al concepto de aprendizaje que se aplica y a la plataforma de objetivos de la unidad.”¹⁴⁹

Entonces siguiendo a Taba, debemos hacer el hincapié de que el alcance de los objetivos no es basto, pues nuestra propuesta didáctica apenas rebasa las siete sesiones. Es decir, no es ni siquiera una unidad de aprendizaje. En otro sentido, Taba dice que hay que describir cómo piensan los alumnos actualmente. Para eso utilizamos un ejercicio donde el alumno debe pensar, decidir y enjuiciar (anexo 3). Esto para evidenciar como es que piensan antes de nuestra propuesta didáctica. Obviamente no aseguramos que los test de diagnóstico sean completamente

¹⁴⁹ *Ibid* 457

infalibles, de hecho, Taba lo dice, los “datos para el análisis de las necesidades pueden provenir de diferentes fuentes, mediante técnicas diferentes y representan diferentes grados de exactitud y confiabilidad”¹⁵⁰ Lo que nos dice es que no hay una prueba única y específica. Hay diferentes técnicas, pero tampoco desecha alguna. Lo más importante es que Taba cierra este punto diciendo: “quizás no todo este conocimiento se encuentra a mano en el momento de planificar la unidad o al comenzar el año. Gran parte de él deberá ser reunido en el curso de la experimentación con la unidad”¹⁵¹ es decir, las planeaciones que tanto se les piden a los docentes antes de iniciar un ciclo escolar. No pueden ser infalibles o perfectas, pues se hacen a ciegas, sin conocer nada del grupo que se va a tener. Por supuesto también aplica para las intervenciones tipo MADEMS. Así que nuestra propuesta, esta cobijada por la reflexión antes dicha de Hilda Taba.

Ahora bien, Taba también nos dijo que el diagnóstico iba engarzado con los objetivos. Mismos que a continuación redactamos.

ii. Formulación de objetivos específicos.

Los objetivos que se pretenden de la propuesta didáctica los podemos establecer en dos clases, a saber, el objetivo general y los objetivos particulares.

Nuestro deseo desde que iniciamos dentro de la MADEMS, era enseñar teóricamente y a través de la experiencia una forma de pensar que contuviera los ímpetus de los adolescentes y que al mismo tiempo los hiciera conscientes de sí mismos y de su actuar dentro y fuera del Colegio para volverlos un poco más responsables.

Cuando comenzamos la investigación en el estado del arte. Encontramos muchos trabajos acerca del pensamiento autónomo o del pensamiento crítico en la EMS. Hay mucho camino recorrido.

Así que, al fundamentar el filosofar como parte radical de la filosofía. Descubrimos que, el pensar que está detrás de todo gran pensador, antes de ser autónomo o de

¹⁵⁰ *Idem*

¹⁵¹ *Ibid* 458

ser crítico, es reflexivo. Pues éste implica pausas, sobriedad en sus aseveraciones, control de las emociones, replantear una y otra vez cualquier argumento por muy sólido que parezca. Por ejemplo, los alumnos de Platón no se inmutaron cuando éste dijo: “el hombre es un bípedo implume”. Pero, hubo alguien que no sólo repensó la frase, la reflexiono a tal grado de llegar a la burla o ironía. Y ¡he ahí la gallina sin plumas de Diógenes!

Hoy con la ciencia ya casi nada es inescrutable, el método científico ha ganado la batalla del conocimiento. A nivel popular. Sólo el filósofo, le cuestiona a la ciencia sus conclusiones, sus métodos y sus creencias. Pero, no sin antes haber reflexionado profundamente. En la actualidad el estudiante ya no reflexiona en lo que hace y por supuesto tampoco en lo que aprende. La ciencia es Platón y yo me pregunto ¿dónde están los Diógenes?

El pensamiento reflexivo (una parte del filosofar). Creemos que es pues, el objetivo general. Pero, no queremos caer en la misma cantaleta de la clase magistral, pues eso nos pone del lado inescrutable. No, lo que queremos es que se experimente la reflexión, que cada alumno llegue a sus conclusiones y aprenda a su ritmo, con su bagaje y sus capacidades. Queremos que el alumno experimente el pensamiento reflexivo. Para esto hay muchas técnicas y estrategia ya usadas. Por ejemplo, esta el ABP (aprendizaje basado en problemas), el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje con el método de casos, entre otros. Creemos que cualquiera funcionaria para alcanzar el propósito. Sin embargo, nuestra experiencia docente nos empuja a ver el método de casos como el más viable. Pues al escogerlo también estamos tomando en cuenta los contenidos, que como sabemos son ineludibles en nuestro sistema de educación.

Objetivo general.

El alumno aplicará el pensamiento reflexivo en un caso. Sustentando una postura ética, con conceptos filosóficos como la responsabilidad, la libertad y heteronomía. Para lograr esto es necesario que el alumno primero avance de lo particular a lo general.

Es decir, los objetivos particulares que necesita para aplicar el pensamiento reflexivo son:

- a) Identificará la noción de pensamiento reflexivo en John Dewey.
- b) Parafraseará las etapas del pensamiento reflexivo en John Dewey.
- c) Aplicará las etapas del pensamiento reflexivo en un caso ético.

Por otro lado, ¿cuáles son los objetivos particulares para sustentar una postura ética utilizando conceptos filosóficos?

- a) Leerá un texto filosófico cuidadosamente.
- b) Identificará nociones clave dentro del texto filosófico.
- c) Parafraseará la definición o noción del concepto filosófico.
- d) Ejemplificará con actos de la vida cotidiana el concepto aprendido.
- e) Relacionará cada concepto aprendido con un caso ético específico.

El orden aquí expresado como objetivo general, no es el mismo que aplicamos en la intervención docente. ya que creímos adecuado primero dar los contenidos, las nociones. Es decir, el primer nivel según los objetivos de aprendizaje de Bloom.

Según Taba,

“los objetivos que valen la pena son caminos para ser recorridos y no puntos terminales estáticos. Incluso algo tan específico como la tarea de ‘separar en párrafos’ aumenta en dificultad a medida que aumenta la complejidad del pensamiento. El sentido del aprendizaje acumulativo es que cada nueva unidad de experiencia educacional conduzca al estudiante un paso más adelante en su desenvolvimiento”¹⁵²

La cita es pertinente en el sentido que nuestros objetivos particulares van de lo más general a lo más específico. Obviamente nosotros no avanzaremos de unidad en unidad, pero si proponemos un avance entre experiencias de aprendizaje. Y por supuesto que nuestros caminos no son estáticos dan paso a la siguiente experiencia.

Ahora bien, es de saberse que un objetivo está pensado teóricamente, es un deseo más que algo concreto. Si bien tiene bases teóricas, no funciona así en la realidad. Puede fallar.

¹⁵² *Ibid* p.459.

“debemos señalar que, en el momento de proyectar una unidad, probablemente ni el análisis de las necesidades ni la formulación de objetivos estén completos y que debemos esperar mayor clarificación de los objetivos en etapas posteriores del planteamiento de la unidad. Dedicar un lapso demasiado prolongado a la formulación de los objetivos al comienzo de la tarea, generalmente da por resultado tan sólo un formalismo pomposo y, a veces, el desaliento ante la complejidad.”¹⁵³

Taba dice que no hay que perdernos discutiendo si nuestros objetivos están bien redactados, o si son adecuados los verbos, o si el verbo no corresponde con la técnica usada o los materiales a usar. Lo que nos dice es que ya redactados vayamos y confrontemos la realidad, experimentemos como docentes. Pues bien, fue lo que hicimos, experimentamos con nuestros objetivos, con nuestros materiales y al final tuvimos resultados, mismos que evaluaremos y compartiremos al final de este trabajo.

Taba dice que todas las etapas esta fundamentadas entre sí. Son necesarias unas a otras. El diagnostico, dependía de los objetivos, estos a su vez necesitan de los contenidos, de tal manera que vamos formando un entramado tan fuerte como el armado de varilla para una losa, si se me permite la comparación.

iii. Selección y organización del contenido.

Como vimos, la organización de los contenidos que ha de abordarse, dependen de los objetivos a cumplir, según Taba. Pero, los contenidos a abordar según el plan de estudios del Colegio de Bachilleres se organizan de manera diferente.

Las decisiones que se toman de acuerdo a los contenidos, corresponden algunas veces, según Taba, a los Estados. Otras dependen de los departamentos estatales de educación, en México sería la SEP. Otras serán los distritos escolares, según Taba, en México, son los subsistemas de bachillerato. Y al final las escuelas y los docentes tendrán injerencia en los contenidos.

¹⁵³ *Ibid* p.460.

Como lo referimos en el primer capítulo. Es muy diferente la percepción que se tiene desde nuestra óptica como docentes, en cuanto a una reforma estructural estatal de educación. Y sólo refiriéndonos a la cuestión de los contenidos. No de las implicaciones políticas, económicas, sociales o laborales que resulten de las reformas de este sistema educativo.

Con el contenido tenemos muy poco margen para experimentar. Pues nuestro sistema educativo proporciona un programa general con un plan de estudios para que sea aplicado uniformemente en cada subsistema de bachillerato.

El contenido que nosotros tomamos para adecuar nuestra propuesta didáctica es tomado del plan de estudios del Colegio de Bachilleres.

“El Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres establece las bases disciplinares y pedagógicas a partir de las cuales los docentes desarrollarán su práctica. Con los programas de estudio ajustados se aspira a facilitar la comprensión de la organización y tratamiento didáctico de los contenidos de las asignaturas, delimitando la secuencia y continuidad de los conocimientos y competencias incluidos en los campos de conocimiento, áreas de formación, dominios profesionales y salidas ocupacionales.”¹⁵⁴

Nuestra materia, ética, se encuentra dentro de la academia de filosofía. La ubicación de la materia en el programa de estudios del Colegio de Bachilleres, se encuentra de la siguiente manera:

“Las asignaturas de cada campo y área de formación se organizan en el mapa curricular de manera vertical –buscando la coherencia con las asignaturas del mismo semestre– y de manera horizontal, con las asignaturas del mismo campo, con el fin de lograr una secuencia e integración entre las asignaturas de todos los semestres.”¹⁵⁵

Verticalmente corresponde al segundo semestre y comparte horario con materias como Inglés II, TIC II, Lenguaje y comunicación, Matemáticas II, Física II,

154

http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/segundosemestre2014/AFB/Etica.pdf p. 4 revisado por última vez el 16 de septiembre del 2016.

155

http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/segundosemestre2014/AFB/Etica.pdf, p. 7. revisado por última vez, el domingo 28 de febrero de 2016.

Química I, Ciencias Sociales II, Apreciación Artística II y Actividades Físicas y Deportivas II.

Horizontalmente es la segunda materia de cuatro en cuanto a filosofía. A saber, Introducción a la Filosofía, Ética, Lógica y Argumentación y Problemas Filosóficos. Materias que se imparten en primero, segundo, quinto y sexto semestre respectivamente.

Ahora bien, “El programa de estudios está estructurado en tres bloques temáticos: 1) La Ética como disciplina filosófica; 2) Formación, consolidación y crisis del sujeto moral y 3) Problemas éticos y morales contemporáneos.”¹⁵⁶ Nuestro contenido está dentro del primer bloque. Los contenidos del primer bloque se dividen en tres, a saber, origen de la reflexión ética, conceptos éticos y elementos constitutivos del sujeto moral. Los conceptos o nociones que utilizaremos están dentro del contenido titulado “elementos constitutivos del sujeto moral” y estos son: la libertad, la responsabilidad y la heteronomía. (Ver fig. 1)

Bloque temático 1

LA ÉTICA COMO DISCIPLINA FILOSÓFICA	Carga horaria: 15 horas
-------------------------------------	-------------------------

Propósito

Al finalizar el bloque el estudiante será capaz de identificar los fundamentos y características de la Ética, reconociendo conceptos propios de la disciplina, para construir una noción de sujeto moral.

Contenidos y Referentes para la evaluación

Contenidos	Referentes para la evaluación
Origen de la reflexión ética 1. Ethos (costumbre) 2. Agathós (bien) 3. Areté (virtud)	- Define las nociones de Ethos, agathós y areté. - Identifica el ethos, agathós y areté como elementos fundamentales de la reflexión ética. - Reconoce el ethos, agathós y areté en su propia experiencia de vida.
Conceptos éticos 1. Ética y moral: hechos, juicios y problemas 2. Ser humano, persona e individuo 3. Sujeto moral	- Distingue las nociones de ética y moral. - Diferencia entre hechos y juicios morales. - Reconoce problemas éticos. - Identifica diferentes nociones de ser humano, persona e individuo. - Establece relaciones y diferencias entre las nociones de ser humano, persona e individuo. - Explica la noción de sujeto moral con base en los conceptos de ser humano, persona e individuo.
Elementos constitutivos del sujeto moral 1. Libertad y Determinismo 2. Autonomía y Heteronomía 3. Conciencia y Responsabilidad	- Establece relaciones y diferencias entre Libertad y Determinismo, Autonomía y Heteronomía, Conciencia y Responsabilidad. - Reconoce las relaciones entre Libertad y Determinismo, Autonomía y Heteronomía, Conciencia y Responsabilidad en su propia experiencia de vida.

Fig.1

¹⁵⁶ *Ibid* p.9.

iv. Selección y organización de las experiencias del aprendizaje.

En cuanto a la experiencia del aprendizaje Taba nos dice que las bases en las que se sostiene la elección de dichas experiencias suele variar. Sin embargo, Taba dice que “las actividades de aprendizaje tienen que representar un equilibrio entre los diversos medios para aprender: la lectura, el análisis, la investigación, la observación, la redacción, la experimentación, la manipulación y la construcción.”¹⁵⁷ de estos medios que menciona Taba, todos fueron utilizados en nuestra propuesta.

Taba menciona que “Algunos de los desacuerdos más importantes son los de las teorías filosóficas y psicológicas con respecto a la naturaleza del aprendizaje, los objetivos de nuestra cultura y el papel que desempeña en ella el individuo”¹⁵⁸

Taba afirma que no hay una teoría coherente del cómo se aprende. Mucho menos de los objetivos, ni de lo que la cultura norteamericana necesita de sus alumnos. En este sentido, no tendría por qué haber una teoría que nos diga que nuestra propuesta fallará terminantemente. Es por eso que nos atrevemos a experimentar con la experiencia del filosofar.

Por otro lado, Taba dice que “El logro de los objetivos, tales como el pensamiento y las actitudes es relativamente independiente del contenido, pero depende en grado sumo del tipo de experiencias o procesos del aprendizaje que se utilizan.”¹⁵⁹ Según se entiende aquí los objetivos que persiguen pensamiento, y actitudes van más unidos a las experiencias que a los contenidos. Aunque en nuestro caso los contenidos que escogimos del plan, si fueron pensados para que embonaran perfectamente con los objetivos y las experiencias de aprendizaje.

A continuación, narraremos los procesos y las experiencias que propusimos en la intervención didáctica.

El fin es explicar lo que se hizo y por ende cómo lo hicimos. Que experiencias de aprendizaje escogimos y como las aplicamos. El orden de exposición es el

¹⁵⁷ *Ibid*, p. 403.

¹⁵⁸ *Idem*.

¹⁵⁹ *Ibid*. p 475

mismo de los encuentros que tuvimos con los alumnos del grupo 218, del Colegio de Bachilleres.

Encuentro primero.

En este encuentro se realizaron cuatro actividades, la primera actividad consiste en la presentación con el grupo, esta actividad es de suma importancia para la realización de las siguientes actividades, ya que abre a los alumnos y descarga un poco la tensión o nerviosismo. La técnica que utilizamos es la cadena de presentación.

La segunda actividad consiste en la formulación del reglamento interno, conforme avanzamos en la actividad de presentación hubo alumnos que van llegando retardados a la clase, esto lo aprovechamos perfectamente para publicar un reglamento interno del aula. Para esto se abre una tabla con dos columnas, la primera dice profesor y la segunda alumnos. En la primera fila se anotó, por ejemplo, tiempo de tolerancia. El profesor debe aprovechar para negociar con los alumnos sin llegar a ser impositivo, con esto gana confianza de los alumnos. Después se anota contestar llamadas, comer en clase, uso de audífonos, groserías, entre muchas más. Se le hace notar al lector que las filas pueden ser tantas a como considere pertinente. Cada conducta estará mediada en reciprocidad con el alumno, en otras palabras, si el profesor pide cierta conducta, el mismo profesor dará cierta conducta, todo sin llegar a la exageración. Al final de la sesión se les pide a los alumnos que pasen a tomar una foto del cuadro que contiene el reglamento.

En la tercera actividad, aplicamos de un cuestionario sociocultural (ver anexo 2). Y en la cuarta, se les da a resolver un test de estilos de aprendizaje. (ver anexo 3). El porqué de estos cuestionarios lo veremos más adelante en la sección de análisis de la intervención docente. baste decir que se les aclaró a los alumnos que debieron contestar honestamente, pues ambos son de carácter anónimo y que claro, no tendrían valor sumativo en su evaluación.

Diagnóstico socio-cultural.

Nombre: Jaramilla Lirio Ana M. Edad 15
 Grupo 218 Matricula: 215534876 Genero: M F
 Domicilio:
 Calle: Agua Calientes No. _____
 Colonia: Chalma de Guadalupe
 Delegación o municipio de procedencia: Gustavo A Madero
 Teléfono del padre o tutor (Celular ó local) 5538505047
 Estudiaste la secundaria en: Publica Privada Promedio final: 9.8
 Marca si cuentas con el siguiente servicio o aparato eléctrico:

Computadora (no) T.V. de paga: (si)
 Computadora: M Teléfono de casa: (no)
 Cuenta de internet: (no)
 Cuenta de internet: MG81'1h...n tll (si) (no)
r...unlugardellra

Dónde
 Marca el nivel escolar de tus padres o hermanos mayores:

Padre: Primaria Secundaria Preparatoria o equivalente Universidad
 Madre: Primaria Secundaria Preparatoria o equivalente Universidad
 Hermano 1: Primaria Secundaria Preparatoria o equivalente Universidad
 Hermano 2: Primaria Secundaria Preparatoria o equivalente Universidad

En tu casa cómo se enteran de las noticias y problemas que surgen en
 Televisión Radio Internet Periódico Otro Otro: _____

Tu familia es

Tradicional (Madre, Padre e hijos)
 Diferente (Sólo un papa y hermanos)
 Muda (Papás, abuelos, otros parientes y hermanos)

¿Quién aporta el gasto familiar:

Padre
 Madre
 Ambos padre y madre
 Hermano
 Tu

Vives con: familia solo _____

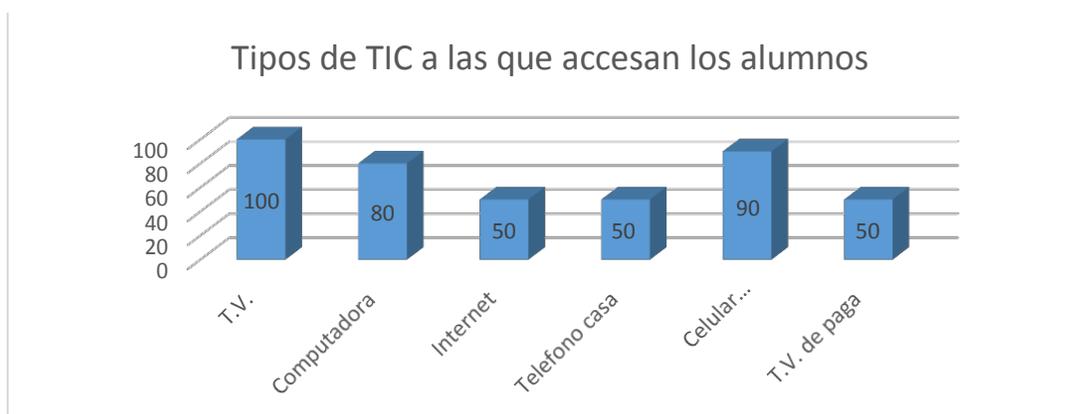
Antes de mostrar la evidencia del test de estilos de aprendizaje expliquemos un poco que vimos con la aplicación del cuestionario sociocultural.



El cuestionario sociocultural del grupo nos arrojó, que el grupo está conformado por 40 alumnos, de los cuales el 90% de los alumnos cuentan con una edad de 15 años cumplidos y un 7% tiene 17 años cumplidos y sólo el 3% tiene 18 años.

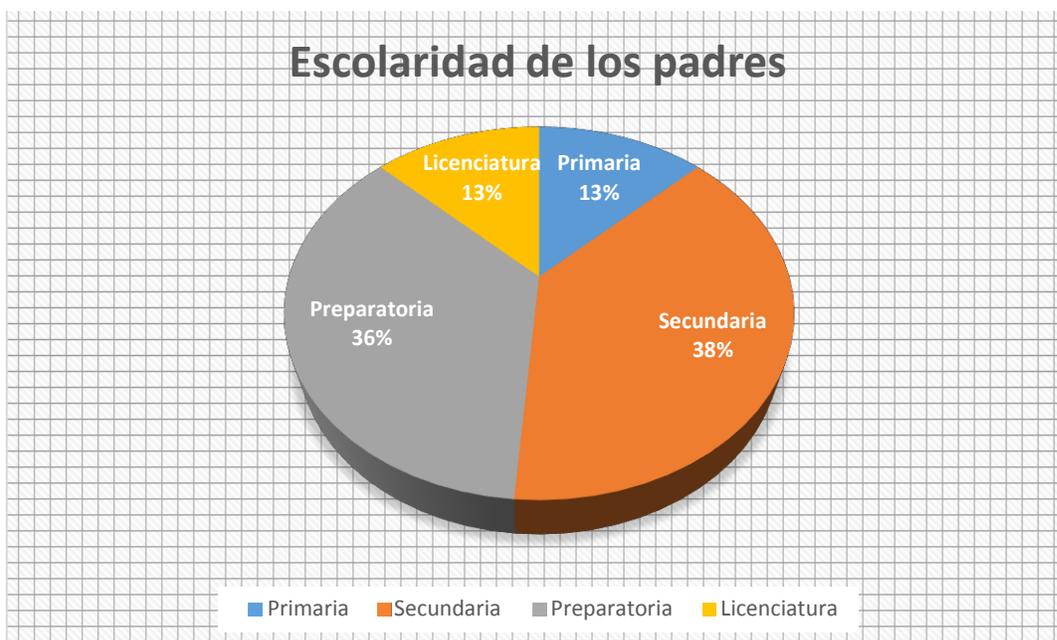
También podemos decir que los dos chicos que son mayores de edad, es decir que tienen 18 años, ya habían estado en otro plantel del Colegio de Bachilleres y se encontraban recursando. Algunos de 17 años comentan que abandonaron el primer año de prepa por cuestiones familiares, otros por distancia de su casa a la escuela. Y los que tienen 15 años cumplidos nos refirieron que están ahí de acuerdo a su desempeño en la prueba COMIPEMS. Siendo esta escuela y este turno su última opción.

Con respecto al nivel económico, lo único que quisimos averiguar es el acceso a medios electrónicos o TIC con el que cuentan nuestros alumnos. En este caso preguntamos por televisión, computadora, internet y teléfono.



Aquí podemos ver que el cien por ciento de los alumnos que tienen televisión, sólo la mitad tiene acceso a la televisión conocida como privada o de paga. Lo que nos dice que el nivel socioeconómico de la mitad, al menos, no tienen la capacidad para rentar este tipo de entretenimiento. Pasa lo mismo con el internet y el teléfono de casa. Por otro lado, el 80 por ciento del alumnado refiere tener acceso a una computadora. Sin embargo, como ya vimos sólo la mitad de estos tiene computadora con acceso a internet en casa. Sin embargo, lo que si llama la atención es que del cien por ciento de alumnos que tiene un teléfono celular. El ochenta por ciento de estos es con acceso a internet y de los llamados teléfonos inteligentes, los cuales cuentan con sistemas operativos parecidos a las computadoras y sirven de plataforma para reproducir archivos de audio y videos, sin contar las conocidas redes sociales como *Facebook whatsapp, youtube, Instagram, twiter, entre otras*. Lo que nos lleva a reflexionar que su inserción a las nuevas TIC es a través de dispositivos móviles. Cabe señalar que no se incluyó una categoría para las *tablets*. Pues creemos que este tipo de productos son para un nivel escolar superior o para diferentes estratos socioeconómicos.

Con respecto a la situación de la escolaridad de los padres, quisimos averiguar el capital cultural de cada estudiante infiriéndolo a través de la preparación académica de sus padres y de sus hermanos mayores.



En esta tabla vemos claramente que la escolaridad de los padres y hermanos, está en la EMS. El 77% de los padres de familia no cuentan con una educación académica a nivel licenciatura. Esto nos refiere que la influencia o presión por parte de los padres para que sus hijos concluyan la prepa o la universidad debe ser muy baja. En el sentido de que los estudiantes tienen como ejemplo a seguir más directo a sus padres y hermanos mayores. Si estos no culminaron una educación profesional difícilmente convencerán e influirán para que el estudiante de la EMS aspire a más logros que los que hicieron sus padres o hermanos. En este sentido lo podemos interpretar como una manera de librarse de la presión de ser el primer miembro de la familia en ingresar o terminar estudios de licenciatura. Más adelante veremos cómo esta tabla concuerda con los resultados académicos de los alumnos en el primer y segundo bloque.

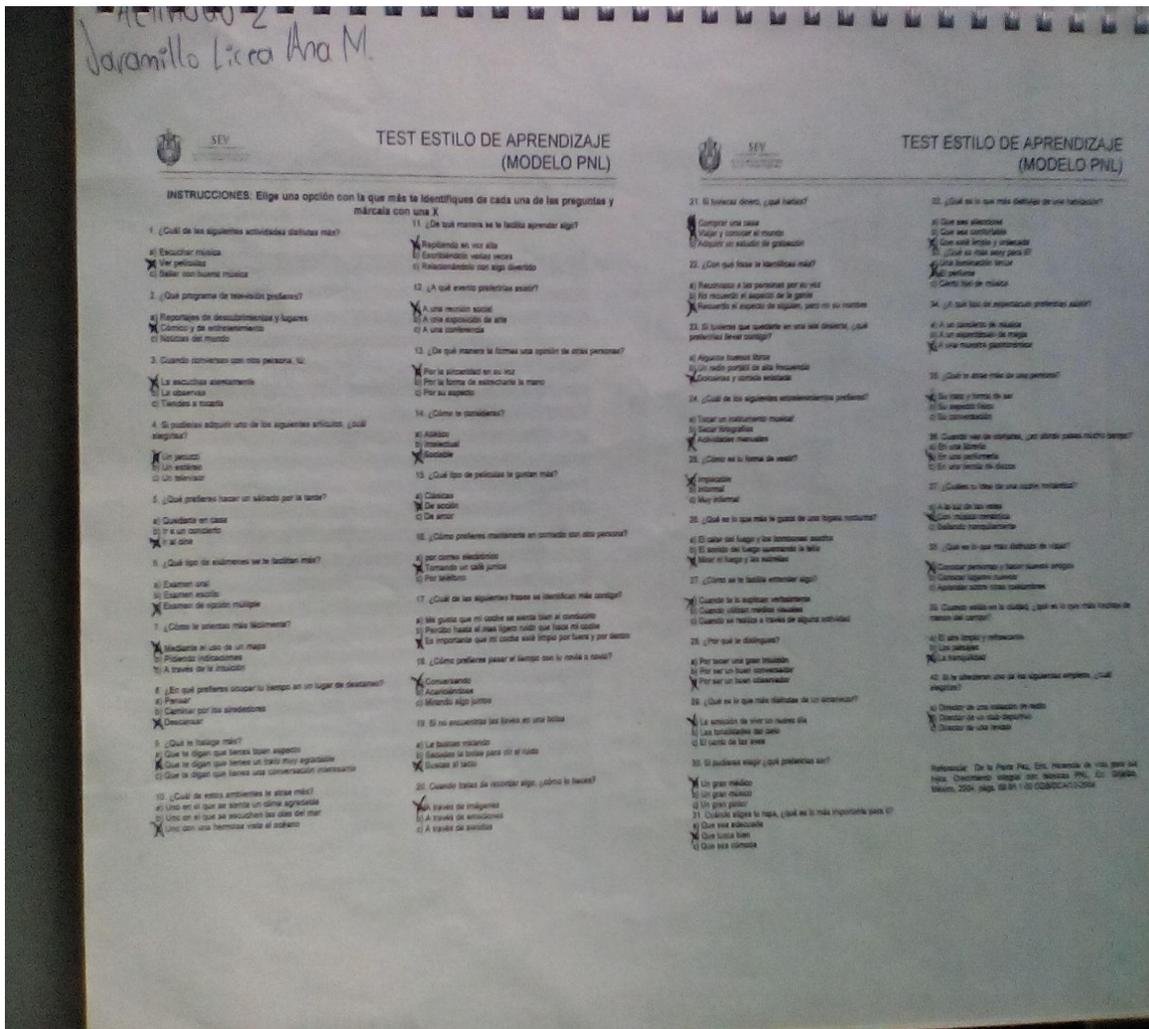
La última categoría que quisimos averiguar es cómo se enteran de las noticias en el mundo.



Lo anterior para reforzar el tipo de acceso que tienen a las TIC. Pues, la televisión de nuestros días y en específico los noticieros sabemos que sirven a los cotos del poder político. Modifican, alteran y ocultan información importante para la sociedad. Es alto el porcentaje de estudiantes que reciben las noticias a través de

la televisión. Esto nos indica claramente una conciencia apagada o inerte. Es interesante el dato pues ellos dicen que casi no ven televisión. Por otro lado, hay un gran 24% de alumnos que buscan las noticias en internet. El dato es interesante, pues implica que el alumno realiza una búsqueda. Y también sabemos que la llamada red social de *Facebook* es una plataforma para postear, estados de ánimo, noticias familiares, pero también notas periodísticas o chismes de espectáculos, así como videos con diferentes contenidos. Violencia, sexo y comedia son los que más se comparten en este tipo de medios. Y pues como no preguntamos cómo buscan la noticia en internet el dato queda a mi parecer un poco incompleto. Con respecto a los periódicos nos sucedió lo mismo, hizo falta preguntar el nombre del medio impreso al que acceden.

Después aplicamos el test de estilo de aprendizaje.



NOMBRE DEL ALUMNO: Jeremilo Liceo Ana Melan

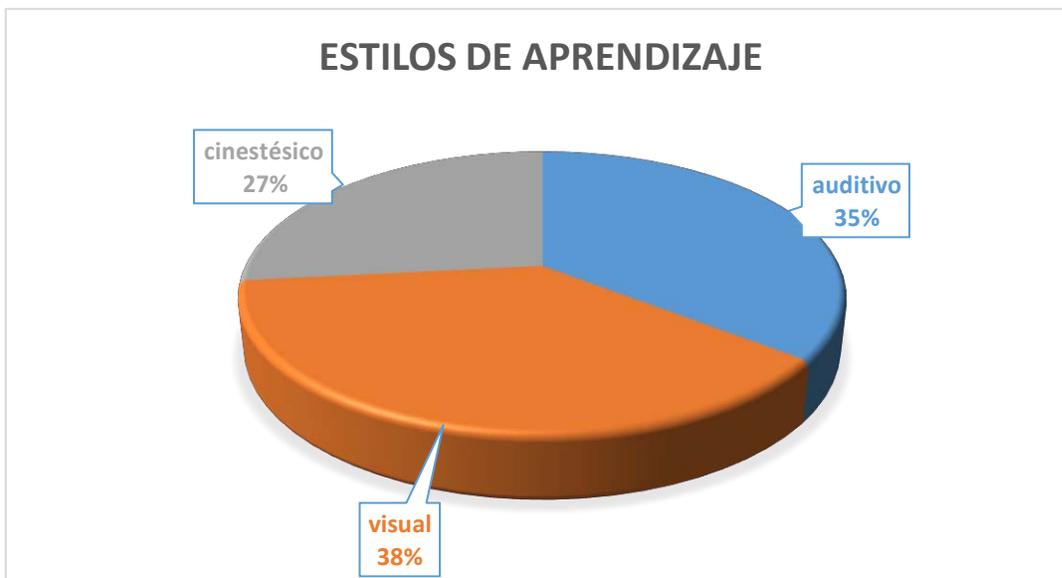
EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Marca la respuesta que elegiste para cada una de las preguntas y al final suma verticalmente la cantidad de marcas por columna.

N° DE PREGUNTA	VISUAL	AUDITIVO	CINESTÉSICO
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TOTAL	16	8	16

El total te permite identificar qué canal perceptual es predominante, según el número de respuestas que elegiste en el cuestionario.

Test de estilos de aprendizaje¹⁶⁰. Es decir, el tipo o estilo de aprendizaje con el que están más cómodos.



¹⁶⁰ Ver Anexo 4. Referencia: De la Parra Paz, Eric, Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL, Ed. Grijalbo, México, 2004, págs. 88-95 1 00 DGB/DCA/12-2004.

Los datos que nos arrojó el test implican que hay una variedad en los estilos de aprendizaje. Pero, si se puede observar que casi en partes iguales los alumnos prefirieron algún tipo de canal perceptual. Para nosotros es grato el resultado porque esto nos sirve para fundamentar nuestra instrumentación docente en el sentido de preferencia en los alumnos. El canal audiovisual predomina con un 73 por ciento sobre el kinestésico. Pues nuestra instrumentación está diseñada para aplicar las TIC en el aula y en específico en la enseñanza del filosofar. Como por ejemplo videos, textos proyectados, redes sociales, entre otras. Esto lo veremos a continuación en la instrumentación didáctica que planeamos para intervenir. Ésta didáctica denominada como la experiencia al filosofar.

Encuentro segundo

En este encuentro nos avocamos a iniciar el diagnóstico de las habilidades cognitivas que poseen los alumnos al momento y también el examen diagnóstico de conocimientos previos.

El primer momento fue de quince minutos destinado al examen de conocimientos previos. Se aplicó un cuestionario con diferentes conceptos y se les pidió que dieran la noción o concepto y un pequeño ejercicio de paráfrasis (anexo 4). Esto nos sirvió para observar que el alumno cuenta con nociones de ética, moral y conocimientos del curso pasado. Es útil para contrastar el antes y el después de la intervención.

Actividad 1.



CONSEJO DE BACHILLERES

Examen diagnóstico de conocimientos previos.

Asignatura: Ética

Grupo: 118

Fecha: 3/febrero/2016

Profesor: Víctor Manuel Jiménez Volbré

Alumno: Jaramillo Licca Ana M.

Edad: 15

Instrucciones: Contesta con letra legible, a tinta, las siguientes preguntas. En cada una responde de manera clara, suficiente y concisa.

1.- Escribe una noción de lo que es la filosofía

Es una ciencia que da las respuestas a la luz de la razón, proviene del griego $\phi\iota\lambda\omicron\varsigma$ = amar $\sigma\omega\phi\iota\alpha$ = sabiduría

2.- ¿Por qué es importante que el ser humano piense filosóficamente?

para que reflexione y piense todas las razones para que reflexione sobre algún tema y reflexione todas las razones por las que suceden las cosas

3.- ¿Para ti que es el pensamiento crítico reflexivo?

que piensa y da su opinión sobre algo después de haber comprendido algún tema y reflexione sobre las razones y causas de eso

4.- ¿Consideras que la ética es una disciplina o una metodología filosófica?

es una disciplina por la manera en que esta ciencia tenga moral y sepa diferenciar entre lo bueno y lo malo.

5.- Da una noción de lo que es la ética.

es la disciplina que estudia el comportamiento y sobre lo que está bien y lo que está mal conducta moral

6.- Menciona al menos tres métodos filosóficos.

empírico = basado en la verdad científica

racionalista = combinación de intuición y deducción

transcendental = da la razón no el origen del saber.

7.- Menciona al menos cinco disciplinas filosóficas.

ética

lógica

estética

epistemología

metafísica

8.- ¿Qué es la Praxis?

proceso por el cual una teoría pasa a formar parte de alguna experiencia vivida y se hace presente cuando las ideas son experimentadas en el mundo físico.

9.- Si recuerdas que es la praxis, descríbela a continuación con tus propias palabras.

10. Menciona que fue lo que aprendiste en la Introducción a la filosofía en el primer semestre.

La filosofía significa amor a la sabiduría, el término griego produce sorprenderse, maravillarse y asombrarse; las características y principios de la filosofía es la crítica, rigurosa y sistemática, las disciplinas de la filosofía y la hermenéutica es el arte basado en la interpretación de textos, la utopía es la disciplina que proyecta lo bueno para el individuo y para la sociedad.

Podemos ver que en las preguntas siete y ocho, la alumna se confundió, cuando se le pidió por un lado la noción del concepto y por otro lado la noción de la paráfrasis. Y en las primeras respuestas vemos que hay una falta de argumentación.

En el segundo momento fue de 40 minutos, donde aplicamos un examen, que contiene tres diferentes apartados (anexo5), el objetivo del examen es sacar a la luz, en qué estado se encuentran las habilidades cognitivas con las que cuentan los alumnos. Mismo que servirá de contraste al final de la intervención docente.

En el primer apartado, se aplica un ejercicio de lectura de comprensión y se evalúa pidiendo al alumno una paráfrasis del texto leído. Se evalúa el dominio que el alumno ya tiene de la capacidad de la lectoescritura. Es importante, ya que, si resulta negativa la posesión de dicha habilidad, el docente debe incursionar la estrategia desde niveles previos.



COLEGIO DE BACHILLERES

Examen diagnóstico de habilidades cognitivas

Asignatura: Ética Grupo: 218 Fecha: 4/febrero/2016

Profesor: Víctor Manuel Jiménez Volbré.

Alumno: Jacomello Liceo Ana M. Edad: 15

I. Lee con atención el siguiente texto y responde las siguientes preguntas de manera clara y concisa.

Un par de consejos para le saques jugo a este libro. Primero, toma apuntes personales. No te hagas ilusiones, ningún libro suplirá tus maravillosos cuadernos. Tampoco pienses, ingenuamente, que fotocopiar los apuntes de la niña más aplicada del salón será suficiente. Tomar apuntes en clase es la primera y la mejor manera de estudiar. El libro de texto es un apoyo que da estructura y sistema al pensamiento, pero nunca desplaza a los apuntes. Segundo, pregunta al profesor. No se trata de que seas el típico "contreras" del salón ("no sé de qué están hablando, pero me opongo"), pero tampoco puedes ser un bulto. En el profesor encontrarás el punto de apoyo para aprender. Él puede resolver tus inquietudes o, en ocasiones, aumentarlas. Al fin y al cabo, la filosofía es una disciplina abierta, en la que siempre hay enfoques nuevos, diversos puntos de vista. El profesor jamás será sustituido por un buen libro, ni por un excelente video, ni por unos magníficos apuntes.

Zagal, "Ética para adolescentes posmodernos"

.....tIguIentM.....

- a) AHID una parM,....dII texto y an6111a tn media hola
- b) AeaiiU UNInpatIalón 01'11 oon tu palif,..
- o) HuM una pregunta altato

Con la lectura de comprensión se realiza la paráfrasis. Y el alumno la anota en su cuaderno,

El segundo momento es una exposición oral con el material obtenido de la paráfrasis y el tercer momento es hacer una pregunta al texto.

Jaramillo Liceo Año M
Grupo: 218 41 febr 2016

La manera más eficiente para estudiar es tomando apuntes de la clase todos los días que escribas sobre lo que te ayudarán mucho, pero si tienes alguna duda sobre lo que se está hablando no dudes en pedir ayuda al profesor para que te explique, y el tema te quede claro.

Si piensas que fotocopiar los apuntes del cuaderno de alguno de tus compañeros será lo suficiente para poder estudiar, estás equivocado, porque no te servirá de mucho.

El libro de texto, sólo es un apoyo para comprender el tema ya explicado.

Un libro jamás podrá sustituir al profesor, porque el podrá resolver cualquier dificultad o duda que se te haya presentado y no haya dificultado el aprendizaje de algún tema.

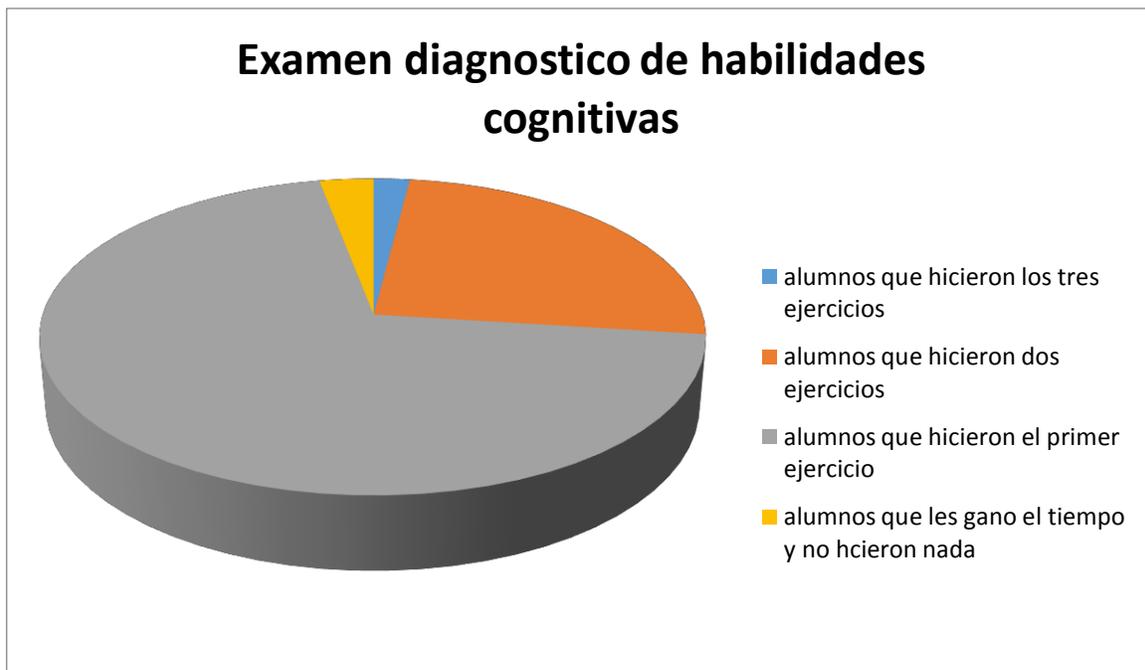
```
graph TD
    A[Comprender el libro] --> B[Pregunto al profesor]
    A --> C[El libro sólo es un apoyo]
    A --> D[Toma apuntes personales y de la clase explicada]
    B --> E[Resolverá tus dudas y los problemas que impidan el aprendizaje]
    D --> F[Elas te ayudarán a lo largo del curso y para estudiar]
```

Como vemos la paráfrasis no está del todo mal. Pero, en la cuestión de la exposición se queda inconclusa. No sabemos si lo que faltó fue la falta de claridad en las instrucciones. Pues evidentemente no tuvimos ninguna intervención por parte de los alumnos para expresar alguna duda de cómo hacer la exposición. Y al final el tercer punto ni siquiera lo concluyo.

En el encuadre, también nos dimos a la tarea de aplicar un examen de habilidades cognitivas, esto lo hicimos para saber si los alumnos estaban relacionados con algunos ejercicios que se pueden hacer en un texto.

Específicamente se les pidió que hicieran un subrayado de ideas principales en el texto dado (Anexo 5). En ese mismo texto se les pidió que hicieran una paráfrasis de las ideas principales de dicho texto. Y por último se les solicitó a los alumnos que elaboraran una breve exposición oral basada en la paráfrasis antes hecha.

Los resultados que arrojó el examen, fueron los siguientes:



En esta gráfica vemos en primera instancia los resultados de aquellos que llevaron a cabo las indicaciones y de los que cumplieron y de los que no.

De los que entregaron la exposición oral, sólo entregaron una oración donde según ellos exponían y resumían claramente el contenido del texto a analizar.

Ahora bien, de todos aquellos que entregaron la paráfrasis, hicieron un resumen sintetizado de lo que habían subrayado.

Y de los que subrayaron que fue la mayoría, más del 80% subrayaba párrafos enteros sin analizar o separar por puntos o comas.

Esto nos llevó a preguntar al grupo si tenían conocimiento de lo que se les estaba pidiendo, y aunque en teoría muchos sabían que era una exposición y una paráfrasis, en su ejercicio no la podían llevar a cabo. Lo que nos reforzó la idea de que debemos poner especial atención en el paso dos de nuestra metodología, análisis de textos que dan información al alumno, con la cual va a comparar su teoría y su práctica para después exponer su toma de decisión.

Dados los resultados, nosotros iniciamos la intervención didáctica con el análisis del texto filosófico. Ahora bien, como se ve en la planeación, el análisis del texto va antes de la comprensión. Los pedagogos, podrán no estar de acuerdo dadas las taxonomías de Bloom o de Marzano¹⁶¹ en donde se expone que el nivel cognoscitivo va de lo menor a lo mayor, es decir, primero la comprensión y después el análisis. Pero, esto no es aplicado arbitrariamente. Es en base a los resultados del examen de habilidades cognitivas expuesto arriba

Encuentro tercero.

En este encuentro lo que hicimos fue poner en marcha el análisis del texto filosófico. Para esto usamos la *lap top* y un proyector.

Primero, proyectamos un texto de Adolfo Sánchez Vázquez, en donde habla de las nociones de libertad y de responsabilidad. Fig. 2.

Analizamos cada párrafo con ayuda de los alumnos, ellos deben separar los enunciados de cada párrafo. Deben encontrar la intención de la oración y tratar de encontrar las proposiciones de alguna noción filosófica. El tipo de análisis que hacemos es cartesiano, pues vamos paso a paso, separando enunciado por enunciado buscando el sujeto de la oración, sus verbos, objetos directos e indirectos. Lo que ayuda a que se extraigan las nociones filosóficas pretendidas. Es

¹⁶¹Cfr. http://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/TAXONOMIA_MARZANO_BLOOM.pdf visto última vez el 20 de septiembre del 2016.

decir, el análisis nos da como resultado el conocimiento de las nociones de un modo más preciso. Así al tener en cuenta que el objetivo de este ejercicio es el conocimiento de los conceptos a través del análisis, retomamos el orden propuesto por los pedagogos antes dicho.

Hemos señalado anteriormente (cap. 2) que uno de los índices fundamentales del progreso moral es la elevación de la responsabilidad de los individuos o grupos sociales en su comportamiento moral. Ahora bien, si el enriquecimiento de la vida moral entraña la elevación de la responsabilidad personal, el problema de determinar las condiciones de dicha responsabilidad adquiere una importancia primordial. En efecto, actos propiamente morales sólo son aquellos en los que podemos atribuir al agente una responsabilidad no sólo por lo que se propuso realizar, sino también por los resultados o consecuencias de su acción. Pero el problema de la responsabilidad moral se halla estrechamente ligado, a su vez, al de la necesidad y libertad humanas, pues sólo si se admite que el agente tiene cierta libertad de opción y decisión cabe hacerle responsable de sus actos.

Fig. 2

Este tipo de análisis textual se realiza con la ayuda de todos los alumnos. Pasan al frente a subrayar con el plumón en el texto proyectado las nociones, los verbos etc. Los demás van a su vez apuntando las nociones encontradas en sus cuadernos. Lo hicimos tres veces todos y después los dejamos hacerlo solos. Con esto lo que generamos es que aprendan a analizar un texto. Y que recuerden como hacerlo cuando se les pida posteriormente.

Ahora pasamos a la comprensión de los conceptos. Para que esto funcione, nosotros como maestros, hicimos el mismo ejercicio que los alumnos. Sin embargo, lo llevamos preparado para proyectarlo, pero de una manera lúdica. Ya que después del esfuerzo hecho anteriormente hacemos un juego que genera competencia, recompensas y distracción, pero al mismo tiempo ayuda para el reforzamiento y la comprensión de las nociones pronunciadas.

Se preparan dos diapositivas una completa y otra incompleta. En la fig.3 tenemos el antes y el después, esto se realiza con un editor de imágenes y una computadora.

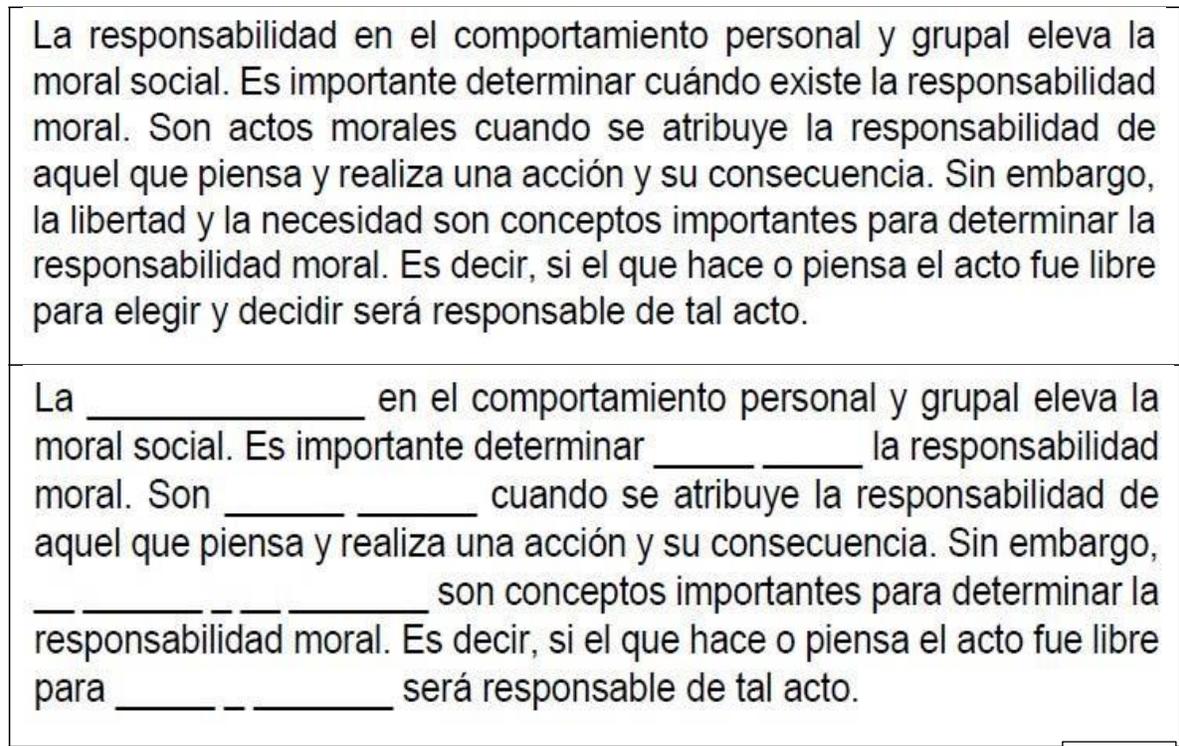


Fig. 3

Este ejercicio se divide en dos partes. La primera parte del ejercicio es de lectura de comprensión. Y funciona utilizando la técnica de lectura en voz alta en plenaria. Un alumno lee en voz alta, la imagen que traemos desde nuestro celular. Mientras sus compañeros lo escuchan atentamente. Para esto ya preparamos la proyección y tapamos el proyector para evitar distracciones. Ellos escriben de que habló el texto.

Después se destapa el proyector, y se explica la dinámica. Destapando el texto proyectado, se invita a los alumnos recordar las palabras faltantes. Los alumnos se dieron cuenta que faltaban palabras. Se les pide que formen dos columnas e inicien una numeración ascendente del lado derecho de cada columna. Cada columna corresponde a dos momentos de su aprendizaje, el primero la retención o memoria y el segundo la comprobación.

Mi memoria	Comprobación
1.-	1.-
2.-	2.-
3.-	3.-
4.-	4.-

Al principio, como era de esperarse, la mayoría de los alumnos no escucharon atentamente, y se comprobó cuando preguntamos al azar a varios de los más inquietos, y algunos inventaron palabras absurdas, y otros más honestos no anotaron nada.

El ejercicio se repite, evidentemente ahora los alumnos ya saben lo que viene e increíblemente muchos recordaron más del cincuenta por ciento de las palabras ocultas. Lo que nos demuestra que la atención se elevó por el juego y que probablemente reforzara los conceptos o nociones recuperadas.

En este ejercicio lúdico, el alumno se esfuerza, y utiliza su memoria para recordar esos huecos en el texto. Es divertido y por ende todo el grupo participa. Es un excelente ejercicio para la comprensión de lectura.

Encuentro cuatro.

En este encuentro, les presentamos un caso que contiene el dilema psicológico conocido como “la mujer y el puente”¹⁶². Los medios que utilizamos para esto son el *bluetooth*, que es una aplicación de cualquier teléfono celular incluso los más sencillos y económicos contienen dicha aplicación. Esto para aclarar que no se necesita tener un teléfono inteligente de más de diez mil pesos para trabajar con las TIC. Un *screenshot* de una página PDF. Un procesador de textos, en este caso *utilizamos Word*, el dilema sacado de la red y una foto que lo ilustre también sacada de la red.

El procedimiento es muy sencillo, hacemos un *collage* con el texto y la imagen en *Word* y después lo convertimos a *PDF*, se le toma una captura de

¹⁶² <http://www.taringa.net/comunidades/comunidadtsd/4197891/Juego-psicologico-La-mujer-y-el-puente.html> revisado por última vez el 20 de septiembre del 2016.

pantalla (*screenshot*) y se guarda en formato *JPG* para poder intercambiarlo como una imagen a través del *bluetooth*.



Una mujer, cansada y sintiéndose desatendida por la cantidad de horas que trabaja su marido -el cuál estaría varios días fuera en un viaje de negocios- se deja seducir en la casa de otro hombre, al otro lado del río del pequeño pueblo donde vive.

Durante la noche, el marido llama a la mujer al móvil para avisar de que se suspendió el trabajo y está volviendo a casa, por lo que la mujer decide irse de la casa de su amante para volver a tiempo a su hogar sin que el marido le descubra.

Sin embargo, al intentar cruzar por el puente, se encuentra con un loco con un cuchillo que amenaza con matarla si intenta cruzar. La mujer asustada, retrocede, sabiendo que la única forma de llegar a su casa es cruzar ese río.

Un poco más abajo, en la orilla encuentra a un barquero, que le ofrece ayudarla a cruzar a la otra orilla si le paga cierta cantidad de dinero. La mujer acepta, pero en ese momento no lleva dinero encima, por lo que el barquero se niega a llevarla si no le paga antes de cruzar el río.

La mujer recuerda que cerca de allí vive un amigo suyo, al cuál no ve desde hace mucho tiempo. Su amigo le responde que desde siempre estuvo enamorado de ella y nunca le había hecho el menor caso hasta ahora. Muy afectado y decepcionado, se niega a darle el dinero.

La mujer vuelve entonces a casa de su amante para pedirle dinero para pagar al barquero, pero el amante no le abre la puerta, temiendo que su marido la haya descubierto.

La mujer, desesperada porque se le acababa el tiempo, decide cruzar el río por el puente, y el loco cumpliendo su advertencia, la mata.

Tras leer esta trágica historia, toca responder en los comentarios a lo siguiente... De los personajes del relato (mujer, marido, amante, barquero, amigo y loco), si tuvieras que ordenarlos obligatoriamente, ¿cómo ordenarías del 1 al 6 (1 el de mayor) los responsables de la muerte de la mujer y por qué motivo?

Se les pide que sigan las instrucciones y contesten en su cuaderno. Para esto sólo tienen cinco minutos. Pues el caso es corto. Pero, lo que quisimos hacer es ponerlos a trabajar bajo la presión de acabar en un tiempo corto y específico. Lo que será importante cuando veamos el control de emociones en el desglose y análisis del pensamiento reflexivo de Dewey más adelante.

Una vez que han terminado, de responder quien es el responsable de dicha muerte. Observamos que hay variadas respuestas. El test psicológico tiene un fin diferente para los entrevistadores de personal. Para nosotros, es presentar un caso donde el alumno debe asignar un juicio de valor sin mayor información que su propio y particular bagaje cultural, moral y ético. se les hace una invitación a pensar reflexivamente y que contesten las siguientes preguntas detonadoras.

¿cómo llegaste a esa conclusión? ¿la información que se te proporcionó fue suficiente para hacer tu juicio? ¿el tiempo que se te dio fue el adecuado para contestar? ¿usaste algún conocimiento teórico para dirigir tu juicio? ¿crees que pensaste concienzudamente tus respuestas?

Estas preguntas las vamos anotando en el pizarrón. Y el alumno en su cuaderno. Pidiendo que las contesten individualmente. Después con la participación individual, se les pide compartan sus respuestas.

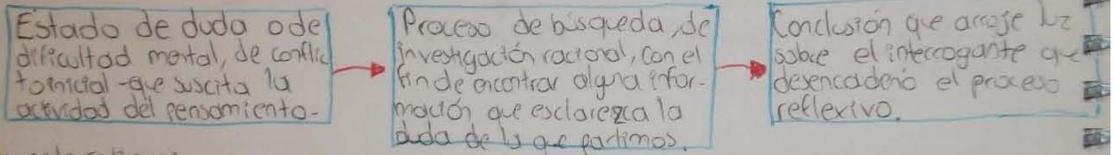
Una vez que hemos realizado la actividad de participación, repartimos entre los alumnos el proceso del pensamiento reflexivo de John Dewey. Para esto, nosotros hemos realizado un ensayo de las fases del pensamiento reflexivo. Ya sintetizado y traducido a un lenguaje más simple y comprensible para nuestros alumnos. La manera de repartirlo es la misma que usamos para repartir el caso de la mujer y el puente.

Con las preguntas detonadoras, iniciamos la introducción y la explicación de la importancia de pensar reflexivamente. Cada pregunta fue planteada como elemento introductorio de cada fase del pensamiento reflexivo. El alumno analiza el texto y lo parafrasea en su cuaderno.

Pensamiento Reflexivo (John Dewey)

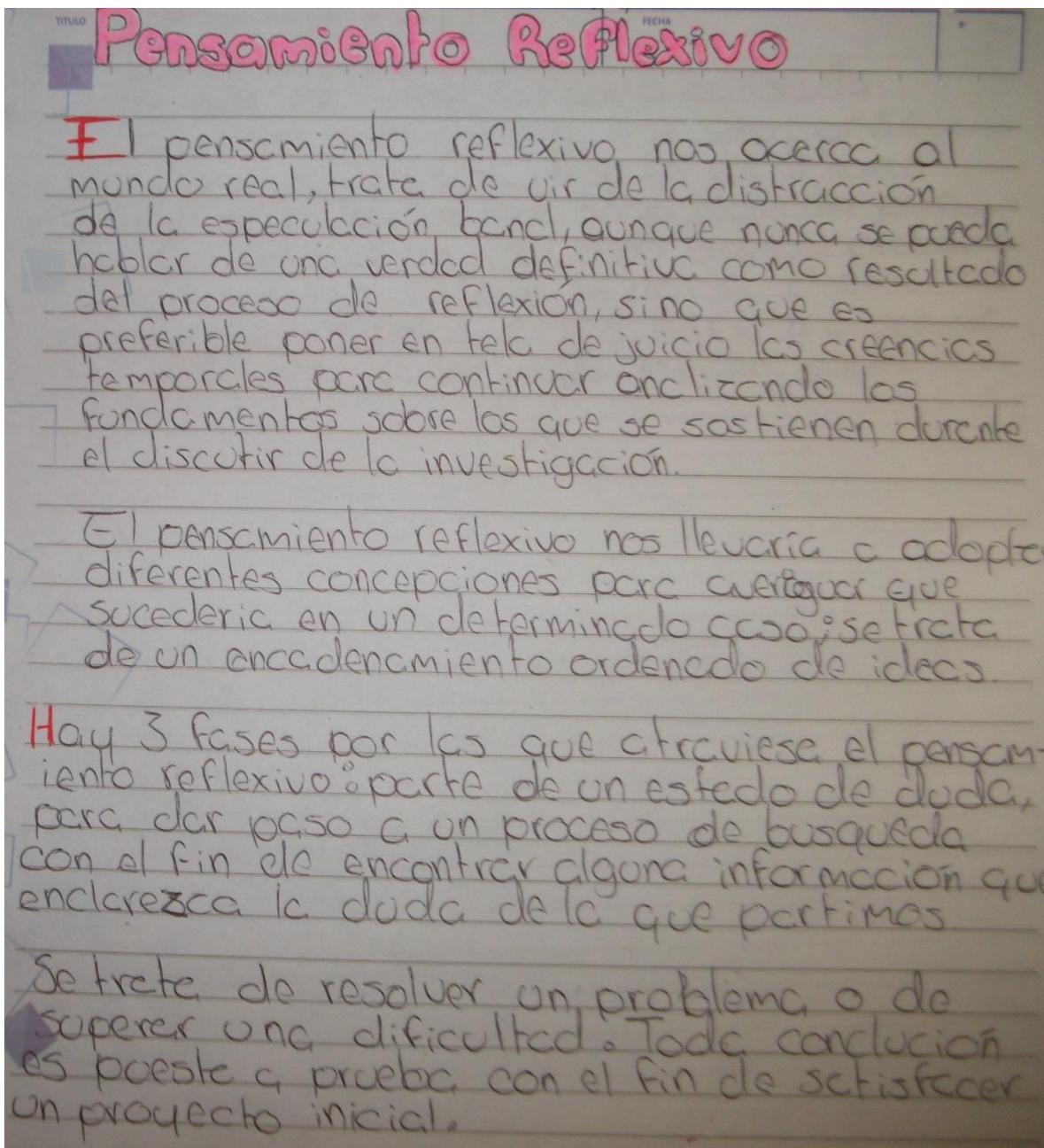
El pensamiento reflexivo consiste en una ordenación secuencial de ideas que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza, y toárselo en serio con todas sus consecuencias, y a su vez da lugar a una conclusión temporal. Cada conclusión resulta de las que la precedieron apuntando siempre a una conclusión definitiva. El pensamiento reflexivo persigue un objetivo y ese objetivo impone una tarea que controla y organiza la secuencia de ideas.

Lo que constituye es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que conduce. El pensamiento reflexivo atraviesa por tres fases:



Características:

- No permite la distracción.
- No aserca al mundo real.
- Trata de resolver un problema o de superar una dificultad.
- No es un conglomerado de impresiones sensoriales.
- Encadenamiento ordenado de ideas.
- Promueve un pensamiento dirigido hacia alguna meta.
- No es una manifestación de un "Espíritu absoluto".
- Función mediadora e instrumental que habrá evolucionado para servir los intereses de la supervivencia y el bienestar humano.
- No es la fabricación de algo llamado conciencia.
- Hace posible el trabajo sistemático y la intervención además de enriquecer los casos con significados.



Una vez que el alumno parafrasea el texto, se pregunta si hay alguna duda.

El análisis del texto fue bien realizado. Pero para saber si se llegó a una comprensión del texto aplicamos un ejercicio. Para eso, pasamos al siguiente nivel cognoscitivo. La aplicación del pensamiento reflexivo en un pequeño caso.

Recordemos que el pensamiento reflexivo según Dewey inicia con un atolladero. Pues bien escogimos un atolladero, tipo acertijo. Excelente para pensar y evidentemente usar el pensamiento reflexivo de Dewey.

Usando nuevamente el *bluetooth*, hacemos el juego del domino para pasar otra imagen *JPG*, que expone el caso. (Ver Fig. 4)



Fig. 4.

Así, con la imagen en el celular de todos los alumnos, empezamos con la actividad de la lluvia de ideas, pidiendo recuerden cual es el primer paso para pensar reflexivamente. Nosotros aprovechamos para acentuar la metodología del pensamiento reflexivo de Dewey.

Hubo buena participación, y en la etapa de las sugerencias, hubo más de diez sugerencias muchas absurdas y otras no tanto.

Lo que fue bueno pues con el paso dos, intelectualizando, descartamos las sugerencias absurdas y solo nos quedamos con las más cercanas y lógicas.

En el paso tres, el de la hipótesis o razonamiento, hubo algo de confusión al momento de aplicarlo, pues si bien el paso en Dewey requiere informarse, los alumnos no supieron cómo preguntar, o qué preguntarle al caso (a mi). Es decir, no preguntaban por información, sino que seguían intentando dar la respuesta.

Es pues que nos dimos a la tarea de explicar con más detalle, a que se refería el paso que Dewey nos presentaba.

Una vez aclarado el paso, surgieron preguntas interesantes, como, ¿Qué medida tenía el techo? ¿de qué era la cuerda con la que se ahorcó el hombre?, ¿de

dónde estaba sujeta la cuerda al techo?, ¿cuánto pesaba el occiso?, ¿había ventanas?, ¿de qué tamaño era el charco de agua? entre otras no tan interesantes.

Una vez obtenida la información, se les pidió que realizarán una hipótesis a modo de oración, en su cuaderno.

Y efectivamente un compañerito, dijo que el hombre se había subido a un bloque de hielo y que desde ahí se había ahorcado. Cuando le preguntamos, cómo había llegado a la solución dijo, que fue por la respuesta que se dio del tamaño del charco de agua dentro de la habitación.

Entonces enfatizamos que, a base de obtener información, se abrieron diferentes formas de enfocar el problema y quizás buscar la solución. Este caso, nos sirvió mucho, para reforzar el pensamiento reflexivo de Dewey de la mano con el alumno.

Encuentro cinco.

En este encuentro se entregó otro caso a analizar, esta vez más complejo y largo, tanto que se lo llevaron a su casa y esta vez la actividad sería en equipos.

El aprendizaje a través del estudio de casos es la técnica que escogimos para aplicar nuestra propuesta didáctica dentro de la metodología tabeana. Y poder poner en marcha la experimentación de nuestra hipótesis y que se implemente la experiencia en el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, regresando a la exposición de la narrativa del encuentro cinco el caso que se les dio a los alumnos consistía de un folder. Al interior se encuentra un expediente (anexo 5) de un caso donde se juzgan a dos militares de los Estados Unidos.

Dentro del expediente hay cinco documentos, acomodados de la siguiente manera:

1. La descripción narrada del caso, el veredicto.
2. Las biografías de los participantes en el juicio. Incluyen sus perfiles y sus rangos.
3. El expediente médico con la causa de la muerte de un soldado.
4. Un glosario con palabras que se tendrán que investigar.

5. Copias del texto del apartado de la responsabilidad moral. Del libro “Ética” de Sánchez Vázquez,

Las instrucciones fueron: por equipos y a través del pensamiento reflexivo, realicen un análisis concienzudo, del cual puedan dilucidar quién es el responsable moralmente y porqué de la muerte del soldado Santiago. Para hacerlo deberán utilizar los conceptos de responsabilidad, libertad, coacción interior, coacción exterior, conciencia y determinismo, a la luz del filósofo Sánchez Vázquez.

Y era importantísimo aplicar los pasos del pensamiento reflexivo para llegar a su conclusión y juicio. El argumento final debe ser una exposición oral individual.

En su cuaderno los alumnos presentan la paráfrasis del caso y las instrucciones.

Sesión: 8 Responsabilidad, Autonomía y Libertad. Fecha: 2/ Abril/2016.
Solicitamos de la manera más atenta nos ayuden a resolver y analizar el siguiente caso:
Lugar: Guantánamo Cuba.
Hecho 1. Dos soldados que pertenecían a cuerpo de fósiles de la Bahía de Guantánamo en Cuba se vieron envueltos en un problema que culminó con la muerte del soldado W. Santiago. El problema es que los hechos son muy confusos y parece que hay rastros de corrupción en los expedientes.
Hecho 2. Los soldados Dawson y Downy aplicaron un castigo al soldado Santiago había enviado una carta al departamento de defensa de los USIA pidiendo su traslado o cambio de información acerca de algunos actos que involucraban al soldado Downy.
¿Tienen ustedes alguna experiencia de investigación?

En esta evidencia vemos como el alumno extrajo del caso los hechos que a su parecer son más importantes.

2/mar/2016

1. Consideramos que lo que pudo pasar con el soldado Santiago fue asesinado por los soldados Dawson y Downy.
2. El soldado al estar mirando un acto de corrupción y los descubrió el soldado Santiago, al enterarse que el sabía todo, y para evitar que el soldado hablara, lo mataron.
3. El soldado Santiago estaba sospechando sobre el soldado Downy y por eso mandó a investigar, al saber esto, el soldado Downy recurrió a matarlo.

Paso 2
Tomando en cuenta las sugerencias podemos decir que la sugerencia tres es descartada y la uno no se descarta, pero la 2 es la que más se acerca al decir lo que sucedió.

Paso 3

Paso 3
Tenemos deducido que el soldado Santiago fue testigo de los disparos que hizo el soldado Dawson a la base enemiga. Entonces el soldado Santiago, se aprovechó de la situación para chatear al comandante de la otra base, negociando así su cambio de base, a cambio de la información sobre los disparos.
Los soldados Dawson y Downy al enterarse de eso, atacaron y golpearon al soldado Santiago, hasta causar su muerte por Acidosis láctica, pero yo pienso que los soldados no tenían la intención de matar al soldado Santiago, lo único que ellos querían hacer, era intimidarlo para que no tocara el tema, solo que los soldados no sabían sobre el padecimiento del corazón e hígado del soldado Santiago.

Paso 4
a) La causa de la muerte del soldado Santiago, fue la Acidosis Láctica, causada por los golpes que recibió de los soldados Dawson y Downy.
b) Los soldados Dawson y Downy fueron los responsables de la muerte de Santiago.
c) El soldado Santiago, ya que el mismo se fue metiendo en problemas contra los soldados Dawson y Downy, al haber negociado su cambio por proporcionar información sobre los disparos.

Esta es la evidencia que tomamos después que los chicos estudiaron el caso y aplicaron las etapas del pensamiento reflexivo.

Hay un claro proceso de seguimiento del método de Dewey. Se ven claramente las sugerencias de que fue lo que paso. Hay un descarte de sugerencias, pero no explican porque eligieron la numero dos. En el paso tres, se ve una narrativa más extensa, en donde incluye más elementos del caso y se observa ya un intento de introducir su opinión personal. Ya en el paso cuatro, se ve que respondieron tres preguntas que intentan hacerlos razonar en forma más

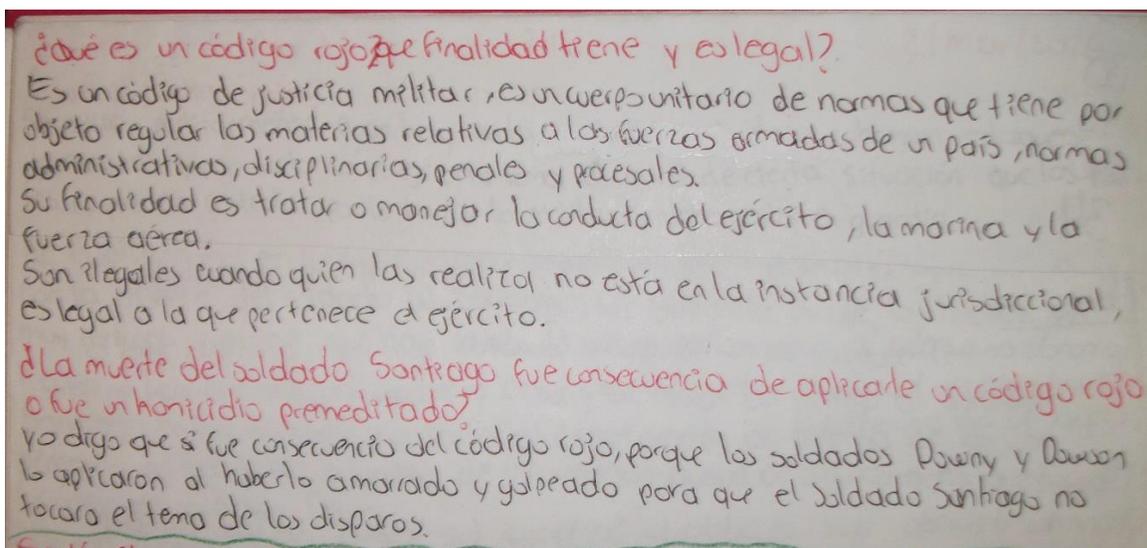
extensa según Dewey. Cual fue la causa de la muerte de Santiago, quien es el responsable moral de la muerte del soldado Santiago y bajo qué condiciones se puede decir que alguien es responsable moralmente. Se observa que no aplican conceptos aprendidos del pensamiento filosófico. Lo que nos llevó a evaluar en general nuestra intervención.

Encuentro seis

En este encuentro se recibieron los expedientes de regreso. Y a través de una proyección se visualizaron dos videos, uno con el testimonio del perito en el caso de Santiago. El otro video, fue la lectura de la sentencia.

En los videos¹⁶³ se contrasta el comportamiento moral y ético de los soldados que a pesar de sufrir coacción exterior y no poder gozar de una libertad como la de cualquier ciudadano, concluyen que su veredicto o sentencia fue adecuada y justa.

La pregunta es, ¿nuestros alumnos pudieron llegar a la misma sentencia, usando los conceptos filosóficos y el pensamiento reflexivo?



Podemos ver que su hipótesis se mantuvo y no hubo una reflexión muy profunda con respecto al uso de los conceptos filosóficos.

¹⁶³ Estos tres videos fueron sacados de la película cuestión de honor.
<https://www.youtube.com/watch?v=miyrQOd-wBs> , <https://www.youtube.com/watch?v=PdiUrtBfgrk> y revisado la última vez el 20 de septiembre del 2016.

Viendo esta cuestión quisimos experimentar con un cuestionario que fuera directamente a lo que queríamos averiguar. Y era saber, ¿si los alumnos tenían presente la responsabilidad moral y como se aplicaba en el caso?

v. Evaluación.

Para esta sección primero debemos dejar muy en claro qué es evaluación y que tipo de evaluación estamos utilizando nosotros para nuestra intervención didáctica.

“El empleo del termino evaluación para abarcar una gran variedad de significados y describir numerosos procesos ha provocado una confusión considerable. En primer lugar, en el currículo de las escuelas todo puede ser evaluado: sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal encargado de la enseñanza, la capacidad de los estudiantes, la importancia relativa de diversas materias, el grado en el cual se cumplen los objetivos, el equipo, y los materiales etcétera”¹⁶⁴

Si comprendemos bien la cita, lo primero que nos dice Taba es que, evaluación, es una palabra polivalente que genera confusiones. Y también que hay múltiples cosas que pueden ser evaluadas.

Ahora bien, qué vamos a evaluar nosotros. Pues dos cosas. La primera es los resultados de nuestra intervención docente y la segunda a nosotros como docentes.

Evaluación de nuestra propuesta didáctica

La primera evaluación va enfocada al cumplimiento de nuestro objetivo general, según Taba sería si “El termino evaluación también se utiliza para describir, un proceso que incluye la recolección cuidadosa de evidencias acerca del logro de los objetivos, la formación de juicios en base a esa evidencia y la apreciación de dicha evidencia a la luz de los objetivos... Los maestros emplean la evaluación para determinar el progreso con respecto a los objetivos específicos de un curso o una unidad dados.”¹⁶⁵

Siguiendo la cita de Taba. Nosotros empezamos recolectando evidencias donde pudimos ver como respondieron a varias cuestiones, a saber, los

¹⁶⁴ *Ibid* p. 407.

¹⁶⁵ *Ibid*. p. 408.

conocimientos previos, las habilidades cognitivas, los tipos de aprendizaje. Todo ello sirvió para diseñar la estrategia didáctica donde se integran las experiencias de aprendizaje. Y al final se analizó como manejo el caso y si sirvieron todas las experiencias de aprendizaje que se hicieron en la implementación didáctica.

Ahora bien, al igual que Taba llegó a una elección de entre tantas definiciones de lo que era evaluación. Nosotros elegimos a su vez su definición para evaluar nuestro trabajo.

“La definición de evaluación que utilizamos en este capítulo se basa en las siguientes afirmaciones:

La educación es un proceso que intenta cambiar la conducta de los estudiantes: estos cambios constituyen los objetivos de la educación. Si bien estos cambios constituyen el dominio del contenido (“saber qué”) y aun cuando este dominio se logra en conexión con el estudio de alguna materia, ellos también incluyen las reacciones de los estudiantes con respecto a ese contenido, tales como las formas de pensamiento o la capacidad de “saber cómo” (Ryle, 1960, cap. 2).

La evaluación es el proceso de determinar en qué consisten estos cambios y de estimarlos con relación a los valores representados en los objetivos, para descubrir hasta qué punto se logran los objetivos de la educación.”¹⁶⁶

En estas afirmaciones de Hilda Taba, encontramos dos puntos de concordancia con nuestro trabajo.

La primera y la más importante, es que la autora de nuestro fundamento pedagógico concuerda, con *Gilbert Ryle* quien afirma que los contenidos son un tipo de “saber qué” y las actitudes un “saber cómo. Nosotros ocupamos esta idea, adecuando el “saber qué” a la filosofía y el “saber cómo” el filosofar. Con esta cita se redondea nuestro trabajo, tanto por el lado filosófico como el pedagógico.

La segunda concordancia, la encontramos cuando se observa que el tipo de evaluación que utiliza Taba en su texto es el que concuerda con el que podemos aplicar a nuestro trabajo particular. Que es, ver hasta qué punto se habrán cumplido los objetivos tanto particulares como el general.

Para ello existen diversas técnicas de recopilación de evidencias. “generalmente para la evaluación, estas técnicas se clasifican dentro de tres tipos:

¹⁶⁶ *Ibid.* p. 410.

test estandarizados, test no estandarizados o test escritos propuestos por el maestro, y elementos informales.”¹⁶⁷ Nuestra propuesta entra dentro del segundo, pues nosotros diseñamos, los test de conocimientos previos y el cuestionario de habilidades cognitivas, así como la inclusión de los ejercicios de pensamiento retomados de la *web*.

La propuesta didáctica creemos que es pertinente en varios sentidos.

Primero, cómo se vio en el test de los estilos de aprendizaje, el grupo al que fue aplicado, nos reveló su inclinación hacia las exposiciones audiovisuales. Por lo que, el uso de proyector, y el uso de los medios TIC usados en las experiencias de aprendizaje generaron un ambiente de menor apatía del estudiante hacia la asignatura. El hecho de presentar cuestiones nuevas en el aula los llena de interés y de curiosidad por saber de qué va a tratar lo que se les está presentando, es por esto que las TIC, son un apoyo valioso en estos tiempos tan tecnológicos.

Segundo, en los test diseñados para reconocer los conocimientos previos y las habilidades cognitivas nos dieron una idea del estado que se encontraban los alumnos tanto de contenido como de actitudes o habilidades cognitivas.

El resultado que obtuvimos lo evaluaremos con base a los objetivos. En el último caso que les dimos debían aplicar todas las experiencias de aprendizaje que hicimos durante los encuentros que tuvimos.

Objetivo general.

El alumno aplicará el pensamiento reflexivo en un caso. Sustentando una postura ética, con conceptos filosóficos como la responsabilidad, la libertad y heteronomía. Para lograr esto es necesario que el alumno primero avance de lo particular a lo general.

- Identificará la noción de pensamiento reflexivo en John Dewey.
- Parafraseará las etapas del pensamiento reflexivo en John Dewey.
- Aplicará las etapas del pensamiento reflexivo en un caso ético.

¹⁶⁷ Ibid. p. 431.

1. Según lo que aprendiste cuál crees que es la fase más importante del pensamiento reflexivo. Desarrollala y explícala.
 Para mí la fase más importante es la quinta y última fase que es la comprobación de hipótesis por acción, que puede ser observación directa: esto es sólo a simple vista y Experimentar: que consiste en llevar a cabo alguna acción para probar si tu hipótesis es verdadera o falsa. y si la hipótesis creada coincide con la comprobación, la afirmación es tan potente que así puede llegar a la conclusión.
 Pero no siempre hay confirmación debido a que la hipótesis llegara a ser errónea.

2. Menciona cuáles son las actitudes que toman una persona como y cómo ante un problema?
 Puede abandonar la actividad que produce el problema...

Entregarse al vicio de la fantasía e imaginarse que resuelve el problema.
 Enfrentarse realmente a la situación

3. Explica con tus propias palabras el pensamiento reflexivo en tu cabeza.
 Según yo, el pensamiento reflexivo consiste en una ordenación sucesiva de ideas, que le da muchas vueltas a un tema en la cabeza, tomando en serio todas las consecuencias, y para así cada vez llegar a una solución de un problema o a una conclusión.

Cuestionario

1. Según tu memoria cuáles son las actitudes que toma la gente ante un problema?
 1. Ataludirla
 2. Imaginación
 3. Enfrentarse

2. ¿Qué es el pensamiento reflexivo?
 Es un proceso de pensamiento que consiste en una ordenación sucesiva de ideas, que le da muchas vueltas a un tema en la cabeza, tomando en serio todas las consecuencias, y para así cada vez llegar a una solución de un problema o a una conclusión.

3. Parafrasea el apartado titulado "La secuencia de las 5 fases no es fija" ubicado en la pag. 10.
 Las 5 funciones del pensamiento contribuyen para ver u acercarse a la solución de un problema, ya que cada una crea nuevas observaciones que a su vez produce nuevas ideas y detalles y ayudan a tener mayor precisión.

¿Que papel juega la observación en el planteamiento de Dewey?

La observación se inicia con el fin de tomar nota de las condiciones, algunas observaciones se realizan mediante el uso directo de los sentidos, de este manera obten el reconocimiento más claro y distinto posible de la naturaleza de la situación con la que tiene que enfrentarse

Explica lo que es la sugerencia en el planteamiento de Dewey

surgen las sugerencias de posibles modos de acción

Jaramillo Liced Ana M. 219

Quinta fase: Comprobación de hipótesis por la observación

Nos dice que la comprobación por acción crea una comprobación a la idea supuesta y si la idea es adoptada, surgen las consecuencias; la conclusión es condicional.

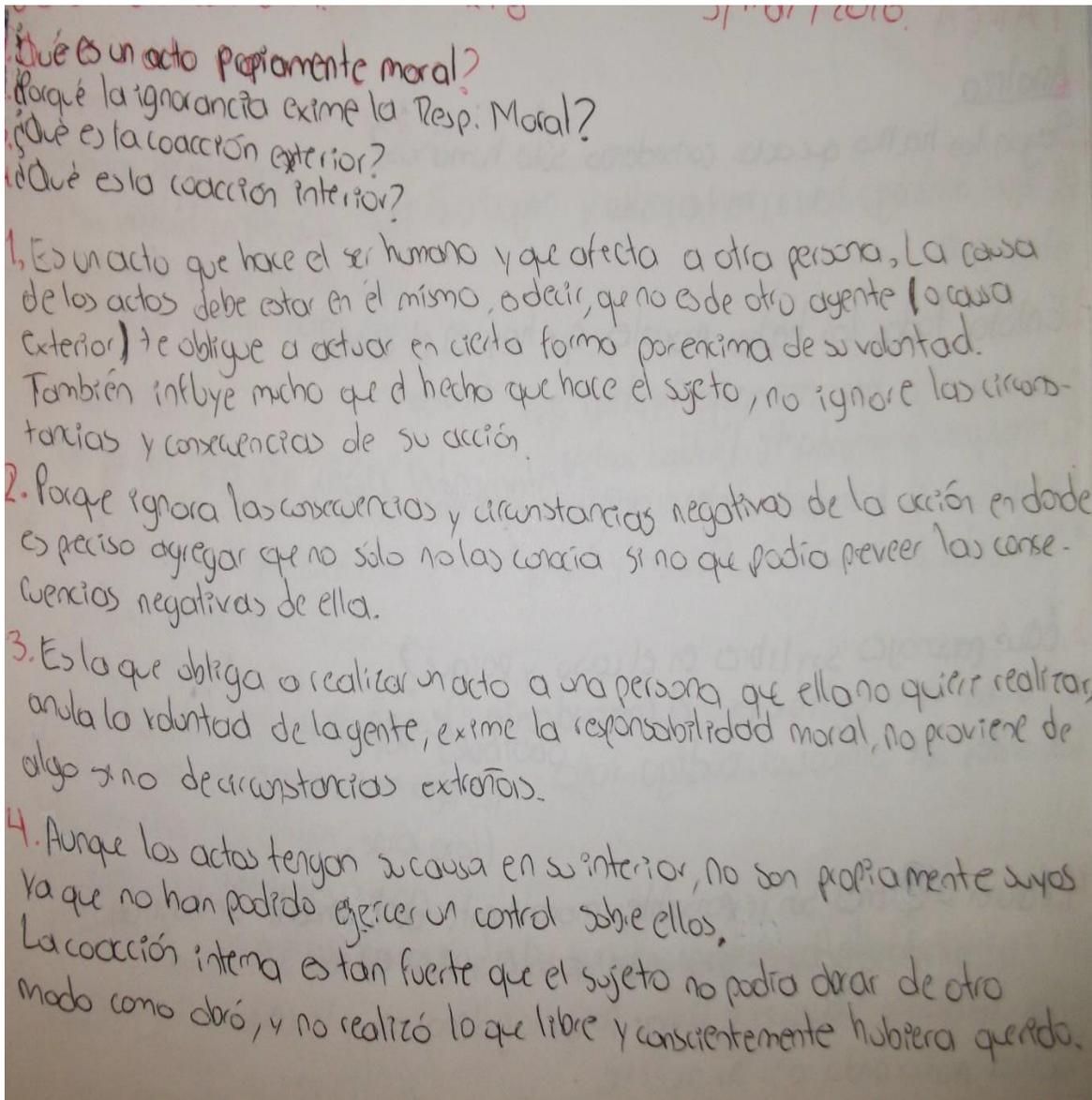
En algunas ocasiones si la observación es directa, proporciona una demostración. Las condiciones se disponen de ideas o hipótesis para descubrir resultados teóricos.

Si los resultados experimentales coinciden con los resultados teóricos, la confirmación es tan potente que se llega a la conclusión, pero no siempre existe una confirmación.

La actividad reflexiva nos ayuda a observar y aprender de los fracasos y éxitos. Un fracaso nos conduce a otro problema, pero lo podemos solucionar con mayor éxito, lo cual nos lleva a un propósito y con las equivocaciones y errores podemos aprender a manejar mejor los problemas.

Por otro lado, ¿cuáles son los objetivos particulares para sustentar una postura ética utilizando conceptos filosóficos?

- Leerá un texto filosófico cuidadosamente.
- Identificará nociones clave dentro del texto filosófico.
- Parafraseará la definición o noción del concepto filosófico.
- Ejemplificará con actos de la vida cotidiana el concepto aprendido.
- Relacionará cada concepto aprendido con un caso ético específico.



eeU)oct; P tc {r(1al-
 t \u' 110 OIÜ: I 1Mç' lo V@Q Mu(Q\ 7
 \'''' e) lo.loacn\.) (A... itO(7
 r\ i .r. itO(7
 uve blc (tiO') tn\ttlv"?

• J IJ\oL\tj  \-al.c e:\ "lO/ o(tlo o.o\o (, LÚ c;Jv't)
 ee\o) oc\o) JQYJe b\o.' 01 e\ cníG t)dtllr 1 J/Clu C)6e o\ 'u o f \C G
 t \e;or) l c ddi (J O'.AJcY \L'IC l\O (O^XI (Jo<e<). "x) Je vúl; (}el.
 To-nh.,, \ \ ye cr\>cno q1 el t\N. Ole? el \5fo 10v ',y:\(l'l o.)
 rcrlio) y (oi'XIJ:1Onro Jp ')J (iC.lkY).

q)(\301Q \o.) (j\)(cutr\Jo, Y c\fl<JI)\Drt,u:, top M:O jL\o cr p,Ó;x1
 r) Cl,.lo eo.r 'tf 1\O)\;u fl\)\a'J CUX1a)i(JO q-t íO Oceveø) <Jff,e
 Cue'(JO) Mve>-') jE ellc..

!) \o <f-1 ()lt9CJ o\w\;ú.Jí -Y odo o. J'cl @-l (\íJ '-r' lea ro
 olo.lo lcb1\ua cle\o('1\ -e t,rme lo.re IJTlrclcl d v\O(O\ 10 'J "N
 \ 'ó' Cúb\O'tíd) rxA(ol,)

Va o.c.\10) \Jf' Jvcuen:,, 'tk',CJ. 1 'p"l CAI\)\tfte _v\es
 1 Cft 110 llan id p.e..JI W1\rol ');,j.e\lo
 '-.ltoa.tó) r\{rrh on \ r L.
 IJCnr \.. el v) tru ro  ar de otro
 nientes hubiera quedado.

Ctrl @ó 1v e ceoltó \o\t'ot\

CONCLUSIONES

Reflexión personal concerniente a la práctica docente realizada en la MADEMS.

La intención de esta reflexión es en todo momento la de mejorar las prácticas docentes.

Ésta autoevaluación podemos dividir en dos bloques. El primero concerniente a la planeación, el segundo en cuanto al desarrollo de la práctica docente.

La primera parte, a su vez la subdividiremos en pequeños apartados, a saber, los objetivos, los contenidos, las actividades y la autoevaluación de la planeación.

Objetivos.

El objetivo principal de la práctica docente era el de enseñar teóricamente y a través de la experiencia el pensamiento reflexivo. Pues creemos que en la actualidad el estudiante ya no reflexiona en lo que hace y por supuesto tampoco en lo que aprende.

Contenidos Los contenidos que se retomaron fueron sacados del plan de estudios del Colegio de Bachilleres. Este plan en su mayoría fue elaborado por un consejo comprendido de filósofos. La responsabilidad y la libertad dos de los temas que se vieron en el bloque. No dejarán de ser actuales jamás. Son conceptos que no tienen ni tiempo ni caducidad. Al ser conceptos abstractos, por sí mismos tienen su complejidad. Y al preguntarnos por el dominio de los alumnos de los mismos. No podríamos afirmarlo al cien por ciento. Son temas que se pueden ver de manera diversa, se puede dedicar un curso completo a tales conceptos y abordarse desde diferentes disciplinas o puede ser un abordaje tan básico como el que nosotros vimos. La pertinencia de los mismos no queda dentro de ninguna discusión. Ni del tipo institucional, ni del tipo ontológico, filosófico o cívico. Son conceptos que se deben enseñar siempre que el ser humano exista.

El nivel que manejamos al abordaje de estos conceptos, a nuestro parecer fue el ideal, pues utilizamos un texto básico de ética. De este texto se seleccionaron

párrafos y capítulos específicos. Los contenidos fueron recolectados por el docente para exponerlos en clase. Y ayudar al alumno a su mejor comprensión.

Actividades do experiencias de aprendizaje.

Las actividades que nosotros planteamos, tienen que ver con la escuela activa, en donde el estudiante experimenta desde el principio la libertad y la responsabilidad al mismo tiempo. Esto sucedió cuando los dejamos investigar por si mismos sus temas de la primera parte del primer bloque, así se dieron cuenta de lo importante que es mediar la libertad con la responsabilidad. Esto se hizo con toda la intención de que ellos experimentaran ambos conceptos. Y después se hizo el abordaje de los mismos vía la teoría en nuestra intervención.

Para el material de apoyo que utilizamos hubo ciertos bemoles, por ejemplo, en la proyección hubo la necesidad de trasladar al alumno a una sala especial que contara con contactos y pantalla para la correcta proyección del video. Y lo mismo para la proyección de los textos.

El docente se puede preparar con un dispositivo móvil más pequeño que una laptop en el cual pueda transportar los materiales tecnológicos y que no se le haga engorroso ni pesado. Pues muchas veces no usamos las TIC por pereza o fastidio. Pues cargar una laptop por muy pequeña que sea es ya pesado, más las bocinas y el proyector. A nadie le dan ganas de usarlo pues pesa mucho más que un libro de texto y un plumón.

Pero si el docente se da la oportunidad de conocer las TIC puede sin problemas usarlas en su aula teniendo mejores resultados en cuanto a la apatía del alumno con respecto de la fama de las clases de filosofía. ¡Aburridas!

Desarrollo de la práctica docente.

Como todos sabemos la intervención docente se divide por sesiones y en cada sesión hay un inicio un desarrollo y un cierre. Este informe de prácticas lo dividimos en dichas partes.

Al inicio

La confianza que pueda generar el docente es primordial para el desarrollo de un ambiente cordial y de respeto en el aula.

En nuestro caso siempre hemos tenido cierta empatía con el adolescente pues reconocemos las problemáticas que tienen a su edad.

Estas problemáticas son de tipo hormonal, que su propio desarrollo físico les produce. Otras son psicológicas y por ende les traen consecuencias negativas por su proceso de rebeldía en contra de las autoridades cualquiera que estas sean.

Nosotros ponemos un puente entre la amistad y la autoridad que genera el nombre de “maestro”. Para eso las dinámicas de inicio de presentación. La manera de dirigirse a ellos no de manera vertical sino horizontal.

Un experimento que hicimos fue que les pedimos que nos llamaran por nuestro nombre, Víctor. Y constatamos que sólo el diez por ciento logró llamarnos por nuestro nombre al inicio, durante y al final del curso. El otro noventa no podía dejar de decirnos Prof., profe y maestro. Y por supuesto nos hablaban de usted.

¿Porque creemos que tirar este muro es importante? Porque cuando se hablan de cuestiones de responsabilidad, es más sabido que escuchan más a sus pares que a los adultos o autoridades o profesionistas.

Ahora, no queremos que se piense que esta pequeña confianza que se puede interpretar como amistad, se use para decir que no aplicábamos normas al interior del aula, ni mucho menos que dejáramos de dar alguna clase o algún contenido.

Durante las actividades

Ya entrados en materia y después de la lluvia de ideas traíamos ejemplos a colación para que recordaran temas ya vistos y de ahí cimentar los conocimientos nuevos. Así relacionábamos el tema presentado con conocimientos previos de los alumnos.

Hubo algunos conceptos que no pudimos que logran su comprensión. Pues no se externaron las dudas pertinentes en su momento, creemos que esto es parte

de la personalidad de los chicos, pero aun así en el cuestionario que presentamos a los alumnos con respecto al desempeño del maestro pudimos darnos cuenta que si quedaron temas y conceptos sin comprender o entender.

Aunque utilizamos ejemplos en todo momento quizás hizo falta más interacción en el cierre para asegurarnos del logro de la comprensión del aprendizaje. Obviamente sólo algunos alumnos participaban y daban ejemplos con lo que les quedaba más claro el tema, pero aun así no se lograba total comprensión.

Nuestra velocidad la consideramos moderada pues el plan de clase iba de acuerdo con la planeación y el programa de la institución. Pero la comprensión varia de la cultura que cada alumno trae.

Los apoyos que ofrecimos fueron escasos porque no había mucho apoyo de la institución. Aun así, pudimos integrar a las practicas los teléfonos celulares y las redes sociales. Así como las proyecciones y los videos.

Las actividades del grupo fueron muy buenas pues había cooperación para la realización del tema.

En todo momento se relacionó el conocimiento con la vida cotidiana. Se aplicó el conocimiento, se hicieron ejercicios personales, y eso variaba de las necesidades sociales y económicas de cada alumno.

En el Cierre

En la evaluación formativa cada clase los alumnos realizaban actividades que se iban tomando en cuenta para su calificación final.

Evaluamos la manera de crear argumentos de manera oral. Así que la exposición fue la herramienta que utilizamos para la evaluación. Fue grupal y fue personal.

Nuestra voz siempre fue en un tono alto para poder ser escuchados por los alumnos.

Dentro del cierre consideramos que no hicimos un resumen o conclusiones del tema, y esto porque los tiempos no alcanzaban y no alcanzábamos a cubrir todas las dudas de todos los alumnos.

La evaluación final fue sobre todo oral. La cual consistió en la grabación de un video de 1 a dos minutos de una reflexión con respecto a un video. Esto nos permitió saber el nivel de comprensión dentro del video. El nivel de argumentación en cuanto a la problemática y su toma de decisiones en cuanto a la problemática.

Adjuntamos el cuestionario que se le hizo a los chicos, donde evaluaban al maestro. También adjuntamos las respuestas para que se verifique que los resultados no fueron amañados. La evaluación final en videos y la grabación del video a reflexionar.

BIBLIOGRAFÍA

1. "La filosofía una escuela de la libertad UNESCO, 2011.
2. Charles Pettier, Jean. "Filosofar: enseñar y aprender", Popular, Madrid, 2007.
3. De la Parra Paz, Eric, Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL, Ed. Grijalbo, México, 2004
4. Dewey John, *Cómo pensamos, La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 2007.
5. Dewey, John. *Democracia y educación una introducción a la filosofía de la educación*, Trad. Lorenzo Luzuriaga, Morata, Madrid, 2004.
6. Dewey, John. *Educación y experiencia*, biblioteca nueva, Madrid, 2004.
7. Duncan Prithcard (ed.), *The Routledge Companion to Epistemology*, Routledge, New York, 2011.
8. Ernest Sosa, Jaegwon Kim, et. al. (eds.), *Epistemology, An Anthology*. Blackwell Publishing, USA, 2008.
9. Fullat, Octavio. *Filosofía de la educación*, CEAC, España, 1979
10. Mendoza Nuñez, Alejandro. *El estudio de casos un enfoque cognitivo*. Trillas, México, 2003,
11. Ortega y Gasset, José. *Obras completas, Vol IV*, Madrid, Revista de Occidente, 1947
12. Pritchard, D. (2006). *What is this thing called Knowledge?*, Routledge, New York, 2006.
13. Robles, Martha. *Educación y sociedad en México, siglo XXI*, México, 1993
14. Román Pérez, Martiniano. Diez López Eloísa. *Diseños curriculares de aula un modelo de planificación como aprendizaje enseñanza*, novedades educativas, buenos aires, 2004.
15. Ryle Gilbert, "El concepto de lo mental", Paidós, Barcelona, 2005.
16. Salmerón, Fernando. *Enseñanza y Filosofía*, F.C.E., México, 1991.
17. Savater, Fernando. "Las preguntas de la vida", Ariel, Barcelona, 2008.
18. Savater, Fernando. "Las preguntas de la vida", Ariel, Barcelona, 2008.

19. Taba Hilda, "Elaboración del currículo, Teoría y Práctica", Troquel, Argentina, 1980.
20. UNESCO, *La filosofía una escuela de la libertad*, México, 2011.
21. Vargas Lozano, Gabriel (comp.) *La situación de la filosofía en la educación media superior*, Torres y Asociados, Red internacional de Hermenéutica Educativa, México, 2011.
22. Villa Iver Los grandes problemas de México, COLMEX, México.

Referencias electrónicas.

<http://es.thefreedictionary.com> <http://plato.stanford.edu/contents.html>
<http://www.ofmx.com.mx/defensa/#Desplegado> en defensa de la Filosofía
y las Humanidades
<http://www.ofmx.com.mx/comunicados/dossier.html#Carta> al Relator especi
al de la ONU
<http://www.ofmx.com.mx/2014/08/diagnostico-de-la-situacion-de-la-filosofia-en-mexico-2/#.VW38ss9> Oko
<http://www.jornada.unam.mx/2008/11/23/sem-gabriel.html>
<http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/alumnos/278>
http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/Competencias_esp.pdf
<http://es.thefreedictionary.com>
<http://plato.stanford.edu/contents.html>
<http://www.ofmx.com.mx/defensa/#Desplegado> en defensa de la Filosofía
y las Humanidades <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa>
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
<http://es.thefreedictionary.com>

<http://plato.stanford.edu/contents.html>

[http://www.ofmx.com.mx/defensa/#Desplegado en defensa de la Filosofia y las Humanidades](http://www.ofmx.com.mx/defensa/#Desplegado%20en%20defensa%20de%20la%20Filosofia%20y%20las%20Humanidades)

[Http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas didacticas/casos/qes.htm](Http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/qes.htm)

ANEXOS

Diagnóstico socio-cultural.

ANEXO 1

Nombre: _____ Edad _____

Grupo _____ Matricula: _____ Genero: M F

Domicilio:

Calle: _____ No. _____

Colonia: _____

Delegación o municipio de procedencia: _____

Teléfono del padre o tutor (Celular ó local) _____

Estudiaste la secundaria en: Publica () Privada() Promedio final: _____

Marca si cuentas con el siguiente servicio o aparato eléctrico:

Televisión: (si) (no) T.V. de paga: (si) (no)

Computadora: (si) (no) Teléfono de casa: (si) (no)

Cuentas con habitación propia: (si) (no) Pagas a internet: (si) (no)

Tienes un lugar destinado para estudiar y hacer tus labores escolares: (si) (no)

Dónde: _____

Marca el nivel escolar de tus padres o hermanos mayores:

Padre:Primaria() Secundaria() Preparatoria o equivalente() Universidad()

Madre:Primaria() Secundaria() Preparatoria o equivalente() Universidad()

Hermano 1:Primaria() Secundaria() Preparatoria o equivalente() Universidad()

Hermano 2:Primaria() Secundaria() Preparatoria o equivalente() Universidad()

En tu casa cómo se enteran de las noticias y problemas que surgen en la sociedad:

Televisión () Radio () internet () Periódico () otros () Cuál: _____

Tu familia es:

() Tradicional (Madre, Padre e Hijos)

() Diferente (Sólo un papa y hermanos)

() Mixta (Papás, abuelos, tíos, primos y hermanos)

Quien aporta el gasto familiar:

Padre ()

Madre ()

Ambos .padre y madre ()

Hermano ()

Tú ()

Vives con: familia () solo () amigos ()



COLEGIO DE
BACHILLERES

Examen diagnóstico de conocimientos previos.

Asignatura: Ética Grupo: _____ Fecha: _____

Profesor: Víctor Manuel Jiménez Volbré.

Alumno: _____ Edad: _____

Instrucciones: Contesta con letra legible, a tinta, las siguientes preguntas. En cada una responde de manera clara, suficiente y concisa.

1.- Escribe una noción de lo que es la filosofía.

2.- ¿Por qué es importante que el ser humano piense filosóficamente?

3.- ¿Para ti que es el pensamiento crítico reflexivo?

4.- ¿Consideras que la ética es una disciplina o una metodología filosófica?

5.- Da una noción de lo que es la ética.

6.- Menciona al menos tres métodos filosóficos.

7.- Menciona al menos cinco disciplinas filosóficas.

8.- ¿Qué es la Praxis?

9.- Si recuerdas que es la praxis, descríbelo a continuación con tus propias palabras.

10.- Menciona que fue lo que aprendiste en la asignatura de Introducción a la Filosofía en primer semestre.

INSTRUCCIONES: Elige una opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas y márcala con una X

1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?
 - a) Escuchar música
 - b) Ver películas
 - c) Bailar con buena música
2. ¿Qué programa de televisión prefieres?
 - a) Reportajes de descubrimientos y lugares
 - b) Cómic y de entretenimiento
 - c) Noticias del mundo
3. Cuando conversas con otra persona, tú:
 - a) La escuchas atentamente
 - b) La observas
 - c) Tiendes a tocarla
4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?
 - a) Un jacuzzi
 - b) Un estéreo
 - c) Un televisor
5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?
 - a) Quedarte en casa
 - b) Ir a un concierto
 - c) Ir al cine
6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?
 - a) Examen oral
 - b) Examen escrito
 - c) Examen de opción múltiple
7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?
 - a) Mediante el uso de un mapa
 - b) Pidiendo indicaciones
 - c) A través de la intuición
8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?
 - a) Pensar
 - b) Caminar por los alrededores
 - c) Descansar
9. ¿Qué te halaga más?
 - a) Que te digan que tienes buen aspecto
 - b) Que te digan que tienes un trato muy agradable
 - c) Que te digan que tienes una conversación interesante
10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?
 - a) Uno en el que se sienta un clima agradable
 - b) Uno en el que se escuchen las olas del mar
 - c) Uno con una hermosa vista al océano
11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?
 - a) Repitiendo en voz alta
 - b) Escribiéndolo varias veces
 - c) Relacionándolo con algo divertido
12. ¿A qué evento preferirías asistir?
 - a) A una reunión social
 - b) A una exposición de arte
 - c) A una conferencia
13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?
 - a) Por la sinceridad en su voz
 - b) Por la forma de estrecharte la mano
 - c) Por su aspecto
14. ¿Cómo te consideras?
 - a) Atlético
 - b) Intelectual
 - c) Sociable
15. ¿Qué tipo de películas te gustan más?
 - a) Clásicas
 - b) De acción
 - c) De amor
16. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?
 - a) por correo electrónico
 - b) Tomando un café juntos
 - c) Por teléfono
17. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?
 - a) Me gusta que mi coche se sienta bien al conducirlo
 - b) Percibo hasta el mas ligero ruido que hace mi coche
 - c) Es importante que mi coche esté limpio por fuera y por dentro
18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu novia o novio?
 - a) Conversando
 - b) Acariciándose
 - c) Mirando algo juntos
19. Si no encuentras las llaves en una bolsa
 - a) La buscas mirando
 - b) Sacudes la bolsa para oír el ruido
 - c) Buscas al tacto
20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?
 - a) A través de imágenes
 - b) A través de emociones
 - c) A través de sonidos

TEST ESTILO DE APRENDIZAJE (MODELO PNL)

21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?
- Comprar una casa
 - Viajar y conocer el mundo
 - Adquirir un estudio de grabación
22. ¿Con qué frase te identificas más?
- Reconozco a las personas por su voz
 - No recuerdo el aspecto de la gente
 - Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre
23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?
- Algunos buenos libros
 - Un radio portátil de alta frecuencia
 - Golosinas y comida enlatada
24. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?
- Tocar un instrumento musical
 - Sacar fotografías
 - Actividades manuales
25. ¿Cómo es tu forma de vestir?
- Impecable
 - Informal
 - Muy informal
26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?
- El calor del fuego y los bombones asados
 - El sonido del fuego quemando la leña
 - Mirar el fuego y las estrellas
27. ¿Cómo se te facilita entender algo?
- Cuando te lo explican verbalmente
 - Cuando utilizan medios visuales
 - Cuando se realiza a través de alguna actividad
28. ¿Por qué te distingues?
- Por tener una gran intuición
 - Por ser un buen conversador
 - Por ser un buen observador
29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?
- La emoción de vivir un nuevo día
 - Las tonalidades del cielo
 - El canto de las aves
30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?
- Un gran médico
 - Un gran músico
 - Un gran pintor
31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?
- Que sea adecuada
 - Que luzca bien
 - Que sea cómoda
32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?
- Que sea silenciosa
 - Que sea confortable
 - Que esté limpia y ordenada
33. ¿Qué es más sexy para ti?
- Una iluminación tenue
 - El perfume
 - Cierto tipo de música
34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?
- A un concierto de música
 - A un espectáculo de magia
 - A una muestra gastronómica
35. ¿Qué te atrae más de una persona?
- Su trato y forma de ser
 - Su aspecto físico
 - Su conversación
36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?
- En una librería
 - En una perfumería
 - En una tienda de discos
37. ¿Cuáles tu idea de una noche romántica?
- A la luz de las velas
 - Con música romántica
 - Bailando tranquilamente
38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?
- Conocer personas y hacer nuevos amigos
 - Conocer lugares nuevos
 - Aprender sobre otras costumbres
39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más hechas de menos del campo?
- El aire limpio y refrescante
 - Los paisajes
 - La tranquilidad
40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?
- Director de una estación de radio
 - Director de un club deportivo
 - Director de una revista
- Referencia: De la Parra Paz, Eric, Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL, Ed. Grijalbo, México, 2004, págs. 88-95 1 00 DGB/DCA/12-2004

NOMBRE DEL ALUMNO _____

EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Marca la respuesta que elegiste para cada una de las preguntas y al final suma verticalmente la cantidad de marcas por columna.

N° DE PREGUNTA	VISUAL	AUDITIVO	CINESTÉSICO
1.	B	A	C
2.	A	C	B
3.	B	A	C
4.	C	B	A
5.	C	B	A
6.	B	A	C
7.	A	B	C
8.	B	A	C
9.	A	C	B
10.	C	B	A
11.	B	A	C
12.	B	C	A
13.	C	A	B
14.	A	B	C
15.	B	A	C
16.	A	C	B
17.	C	B	A
18.	C	A	B
19.	A	B	C
20.	A	C	B
21.	B	C	A
22.	C	A	B
23.	A	B	C
24.	B	A	C
25.	A	B	C
26.	C	B	A
27.	B	A	C
28.	C	B	A
29.	B	C	A
30.	C	B	A
31.	B	A	C
32.	C	A	B
33.	A	C	B
34.	B	A	C
35.	B	C	A
36.	A	C	B
37.	A	B	C
38.	B	C	A
39.	B	C	A
40.	C	A	B
TOTAL			

El total te permite identificar qué canal perceptual es predominante, según el número de respuestas que elegiste en el cuestionario.



COLEGIO DE
BACHILLERES

Examen diagnóstico de habilidades cognitivas

Asignatura: Ética Grupo: _____ Fecha: _____

Profesor: Víctor Manuel Jiménez Volbré.

Alumno: _____ Edad: _____

I. Lee con atención el siguiente texto y responde las siguientes preguntas de manera clara y concisa.

Un par de consejos para le saques jugo a este libro. Primero, toma apuntes personales. No te hagas ilusiones, ningún libro suplirá tus maravillosos cuadernos. Tampoco pienses, ingenuamente, que fotocopiar los apuntes de la niña más aplicada del salón será suficiente. Tomar apuntes en clase es la primera y la mejor manera de estudiar. El libro de texto es un apoyo que da estructura y sistema al pensamiento, pero nunca desplaza a los apuntes. Segundo, pregunta al profesor. No se trata de que seas el típico “contreras” del salón (“no sé de qué están hablando, pero me opongo”), pero tampoco puedes ser un bulto. En el profesor encontrarás el punto de apoyo para aprender. Él puede resolver tus inquietudes o, en ocasiones, aumentarlas. Al fin y al cabo, la filosofía es una disciplina abierta, en la que siempre hay enfoques nuevos, diversos puntos de vista. El profesor jamás será sustituido por un buen libro, ni por un excelente video, ni por unos magníficos apuntes.

Zagal, “Ética para adolescentes posmodernos”

Realiza las siguientes actividades:

- a) Realiza una paráfrasis del texto y anótala en media hoja.
- b) Realiza una exposición oral con tu paráfrasis.
- c) Hazle una pregunta al texto.

Docente: Tienes que recortar los párrafos para que parezca que fueron recuperados de una trituradora de papel y comentar que el caso fue recuperado y se sospecha de corrupción.

Guantánamo, Cuba, En la tibieza dela noche cubana, un par de soldados irrumpen en la habitación de un compañero, lo amarran y amordazan, y algo sale mal.

En la base de Marines de Guantánamo, Cuba, se realizan los Códigos rojos.

Si estás en el Cuerpo de Marines y recibes una orden, la cumples o te degradan. Eso implica que no te pueden promocionar, subir de rango.

El problema comenzó el 2 de agosto de 1991 cuando, el soldado de primera clase Harold W. Dawson hizo un disparo a través de la alabrada hacia terrenos del enemigo. El soldado. William T. Santiago fue testigo de esto. Santiago escribió una carta a la oficina de asuntos internos para negociar su traslado de base a cambio de información de los disparos y todo sin avisar a su comandante en jefe, el coronel Jessep.

William T. Santiago. Era un soldado promedio. Mantenía su habitación desordenada. Se dejaba caer en los ejercicios de carreras. De hecho, no podía correr de aquí para allá, sin colapsar de agotamiento por calor.

A la hora del almuerzo, Jessep dio una sugerencia con la fuerza de una orden: Al jefe del pelotón de Santiago. Que podría administrar lo que se conoce como Código Rojo - un compromiso de disciplina - para recordarle por última vez. Que nunca más debía volver a romper la cadena de mando.

En la medianoche 7 septiembre de 1990, Santiago se despertó para encontrar a Dawson y Downey de pie frente a él. Ellos le echaron mano, rellenaron con un trapo la garganta de Santiago, ataron sus manos detrás de su espalda y sus tobillos juntos, lo golpearon en repetidas ocasiones hasta que dejó de moverse. Había muerto.

La muerte se produjo a las 0370 horas el 7 de septiembre. A las 0300 horas el médico del hospital, comandante Stone, no podía certificar la causa de la muerte.

Stone al fin emitió su diagnóstico Clínico: *“Los pulmones de Santiago comenzaron a llenarse de sangre, hasta que se ahogó con su propia sangre. La hemorragia pulmonar, fue consecuencia de una acidosis láctica fuera de control, lo que sugiere la naturaleza de un envenenamiento tóxico con un trapo insertado en la tráquea de Santiago”*

Glosario: Acidosis láctica, Código rojo, Baja deshonrosa, orden.

Información extra recuperada de un disco duro anónimo.

<https://www.youtube.com/watch?v=pW3LpVivGNU>

<https://www.youtube.com/watch?v=cQMbwBtBiFDs>

<https://www.youtube.com/watch?v=DwDMYNhsqz4>



CORONEL NATHAN R. Attitude USMC oficial al mando de las Fuerzas Terrestres Marinas, de los Estados Unidos, estación naval de Guantánamo, en Cuba.

58 años. 40 años enlistado en las fuerzas armadas de los Estados Unidos de América.

Estado de Salud: Nada que reportar, se declara al individuo clínicamente sano.

Máxima autoridad de la estación naval en Guantánamo Cuba.



Harold W. Dawson. Soldado de primera clase. miembro del Segundo Pelotón, Compañía Bravo , Rifle de seguridad Compañía de barlovento , Fuerzas Terrestres Marinas, de los Estados Unidos, estación naval de Guantánamo, en Cuba.

28 años. Diez años enlistado en las fuerzas armadas de los Estados Unidos de América.

Estado de Salud: Nada que reportar, se declara al individuo clínicamente sano.



William T. Santiago. Miembro del Segundo Pelotón, Compañía Bravo, Rifle de seguridad, Fuerzas Terrestres Marinas, de los Estados Unidos, estación naval de Guantánamo, en Cuba.

23 años. Cinco años enlistado en las fuerzas armadas de los Estados Unidos de América.

Estado de Salud: Un hombre muy enfermo. Su enfermedad era subclínica, grave padecimiento del hígado y su corazón simplemente no estaba a las tensiones de la vida marina.



Louden Downey. Miembro del Segundo Pelotón, Compañía Bravo, Rifle de seguridad. Fuerzas Terrestres Marinas, de los Estados Unidos, estación naval de Guantánamo, en Cuba.

21 años. Tres años enlistado en las fuerzas armadas de los Estados Unidos de América.

Estado de Salud: Nada que reportar, se declara al individuo clínicamente sano.

Carácter: Patriota, moriría por su nación sin pensarlo.

PREGUNTAS DETONADORAS

1. Dos marines. Según la acusación han matado a un compañero. Ellos mantienen, sin embargo, que cumplieron órdenes del coronel Nathan R. Jessep para castigar a su compañero William T. Santiago por haber infringido el código de honor del Cuerpo de Marines.
2. ¿Qué es un código rojo? ¿Qué finalidad tiene? ¿Es legal su aplicación? ¿La muerte del Soldado de primera William T. Santiago fue consecuencia de aplicarle un código rojo o fue un homicidio premeditado?
5. El veredicto final de los miembros del Jurado es: "El Cabo interino Harold W. Dawson y el Soldado de Primera Louden Downey del cargo de Asesinato son declarados inocentes; del cargo de Conspiración para el asesinato: inocentes; y del cargo de Conducta impropia de un marine de los EE.UU.: culpables según la ley. Por lo cual se les condena a reclusión por un tiempo que ya han cumplido y se ordena que se les licencie con deshonor". ¿Te parece justo el veredicto? ¿Cuál hubieses dado tú? ¿Lo aceptan los reos? ¿Por qué cambia la opinión del Cabo interino Dawson?
6. Louden Downey, al final de la película, afirma que no entiende el veredicto porque ellos no hicieron nada malo. Dawson le replica que sí lo hicieron. ¿Por qué obraron mal?
7. Cuando unas normas civiles o militares entran en conflicto con nuestra personal escala de valores o con nuestra conciencia, ¿debemos anteponer nuestros principios morales o cumplir las órdenes que se nos han dado? ¿Qué ámbitos se reconoce la responsabilidad moral?

CAPÍTULO 5

RESPONSABILIDAD MORAL,
DETERMINISMO Y LIBERTAD

1. CONDICIONES DE LA RESPONSABILIDAD MORAL

Hemos señalado anteriormente (cap. 2) que uno de los índices fundamentales del progreso moral es la elevación de la responsabilidad de los individuos o grupos sociales en su comportamiento moral. Ahora bien, si el enriquecimiento de la vida moral entraña la elevación de la responsabilidad personal, el problema de determinar las condiciones de dicha responsabilidad adquiere una importancia primordial. En efecto, actos propiamente morales sólo son aquellos en los que podemos atribuir al agente una responsabilidad no sólo por lo que se propuso realizar, sino también por los resultados o consecuencias de su acción. Pero el problema de la responsabilidad moral se halla estrechamente ligado, a su vez, al de la necesidad y libertad humanas, pues sólo si se admite que el agente tiene cierta libertad de opción y decisión cabe hacerle responsable de sus actos.

No basta, por ello, juzgar determinado acto conforme a una norma o regla de acción, sino que es preciso examinar las condiciones concretas en que aquél se produce a fin de determinar si se da el margen de libertad de opción y decisión necesario para poder imputarle una responsabilidad moral. Así, por ejemplo, se podrá convenir fácilmente en que robar es un acto reprochable desde el punto de vista moral y que lo es aún más si la

víctima es un amigo. Si Juan roba un cubierto en la casa de su amigo Pedro, la reprobación moral de este acto no ofrece, al parecer, duda alguna. Y, sin embargo, tal vez sea un tanto precipitada si no se toman en cuenta las condiciones peculiares en que se produce el acto por el que se condena moralmente a Juan. En una apreciación inmediata, su condena se justifica ya que robar a un amigo no tiene excusa, y al no ser excusable la acción de Juan no se le puede eximir de responsabilidad. Pero supongamos que Juan no sólo se halla unido por una estrecha amistad a Pedro, sino que su situación económica no permite abrigar la sospecha de que tenga necesidad de cometer semejante acción. Nada de esto podría explicar el robo. Sin embargo, todo se aclara cuando sabemos que Juan es cleptómano. ¿Seguiríamos entonces haciéndole responsable y, como tal, reprobando su acción? Es evidente que no; en estas condiciones ya no sería justo imputarle una responsabilidad y, por el contrario, habría que eximirle de ella al ver en él a un enfermo que realiza un acto —normalmente indebido— por no haber podido ejercer un control sobre sí.

El ejemplo anterior nos permite plantear esta cuestión: ¿cuáles son las condiciones necesarias y suficientes para poder imputar a un sujeto una responsabilidad moral por determinado acto? O también, en otros términos: ¿en qué condiciones puede ser alabada o censurada una persona por su conducta? ¿Cuándo puede afirmarse que un individuo es responsable de sus actos o se le puede eximir total o parcialmente de su responsabilidad?

Desde Aristóteles contamos ya con una vieja respuesta a estas cuestiones; en ella se señalan dos condiciones fundamentales:

a) Que el sujeto no ignore las circunstancias ni las consecuencias de su acción; o sea, que su conducta tenga un carácter *consciente*.

b) Que la causa de sus actos esté en él mismo (o causa interior), y no en otro agente (o causa exterior) que le obligue a actuar en cierta forma, pasando por encima de su voluntad; o sea, que su conducta sea *libre*.

Así, pues, sólo el conocimiento, por un lado, y la libertad, por otro, permiten hablar legítimamente de responsabilidad. Por el

contrario, la ignorancia, de una parte, y la falta de libertad de otra (entendida aquí como coacción) permite eximir al sujeto de la responsabilidad moral.

Veamos más detenidamente estas dos condiciones fundamentales.

2. LA IGNORANCIA Y LA RESPONSABILIDAD MORAL

Si sólo podemos hacer responsable de sus actos al sujeto que elige, decide y actúa conscientemente, es evidente que debemos eximir de responsabilidad moral al que no tiene conciencia de lo que hace, es decir, a quien ignora las circunstancias, naturaleza o consecuencias de su acción. La ignorancia en este amplio sentido se presenta, pues, como una condición eximente de la responsabilidad moral.

Así, por ejemplo, al que da al neurótico Y un objeto que despierta en él una reacción específica de ira no se le puede hacer responsable de su acción si alega fundadamente que ignoraba que estuviera ante un enfermo de esa naturaleza, o que el objeto en cuestión pudiera provocar en él una reacción tan desagradable. Ciertamente, al ignorar X las circunstancias en que se producía su acción, no podía prever las consecuencias negativas de ella. Pero no basta afirmar que ignoraba esas circunstancias para eximirle de una responsabilidad. Es preciso agregar que no sólo no las conocía, sino que *no podía ni estaba obligado* a conocerlas. Sólo así su ignorancia le excusa de la responsabilidad correspondiente. En cambio, los familiares del neurótico Y que le permitieron ir a casa de X y que, una vez en ella, no le advirtieron de la susceptibilidad de Y ante el objeto en cuestión, sí pueden ser considerados moralmente responsables de lo sucedido, ya que conocían la personalidad de Y y las consecuencias posibles para él del acto realizado por X. Vemos, pues, que en un caso, la ignorancia exime de la responsabilidad moral y, en otro, justifica plenamente ésta.

Sin embargo, debe preguntarse acto seguido: ¿la ignorancia es siempre una condición suficiente para eximir de la respon-

sabilidad moral? Antes de responder a esta cuestión, pongamos un nuevo ejemplo: el conductor que estaba efectuando un largo viaje y chocó con otro que estaba averiado en un recodo de la carretera, provocando graves daños materiales y personales, puede alegar que no vio al automóvil allí estacionado (es decir, que ignoraba su presencia) a causa de que la luz de los faros de su coche era muy débil. Pero esta excusa no es moralmente aceptable, ya que pudo y debió ver al coche averiado si hubiera revisado sus luces como está obligado a hacerlo moral y legalmente quien se dispone a hacer un largo viaje de noche por carretera. Ciertamente, en este caso el conductor ignoraba, pero *pudo y debió no ignorar*.

Así, pues, la tesis de que la ignorancia exime de responsabilidad moral tiene que ser precisada, pues hay circunstancias en que el agente ignora lo que pudo haber conocido, o lo que estaba obligado a conocer. En pocas palabras, la ignorancia no puede eximirle de su responsabilidad, ya que él mismo es responsable de no saber lo que debía saber.

Pero, como hemos señalado antes, la ignorancia de las circunstancias en que se actúa, del carácter moral de la acción —de su bondad o maldad—, o de sus consecuencias no puede dejar de ser tomada en cuenta, particularmente cuando es debida al nivel en que se encuentra el sujeto en su desarrollo moral personal, o al estado en que se halla la sociedad en su desenvolvimiento histórico, social y moral.

Así, por ejemplo, el niño —en cierta fase de su desarrollo— mientras no ha acumulado la experiencia social necesaria, y únicamente posee una conciencia moral embrionaria, no sólo ignora las consecuencias de sus actos, sino que desconoce también la naturaleza buena o mala de ellos, con la particularidad de que no podemos hacerle responsable —en un caso y otro— de su ignorancia. Por la imposibilidad subjetiva de superarla, queda exento de una responsabilidad moral. Algo semejante puede decirse de los adultos por lo que toca a su comportamiento individual, considerado éste desde el punto de vista de la necesidad histórico-social. Ya hemos subrayado antes que la estructura económico-social de la sociedad abre y cierra determinadas posi-

bilidades al desarrollo moral, y, consecuentemente, al comportamiento moral del individuo en cada caso concreto. En la antigua sociedad griega, por ejemplo, las relaciones propiamente morales sólo podían encontrarse entre los hombres libres, y, por el contrario, no podían darse entre los hombres libres y los esclavos, ya que éstos no eran reconocidos como personas por los primeros. El individuo —el ciudadano de la polis— no podía ir en su comportamiento moral más allá del marco histórico-social en que estaba situado, o del sistema del cual era una criatura; por ello, no podía tratar moralmente a un esclavo. Ignoraba —y no podía dejar de ignorar— como lo ignoraba la mente más sabia de su tiempo: Aristóteles, que el esclavo era también un ser humano, y no un simple instrumento. Dado el nivel de desarrollo social y espiritual de la sociedad en que vivían, no podemos hacer responsables individualmente de su ignorancia a aquellos hombres. Por consiguiente, no podemos considerarlos tampoco responsables moralmente del trato que daban a los esclavos. ¿Cómo podríamos hacerles responsables de lo que ignoraban y —dadas las condiciones económicas, sociales y espirituales de la sociedad griega esclavista—, no podían dejar de ignorar?

En suma: la ignorancia de las circunstancias, naturaleza o consecuencias de los actos humanos, permite eximir al individuo de su responsabilidad personal, pero esa exención sólo estará justificada, a su vez, cuando el individuo en cuestión no sea responsable de su propia ignorancia; es decir, cuando se encuentre en la imposibilidad subjetiva (por razones personales) u objetiva (por razones históricas y sociales) de ser consciente de su propio acto.

3. COACCIÓN EXTERIOR Y RESPONSABILIDAD MORAL

La segunda condición fundamental para que pueda hacerse responsable a una persona de un acto suyo es que la causa de éste se halle en él mismo, y no provenga del exterior, es decir, de algo o alguien que le obligue —contra su voluntad— a realizar dicho acto. Dicho en otros términos: se requiere que la per-

sona en cuestión no se halle sometida a una coacción exterior. Cuando el agente moral se encuentra bajo el imperio de una coacción exterior, pierde el control sobre sus actos y se le cierra el camino de la elección y la decisión propias, realizando así un acto no escogido ni decidido por él. En *casos* en que la causa del acto está fuera del agente, escapa a su poder y control, y se le cierra la posibilidad de decidir y actuar de otra manera, no se le puede hacer responsable de la forma en que ha actuado.

Veamos un ejemplo. Un automovilista que marcha por la ciudad a la velocidad permitida y que maneja expertamente, se encuentra de pronto ante un peatón que cruza imprudentemente la calle. Para no atropellarlo, se ve obligado a hacer un brusco viraje a consecuencia del cual acrota a una persona que estaba en la esquina, esperando tomar el tranvía. ¿Es responsable moralmente el conductor? Este alega que no pudo prever el movimiento del peatón, y que no tuvo otra alternativa que hacer lo que hizo para no matarlo, aunque su acción tuvo una consecuencia también inesperada e imprevisible: acrota a otro transeúnte. No hizo lo que hubiera querido hacer, sino lo que le dictaron e impulsaron circunstancias externas. Todo lo que sucedió escapó a su control; no escogió ni decidió libremente. La causa de su acto estaba fuera de él; por eso arguye con razón que no se considera responsable de lo sucedido. La coacción exterior exime aquí de la responsabilidad moral. Lo cual quiere decir asimismo que la ausencia de una coacción exterior de ese género es indispensable para que pueda atribuirse al agente una responsabilidad moral.

Pero, como ya señalaba Aristóteles, la coacción exterior puede provenir no de algo —circunstancias externas— que obliga a actuar en cierta forma contra la voluntad del agente, sino de alguien que coacciona y voluntariamente le obliga a realizar un acto que no quiere realizar, es decir, que el agente no ha escogido ni decidido.

Veamos este ejemplo. Si alguien, pistola en mano, obliga a Pedro a escribir unas líneas en que se difama a otra persona, ¿podría considerársele moralmente responsable de lo que ha escrito? O veamos este otro ejemplo. Si X debe acudir en ayuda de su amigo Y, que se halla en una situación muy apurada, y Z, un

enemigo suyo, se lo impide, cerrándole el paso al hacer uso de una fuerza superior a la suya, ¿no quedará X exento de toda responsabilidad moral por graves que sean las consecuencias de no haber ayudado a Y? En este caso, la coacción exterior, física, ejercida por Z no le dejó opción; es decir, no le permitió actuar en la forma que hubiera querido. Pero la causa de no haberle ayudado no estaba en X, sino fuera de él.

En casos semejantes, la coacción es tan intensa que no queda margen —o si queda, es estrechísimo— para decidir y actuar conforme a la voluntad propia. La coacción es tan fuerte que, en algunos casos como el del primer ejemplo, la resistencia a la coacción del agente exterior contraía riesgos gravísimos incluso para la propia vida. La experiencia histórica nos dice que incluso en situaciones semejantes ha habido hombres que han asumido su responsabilidad moral. Pero los métodos refinados de coacción son tan poderosos que el agente puede verse obligado a hacer lo que normalmente no hubiera deseado. El sujeto queda entonces excusado moralmente, pues la resistencia física y espiritual tiene un límite, pasado el cual el sujeto pierde el dominio y el control sobre sí mismo.

Vemos, pues, que la coacción exterior puede anular la voluntad del agente usual y calmarle de su responsabilidad personal, pero esto no puede ser tomado en un sentido absoluto, ya que hay casos en que, pese a sus formas extremas, le queda un margen de opción y, por tanto, de responsabilidad moral. Por consiguiente, cuando Aristóteles señala la ausencia de coacción exterior como condición necesaria de la responsabilidad moral, ello no significa que el agente no pueda resistir, en ningún caso, a dicha coacción, y que siempre que se encuentre bajo ella no sea responsable moralmente de lo que hace. Si dicha condición se postulara en términos tan absolutos, se llegaría en muchos casos a reducir enormemente el área de la responsabilidad moral. Y esa reducción sería incluso legítima tratándose de actos cuyas consecuencias afectan profundamente a amplios sectores de la población, o a la sociedad entera.

Recuérdese, a este respecto, lo que sucedió en el famoso proceso de Nuremberg contra los altos jefes del nazismo alemán:

ninguno de ellos aceptó su responsabilidad legal (y, menos aún, moral) por los monstruosos crímenes cometidos por los nazis. Todos ellos alegaban o bien ignorancia de los hechos, o bien la necesidad de cumplir órdenes superiores. Y si así se comportaban los más altos dirigentes del nazismo, con mayor razón en escalas jerárquicas inferiores alegaban lo mismo (la imposibilidad de resistir a una coacción exterior) los generales y oficiales que ordenaban saquear, fusilar o incendiar, los jefes implacables de los campos de concentración que sometían a los prisioneros al trato más inhumano, o los médicos que realizaban terribles experimentos con seres humanos vivos (trasplante de tejidos y órganos, esterilización a la fuerza, vacunación de enfermedades infecciosas, etc.). Es evidente que la ignorancia, en unos casos, o la coacción, en otros —de acuerdo con lo que hemos afirmado anteriormente—, no podían absolver a los nazis de su responsabilidad penal y, menos aún, de la moral.

Sin embargo, la coacción exterior, en las dos formas que acabamos de examinar, puede eximir al agente, en determinadas situaciones, de la responsabilidad moral de actos que, si bien se presentan como suyos, no lo son en realidad, ya que tienen su causa fuera de él.

4. COACCIÓN INTERNA Y RESPONSABILIDAD MORAL

Si el agente no es responsable de los actos que tienen su causa fuera de él, ¿lo será, en cambio, de todos aquellos que tienen su causa o fuente en él mismo? ¿No pueden darse actos cuya causa habite en el interior del sujeto, y de los cuales no sea responsable moralmente? Antes de responder a estas cuestiones, debemos insistir en que, en términos generales, el hombre sólo puede ser moralmente responsable de los actos cuya naturaleza conoce y cuyas consecuencias puede prever, así como de aquellos que, por realizarse en ausencia de una coacción extrema, se hallan bajo su dominio y control.

Partiendo de estas afirmaciones generales, podemos decir que un individuo normal es responsable moralmente del robo co-

pierta en él el impulso irresistible de robarlo). Y, ciertamente, aunque es difícil trazar la línea divisoria entre lo normal y lo anormal (o enfermizo) en el comportamiento de los seres humanos, es evidente que las personas que solemos considerar normales no actúan en general bajo una coacción interna irresistible, aunque es indudable que se encuentran siempre bajo una coacción interna relativa (de deseos, pasiones, impulsos o motivaciones inconscientes en general). Pero, normalmente, esta coacción interior no es tan poderosa como para anular la voluntad del agente e impedirle una opción, y, por tanto, contraer una responsabilidad moral en cuanto que mantiene cierto dominio y control sobre sus propios actos.

5. RESPONSABILIDAD MORAL Y LIBERTAD

La responsabilidad moral requiere, como hemos visto, la ausencia de coacción exterior o interior, o bien, la posibilidad de resistir en mayor o menor grado a ella. Presupone, por consiguiente, que el agente actúa no como resultado de una coacción irresistible, que no deja al sujeto opción alguna para actuar de otra manera, sino como fruto de la decisión de actuar como quería actuar, cuando pudo haber actuado de otro modo. La responsabilidad moral presupone, pues, la posibilidad de decidir y actuar venciendo la coacción exterior o interior. Pero si el hombre puede resistir —dentro de ciertos límites— la coacción, y es libre en este sentido, ello no quiere decir que el problema de la responsabilidad moral en sus relaciones con la libertad haya quedado completamente esclarecido, pues aunque el hombre pueda actuar libremente en ausencia de una coacción exterior o interior, siempre se encuentra sujeto —incluso cuando no se halla sometido a coacción— a causas que determinan su acción. Y si nuestra conducta está así determinada, ¿en qué sentido podemos afirmar entonces que somos responsables moralmente de nuestros actos? Por un lado, la responsabilidad moral requiere la posibilidad de decidir y actuar libremente, y, por otro, formamos parte de un mundo causalmente determinado. ¿Cómo pueden ser com-

metido por él, pero que no lo es, por el contrario, el cleptomano que roba por un impulso irresistible. El asesinato es reprochable moralmente, y el que lo comete contrae —además de otras responsabilidades— una responsabilidad moral. Pero, ¿podríamos considerar moralmente responsable al neurótico que mata en un momento de crisis aguda? El hombre que lanza frases obscenas a una mujer merece nuestra reprobación, y el que comete un acto de esa naturaleza contrae una responsabilidad moral. Pero, ¿es también moralmente responsable el enfermo sexual que, impulsado por móviles subconscientes, trata de afirmar así su personalidad?

Es evidente que en estos tres casos: la cleptomanía, la neurosis o un desajuste sexual impulsan de un modo irresistible, respectivamente, a robar, matar y ofender de palabra. En todos ellos, el sujeto no es consciente, al menos en el momento en que realiza dichos actos, de sus móviles verdaderos, de su naturaleza moral y de sus consecuencias. Tal vez posteriormente, cuando lo ocurrido ya sea irremediable, el sujeto adquiera conciencia de todo ello, pero incluso así no podrá garantizar no volver a hacer lo mismo bajo un impulso irresistible o una motivación inconsciente. Los psiquiatras y psicoanalistas conocen muchos casos de este género, es decir, casos de individuos que realizan actos que tienen su causa en ellos mismos, y que, sin embargo, no se les puede considerar responsables moralmente. Actúan bajo una coacción interna que no pueden resistir y, por tanto, aunque sus actos tengan su causa en su interior, no son propiamente suyos, ya que no han podido ejercer un control sobre ellos. La coacción interna es tan fuerte que el sujeto no podía obrar de otro modo que como obró, y no realizó lo que libre y conscientemente hubiera querido.

Ahora bien, hemos de señalar que los ejemplos antes citados son casos extremos; o sea, casos de coacción interna a la que el sujeto no le es posible resistir en modo alguno. Son los casos de personas enfermas, o de otras que si bien se comportan de un modo normal muestran zonas de conducta que se caracterizan por su anormalidad (como sucede con el cleptomano, que se comporta normalmente hasta que se encuentra frente al objeto que des-

patibles, en tanto que habitantes de ese mundo, la determinación de nuestra conducta y la libertad de la voluntad? Sólo hay responsabilidad moral, si hay libertad. ¿Hasta qué punto entonces puede hablarse de que el hombre es responsable moralmente de sus actos, si éstos no pueden dejar de estar determinados?

Vemos, pues, que el problema de la responsabilidad moral depende, en su solución, del problema de las relaciones entre necesidad y libertad, o, más concretamente, de las relaciones entre la determinación causal de la conducta humana y la libertad de la voluntad.

Es, pues, forzoso que hayamos de abordar este viejo problema ético en el que encontramos dos posiciones diametralmente opuestas, y un intento de superación dialéctica de ellas.

6. TRES POSICIONES FUNDAMENTALES EN EL PROBLEMA DE LA LIBERTAD

Sin abordar el problema de las relaciones entre necesidad y libertad, y, en particular, de la libertad de la voluntad, no se pueden resolver los problemas éticos fundamentales, y, muy especialmente, el de la responsabilidad moral. Nadie puede ser responsable moralmente, si no tiene la posibilidad de elegir un modo de conducta y de actuar efectivamente en la dirección elegida. No se trata —conviene subrayarlo una vez más— de decidir y actuar libremente en ausencia de una coacción interior o exterior, sino ante una determinación de la conducta misma. Pero, ¿en un mundo humano determinado, es decir, sujeto a relaciones de causa y efecto, existe tal libertad? He ahí la cuestión, a la que dan respuesta tres posiciones filosóficas fundamentales: la primera está representada por el determinismo en sentido absoluto; la segunda, por un libertarismo también concebido en sentido absoluto; la tercera, por una forma de determinismo que admite o es compatible con cierta libertad.

Examinemos cada una de estas tres posiciones, sobre todo en sus implicaciones desde el punto de vista del problema de la responsabilidad moral, subrayando que todas ellas coinciden en re-

conocer que la conducta humana se halla determinada, aunque interpreten en distinta forma la naturaleza y el alcance de esa determinación. Sin embargo, pese a la coincidencia apuntada, cada una de las tres posiciones mencionadas llega a conclusiones distintas, a saber:

- 1) Si la conducta del hombre se halla determinada, no cabe hablar de libertad y, por tanto, de responsabilidad moral. El determinismo es incompatible con la libertad.
- 2) Si la conducta del hombre se halla determinada, se trata sólo de una autodeterminación del Yo, y en esto consiste su libertad. La libertad es incompatible con toda determinación exterior al sujeto (de la naturaleza o la sociedad).
- 3) Si la conducta del hombre se halla determinada, esta determinación, lejos de impedir la libertad, es la condición necesaria de ella. Libertad y necesidad se concilian.

Veamos más detenidamente cada una de estas tres posiciones fundamentales.

7. EL DETERMINISMO ABSOLUTO

El determinismo absoluto parte del principio de que en este mundo todo tiene una causa. La experiencia cotidiana y la ciencia confirman a cada paso esta tesis determinista. En sus investigaciones y experimentos, la ciencia parte del supuesto de que todo tiene una causa, aunque no siempre podamos conocerla. El progreso científico ha consistido históricamente en extender la aplicación del principio de causalidad a un sector de la realidad tras otro: físico, químico, biológico, etc. En el presente siglo se revela cada vez más la fecundidad de dicha aplicación en el terreno de las ciencias sociales o humanas. También aquí se pone de manifiesto que la actividad del hombre —su modo de pensar o sentir, de actuar y organizarse política o socialmente, su comportamiento moral, su desarrollo artístico, etc.— se halla sujeta a causas.

Pero, si todo está causado, ¿cómo podemos evitar actuar

si la determinación causal de nuestras acciones fuera tan absoluta y rigurosa hasta el punto de hacer de nosotros meros efectos de causas que escapan por completo a nuestro control, no podría hablarse de responsabilidad moral, ya que no se nos podría exigir actuar de otro modo distinto de como nos vimos forzados a obrar.

Ahora bien, aunque la tesis de que parte el determinismo absoluto es válida (a saber: todo —incluidos los actos humanos de cualquier índole— se halla sujeto a causas), de ello no se desprende que el hombre sea mero efecto o juguete de las circunstancias que determinan su conducta. Al tomar conciencia de esas circunstancias, los hombres pueden decidir actuar en cierta forma, y esta decisión, puesta en práctica, se convierte, a su vez, en causa que reobra sobre las circunstancias o condiciones dadas. Al ver la relación causal en una sola dirección, y no comprender que el efecto puede convertirse, asimismo, en causa, el determinismo absoluto no alcanza a captar la situación peculiar que dentro del contexto universal ocupa el hombre, como ser consciente y práctico, es decir, como un ser que se comprende a sí mismo y comprende el mundo que le rodea, a la vez que lo transforma prácticamente —de un modo consciente—. Por estar dotado de conciencia, puede conocer la causalidad que lo determina, y actuar conscientemente, convirtiéndose así en un factor causal determinante. El hombre deja de ser así mero efecto para ser una causa consciente de sí mismo, e insertarse conscientemente en el tejido causal universal. Con ello el tejido causal no se rompe, y sigue siendo válido el principio —que es piedra angular del conocimiento científico—, según el cual nada se produce que no responda a causas. Pero, dentro de esa cadena causal universal hay que distinguir —cuando se trata de una actividad no meramente natural, sino social, propiamente humana— el factor causal peculiar constituido por el hombre como ser consciente y práctico.

Así, pues, el hecho de que esté determinado causalmente, no significa que el hombre no pueda, a su vez, ser causa consciente y libre de sus actos. Por tanto, lo que se objeta aquí no es un determinismo universal, sino absoluto; o sea, aquel que es incom-

como lo hacemos? Si lo que hago en este momento es resultado de actos anteriores que, en muchos casos, ni siquiera conozco, ¿cómo se puede decir que mi acción es libre? También mi decisión, mi acto voluntario, está causado por un conjunto de circunstancias. Por tanto, ¿cómo podríamos pretender que la voluntad es libre —seguirá arguyendo el determinista absoluto—, o que el hombre hace algo libremente?

Al hablar de determinación causal no nos referimos, por supuesto, a una coacción exterior o interior que me obliga a actuar de cierta manera, sino al conjunto de circunstancias que determinan el comportamiento del agente, de modo que el acto —pre-terididamente libre— no es sino el efecto de una causa, o de una serie causal. El hecho de que mi decisión esté causada —insiste el determinista absoluto—, significa que mi elección no es libre. La elección libre se revela como una ilusión, pues, en verdad, no hay tal libertad de la voluntad. Yo no elijo propiamente; un conjunto de circunstancias (en cuanto causas) eligen por mí.

En esta forma absoluta, el determinismo —y su consiguiente rechazo de la existencia de la libertad— se halla representada en la historia del pensamiento filosófico, y, en particular en la historia de las doctrinas éticas, por los materialistas franceses del siglo XVIII, y a la cabeza de ellos el Barón d'Holbach. De acuerdo con éstos, los actos humanos no son sino eslabones de una cadena causal universal; en ella, el pasado determina el presente. Si conociéramos todas las circunstancias que actúan en un momento dado, podríamos predecir con toda exactitud el futuro. El físico Laplace, en ese mismo siglo, expresó en los siguientes términos semejante determinismo absoluto: «Un calculador divino que conociera la velocidad y el lugar de cada partícula del universo en un momento dado, podría predecir todo el curso futuro de los acontecimientos en la infinidad de los tiempos». Como vemos, se descarta aquí toda posibilidad de libre intervención del hombre, y se establece una antítesis absoluta entre la necesidad causal y la libertad humana.

La tesis central de la posición que estamos examinando es, pues, ésta: todo se halla causado y, por consiguiente, no hay libertad humana y, por ende, responsabilidad moral. Y, en verdad,

patible con la libertad humana (con la existencia de varias formas posibles de comportamiento y la posibilidad de elegir libremente una de ellas).

8. EL LIBERTARISMO

De acuerdo con esta posición, ser libre significa decidir y obrar como se quiere; o sea, poder actuar de modo distinto de como lo hemos hecho si así lo hubiéramos querido y decidido. Esto se interpreta, a su vez, en el sentido de que si pude hacer lo que no hice, o si no sucedió lo que pudo haber sucedido, ello contradice el principio de que todo se halla determinado causalmente. Decir que todo tiene una causa significa, asimismo, a juicio de los adeptos de esta posición —coincidiendo en este punto con los deterministas absolutos— que sólo pudo haber sucedido lo que sucedió efectivamente. Por tanto —siguen arguyendo los primeros—, si sucedió algo que pudo no haber sucedido, de haberse querido que sucediera, o si no se produjo algo que pudo haberse producido, si así se hubiera elegido y decidido, ello implica que se tiene una libertad de decisión y acción que escapa a la determinación causal.

En consonancia con esto, se rechaza que el agente se halle determinado causalmente, ya sea desde fuera —por el medio social en que vive—, ya sea desde dentro —por sus deseos, motivos o carácter—. La libertad se presenta como un dato de la experiencia inmediata o como una convicción inquebrantable que no puede ser destruida por la existencia de la causalidad. Y aunque se admite que el hombre se halla sujeto a una determinación causal —en cuanto que es parte de la naturaleza y vive en sociedad—, se considera que hay una esfera de la conducta humana —y muy particularmente la moral— en la que es absolutamente libre; es decir, libre respecto de la determinación de los factores causales. Esta posición es compartida también, en el fondo, por aquellos que —como Nikolai Hartmann— ven en la determinación interior de la voluntad, o autodeterminación, una nueva forma de causalidad.

Lo característico de esta posición es la contraposición entre

libertad y necesidad causal. En ella la libertad de la voluntad excluye el principio causal, pues se piensa que si lo que se quiere, decide o hace tiene causas —inmediatas o lejanas—, ese querer, o esa decisión y acción, no serían propiamente libres. La libertad implica, pues, una ruptura de la continuidad causal universal. Ser libre es ser inculcado. Una verdadera acción libre no podría estar determinada ni siquiera por el carácter del sujeto, como sostiene en nuestros días Campbell. Para que la autodeterminación sea pura, tiene que excluirse incluso la determinación interior del carácter y ha de implicar una elección del Yo en el que trascienda el carácter mismo. Sólo así puede gozarse de una genuina libertad.

Al examinar estos argumentos, debemos tener presente las objeciones que hemos hecho anteriormente al determinismo absoluto. También aquí, aunque ahora para negar que la libertad de la voluntad sea compatible con la determinación causal, se ignora la peculiaridad del agente moral como factor causal, y se habla de los actos propiamente humanos como si se tratara de actos meramente naturales. Cierto es que algunos fenómenos físicos —como el movimiento de la Tierra alrededor de su eje— se producen ante nosotros (los habitantes del globo terrestre), sin que podamos intervenir en él; es decir, sin que podamos insertarnos —gracias a nuestro conocimiento y acción— en su relación causal, y alterarla o encauzarla en un sentido u otro. Es cierto también que, hasta ahora, el hombre no ha podido ejercer un control semejante sobre todos sus actos, particularmente sobre los fenómenos sociales, aunque cada vez se amplía más el área de ese control. Pero justamente los actos que llamamos morales dependen de condiciones y circunstancias que no escapan por completo a nuestro control. El hecho, por ejemplo, del cierre de una fábrica puede obedecer a una serie de causas de orden económico y social que escapan incluso al control de los individuos. Pero el que Pedro como trabajador de ella se sume a una protesta contra el desempleo provocado por el cierre, dependerá de una serie de circunstancias y condiciones que no escapan por completo a su control. Ante él se presentan al menos dos posibilidades: sumarse a la protesta o no. Al decidirse por una de

rrir, todo es posible, con la particularidad de que todas las posibilidades se darían en el mismo plano; todo puede suceder igualmente.

Por otro lado, si todo es posible, ¿con qué criterio puede juzgarse la moralidad de un acto? Si los factores causales no influyen en la decisión y en la acción, ¿qué sentido tiene el conocimiento de ellos para juzgar si el agente moral pudo o no actuar de otra manera, y considerarlo por tanto responsable de lo que hizo? En un mundo en el que sólo imperara el azar, en el que todo fuera igualmente posible, ni siquiera tendría sentido hablar de libertad y responsabilidad moral. Con lo cual llegamos a la conclusión de que la libertad de la voluntad lejos de excluir la causalidad —en el sentido de una ruptura de la conexión causal, o de una negación total de ésta (indeterminismo)— presupone forzosamente la necesidad causal.

Vemos, pues, que el libertarismo —como el determinismo absoluto— al establecer una oposición absoluta entre necesidad causal y libertad, no puede dar una solución satisfactoria al problema de la libertad de la voluntad como condición necesaria de la responsabilidad moral. Se impone así la solución que, en nuestras objeciones a una y otra posición, se ha venido apuntando.

9. DIALÉCTICA DE LA LIBERTAD Y DE LA NECESIDAD

El determinismo absoluto conduce inevitablemente a esta conclusión: si el hombre no es libre, no es responsable moralmente de sus actos. Pero el libertarismo lleva también a una conclusión semejante, pues si las decisiones y actos de los individuos no se hallan sujetos a la necesidad y son frutos del azar, carece de sentido hacerlos responsables moralmente de sus actos y tratar de influir en su conducta moral. Para que pueda hablarse de responsabilidad moral es preciso que el individuo disponga de cierta libertad de decisión y acción; o sea, es necesario que intervenga conscientemente en su realización. Pero, a su vez, para que pueda decidir con conocimiento de causa y fundar su decisión en razones, es preciso que su comportamiento se halle determi-

ellas, pone de manifiesto su libertad de decisión, aunque en esta decisión no dejen de estar presente determinadas causas: su propia situación económica, su grado de conciencia de clase, carácter, educación, etc. Su decisión es libre, es decir, propiamente suya, en cuanto que ha podido elegir y decidir por sí mismo, o sea, en ausencia de una fuerte coacción exterior e interior, pero sin que ello signifique que su decisión no se halle determinada. Pero esta determinación causal no es tan rígida como para trazar un solo cauce a su acción, o sea, como para impedirle que pueda optar entre dos o más alternativas.

El sujeto que quiere, decide y actúa en cierta dirección no sólo determina, sino que se halla determinado; es decir, no sólo se inserta en el tejido de las relaciones causales, alterándolo o modificándolo con su decisión y su acción, sino que obedece también, en su comportamiento, a causas internas y externas, inmediatas y mediatas, de modo que lejos de romper la cadena causal, la presupone necesariamente.

En el acto moral, el sujeto no decide arbitrariamente; en su conducta, su carácter aparece como un factor importante. Pero la relación de su comportamiento con esta determinación interior que proviene de su carácter no rompe la cadena causal, pues su carácter se ha formado o moldeado por una serie de causas a lo largo de su vida, en su existencia social, en sus relaciones con los demás, etc. Hay quienes ven en este papel del carácter en nuestras decisiones una negación de la libertad de la voluntad, y, por ello, conciben ésta como una ruptura de la cadena causal al nivel del carácter. De acuerdo con esta tesis, el hombre que actúa conforme a —o determinado por— su carácter no sería propiamente libre. Ser libre sería actuar a pesar de él, o incluso contra él (Campbell). Pero si el carácter se excluye como factor determinante causal, ¿no se caería en un indeterminismo total? En efecto, la decisión del sujeto no estaría determinada por nada, no ya por las condiciones en que se desarrolla su existencia social y personal, sino ni siquiera por su propio carácter. Pero entonces, ¿por qué el sujeto habría de actuar de un modo u otro? ¿Por qué ante dos alternativas, la X sería preferida a la Y? Si el carácter del sujeto no influye en la decisión, todo puede ocu-

nado causalmente; es decir, que existan causas y no meros antecedentes o situaciones fortuitas. Libertad y causalidad, por tanto, no pueden excluirse una a otra.

Pero no podemos aceptar una falsa conciliación de ambas, como la que postula Kant al situar una y otra en dos mundos distintos: la necesidad en el reino de la naturaleza, del que forma parte el hombre empírico, y la libertad en el mundo del *nómeno*, o reino inteligible, ideal, en el que no rige la conexión causal y del que forma parte propiamente el hombre como ser moral. Kant trata así de conciliar la libertad, entendida como autodeterminación del Yo, o «causalidad por la libertad», con la causalidad propiamente dicha que rige en la esfera de la naturaleza. Pero esta conciliación descansa sobre una escisión de la realidad en dos mundos, o sobre la división del hombre en dos: el empírico y el moral. Tampoco encontramos una verdadera conciliación de la necesidad y la libertad en Nikolai Hartmann al postular un nuevo tipo de determinación (la teleológica) que se insertaría en la conexión causal, ya que esa determinación por fines no se presenta, a su vez, causada. De este modo, al no tenerse presente que los fines que el hombre se propone se hallan causados también, se establece un abismo insalvable entre la causalidad propiamente dicha y la causalidad teleológica. La continuidad causal queda rota, por tanto, y no puede hablarse, en rigor, conforme a esta doctrina de una conciliación entre libertad y necesidad causal.

Veamos ahora los tres intentos más importantes de superar dialécticamente la antítesis de libertad y necesidad causal. Son ellos los de Spinoza, Hegel y Marx-Engels.

Para Spinoza, el hombre como parte de la naturaleza se halla sujeto a las leyes de la necesidad universal, y no puede escapar en modo alguno a ellas. La acción del mundo exterior provoca en él el estado psíquico que el filósofo holandés llama «pasión» o «afecto». En este plano, el hombre se presenta determinado exteriormente y comportándose como un ser pasivo; es decir, regido por los afectos y pasiones que suscitan en él las causas exteriores. Pero el hombre que así se comporta no es, a juicio de Spinoza, libre, sino esclavo; o sea, sus acciones se hallan de-

Unidad	Tema del bloque	Objetivo	Estrategias de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Técnicas	Recursos Didácticos
<p>Bloque Temático I La ética como disciplina filosófica</p> <p>1ª sesión Duración: Dos horas</p> <p>Día: Jueves</p> <p>Fecha: 09-11-15</p>	Elementos constitutivos del sujeto moral	Crear un ambiente cordial y de confianza con los alumnos.	<p>Actividades a realizar:</p> <p>1.- Presentación del grupo.</p> <p>2.- Elaboración del reglamento interno de la clase.</p> <p>3.- Aplicación de un cuestionario sociocultural.</p> <p>4.- Aplicación de un test de estilos de aprendizaje</p>		<p>Cadena de presentación. (20 minutos.)</p> <p>Exposición y negociación con lluvia de ideas.</p> <p>Cuestionario escrito</p> <p>Cuestionario escrito</p>	<p>Hojas impresas Pizarrón y plumones</p> <p>Bibliografía</p> <p>Sánchez Vázquez Adolfo, "Ética". Grijalbo, Barcelona, 1984.</p>

Unidad	Tema del bloque	Objetivo	Estrategias de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Técnicas	Recursos Didácticos
<p>Bloque Temático I La ética como disciplina filosófica</p> <p>2ª Sesión Duración: 1 hora</p> <p>Día: Lunes</p> <p>Fecha: 09-04-16</p>	Elementos constitutivos del sujeto moral	Crear un ambiente cordial y de confianza con los alumnos.	<p>Actividades a realizar:</p> <p>1.- Examen de conocimientos previos.</p> <p>2.- Examen de habilidades cognitivas</p>		<p>Examen escrito</p> <p>Ejercicio de comprensión de lectura, paráfrasis, síntesis y opinión de un texto filosófico, de Zagal, "Ética para adolescentes postmodernos". (20 minutos)</p>	<p>Hojas impresas</p> <p>Hojas impresas</p>

Unidad	Tema del bloque	Objetivos	Estrategias de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Técnicas	Recursos Didácticos
<p>Bloque Temático I La ética como disciplina filosófica</p> <p>3ª Sesión Duración: Dos horas</p> <p>Día: Jueves</p> <p>Fecha: 09-04-16</p>	Elementos constitutivos del sujeto moral	<p>Primero: Conocerá los conceptos de libertad, responsabilidad y coacción</p> <p>Segundo: Comprender á los conceptos antes mencionados .</p>	<p>Actividades a realizar:</p> <p>Se proyecta el texto de Sánchez Vázquez.</p> <p>Se explica el tipo de análisis del texto que aplicaremos.</p> <p>Se escoge a un alumno para que lea en voz alta.</p> <p>Se destapa el proyector y se expone la diapositiva incompleta.</p>	<p>Participar en plenaria analizando el texto,</p> <p>Tomar notas de los conceptos extraídos.</p> <p>Practica de manera individual el análisis hecho previamente.</p> <p>Escucha atenta y toma nota.</p> <p>Realiza tabla comparativa de palabras faltantes.</p>	<p>Exposición Participación</p> <p>Lectura en voz alta en plenaria.</p>	<p>Lap Top y proyector. Plumones Pizarrón</p> <p>Bibliografía</p> <p>Sánchez Vázquez Adolfo, "Ética". Grijalbo, Barcelona, 1984.</p>

Unidad	Tema del bloque	Objetivos	Estrategias de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Técnicas	Recursos Didácticos
<p>Bloque Temático I La ética como disciplina filosófica</p> <p>4ª Sesión Duración: dos horas</p> <p>Día: Lunes</p> <p>Fecha: 09-04-16</p>	Elementos constitutivos del sujeto moral	<p>Primero: Conocerá las fases del pensamiento reflexivo de Dewey.</p> <p>Segundo: Aplicará las fases del pensamiento reflexivo de John Dewey.</p>	<p>Se reparte el dilema de la mujer y el puente.</p> <p>Se realizan preguntas detonadoras y se anotan en el pizarrón.</p> <p>Se reparte el ensayo del texto de John Dewey.</p> <p>Se resuelven dudas.</p> <p>Se anotan las participaciones de los alumnos y se acentúa el conocimiento de las fases del pensamiento reflexivo de Dewey. Se resuelven dudas y se ayuda a aplicar las fases para resolver el acertijo.</p>	<p>El alumno ayuda a propagar el <i>screenshot</i> del dilema entre sus compañeros. Sigue las instrucciones y emite el juicio del dilema. Participa en la lluvia de ideas. Analiza y comprende el texto que contiene las fases del pensamiento reflexivo de John Dewey. Parafrasea el texto en su cuaderno.</p> <p>Trata de resolver el acertijo. Participa y pregunta dudas. Anota en su cuaderno el modo en que se van aplicando las fases del pensamiento reflexivo.</p>	<p>Lluvia de ideas.</p> <p>Preguntas detonadoras.</p>	<p>Celular con bluetooth.</p> <p><i>Screenshot</i> del dilema.</p> <p><i>Screenshot</i> del acertijo.</p> <p>Bibliografía</p> <p>Dewey John, <i>Como pensamos, La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo</i>, Paidós, Barcelona, 2007.</p>

Unidad	Tema del bloque	Objetivo	Estrategias de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Técnicas	Recursos Didácticos
<p>Bloque Temático I La ética como disciplina filosófica</p> <p>5ª Sesión Duración: 1 hora</p> <p>Día: Jueves</p> <p>Fecha: 09-04-16</p>	Elementos constitutivos del sujeto moral	Aplicará las fases del pensamiento reflexivo.	<p>Se entregan los expedientes a cada equipo.</p> <p>Se dan las instrucciones para resolver el caso y cuáles serán las evidencias para su evaluación.</p> <p>Se explica el contenido de los expedientes.</p>	<p>Se dividen en equipos.</p> <p>Trabaja participando, escuchando y opinando cual es la manera ideal de proceder.</p> <p>Acuerda y negocia el trabajo en equipo.</p> <p>Reparten responsabilidades para realizar el trabajo en casa.</p>	Estudio de caso	<p>Hojas impresas</p> <p>Bibliografía</p> <p>Sánchez Vázquez Adolfo, "Ética". Grijalbo, Barcelona, 1984.</p>

Unidad	Tema del bloque	Objetivo	Estrategias de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Técnicas	Recursos Didácticos
<p>Bloque Temático I La ética como disciplina filosófica</p> <p>sesión Duración: 1 hora</p> <p>Día: lunes</p> <p>Fecha: 09-04-16</p>	Elementos constitutivos del sujeto moral	Evaluación de la aplicación del estudio del caso	<p>Se exponen videos que ayudarán a comparar las conclusiones y comprobar sus hipótesis.</p> <p>Se aplica cuestionario dirigido a la evaluación de nuestra intervención</p>	<p>Presenta y expone sus videos a manera de conclusión.</p> <p>También presenta sus conclusiones por escrito en su cuaderno.</p> <p>Contesta el cuestionario.</p>	Exposición en plenaria.	<p>Proyector, <i>laptop</i>, bocinas.</p> <p>Hojas impresas</p> <p>Bibliografía</p> <p>Sánchez Vázquez Adolfo, "Ética". Grijalbo, Barcelona, 1984.</p>